

Regards sur l'éducation 2008

LES INDICATEURS DE L'OCDE



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

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

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

Publié en anglais sous le titre :

Education at a Glance 2008

OECD INDICATORS

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

© OCDE 2008

L'OCDE autorise à titre gracieux toute reproduction de cette publication à usage personnel, non commercial. L'autorisation de photocopier partie de cette publication à des fins publiques ou commerciales peut être obtenue du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@efcopies.com. Dans tous ces cas, la notice de copyright et autres légendes concernant la propriété intellectuelle doivent être conservées dans leur forme d'origine. Toute demande pour usage public ou commercial de cette publication ou pour traduction doit être adressée à rights@oecd.org.

AVANT-PROPOS

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales de l'éducation : elles leur permettent d'identifier des politiques d'éducation efficaces qui contribuent à la fois à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante. Dans cette perspective, la Direction de l'éducation de l'OCDE redouble ses efforts pour élaborer et analyser des indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale et publiés chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Ces indicateurs offrent aux pouvoirs publics la possibilité d'étudier leur système d'éducation à la lumière des résultats des autres pays et, associés aux comptes rendus des politiques de l'éducation que l'OCDE publie pour chaque pays, ils servent à les guider dans la mise en œuvre et le suivi de leurs travaux de réforme.

Regards sur l'éducation répond aux besoins d'information d'un large éventail de lecteurs : des décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques aux chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, en passant par l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les écoles de son pays réussissent à former des élèves et des étudiants de classe internationale. Cette édition s'intéresse à la qualité des résultats de l'éducation, aux leviers politiques et aux circonstances qui conditionnent ces résultats, ainsi qu'aux diverses formes de rendement privé et social généré par les investissements dans l'éducation.

Regards sur l'éducation est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES) et le Secrétariat de l'OCDE. La Division des indicateurs et des analyses de l'éducation de la Direction de l'Éducation de l'OCDE s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité d'Andreas Schleicher et en collaboration avec Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Michael Davidson, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Diana Toledo Figueroa, Sophie Vayssettes et Jean Yip. Élisabeth Villoutreix a apporté son concours à l'édition de la version française et Cécile Bily et Sandrine Meireles se sont chargées des tâches administratives. La préparation de cet ouvrage a été dirigée par les Coordinateurs nationaux INES des pays membres et s'est trouvée facilitée par le soutien financier et matériel des trois pays responsables de la coordination des Réseaux INES – les États-Unis, les Pays-Bas et la Suède. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier et aux indicateurs de l'OCDE en général sont cités à la fin de cette publication.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques d'information et les données disponibles les plus comparables possible à l'échelle internationale. La poursuite de ces travaux passe par de nombreux défis et compromis. Premièrement, les indicateurs doivent aborder des questions sur l'éducation qui comptent parmi les priorités politiques des pays et dont l'étude comparative, dans une perspective internationale, peut utilement compléter les

analyses et les évaluations réalisées à l'échelle nationale. Deuxièmement, les indicateurs doivent se prêter autant que possible aux comparaisons internationales tout en laissant ressortir les spécificités nationales, de façon à pouvoir tenir compte des différences historiques, systémiques et culturelles entre les pays. Troisièmement, la présentation des indicateurs doit être concise, mais assez détaillée pour éviter de simplifier outre mesure les réalités complexes de l'éducation. Enfin, le souhait général est de limiter le plus possible le jeu d'indicateurs pour autant qu'il demeure suffisamment étoffé pour servir de base de travail aux décideurs politiques de pays qui font face à des enjeux différents dans le domaine de l'éducation.

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

TABLE DES MATIÈRES

Nom des
indicateurs
de l'édition
2007

Avant-propos	3
Éditorial	13
Introduction	19
Guide du lecteur	23
CHAPITRE A LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE	27
Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ?	28
Tableau A1.1a. Niveau de formation de la population adulte (2006)	43
Tableau A1.2a. Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2006)	44
Tableau A1.3a. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2006)	45
Tableau A1.4. Domaines d'études (2004)	46
Tableau A1.5. Ratio de diplômés du niveau CITE 5A âgés de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 âgés de 30 à 39 ans par rapport aux diplômés des niveaux CITE 5A et 6 âgés de 55 à 64 ans, selon le domaine d'études (2004)	47
Tableau A1.6. Répartition de la population active par type de profession (CITP) (1998 et 2006)	48
Tableau A1.7. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population active, selon le type de profession (2006)	50
Indicateur A2 Combien d'élèves terminent-ils leurs études secondaires et commencent des études tertiaires ?	52
Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2006)	67
Tableau A2.2. Évolution du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (entre 1995 et 2006)	68
Tableau A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires (2006)	69
Tableau A2.4. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et pyramide des âges des nouveaux inscrits (2006)	70
Tableau A2.5. Évolution des taux d'accès à l'enseignement tertiaire (entre 1995 et 2006)	71
Tableau A2.6. Répartition des nouveaux inscrits et proportion des femmes dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2006)	72
Indicateur A3 Combien d'étudiants terminent-ils leurs études tertiaires ?	74
Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire (2006)	90
Tableau A3.2. Évolution du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (entre 1995 et 2006)	91
Tableau A3.3. Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire et proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs diplômés (2006)	92

A1

A2, C2

A3

Tableau A3.4a.	Pourcentage de diplômés à l'issue de formations tertiaires de type A et de programmes de recherche de haut niveau, selon le domaine d'études (2000 et 2006).....	93
Tableau A3.5a.	Pourcentage de diplômes et titres délivrés à des femmes à l'issue de formations tertiaires de type A et de programmes de recherche de haut niveau, selon le domaine d'études (2000 et 2006).....	94
Tableau A3.6.	Diplômés en sciences, selon le sexe (2006).....	95
Indicateur A4	Combien d'étudiants réussissent ou abandonnent leurs études tertiaires ?	96
Tableau A4.1.	Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire (2005)	103
Tableau A4.2.	Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A, selon le mode de scolarisation (2005).....	104
Indicateur A5	Quelles compétences les jeunes ont-ils en sciences ?.....	106
Tableau A5.1.	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006).....	121
Tableau A5.2.	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle PISA de culture scientifique (2006).....	123
Tableau A5.3.	Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur les échelles PISA de compétence en sciences (2006)....	124
Indicateur A6	Quel est le point de vue des parents sur l'établissement de leur enfant et sur l'apprentissage des sciences ?	128
Tableau A6.1.	Performance des élèves sur l'échelle PISA de culture scientifique selon leurs activités scientifiques antérieures décrites par leurs parents (2006).....	136
Tableau A6.2a.	Milieu socio-économique et point de vue des parents sur le niveau d'exigences dans l'établissement de leur enfant (PISA 2006)	137
Tableau A6.2b.	Milieu socio-économique et point de vue des parents sur le climat de discipline dans l'établissement de leur enfant (PISA 2006).....	138
Tableau A6.2c.	Milieu socio-économique et point de vue des parents sur la qualité de la formation que l'école donne à leur enfant (PISA 2006)	139
Tableau A6.3a.	Point de vue des parents sur les compétences et la motivation des enseignants de leur enfant (PISA 2006).....	140
Tableau A6.3b.	Point de vue des parents sur le contenu des cours et les méthodes d'enseignement dans l'établissement de leur enfant (PISA 2006)	141
Tableau A6.3c.	Point de vue des parents sur la qualité du suivi des progrès de leur enfant dans l'établissement (PISA 2006)	142
Tableau A6.3d.	Point de vue des parents sur les informations communiquées par l'établissement au sujet des progrès de leur enfant (PISA 2006).....	143
Indicateur A7	Le niveau socio-économique des parents a-t-il un impact sur la scolarisation dans l'enseignement tertiaire ?	144
Indicateur A8	Quel est l'impact du niveau de formation sur le taux d'emploi ?	152
Tableau A8.1a.	Taux d'emploi par niveau de formation selon le sexe (2006).....	162

A3

A7

A8

Tableau A8.2a.	Taux de chômage par niveau de formation selon le sexe (2006).....	164
Tableau A8.3a.	Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006).....	166
Tableau A8.4.	Évolution du taux d'emploi de la population âgée de 55 à 64 ans selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006).....	168
Tableau A8.5a.	Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006).....	170
Indicateur A9	Quels sont les avantages économiques de l'éducation ?	172
Tableau A9.1a.	Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus du travail (2006 ou année de référence indiquée).....	184
Tableau A9.1b.	Écarts de revenus du travail entre les hommes et les femmes (2006 ou année de référence indiquée)	186
Tableau A9.2a.	Évolution des revenus du travail relatifs de la population adulte (entre 1997 et 2006).....	187
Tableau A9.3.	Évolution des écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (entre 1997 et 2006)	188
Tableau A9.4a.	Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail, selon le niveau de formation (2006 ou année de référence indiquée)	190
Indicateur A10	Quels sont les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation ?.....	194
Tableau A10.1.	Taux de rendement interne privé (TRI) lié à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) (2004).....	209
Tableau A10.2.	Taux de rendement interne privé (TRI) lié à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2004)	209
Tableau A10.3.	Taux de rendement interne privé lié à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire à l'âge de 40 ans (2004)	210
Tableau A10.4.	Taux de rendement interne privé lié à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire à l'âge de 40 ans (2004).....	210
Tableau A10.5.	Taux de rendement interne public lié à l'élévation du niveau de formation individuel lors de la formation initiale (2004)	211
Tableau A10.6.	Taux de rendement interne public lié à l'élévation du niveau de formation individuel à l'âge de 40 ans (2004)	211
CHAPITRE B	LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION	213
Indicateur B1	Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	216
Tableau B1.1a.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2005).....	233
Tableau B1.1b.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2005)	234
Tableau B1.2.	Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants, selon le niveau d'enseignement (2005).....	235

B1

Tableau B1.3a.	Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires, tous services confondus (2005).....	236
Tableau B1.3b.	Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires, tous services confondus (2005).....	237
Tableau B1.4.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2005).....	238
Tableau B1.5.	Variation des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2005).....	239
Indicateur B2	Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	240
Tableau B2.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2005)	252
Tableau B2.2.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005).....	253
Tableau B2.3.	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB (1995, 2000, 2005).....	254
Tableau B2.4.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et par niveau d'enseignement (2005)	255
Indicateur B3	Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ?	256
Tableau B3.1.	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (2000, 2005).....	265
Tableau B3.2a.	Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2000, 2005).....	266
Tableau B3.2b.	Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2000, 2005)	267
Tableau B3.3.	Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation entre 1995 et 2005 (2000 = 100) (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 et 2005).....	268
Indicateur B4	Quel est le montant des dépenses publiques d'éducation ? ...	270
Tableau B4.1.	Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2000, 2005).....	277
Tableau B4.2.	Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2005).....	278
Indicateur B5	Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire ?	280
Tableau B5.1a.	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/05).....	297

Tableau B5.1b.	Estimation des frais de scolarité moyens annuels demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type B (année académique 2004/05).....	299
Tableau B5.1c.	Répartition de l'aide financière aux étudiants et montant des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/05).....	301
Tableau B5.1d.	Gouvernance des établissements tertiaires (année académique 2004/2005).....	302
Tableau B5.1e.	Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/05).....	306
Tableau B5.2.	Subventions publiques aux ménages et autres entités privées au titre de l'enseignement tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB (2005).....	308
Indicateur B6	À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?.....	310
Tableau B6.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2005).....	318
Tableau B6.2a.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources dans l'enseignement primaire et secondaire (2005).....	319
Tableau B6.2b.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2005).....	320
Indicateur B7	Quelle est l'efficacité de l'exploitation des ressources dans l'éducation ?.....	322
Tableau B7.1.	Indicateurs économiques et sociaux et performance en sciences (2005 et 2006).....	335
Tableau B7.2.	Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2004).....	336
Tableau B7.3.	Corrélation entre les dépenses par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en pourcentage du PIB par habitant, et 10 variables explicatives (2005, dans 25 pays membres de l'OCDE).....	338
CHAPITRE C	ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION.....	339
Indicateur C1	Quelle est l'importance de la filière professionnelle ?.....	340
Tableau C1.1.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2006).....	349
Tableau C1.2.	Pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, en filière préprofessionnelle et professionnelle, selon le domaine d'études (2006).....	350
Tableau C1.3.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon les filières d'enseignement (2005).....	352
Tableau C1.4.	Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle PISA de culture scientifique selon les filières d'enseignement (2006).....	353

B6

C1

Indicateur C2	Quels sont les effectifs scolarisés ?	354
Tableau C2.1.	Taux de scolarisation selon l'âge (2006)	362
Tableau C2.2.	Évolution des taux de scolarisation (entre 1995 et 2006)	363
Tableau C2.3.	Caractéristiques de la transition entre l'âge de 15 et de 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2006)	364
Tableau C2.4.	Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2006)	365
Tableau C2.5.	Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2006)	366
Indicateur C3	Qui sont les étudiants internationaux et où choisissent-ils d'étudier ?	368
Tableau C3.1.	Étudiants en mobilité internationale et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000 et 2006)	389
Tableau C3.2.	Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers par pays d'origine (2006)	390
Tableau C3.3.	Répartition des ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger, par pays d'accueil (2006)	392
Tableau C3.4.	Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le niveau d'enseignement et le type de formation tertiaires (2006)	394
Tableau C3.5.	Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2006)	395
Tableau C3.6.	Évolution du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger (entre 2000 et 2006)	396
Indicateur C4	Les jeunes réussissent-ils leur entrée dans la vie active à l'issue de leurs études ?	398
Tableau C4.1a.	Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)	410
Tableau C4.1b.	Évolution de l'estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (entre 1998 et 2006)	412
Tableau C4.2a.	Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2006)	414
Tableau C4.3.	Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population, selon le groupe d'âge (2006)	416
Tableau C4.4a.	Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995, 1998 et 2006)	418
Indicateur C5	Les adultes participent-ils à la formation continue ?	422
Tableau C5.1a.	Taux de participation et estimation du nombre d'heures de participation à des activités de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle, selon le niveau de formation (2003)	431
Tableau C5.1b.	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle (2003)	433
CHAPITRE D	ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE	435
Indicateur D1	Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?	436
Tableau D1.1.	Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2006)	445

C2

C3

C4

C5

D1

Tableau D1.2a.	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2006)	446
Tableau D1.2b.	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2006)	447
Indicateur D2	Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?	448
Tableau D2.1.	Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2006)	460
Tableau D2.2.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2006)	461
Tableau D2.3.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant selon le type d'établissement (2006)	462
Indicateur D3	Quel est le niveau de salaire des enseignants ?	464
Tableau D3.1.	Salaire des enseignants (2006)	477
Tableau D3.2.	Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2006)	479
Tableau D3.3a.	Ajustements des salaires des enseignants dans les établissements publics (2006)	480
Indicateur D4	Quel est le temps de travail des enseignants ?	482
Tableau D4.1.	Organisation du temps de travail des enseignants (2006)	491
Indicateur D5	Quel est l'impact des évaluations et des examens dans les systèmes d'éducation ?	492
Tableau D5.1.	Examens nationaux dans la filière générale (premier cycle du secondaire, 2006)	500
Tableau D5.2.	Évaluations nationales périodiques dans la filière générale (premier cycle du secondaire, 2006)	501
Tableau D5.3.	Influence possible des examens nationaux (premier cycle du secondaire, 2006)	502
Tableau D5.4.	Influence possible des évaluations nationales périodiques (premier cycle du secondaire, 2006)	503
Tableau D5.5.	Influence possible de l'inspection scolaire (premier cycle du secondaire, 2006)	504
Tableau D5.6.	Influence possible de l'auto-évaluation des établissements (premier cycle du secondaire, 2006)	505
Indicateur D6	Qui prend les décisions au sein des systèmes d'éducation ?	506
Tableau D6.1.	Répartition des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir (2007)	513
Tableau D6.2a.	Répartition des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir, par domaine (2007)	514
Tableau D6.2b.	Répartition des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir, par domaine (2007)	515

Tableau D6.3.	Proportion de décisions prises par les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le mode de décision (2007)	516
Tableau D6.4.a.	Proportion de décisions prises par les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le mode de décision et le domaine (2007).....	517
Tableau D6.4b.	Proportion de décisions prises par les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le mode de décision et le domaine	518
Tableau D6.5.	Niveaux de pouvoir auxquels se prennent différents types de décisions relatives aux programmes du premier cycle du secondaire dans les établissements publics (2007).....	519
Tableau D6.6.	Évolution de la répartition (en pourcentage) des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir (2007, 2003).....	521
ANNEXE 1	CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS	523
Tableau X1.1.a.	Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (2006)	524
Tableau X1.1b.	Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire (2006).....	525
Tableau X1.1c.	Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (2006)	526
Tableau X1.2.a.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs.....	527
Tableau X1.2b.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs.....	528
Tableau X1.3.	Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3).....	529
ANNEXE 2	STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE	531
Tableau X2.1.	Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 2005, prix courants de 2005).....	532
Tableau X2.2.	Statistiques de référence (période de référence : année civile 2005, prix courants de 2005)	533
Tableau X2.3a.	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau (1996 et 2006)	534
Tableau X2.3b.	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996 et 2006)	536
Tableau X2.3c.	Salaire des enseignants (2006)	537
ANNEXE 3	SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES	539
Références		541
Liste des participants à cette publication		543
Autres publications de l'OCDE		547

ÉDITORIAL

Par Barbara Ischinger, Directeur de l'éducation

Des choix et des temps difficiles : quelles stratégies durables adopter pour investir dans des systèmes d'éducation en expansion ?

Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics nourrissent des ambitions élevées pour leurs systèmes d'éducation, motivés par un souci de croissance tant quantitative que qualitative. L'éducation continue de relever du domaine public, alors même que les budgets des États sont soumis à des contraintes toujours plus drastiques. Il convient donc de s'interroger : les modes de financement sont-ils en mesure de répondre à l'augmentation de la demande qui pèse sur les systèmes d'éducation, et le seront-ils à l'avenir ?

En volume, le développement de la participation et des résultats de l'éducation, observable au cours des dernières décennies, se poursuit à un rythme qui surpasse la plupart des prévisions. À présent que l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire est quasiment devenue la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, l'expansion récente la plus notable se situe au niveau de l'enseignement tertiaire. Tandis qu'en 1995, 37 % d'une cohorte d'âge intégrait des programmes de niveau universitaire, la proportion atteint désormais 57 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (Indicateur A2). Néanmoins, prédire l'avenir à partir de tendances passées est toujours un exercice délicat. Le développement de l'enseignement tertiaire se poursuivra-t-il à ce même rythme élevé, alimenté par une demande toujours croissante d'individus hautement qualifiés ? Ou bien, au contraire, assistera-t-on à un ralentissement accompagné d'une diminution des revenus relatifs ? Au début du XX^e siècle, il aurait été difficile de prédire que, dans les pays de l'OCDE, l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire serait aussi répandue à l'approche des années 2000. Ainsi, il est tout aussi difficile de prévoir aujourd'hui les évolutions du volume des qualifications de l'enseignement tertiaire d'ici la fin du XXI^e siècle.

Pour l'heure, une chose est claire : les motivations incitant à obtenir un diplôme de niveau tertiaire restent importantes, autant du point de vue des salaires plus élevés que des meilleures perspectives d'emploi qu'un tel niveau d'enseignement permet (Indicateurs A9 et A10). Par ailleurs, la demande de main d'œuvre hautement qualifiée a elle aussi connu une augmentation sensible (Indicateur A1).

De toute évidence, répondre à la demande tout en maintenant au moins le niveau de qualité actuel risque fort de faire peser une pression sur les gouvernements pour conserver ou accroître les niveaux de dépenses et pour améliorer l'efficacité des investissements. Au cours des dernières années, on a assisté à des augmentations significatives des niveaux de dépenses, en termes absolus et relativement au budget public. Les fonds publics mis à la disposition de l'ensemble des établissements scolaires, tous niveaux d'enseignement confondus, ont connu une nette augmentation ces dix dernières années dans tous les pays – en moyenne de 19 % entre 2000 et 2005 (Indicateur B3). En 2005, les pays de l'OCDE dépensaient 6.1 % de leur PIB cumulé au titre de l'éducation, dont 86 % provenaient de sources publiques, et cette proportion atteignait au moins 5 % dans 21 des 28 pays de l'OCDE (Indicateur B2). Un dernier signe tangible des efforts consentis par les gouvernements réside dans l'augmentation de la part des dépenses publiques au

titre de l'éducation de plus d'un point de pourcentage entre 1995 et 2005 – de 11.9 à 13.2 % en 2005. Les dépenses publiques d'éducation ont progressé à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées aux autres secteurs publics dans tous les pays sauf au Canada, en France, en Hongrie, au Portugal et en Suisse (Indicateur B4).

Outre cet investissement d'argent public en nette augmentation, les dix dernières années ont aussi été marquées par une recherche de nouveaux financements à même de faire face à l'accroissement rapide des effectifs (principalement dans l'enseignement tertiaire) et d'augmenter les ressources dont disposent les établissements. Ainsi, et même si les dépenses d'éducation sont encore financées à hauteur de 86 % par des fonds publics tous niveaux d'enseignement confondus, entre 1995 et 2005 les dépenses privées ont progressé davantage que les dépenses publiques dans près de trois quarts des pays considérés. Dans certains pays, la conséquence directe est une remise en cause du principe selon lequel la responsabilité de l'éducation incombe uniquement à l'État, pour considérer plutôt que, étant donné les avantages économiques publics et privés qu'apporte l'éducation, les coûts et responsabilités de ce service devraient être partagés entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble (c'est-à-dire les gouvernements, mais aussi les ménages et les entreprises), en particulier au niveau tertiaire (Indicateur B3).

Bien que les efforts consentis pour accroître le volume d'investissement dans l'éducation ressortent clairement des indicateurs compilés cette année, il reste à déterminer si les ressources sont à la mesure des changements démographiques et structurels qui sont survenus au cours de la dernière décennie. Les indicateurs B1 et B2 montrent qu'entre 1995 et 2005 les dépenses d'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté plus vite que les effectifs scolarisés dans tous les pays, et même plus rapidement que le PIB par habitant dans plus de deux tiers des pays. Par ailleurs, même si un léger fléchissement a pu être observé sur la période 2000-2005 par rapport à 1995-2000, les dépenses du primaire et du secondaire ont encore augmenté de 30 % ou plus dans 10 pays entre 2000 et 2005 (Indicateurs B1 et B2). Les ressources disponibles par élève du niveau primaire et secondaire ont donc considérablement progressé au cours des dix dernières années. En outre, les dix prochaines années annoncent un recul démographique de la population âgée de 5 à 14 ans dans 23 des 30 pays membres de l'OCDE (Indicateur A11 de l'édition 2006 de *Regards sur l'éducation*), ce qui suggère que les taux de scolarisation n'augmenteront pas et qu'avec un budget prévisionnel constant par rapport à celui de 2005, les ressources disponibles pour les établissements continueraient d'augmenter, dégagant les ressources nécessaires pour prendre toutes sortes de mesures ayant pour but d'améliorer la qualité des programmes et les performances des élèves.

La situation est différente dans l'enseignement tertiaire où, entre 1995 et 2005, les dépenses unitaires ont parfois diminué car les budgets n'ont pas été revus à la hausse en proportion de l'augmentation importante des effectifs. Si l'expansion de l'enseignement tertiaire se poursuit, ainsi que la pression exercée par la mobilité internationale dans la zone OCDE – particulièrement dans les pays qui ne font pas payer l'ensemble des droits d'inscription aux étudiants étrangers qu'ils accueillent –, il est fort probable que la tendance à une diminution des dépenses unitaires s'accélère et que les disparités en matière de niveaux de dépenses se creusent davantage entre les pays. En 2005, les dépenses par étudiant variaient selon un coefficient de 1 à 7 entre les pays, allant de 3 421 USD en Fédération de Russie à plus de 20 000 USD aux États-Unis et en Suisse (Indicateur B1).

Les défis posés pour répondre aux besoins de financement supplémentaire sont donc indéniables, tout au moins pour le niveau d'enseignement tertiaire. Toutefois, l'argent ne saurait résoudre à lui seul tous les problèmes : l'investissement dans l'éducation doit aussi devenir beaucoup plus efficace. Le Département des Affaires économiques de l'OCDE s'est penché sur cette question et a déterminé que, à niveau égal de moyens, les contribuables des pays de l'OCDE pourraient escompter une marge d'amélioration des résultats de 22 % en moyenne (voir l'indicateur B7 de l'édition 2007 de *Regards sur l'éducation*). Cela donne la mesure de l'effort à consentir pour permettre à l'éducation de se réinventer, comme l'ont fait d'autres secteurs, et de mieux rentabiliser les investissements. Les résultats de l'enquête PISA ont également révélé qu'au niveau international, les ressources investies dans l'éducation sont liées aux résultats de l'apprentissage de façon modérée, au plus, ce qui suggère que l'argent est un préalable certes indispensable mais certainement pas suffisant à l'obtention de résultats d'apprentissage de haut niveau.

Cette édition de *Regards sur l'éducation* amène le débat plus loin en examinant les choix politiques que font les pays lorsqu'ils décident d'allouer leur ressources, y compris les compromis entre le nombre d'heures de classe, le nombre d'années que les élèves passent dans l'enseignement, le nombre d'heures de cours donnés et le salaire des enseignants, ainsi que la taille des classes (indicateur estimé). Il en ressort que des niveaux de dépenses similaires d'un pays à l'autre peuvent occulter tout un ensemble de choix politiques différents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À titre d'exemple, en Corée et au Luxembourg, le coût salarial par élève (calculé en pourcentage du PIB par habitant pour éliminer les différences significatives de richesse nationale entre les pays de l'OCDE) atteint 15.5 et 15.2 % respectivement – deux valeurs similaires et fortement supérieures à la moyenne de l'OCDE qui se situe à 10.9 %. Cependant, alors que la Corée investit ses ressources dans des niveaux de salaires des enseignants supérieurs à la moyenne – au prix de tailles de classes relativement importantes –, au Luxembourg, les niveaux de coûts salariaux par élève sont presque entièrement dûs à des tailles de classes petites (Indicateur B7). Les pays doivent donc examiner ces décisions attentivement afin d'améliorer la compréhension des mécanismes expliquant pourquoi certains choix permettent d'obtenir une meilleure rentabilité, dans une optique d'amélioration de l'efficacité des services éducatifs.

Quelques autres tendances ressortent également de l'étude. Ainsi, dans les pays qui présentent les niveaux les plus bas de coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) dans le deuxième cycle du secondaire, les salaires peu élevés en proportion du PIB constituent généralement le facteur explicatif principal. C'est notamment le cas en Finlande, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Suède. Le Mexique est le seul pays qui échappe à ce constat ; si le coût salarial par étudiant par rapport au PIB par habitant y est bien supérieur à la moyenne de l'OCDE, l'effet est plus que compensé par les tailles de classes importantes (Indicateur B7).

Encore une fois, les pays qui augmentent leurs dépenses par élève se doivent d'examiner attentivement la façon dont ce supplément de fonds est déployé.

Au niveau tertiaire, les modèles de financement qui se font jour diffèrent sensiblement de ceux que l'on observe aux niveaux primaire et secondaire. Tout d'abord, l'utilisation de fonds privés est beaucoup plus courante dans le tertiaire ; ceux-ci représentent en moyenne 27 % des dépenses totales et dépassent même la barre des 50 % en Australie, aux États-Unis, au Japon et,

dans les pays partenaires, en Israël, voire la barre des 75 % en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili (Indicateur B3). L'équilibre entre financement privé et financement public d'une part, et la capacité des pays à fournir différentes formes d'aides publiques pour les établissements d'enseignement tertiaire d'autre part, sont deux facteurs qui aident à expliquer les grandes disparités dans les approches du financement de l'enseignement tertiaire. Certains pays ont réussi à trouver de nouvelles sources privées, d'autres ont accru leur financement public, tandis que ceux qui n'ont choisi aucune de ces deux options éprouvent des difficultés toujours plus importantes à réconcilier développement et qualité.

Jusqu'à présent, les pays nordiques sont parvenus à développer l'enseignement tertiaire par des investissements publics massifs – aussi bien pour financer les établissements que pour aider les étudiants et leur famille – partant du principe selon lequel un investissement public considérable à ce niveau d'enseignement procure un rendement élevé aux individus et à la société. D'autres pays comme l'Australie, le Canada, la Corée, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont préféré reporter sur les étudiants une partie de la charge financière que représente l'enseignement tertiaire. Dans la plupart de ces pays, les frais d'inscription sont fixés par les établissements, dans un cadre délimité par un plafond maximum, et sont également modulés au regard des débouchés d'emploi et du niveau de salaire offerts par les formations (Indicateur B5). Ces mesures s'accompagnent souvent d'une aide financière apportée aux étudiants sous forme de prêts et/ou de bourses, ainsi que d'autres types de prêts dotés de conditions avantageuses et disponibles pour tous les étudiants. À titre d'exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande complètent leurs modèles de prêts attribués en fonction des revenus (accessibles à tous les étudiants) avec des aides sous conditions de ressources pour les dépenses courantes, ainsi qu'avec des bourses qui permettent de financer les frais généraux d'éducation et de logement et qui ciblent les élèves de milieux socio-économiques modestes.

À l'inverse, dans de nombreux pays européens, les pouvoirs publics n'ont pas revu à la hausse les budgets des universités dans les proportions requises mais n'autorisent pas pour autant les établissements à réclamer des frais de scolarité à leurs étudiants. Par conséquent, les difficultés budgétaires de ces établissements tertiaires s'aggravent, ce qui, à terme, peut menacer la qualité des programmes proposés. Les États-Unis offrent un contraste frappant : les dépenses par étudiant y représentent largement plus du double de la moyenne européenne. Si le choix entre l'accroissement des investissements publics et l'augmentation de la part des fonds privés est difficile à faire, on ne saurait envisager de n'avoir recours à aucune de ces deux options, alors même que la demande pour un enseignement tertiaire plus répandu et de meilleure qualité s'accélère.

Dans leur effort de développement des systèmes d'éducation, les pays se doivent d'employer des approches multiples de façon à assurer l'adéquation des modes de financement. Outre la possibilité de faire de l'éducation une priorité dans l'allocation des fonds publics, ils doivent également examiner les moyens de recourir davantage aux fonds privés au niveau tertiaire, les secteurs à mettre en avant pour améliorer la qualité et les manières de répartir plus efficacement les ressources. À cet égard, le défi principal réside dans la capacité à parvenir à cet objectif sans pour autant remettre en question le principe d'équité. Les indicateurs montrent que dans de nombreux pays, un jeune est beaucoup plus susceptible de démarrer une formation de niveau tertiaire lorsque son propre père est lui-même titulaire d'un diplôme de ce niveau. Cela renvoie à la nécessité d'identifier les mesures encourageant la progression intergénérationnelle en

termes de qualifications. Le renforcement des aides publiques et le bon dosage entre les aides accordées aux étudiants sous forme de prêts d'études ou de bourses seront primordiaux pour assurer une meilleure équité. Les études existant dans ce domaine tendent à montrer que les bourses sont plus efficaces que les prêts d'études pour encourager les étudiants issus des milieux socio-économiques défavorisés à poursuivre leur éducation, tandis que les prêts d'études sont plus efficaces pour les autres catégories (Indicateurs A7 et B5).

Au-delà de la question de l'allocation des ressources, l'amélioration des mécanismes d'orientation des élèves entre l'enseignement secondaire et l'ensemble des programmes de l'enseignement tertiaire exercerait aussi un impact direct sur les taux de réussite et soulagerait les dépenses puisque, selon la moyenne calculée sur la base des 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, quelque 31 % des étudiants ne terminent pas les études tertiaires qu'ils ont entreprises (Indicateur A4).

L'indicateur A1 suggère également que l'adaptation du contenu pédagogique de certains programmes à faibles débouchés aux besoins grandissants du marché du travail dans certains secteurs représente un véritable défi. Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'emplois qualifiés dans l'économie est généralement supérieure à l'offre potentielle d'individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire et en possession de qualifications correspondant à ces emplois.

Parvenir à la croissance et au développement des systèmes éducatifs de façon à en renforcer l'accès, à en améliorer la qualité et à en dynamiser la rentabilité constitue un défi de taille, auquel les pays vont devoir trouver des moyens de réponse. La société de la connaissance est à présent une réalité durable qui exige des citoyens hautement qualifiés et dotés de capacités d'innovation ; pour que la participation à l'éducation augmente, il faut au préalable que les jeunes et leur famille aient intégré cette nouvelle donne. Si personne ne peut prédire aujourd'hui l'ampleur du développement futur de l'enseignement tertiaire, les pays doivent toutefois mettre en place des systèmes de financement durables, à même d'accueillir des effectifs toujours plus importants. À défaut, la société de la connaissance pourrait se muer en un monde polarisé, peuplé d'une part par ceux qui peuvent financer leurs propres études et, d'autre part, ceux qui n'en ont pas les moyens.

Un tel défi nécessite de faire des choix difficiles. L'un des principaux objectifs de cette édition de *Regards sur l'éducation* est de montrer comment ces choix politiques sont faits d'un pays à l'autre. Cependant, il faudra encore de nombreuses recherches pour comprendre les façons dont les choix et les combinaisons politiques peuvent s'associer efficacement afin de promouvoir l'apprentissage dans les différents contextes au sein desquels les pays opèrent. Les comparaisons internationales peuvent constituer un puissant outil pour y parvenir, dans la mesure où elles permettent aux systèmes d'éducation de comparer la planification, la mise en place et les résultats de leurs propres politiques avec ce qui se pratique ailleurs dans le monde. Elles montrent également ce qui est possible en termes de qualité, d'équité et d'efficience des services éducatifs, et renforcent la compréhension des façons dont différents systèmes d'éducation répondent à des problèmes similaires. C'est avec dynamisme que l'OCDE poursuivra le développement de comparaisons internationales utiles à l'action publique, non seulement dans les domaines où c'est actuellement possible, mais aussi dans ceux qui nécessitent un investissement considérable afin de développer les travaux conceptuels. À cet égard, le lancement par l'OCDE de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), qui représente un progrès majeur en

termes à la fois conceptuels et méthodologiques, le développement du Programme de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et son extension à travers le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que les travaux préparatoires pour examiner l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO), constitueront autant d'étapes clés vers cet objectif.

Barbara Ischinger

INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

■ La structure

Regards sur l'Éducation 2008 — *Les indicateurs de l'OCDE* présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation actuelle de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. Les indicateurs de l'éducation s'intègrent dans une structure :

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

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

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

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

■ Les acteurs des systèmes d'éducation

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

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

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

■ Rendement, leviers politiques et antécédents

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

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

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

■ Conséquences pour l'action publique

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

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

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

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

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

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

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

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

GUIDE DU LECTEUR

■ Champ couvert par les données

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

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

■ Calcul des moyennes internationales

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

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

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

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

Dans les tableaux sur le financement qui contiennent les données de 1995 et de 2000, les moyennes et totaux de l'OCDE sont calculés sur la seule base des pays dont les données de 1995, de 2000 et de 2005 sont disponibles. Cette méthode a été retenue, car elle permet de comparer l'évolution des moyennes et totaux de l'OCDE pendant la période de référence, abstraction faite de la variation due à l'exclusion de pays dont les données de certaines années ne sont pas disponibles.

Un grand nombre d'indicateurs présentent également la moyenne des 19 pays de l'OCDE qui sont membres de l'Union européenne (UE-19) dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées, en l'occurrence l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède.

■ **Classification des niveaux d'enseignement**

La classification des niveaux d'enseignement s'inspire de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version (CITE-76) est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance le contenu d'enseignement des programmes sur base de critères de classification multiples. La CITE est un instrument conçu pour recueillir des données statistiques sur l'éducation à l'échelle internationale. Elle distingue six niveaux d'enseignement. Le glossaire (www.oecd.org/edu/eag2008) décrit les niveaux de la CITE de manière détaillée et l'annexe 1 indique les âges typiques d'obtention des diplômes correspondant aux principaux programmes d'enseignement par niveau de la CITE.

■ **Symboles remplaçant les données manquantes**

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

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

■ **Autres références**

Le site www.oecd.org/edu/eag2008 décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les valeurs des indicateurs, explique comment interpréter ces valeurs dans les différents contextes nationaux et donne des renseignements sur les sources de données sollicitées. Les données sur lesquelles se fondent les indicateurs et le glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication peuvent également être consultés sur ce site.

Tout changement introduit dans l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* après impression sera indiqué sur le site www.oecd.org/edu/eag2008.

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

Cette édition de *Regards sur l'éducation* applique « StatLinks », la solution de publication en ligne de l'OCDE : tous les graphiques et tableaux de la présente édition de *Regards sur l'éducation 2008* sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel contenant les données de référence. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique de *Regards sur l'éducation* de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une autre fenêtre.

Codes des entités territoriales

Les codes suivants sont utilisés dans certains graphiques. Les noms des pays ou entités territoriales sont repris dans le texte.

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

Chapitre



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



QUEL EST LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE ?

Cet indicateur décrit le niveau de formation de la population adulte sur la base des qualifications acquises dans le cadre institutionnel pour montrer le volume de connaissances et de compétences à la disposition des économies et des sociétés. Il présente la répartition de la population active entre les professions et évalue le degré d'adéquation entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire pour mieux cerner la demande d'éducation dans les pays de l'OCDE. Il rend également compte du niveau de formation par domaine d'études et groupe d'âge pour étudier la répartition des compétences dans la population et quantifier le volume de compétences que le marché du travail vient d'acquérir et celui qu'il perdra dans les années à venir.

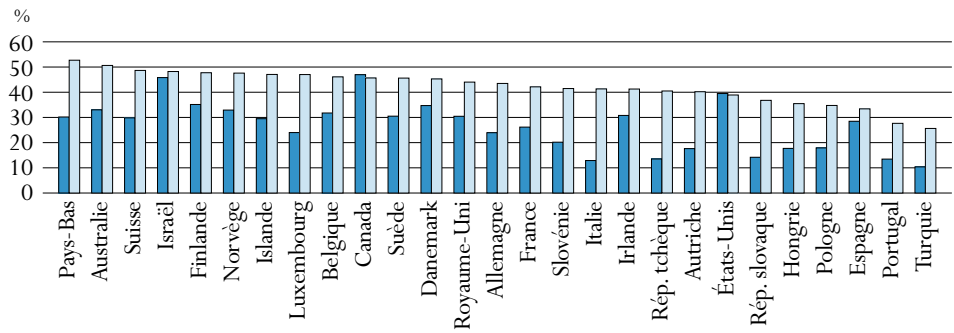
Points clés

Graphique A1.1. Proportion d'individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé et d'individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (2006)

Ce graphique montre la proportion d'individus exerçant une profession hautement qualifiée et la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire, dans la population âgée de 25 à 64 ans (2006).

■ Niveau de formation tertiaire (CITE 5B, 5A et 6) ■ Professions à niveau de qualification élevé (CITP 1-3)

La proportion d'actifs qui exercent une profession hautement qualifiée augmente fortement dans les pays de l'OCDE. Avec l'expérience acquise dans le cadre de la vie professionnelle, la formation est la principale source de compétences pour le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, l'offre d'emplois hautement qualifiés est généralement supérieure à l'offre potentielle de diplômés de l'enseignement tertiaire. Cette différence de proportion est grande dans les pays où l'apprentissage en entreprise se situe au cœur de la promotion professionnelle. Se pourvoir d'une main-d'œuvre plus qualifiée dès la formation initiale peut nécessiter des investissements supplémentaires dans les niveaux supérieurs d'enseignement. Dans quelques pays, la proportion d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires correspond à la proportion d'emplois hautement qualifiés et l'excède même dans quelques secteurs, de sorte que le développement des niveaux supérieurs de l'enseignement dépendra dans une certaine mesure de l'augmentation de la proportion d'emplois hautement qualifiés dans les prochaines années.



Remarque : pour les États-Unis, les groupements 3 et 9 de la CITP ne sont pas séparés et sont donc répartis dans les autres catégories.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé.

Source : OCDE. Tableaux A1.3a et A1.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

- La proportion d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, ce qui montre qu'un diplôme de ce niveau d'enseignement devient la norme chez les jeunes. Selon les chiffres de 2006, cette proportion est comprise entre 80 et 97 % chez les adultes âgés de 25 à 34 ans dans 18 pays de l'OCDE.
- Dans les pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires a aussi sensiblement progressé pour s'établir à 33 % en moyenne dans la population âgée de 25 à 34 ans. Ce constat donne à penser que ce taux devrait continuer à augmenter dans les années à venir. En Corée, en France, en Irlande et au Japon, l'écart de taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires représente plus de 25 points de pourcentage entre les générations plus jeunes et plus âgées.
- Les sciences sociales, le commerce et le droit sont les domaines d'études les plus prisés dans la majorité des pays. Dans les pays de l'OCDE, 28 % des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 ont choisi l'un de ces domaines d'études. En moyenne, on compte 3.6 fois plus de titulaires d'un diplôme dans ces matières chez les plus jeunes que chez les plus âgés. Dans le domaine de l'éducation, ce coefficient est proche de 1 dans les pays de l'OCDE.
- Entre 1998 et 2006, les pays de l'OCDE ont assisté à une augmentation marquée des emplois dans la catégorie des professions hautement qualifiées au détriment des emplois dans la catégorie des professions moyennement qualifiées : les emplois de la première catégorie ont progressé de 4 points de pourcentage, alors que ceux de la deuxième catégorie ont régressé de près d'autant. Quant à la proportion d'individus exerçant un emploi non qualifié, elle est restée pratiquement inchangée. Dans la plupart des pays, le déclin a frappé la catégorie des emplois moyennement qualifiés, et non celle des emplois non qualifiés.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'accroissement de la part des emplois hautement qualifiés est allé de pair avec une augmentation proportionnelle, voire supérieure, du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, les emplois hautement qualifiés restent presque partout nettement plus nombreux que ne le sont les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 69 % des individus titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de niveau 5B et 85 % des individus titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de niveau 5A ou 6 exercent une profession hautement qualifiée. Le degré d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés varie sensiblement selon les pays. Au Danemark, en Finlande et au Luxembourg et, dans les pays partenaires, en Slovénie, les titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A/6 ont nettement plus de chances de trouver un emploi correspondant à la hauteur de leurs qualifications, car la situation leur est très favorable sur le marché du travail.

A1

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays et des individus dépendent dans une grande mesure du niveau de formation de la population adulte. L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société. Elle contribue également à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles. Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire du niveau de compétence de la population et de la main-d'œuvre. Toutefois, il y a lieu de souligner que la comparaison des niveaux de formation entre les pays n'a de sens que si l'on considère que le volume de connaissances et de compétences acquis par année d'études est équivalent dans tous les pays.

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

La Classification internationale type des professions (CITP) permet par ailleurs de rapporter le rendement du système d'éducation au marché du travail. Par nature, les nomenclatures de professions se basent sur le niveau de développement économique et la demande de compétences pour évaluer les besoins généraux en matière d'éducation. Alimenter le marché du travail et proposer le niveau de formation et la diversité de compétences dont les employeurs ont besoin est l'un des enjeux majeurs des systèmes d'éducation. L'adéquation entre le niveau de formation et le marché du travail est donc un indicateur important du volume global d'investissement dans l'éducation et de son rendement qualitatif.

Observations et explications**Le niveau de formation dans les pays de l'OCDE**

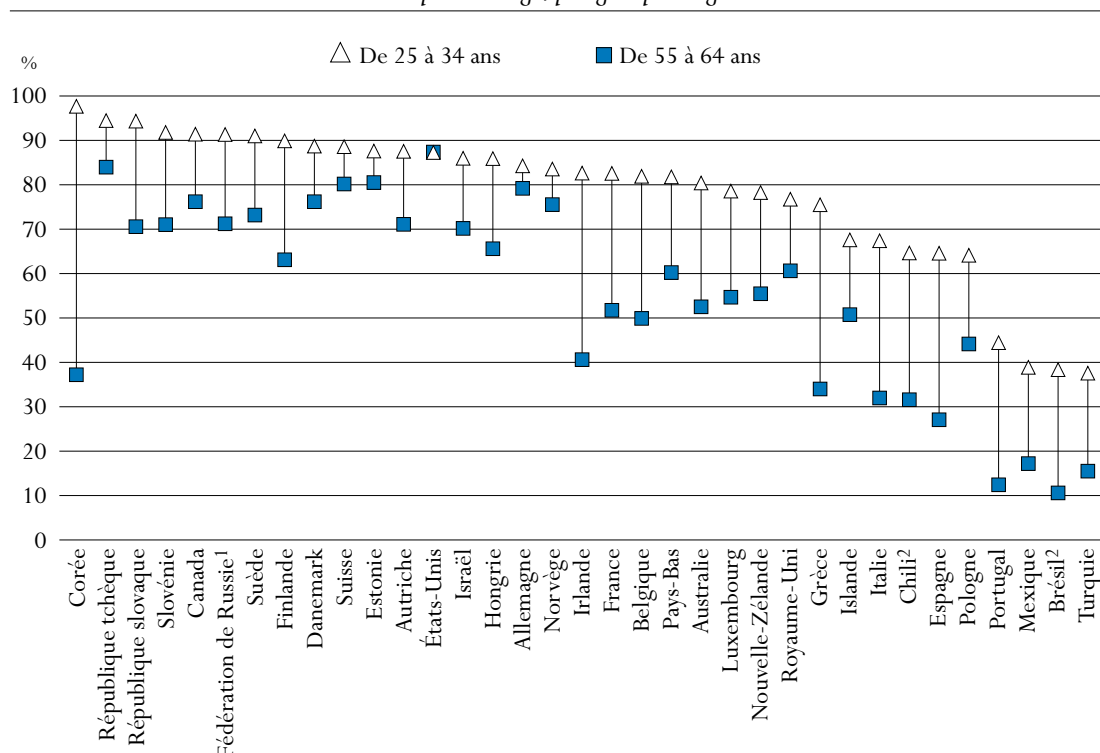
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins d'un tiers des adultes (31 %) ne sont pas allés au-delà de leurs études primaires ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, 42 % d'entre eux ont terminé leurs études secondaires et un quart d'entre eux (27 %), leurs études tertiaires (voir le tableau A1.1a). Toutefois, la répartition de la population adulte entre les niveaux de formation varie fortement d'un pays à l'autre.

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

niveaux de formation chez les adultes les plus jeunes et les plus âgés révèle une augmentation sensible du pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le graphique A1.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est plus élevée de 23 points de pourcentage chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans. La progression est particulièrement forte en Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Chili, où les écarts entre ces deux groupes d'âge représentent au moins 30 points de pourcentage

Graphique A1.2. Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2006)

En pourcentage, par groupe d'âge



1. Année de référence : 2002.

2. Année de référence : 2004.

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

Source : OCDE, Tableau A1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Dans les pays où le niveau de formation est élevé chez les adultes, les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les groupes d'âge (voir le tableau A1.2a). Dans les pays où plus de 80 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont au moins terminé leurs études secondaires, l'écart de taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires entre la génération des 25-34 ans et la génération des 55-64 ans ne représente que 12 points de pourcentage en moyenne.

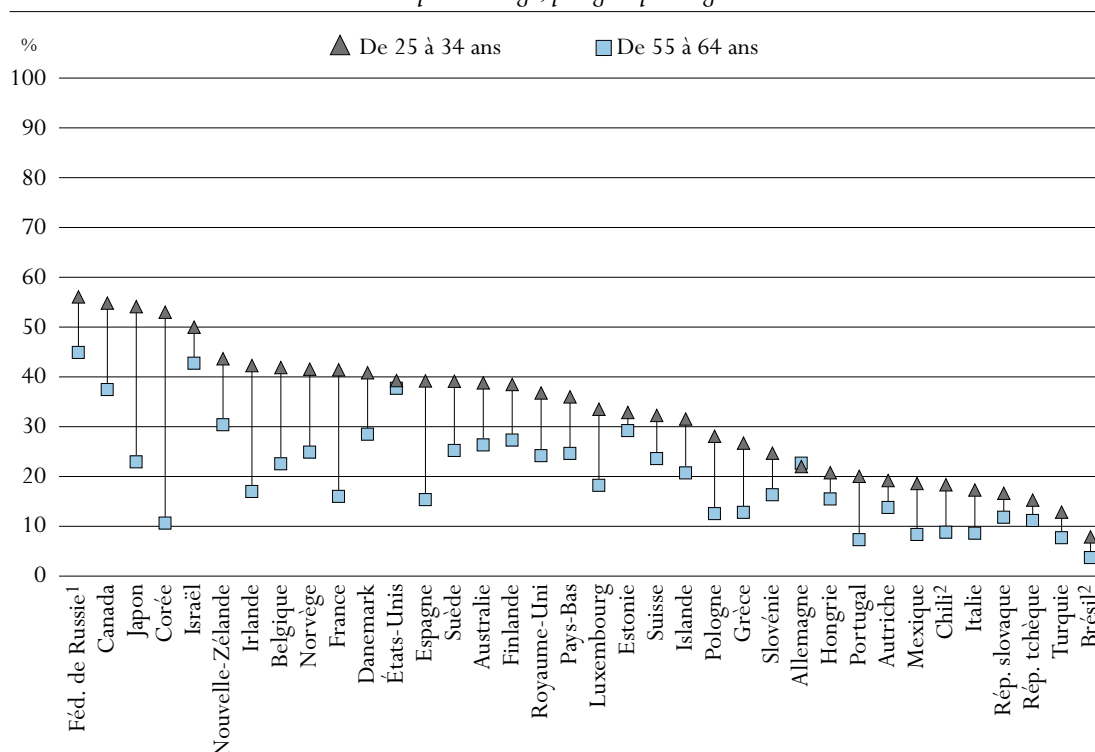
A1

En Allemagne et aux États-Unis, la proportion d'individus ayant un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire est pratiquement équivalente dans tous les groupes d'âge. Dans d'autres pays, où la marge d'amélioration est plus grande, l'écart entre ces deux groupes d'âge représente en moyenne 28 points de pourcentage. Des tendances très différentes s'observent toutefois dans ces pays : l'écart entre les proportions d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires chez les 25-34 ans et les 55-64 ans est inférieur à 10 points de pourcentage en Norvège et en Suisse, mais atteint 60 points de pourcentage en Corée.

Dans la quasi-totalité des pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus nombreux chez les individus âgés de 25 à 34 ans que chez les individus sur le point de prendre leur retraite (c'est-à-dire ceux âgés de 55 à 64 ans). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 33 % des individus âgés de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, contre 19 % chez les plus âgés et 27 % dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 64 ans. Le développement de l'enseignement tertiaire varie sensiblement d'un pays à l'autre. En Corée, en France, en Irlande et au Japon, la différence de proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire entre les plus jeunes et les aînés atteint ou dépasse 25 points de pourcentage (voir le tableau A1.3a).

Graphique A1.3. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2006)

En pourcentage, par groupe d'âge



1. Année de référence : 2002.

2. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est égal à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE, Tableau A1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

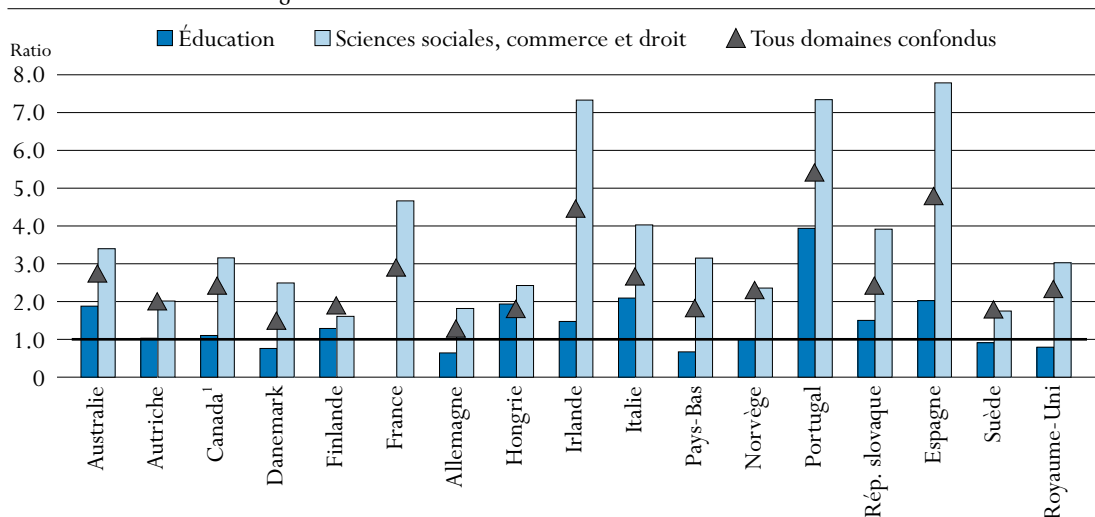
C'est en Corée et au Japon que l'enseignement tertiaire s'est développé le plus rapidement (voir le graphique A1.3). L'écart de taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires entre les plus jeunes et les plus âgés est négatif en Allemagne et ne représente que quelques points de pourcentage aux États-Unis et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Estonie, même si le taux toutes générations confondues reste très supérieur à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis et en Estonie. C'est au Canada et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie que les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont les plus élevés : la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire y atteint respectivement 47 et 54 % toutes générations confondues.

Variation du niveau de formation selon le domaine d'études

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires augmente chez les plus jeunes, même très nettement dans de nombreux pays, mais cette progression n'est pas uniforme dans tous les domaines d'études. Le tableau A1.4 montre la répartition des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A et 6 entre les domaines d'études. Dans la plupart des pays, les principaux domaines d'études sont les sciences sociales, le commerce et le droit. Échappent à ce constat l'Irlande où les sciences viennent en tête du classement, la Norvège, où c'est l'éducation, la Finlande et la République slovaque où c'est l'ingénierie, et, enfin, le Danemark, où ce sont la santé et le secteur social. Dans les pays inclus dans le tableau A1.4, les titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 sont 28 % à avoir suivi une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Viennent ensuite ceux qui ont opté pour l'ingénierie (15 %), l'éducation (14 %), la santé et le secteur social (13 %), les lettres, les sciences humaines et les arts (12 %), enfin, les sciences (10 %).

Graphique A1.4. Variation intergénérationnelle du nombre de diplômés en sciences sociales et en éducation (2004)

Ce graphique montre le ratio de diplômés du niveau CITE 5A âgés de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 âgés de 30 à 39 ans par rapport aux diplômés des niveaux CITE 5A et 6 âgés de 55 à 64 ans en sciences sociales et en éducation.



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

Les pays sont classés par ordre alphabétique de leur nom anglais.

Source : OCDE, Tableau A1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

A1

La prépondérance des sciences sociales, du commerce et du droit est récente et s'explique dans une grande mesure par l'engouement que ces matières ont suscité ces toutes dernières années chez les étudiants. Le tableau A1.5 montre l'évolution de ce classement des domaines d'études : il compare les proportions de diplômés du niveau CITE 5A âgés de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 âgés de 30 à 39 ans à la proportion de diplômés des niveaux CITE 5A et 6 âgés de 55 à 64 ans dans chaque domaine d'études. Le graphique A1.4 donne la mesure de ces écarts entre générations dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation.

Les sciences sociales, le commerce et le droit sont des domaines très prisés chez les jeunes, qui sont trois fois et demie plus nombreux que leurs aînés à avoir suivi une formation dans ces matières. Cette évolution reflète non seulement l'élévation du niveau de formation en général, mais aussi l'intérêt que les plus jeunes portent à ces matières. En Espagne, en France, en Irlande, en Italie et au Portugal, les jeunes sont plus de quatre fois plus nombreux que leurs aînés à avoir suivi une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Dans tous les pays sauf en Finlande, le taux de progression est supérieur au taux moyen de progression entre les deux groupes d'âge dans tous les domaines d'études.

Dans le domaine de l'éducation, les proportions de diplômés n'ont en moyenne pas augmenté entre les plus jeunes et les plus âgés. Cela s'explique en grande partie par la situation relativement stable des systèmes d'éducation dans la plupart des pays. Toutefois, le ratio de diplômés entre les jeunes et leurs aînés est inférieur à 1 en Allemagne, au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, ce qui donne à penser qu'il sera peut-être difficile de remplacer les enseignants qui partiront à la retraite dans les années à venir.

Le tableau A1.5 montre également que par rapport aux aînés, la propension des plus jeunes à choisir des études en sciences ou en ingénierie varie sensiblement selon les pays. Ces deux domaines d'études d'une importance capitale ne suscitent pas le même engouement dans tous les pays : le taux de production de compétences a progressé davantage en sciences qu'en ingénierie dans tous les pays de l'OCDE, si ce n'est en Finlande, en Italie et en Suède. Au Danemark, en Hongrie et en Norvège, l'accroissement relatif constaté en sciences par rapport à l'ingénierie s'explique en partie par le fait que les sciences y sont un domaine mineur.

Le niveau de formation tertiaire et les emplois hautement qualifiés

Les gouvernements qui œuvrent à l'expansion de l'enseignement tertiaire le font souvent parce qu'ils estiment que l'économie du savoir a besoin d'une main-d'œuvre plus qualifiée et nécessite bien plus de travailleurs ayant un niveau de formation supérieur au deuxième cycle du secondaire. Comme le souligne l'édition 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a), il n'existe guère d'éléments à l'appui de la thèse selon laquelle la progression de l'enseignement tertiaire exerce de quelconques effets négatifs sur le marché du travail, ce qui donne à penser que le nombre de postes à pourvoir dans la catégorie des professions hautement qualifiées reste supérieur au nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire. La CITP permet d'analyser de manière plus approfondie le degré d'adéquation entre le système d'éducation et le marché du travail dans les différents pays.

La capacité du marché du travail à absorber des proportions croissantes de diplômés de l'enseignement tertiaire dépend du tissu industriel et du niveau général de développement économique. La répartition de l'emploi entre les catégories professionnelles permet de mieux cerner ces facteurs, dans la mesure où elle montre l'importance des différents secteurs et des compétences pointues dans l'économie.

Le tableau A1.6 montre l'évolution de la répartition de la population active entre les types de professions entre 1998 et 2006. Pour faciliter l'analyse de l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et de l'offre d'emplois hautement qualifiés, trois catégories de professions ont été constituées à partir des grands groupes de la CIP : la catégorie des professions hautement qualifiées comprend les groupes 1 à 3, celle des professions moyennement qualifiées, les groupes 4 à 8 et, enfin, celle des professions peu qualifiées, le groupe 9. Ce tableau montre cette répartition dans l'ensemble de la population active ainsi que chez les actifs de 25 à 64 ans pour permettre la comparaison avec les données sur les diplômés de l'enseignement tertiaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, c'est le groupe « Professions intermédiaires » (CIP 3) qui vient en tête du classement, une place qui revenait au groupe « Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal » (CIP 7) ces huit dernières années. Les professions moyennement qualifiées sont en régression dans les pays de l'OCDE : le recul le plus marqué depuis 1998 s'observe dans le groupe « Employés de type administratif » (CIP 4) et dans le groupe « Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal » (CIP 7). Le groupe « Personnel des services directs et vendeurs de magasin et de marché » (CIP 5) est le seul de la catégorie des professions moyennement qualifiées à avoir progressé depuis 1998. Ce groupe représente plus de 20 % de la population active aux États-Unis, en Islande, en Norvège et en Suède. Dans l'ensemble, la proportion de la population active a augmenté dans la catégorie des professions hautement qualifiées depuis 1998 : la progression relative du groupe « Professions scientifiques et intellectuelles » (CIP 2) et du groupe « Professions intermédiaires » (CIP 3) est de l'ordre de 2 points de pourcentage. La proportion de la population active aux deux extrémités de la classification des professions, soit dans le groupe « Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise » (CIP 1) et dans le groupe 9 « Ouvriers et employés non qualifiés » (CIP 9), est restée stable durant la période de référence.

C'est donc entre les catégories de professions hautement et moyennement qualifiées que s'observe le plus grand renversement de tendance : la proportion de la population active a progressé de près de 4 points de pourcentage dans la catégorie des professions hautement qualifiées et a régressé d'autant dans celle des professions moyennement qualifiées. En moyenne, 0,5 % des actifs sont passés dans la catégorie des professions hautement qualifiées chaque année durant la période de référence. Le recul a essentiellement frappé la catégorie des professions moyennement qualifiées, et non celle des professions peu qualifiées. Dans les pays dont les chiffres de 1998 et de 2006 sont disponibles, cela a donné lieu à la création d'environ 24 millions d'emplois hautement qualifiés, dont 16 millions ailleurs qu'aux États-Unis, 8 millions d'emplois moyennement qualifiés, dont moins de 1 million ailleurs qu'aux États-Unis et, enfin d'environ 3 millions d'emplois peu qualifiés ailleurs qu'aux États-Unis (dont la nomenclature des professions ne tient pas compte de cette catégorie). Une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation de ces chiffres, car quelques pays seulement ont actualisé leur nomenclature des professions, mais la tendance générale vers l'augmentation des emplois plus qualifiés que révèle le tableau A1.6 est manifeste dans les pays de l'OCDE.

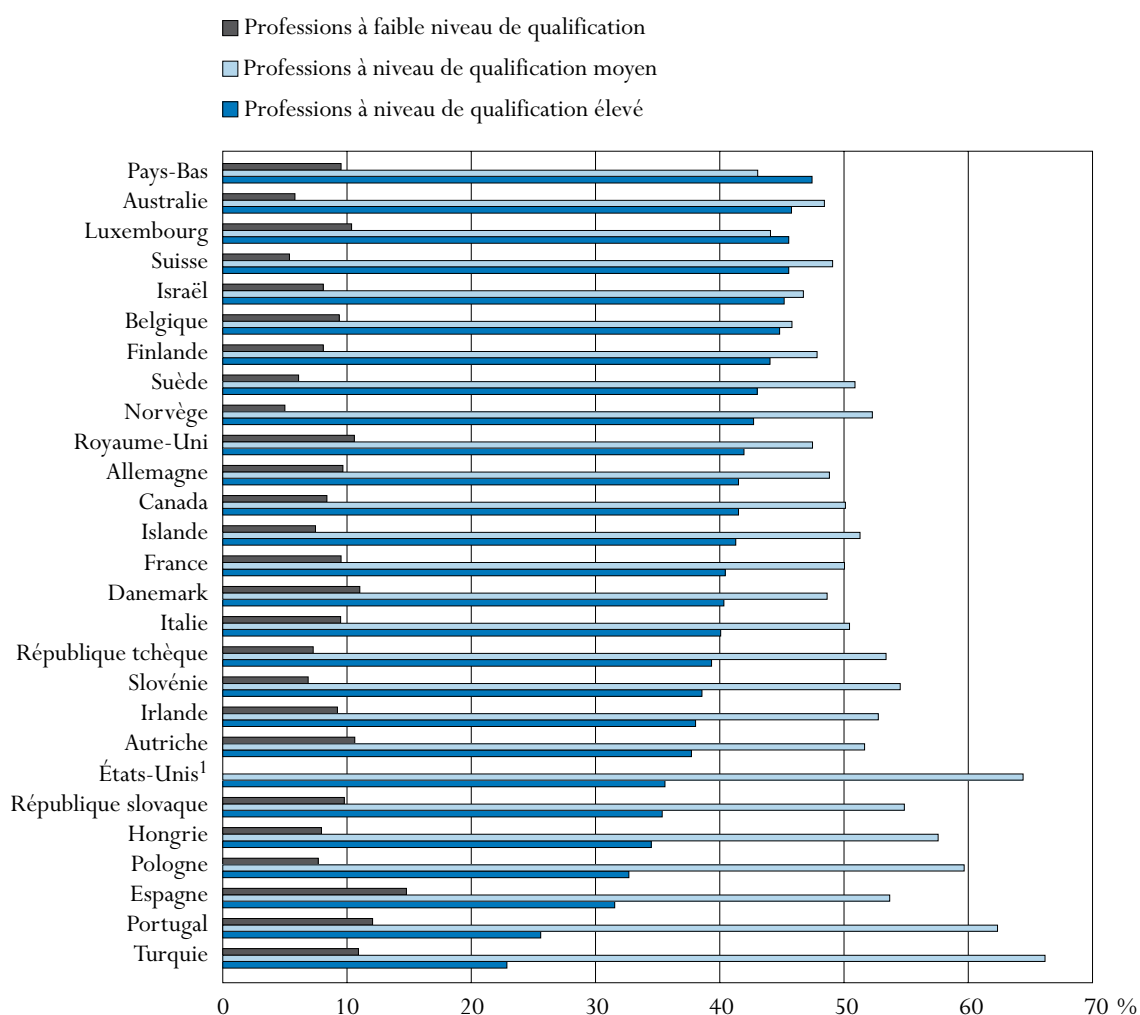
Le graphique A1.5 montre la répartition de la population active entre les professions hautement, moyennement et peu qualifiées en 2006. La proportion de la population active exerçant une profession peu qualifiée varie dans une certaine mesure entre les pays, mais elle représente moins de 10 % dans la plupart des pays. C'est dans les catégories de professions hautement et moyennement qualifiées que s'observent les plus grandes différences entre les pays.

A1

Une analyse plus approfondie révèle que la situation des diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail varie selon les pays de l'OCDE. À long terme, l'offre d'emplois hautement qualifiés définit la demande de diplômés de l'enseignement tertiaire. Les actifs sont plus nombreux à exercer une profession hautement qualifiée qu'une profession moyennement qualifiée au Luxembourg et aux Pays-Bas. À terme, ce constat s'appliquera aussi à l'Australie, à la Belgique et à la Suisse et, dans les pays partenaires, à Israël, au vu de la croissance actuelle de l'offre d'emplois hautement qualifiés dans les pays de l'OCDE.

Graphique A1.5. Répartition de la population active entre les professions à niveaux de qualification élevé, moyen et faible (2006)

En pourcentage de la proportion d'actifs exerçant une profession intellectuelle à niveau de qualification élevé



1. Les grands groupes 3 et 9 se confondent ; en l'absence de distinction, ils sont répartis entre les autres groupes de la CIP.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'actifs exerçant une profession à niveau de qualification élevé.

Source : OCDE, Tableau A1.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Les différences de proportion entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire que montre le graphique A1.1 donnent à penser que l'enseignement tertiaire pourrait continuer à se développer dans la plupart des pays. Pour approfondir l'analyse, le graphique A1.6 retrace l'évolution de ces différences de proportion entre 1998 et 2006 et montre leur ampleur en 2006. À propos de la mise en correspondance des professions et du niveau de formation, il y a lieu de rappeler, d'une part, que la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire varie d'un pays à l'autre en fonction de la proportion d'actifs dans la population et du taux d'emploi selon le niveau de formation et, d'autre part, que le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires est un indicateur de l'offre potentielle d'individus hautement qualifiés sur le marché du travail. Pour limiter l'analyse à la situation des diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail dans les différents pays, la population visée est celle âgée de 25 à 64 ans (comme dans le graphique A1.1).

Les différences de proportion entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les individus exerçant une profession hautement qualifiée suggèrent qu'entre 1998 et 2006, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires a progressé à un rythme relativement plus soutenu que l'offre d'emplois hautement qualifiés dans la plupart des pays de l'OCDE. Échappent à ce constat l'Allemagne, l'Italie et la République tchèque, où l'offre d'emplois intellectuels a augmenté davantage que le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires durant les huit années de la période de référence, ainsi que l'Autriche et le Danemark, où les deux variables ont progressé dans les mêmes proportions. En Irlande et aux Pays-Bas, la proportion d'individus exerçant une profession hautement qualifiée a diminué, ce qui signifie que les emplois créés durant la période de référence sont relativement plus nombreux dans les catégories de professions moyennement et peu qualifiées (voir le graphique A1.6).

Bien que la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire ait augmenté à un rythme plus soutenu que la proportion d'individus exerçant une profession hautement qualifiée dans la plupart des pays de l'OCDE durant ces huit dernières années, l'écart à combler reste grand dans de nombreux pays. Dans les pays où la différence de proportion est très marquée entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés, la question fondamentale qui se pose est de savoir si l'accroissement de l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché de l'emploi peut entraîner celui de l'offre d'emplois hautement qualifiés ou si l'expérience professionnelle et la formation continue suffisent à donner aux adultes les compétences requises.

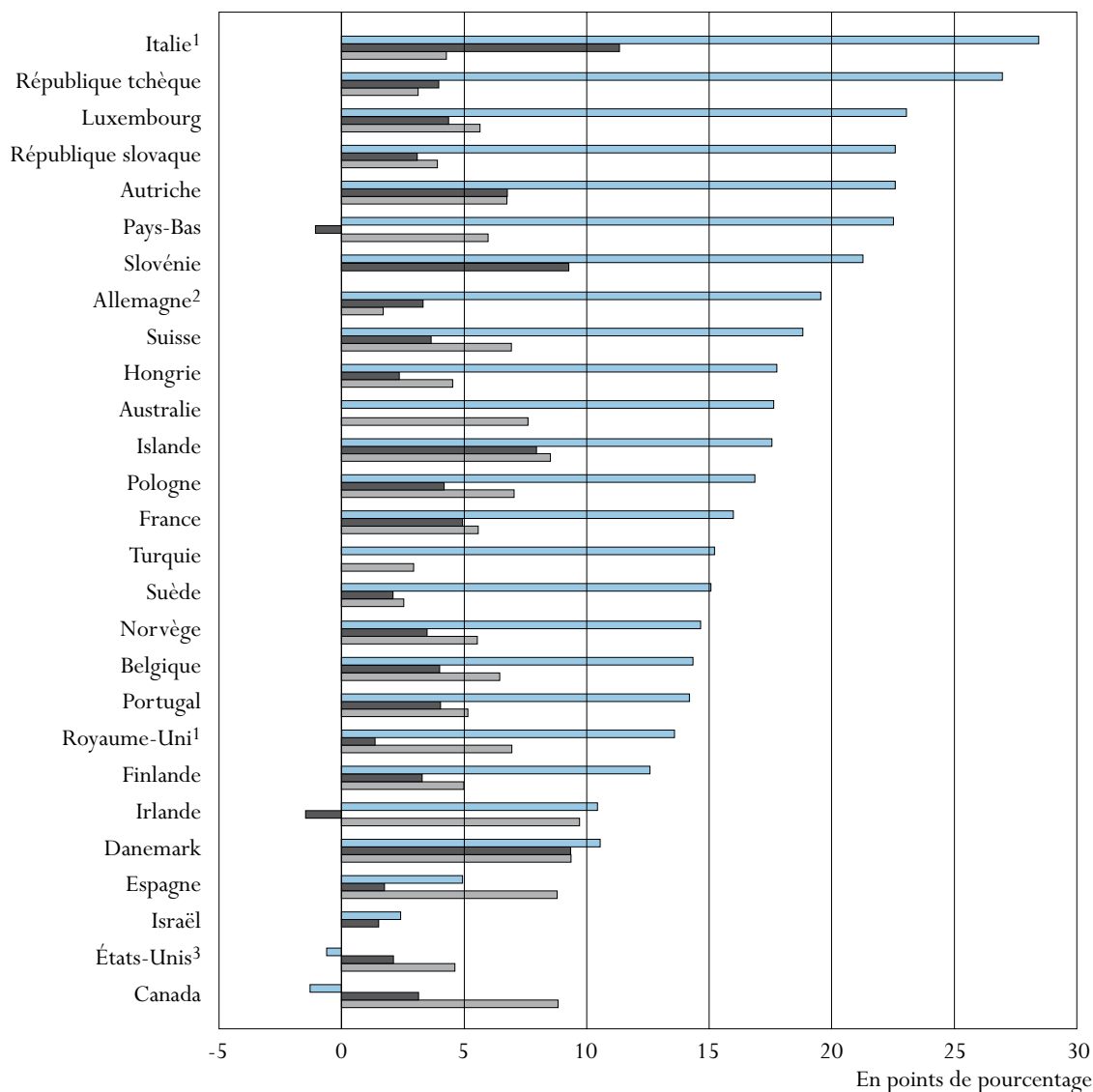
La différence de proportion entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et la proportion d'individus exerçant une profession hautement qualifiée est minime dans quatre pays. Elle est légèrement négative au Canada et aux États-Unis et représente moins de 5 points de pourcentage en Espagne et, dans les pays partenaires, en Israël. Ce degré élevé d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés suggère qu'il sera plus difficile pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de trouver un emploi à la hauteur de leurs qualifications, du moins tant que l'offre d'emplois hautement qualifiés progressera à un rythme moins soutenu que le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires.

A1

Graphique A1.6. Différence de proportion entre les individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé (CITP 1-3) et les individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire en 2006 et variation des deux proportions entre 1998 et 2006

En pourcentage, par ordre décroissant de la proportion d'actifs exerçant une profession intellectuelle à niveau de qualification élevé

- Différence de proportion entre les individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé et les individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population âgée de 25 à 64 ans (2006)
- Variation de la proportion d'individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé (CITP 1-3) dans la population âgée de 25 à 64 ans entre 1998 et 2006
- Variation de la proportion d'individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5 et 6) dans la population âgée de 25 à 64 ans entre 1998 et 2006



1. La modification de la méthodologie de l'enquête intervenue entre 1998 et 2006 affecte la comparaison des données.

2. L'année de référence est 1999 et non 1998.

3. Les grands groupes 3 et 9 se confondent ; en l'absence de distinction, ils sont répartis entre les autres groupes de la CITP. Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de proportion entre les individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé et les individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire en 2006.

Source : OCDE. Tableaux A1.3a et A1.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Le degré d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés

Le tableau A1.7 montre le degré d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type B (CITE 5B) exercent une profession relevant du groupe « Professions intermédiaires » (CITP 3), mais leur proportion varie considérablement d'un pays à l'autre. Au Danemark, en France, en République tchèque et en Suède, près de 50 % des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5B exercent une profession classée dans ce groupe, alors qu'en Allemagne, en Autriche et en Espagne, près de 20 % d'entre eux exercent une profession classée dans le groupe « Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal » (CITP 7). Aux États-Unis, une grande proportion des diplômés de l'enseignement tertiaire (CITE 5B et 5A/6) travaille dans le secteur des services (CITP 5).

En Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, au Portugal et, parmi les pays partenaires, en Slovénie, plus de 60 % des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A/6 exercent une profession relevant du groupe « Professions intellectuelles et scientifiques » (CITP 2). Cette proportion s'établit à 53 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En moyenne, 14 % des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A/6 exercent une profession appartenant au groupe « Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise » (CITP 1). Cette proportion représente plus de 20 % en Belgique, aux États-Unis et au Royaume-Uni.

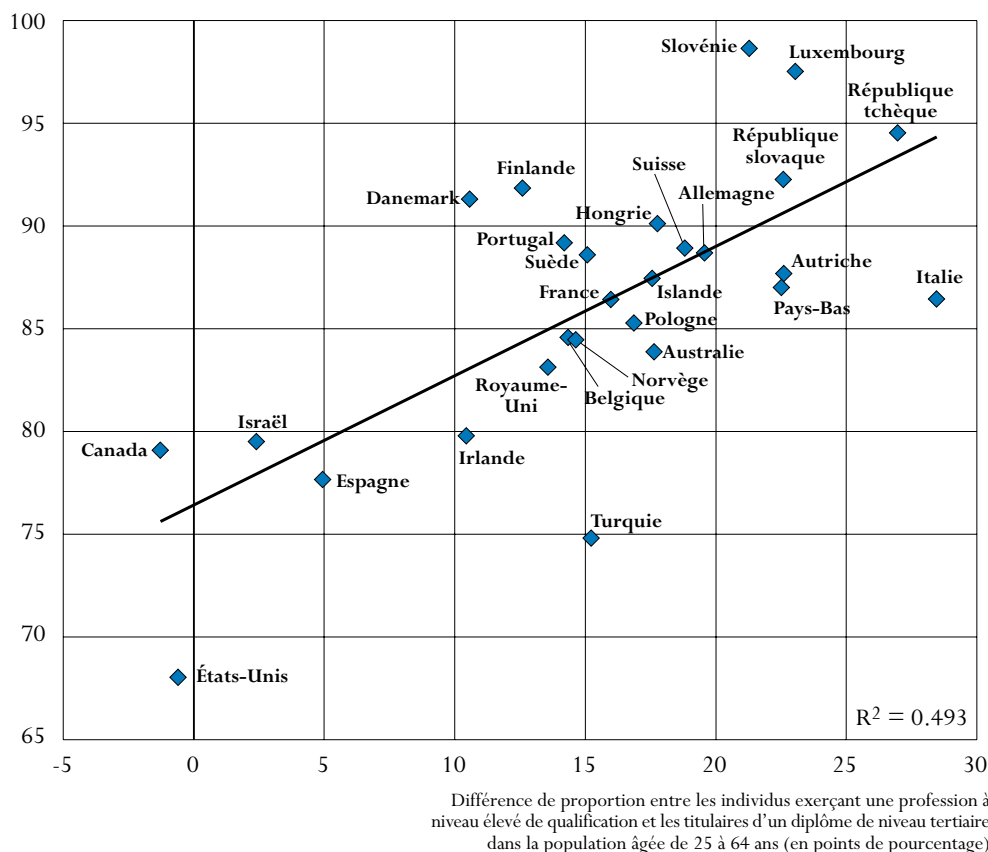
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 69 % des titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5B et 85 % des titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 exercent une profession hautement qualifiée. Toutefois, le degré d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés varie sensiblement d'un pays à l'autre. Les différences de proportion sont essentiellement imputables à la variation de l'offre et de la demande d'emplois hautement qualifiés entre les pays. En d'autres termes, plus les diplômés de l'enseignement tertiaire sont nombreux par rapport au nombre d'emplois hautement qualifiés, plus ils peinent à trouver un emploi à la hauteur de leurs qualifications. Pour mieux cerner cette corrélation, le graphique A1.7 rapporte la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 exerçant une profession hautement qualifiée (voir le graphique A1.1) au degré d'adéquation entre l'offre de titulaires d'un diplôme CITE 5A/6 et l'offre d'emplois hautement qualifiés.

Il existe une forte corrélation entre, d'une part, la différence de proportion entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'économie et, d'autre part, le fait qu'une grande proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 exercent une profession hautement qualifiée. La part du degré d'adéquation entre les deux variables qui s'explique par des différences de proportion entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire avoisine les 50 %. L'analyse de régression permet de placer les pays sur un pied d'égalité pour évaluer leur efficacité à proposer aux diplômés de l'enseignement tertiaire des emplois à la hauteur de leurs qualifications. Le degré d'adéquation entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus grand dans les pays situés au-dessus de la ligne de régression, et plus faible dans les pays situés sous cette ligne, compte tenu des différences dans l'offre et la demande d'emplois hautement qualifiés.

A1

Graphique A1.7. Adéquation de la proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5A et 6) avec la proportion d'emplois à niveau de qualification élevé, et différence entre la proportion d'emplois à niveau de qualification élevé et la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire dans l'économie

Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire CITE 5A et 6 exerçant une profession à niveau élevé de qualification (en pourcentage)



Source : OCDE. Tableaux A1.3a, A1.6 et A1.7. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Selon cette analyse, le Canada et, dans les pays partenaires, Israël, dont la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 exerçant une profession hautement qualifiée est inférieure à la moyenne de l'OCDE de 85 % (voir le tableau A1.7), réussissent nettement mieux que la plupart des autres pays à proposer aux diplômés de l'enseignement tertiaire des emplois à la hauteur de leurs qualifications comme le montre le rapport entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés dans leur économie. Au vu de la différence entre l'offre et la demande potentielles de qualifications pointues au Danemark, en Finlande et au Luxembourg et, dans les pays partenaires, en Slovénie, il est relativement aisé pour les diplômés de l'enseignement tertiaire d'y trouver un emploi à la hauteur de leurs qualifications. L'inverse est vrai aux États-Unis, en Italie et en Turquie, où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont au moins 8 % à ne pas exercer une profession parmi celles hautement qualifiées auxquelles ils devraient pouvoir prétendre sur le marché du travail.

Malgré sa simplification, le degré d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés est un indicateur de la qualité de la formation et de la promptitude des systèmes d'éducation à réagir à l'évolution des besoins dans l'enseignement tertiaire. La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de ces chiffres, car la plupart des professions demandent un niveau de compétence plus élevé que celui défini dans la version actuelle de la CITP. Il y a lieu d'affiner la version actuelle de la CITP et de réunir de plus amples informations sur les domaines d'études pour mieux cerner les différences entre les pays à cet égard.

L'exploitation du capital humain est un enjeu majeur, mais l'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés n'est qu'un indicateur parmi d'autres de l'efficacité des systèmes d'éducation dans l'enseignement tertiaire. D'autres indicateurs sont source d'informations complémentaires et, parfois, plus cruciales sur les résultats des systèmes d'éducation. Comme le montrent clairement les chiffres, obtenir un diplôme de fin d'études tertiaires confère de grands avantages, alors qu'arrêter ses études avant de décrocher un diplôme de fin d'études secondaires est très pénalisant. L'avantage salarial moyen associé à un diplôme de fin d'études tertiaires est partout supérieur à 15 % et dépasse même la barre des 100 % dans certains pays (voir l'indicateur A9). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des individus qui ne sont pas allés au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 4 points de pourcentage à celui des diplômés de l'enseignement secondaire et de 6 points de pourcentage à celui des diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A8).

Définitions et méthodologies

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales des données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2008).

Les profils de niveaux de formation sont établis à partir du pourcentage d'individus diplômés de chaque niveau d'enseignement dans la population active de 25 à 64 ans. La désignation des différents niveaux d'enseignement repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux d'enseignement de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement correspondants par pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2008).

Par diplôme de fin d'études secondaires, on entend le diplôme délivré à l'issue d'une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de type A, B ou C d'une durée similaire. Les formations de type C (qui préparent à l'entrée directe dans la vie active) dont la durée est nettement plus courte sont exclues de cet indicateur.

Les données des tableaux A 1.4 et A1.5 proviennent d'une collecte spéciale de données réalisée par le groupe de travail du Réseau B de l'INES en charge des compétences disponibles. Les données sur la répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A ou 6 entre les domaines d'études proviennent en grande partie des enquêtes sur la population active d'Eurostat ou d'enquêtes nationales sur la population active.

Les données des tableaux A1.6 et A1.7 sont tirées des travaux du groupe de travail du Réseau B de l'INES en charge des compétences disponibles. Elles proviennent d'une collecte de données réalisée sur la base de la Classification internationale type des professions (CITP) et des informations fournies par les pays de l'OCDE sur la base de la Classification internationale type de

A1

l'éducation (CITE). La CITEP est la nomenclature la plus largement utilisée pour regrouper les professions en fonction des tâches qui y sont associées. Elle est actualisée par l'Organisation internationale du travail (OIT). La version actuelle (CITEP-88) est en cours d'actualisation. La nouvelle version de la CITEP sera publiée en 2008.

La CITEP a le mérite de faciliter la diffusion des données sur les professions à l'échelle internationale et de permettre des comparaisons entre les pays. Elle sert de modèle à l'élaboration des nomenclatures nationales. Elle répartit les professions entre neuf « grands groupes », puis entre divers sous-groupes. L'analyse proposée dans l'indicateur se base sur les « grands groupes » de la CITEP.

Comme la CITEP n'est actualisée qu'en cas de modifications majeures, à l'instar d'autres nomenclatures internationales, elle ne permet pas de prendre toute la mesure des changements intervenus sur le marché du travail au fil du temps. Les professions évoluent, tout comme les compétences auxquelles elles font appel. Certains métiers tombent en désuétude, d'autres font leur apparition. La nature des professions nouvelles n'est pas nécessairement décrite de manière exhaustive dans la CITEP. Eu égard aux limitations inhérentes à toute nomenclature figée, la prudence est de mise lors de la comparaison des séries chronologiques constituées sur la base de la CITEP.

Autres références

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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

- *Niveau de formation de la population adulte selon le sexe (2006)*
Tableau A1.1b. Hommes
Tableau A1.1c. Femmes
- *Niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population selon le sexe (2006)*
Tableau A1.2b. Hommes
Tableau A1.2c. Femmes
- *Niveau de formation tertiaire dans la population selon le sexe (2006)*
Tableau A1.3b. Hommes
Tableau A1.3c. Femmes
- *Niveau de formation tertiaire, selon l'âge (1998)*
Tableau A1.3d

Tableau A1.1a.
Niveau de formation de la population adulte (2006)
 Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation le plus élevé atteint

	Préprimaire et primaire	Premier cycle du secondaire	CITE 3C court	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux de formation confondus	
				CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A	Programmes de recherche de haut niveau		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	9	24	a	a	31	3	9	24	x(8)	100
	Autriche	x(2)	18	2	47	6	10	7	10	x(8)	100
	Belgique	15	18	a	9	24	2	18	14	1	100
	Canada	5	10	a	x(5)	27	12	23	24	x(8)	100
	Rép. tchèque	n	10	a	42	35	a	x(8)	14	x(8)	100
	Danemark	1	16	2	43	4	n	8	27	1	100
	Finlande	10	10	a	a	44	n	16	18	1	100
	France	14	19	a	30	11	n	11	15	1	100
	Allemagne	3	14	a	49	3	7	9	14	1	100
	Grèce	28	11	3	3	26	8	7	15	n	100
	Hongrie	2	20	a	30	29	2	n	17	n	100
	Islande	3	27	6	16	10	8	4	25	1	100
	Irlande	16	18	n	a	25	11	11	19	n	100
	Italie	16	32	1	7	30	1	1	12	n	100
	Japon	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	23	x(8)	100
	Corée	11	12	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
	Luxembourg	18	9	8	17	20	5	8	15	2	100
	Mexique	48	30	a	7	x(2)	a	1	14	x(8)	100
	Pays-Bas	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(2)	22	8	11	9	11	15	23	x(8)	100
Norvège	n	21	a	31	12	3	2	30	1	100	
Pologne	x(2)	14	33	a	31	4	x(8)	18	x(8)	100	
Portugal	57	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100	
Rép. slovaque	1	13	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100	
Espagne	23	27	a	8	13	n	9	19	1	100	
Suède	6	10	a	x(5)	47	6	9	22	x(8)	100	
Suisse	3	10	2	46	6	3	10	17	3	100	
Turquie	61	10	a	8	10	a	x(8)	10	x(8)	100	
Royaume-Uni	n	14	17	23	16	n	9	21	n	100	
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	5	33	1	100	
	Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire			Niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire			Niveau de formation tertiaire				
Moyenne de l'OCDE	31			42			27				
Moyenne de l'UE-19	31			45			24				
Pays partenaires	Brésil ¹	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
	Chili ²	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Estonie	1	11	a	5	43	7	11	22	n	100
	Israël	4	17	a	x(5)	34	a	15	30	1	100
	Fédération de Russie ¹	3	8	x(4)	16	18	x(4)	33	20	n	100
	Slovénie	2	16	a	28	32	a	10	9	2	100

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2002.

Remarque : les moyennes n'ont pas été calculées séparément par colonne à cause de différences de données.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

A1

Tableau A1.2a.

**Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire¹
dans la population (2006)**

En pourcentage, selon le groupe d'âge

	Groupes d'âge				
	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Pays membres de l'OCDE					
Australie	67	80	68	63	52
Autriche	80	87	84	77	71
Belgique	67	82	74	60	50
Canada	86	91	89	85	76
Rép. tchèque	90	94	94	89	84
Danemark	82	88	84	78	76
Finlande	80	90	87	80	63
France	67	82	72	61	52
Allemagne	83	84	85	83	79
Grèce	59	75	67	53	34
Hongrie	78	86	82	77	66
Islande	63	67	67	64	51
Irlande	66	82	71	58	41
Italie	51	67	55	47	32
Corée	77	97	90	62	37
Luxembourg	66	78	67	60	55
Mexique	32	39	36	28	17
Pays-Bas	72	81	76	70	60
Nouvelle-Zélande	69	78	72	69	55
Norvège	79	83	79	77	75
Pologne	53	64	51	49	44
Portugal	28	44	28	20	12
Rép. slovaque	87	94	91	86	70
Espagne	50	64	55	43	27
Suède	84	91	90	82	73
Suisse	85	88	87	84	80
Turquie	28	37	25	22	15
Royaume-Uni	69	76	70	67	61
États-Unis	88	87	88	89	87
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>68</i>	<i>78</i>	<i>72</i>	<i>65</i>	<i>55</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>69</i>	<i>80</i>	<i>73</i>	<i>65</i>	<i>55</i>
Pays partenaires					
Brésil ²	30	38	32	27	11
Chili ²	50	64	52	44	32
Estonie	88	87	93	92	80
Israël	80	86	82	76	70
Fédération de Russie ³	88	91	94	89	71
Slovénie	82	91	85	77	71

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

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Tableau A1.3a.
Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2006)

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

						Diplômes tertiaires de type A et titres sanctionnant des programmes de recherche de haut niveau					Tous diplômes de niveau tertiaire confondus					
	Diplômes tertiaires de type B					25 à 64	25 à 34	35 à 44	45 à 54	55 à 64	25 à 64	25 à 34	35 à 44	45 à 54	55 à 64	
	25 à 64	25 à 34	35 à 44	45 à 54	55 à 64											
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)											
Pays membres de l'OCDE	Australie	9	10	9	9	8	24	29	24	23	18	33	39	33	32	26
	Autriche	7	6	8	9	7	10	13	11	9	7	18	19	19	18	14
	Belgique	18	22	20	15	13	14	19	15	12	10	32	42	35	27	22
	Canada	23	26	25	22	18	24	29	26	21	19	47	55	51	43	37
	Rép. tchèque	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	15	13	11	14	15	15	13	11
	Danemark	8	9	8	7	7	27	32	28	26	22	35	41	36	33	28
	Finlande	16	9	21	18	14	19	29	20	16	13	35	38	41	34	27
	France	11	18	11	8	5	16	24	15	12	11	26	41	27	19	16
	Allemagne	9	7	10	10	9	15	15	16	15	14	24	22	25	25	23
	Grèce	7	9	9	6	3	15	18	18	14	9	22	27	26	20	13
	Hongrie	0	1	0	0	0	17	20	17	17	15	18	21	17	17	15
	Islande	4	3	4	6	3	26	28	30	24	18	30	32	34	29	21
	Irlande	11	14	12	9	6	20	28	20	15	11	31	42	33	24	17
	Italie	1	1	1	0	0	12	17	13	11	8	13	17	14	11	9
	Japon	18	24	21	16	9	23	30	25	24	14	40	54	46	39	23
	Corée	9	20	9	3	1	23	33	28	16	10	33	53	37	19	11
	Luxembourg	8	11	7	5	8	16	23	17	14	11	24	33	24	19	18
	Mexique	1	1	1	1	1	14	17	15	14	8	15	19	16	15	8
	Pays-Bas	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	36	30	30	25
	Nouvelle-Zélande	15	14	15	17	16	23	30	25	21	15	38	44	39	38	30
	Norvège	2	2	2	4	2	31	40	32	27	23	33	42	35	30	25
	Pologne	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	18	28	17	13	13	18	28	17	13	13
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	20	14	11	7	13	20	14	11	7	
Rép. slovaque	1	1	1	1	1	13	16	12	13	11	14	17	13	14	12	
Espagne	9	13	10	6	3	20	26	21	17	12	28	39	31	22	15	
Suède	9	9	9	10	8	22	31	21	19	17	31	39	29	29	25	
Suisse	10	9	11	11	8	20	23	22	19	15	30	32	33	29	24	
Turquie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	13	9	9	8	10	13	9	9	8	
Royaume-Uni	9	8	9	9	8	22	29	21	20	16	30	37	31	29	24	
États-Unis	5	5	5	5	5	35	35	36	34	33	39	39	41	40	38	
Moyenne de l'OCDE	8	10	9	8	6	19	25	20	17	14	27	33	28	24	19	
Moyenne de l'UE-19	8	9	9	7	6	17	23	18	15	13	24	30	25	21	18	
Pays partenaires	Brésil ¹	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
	Chili ²	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
	Estonie	11	9	12	13	10	22	24	23	22	19	33	33	36	35	29
	Israël	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43
	Fédération de Russie ²	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
	Slovénie	10	9	10	9	10	11	15	11	8	7	20	25	21	17	16

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2002.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

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

Répartition par domaine d'études des individus âgés de 25 à 64 ans et titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 (en pourcentage)

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

Remarque : relèvent du domaine d'études « Sciences » les sciences de la vie, les mathématiques et les statistiques ainsi que l'informatique et ses applications.

1. Année de référence : 2001.

2. Diplômes de niveau CITE 5A uniquement.

3. Répartition pour les individus âgés de 20 ans ou plus.

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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Tableau A1.5.

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

	Éducation	Lettres, sciences humaines, et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie	Agronomie	Santé et secteur social	Services	Autres	Tous domaines confondus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Pays membres de l'OCDE										
Australie	1.9	2.2	3.4	3.9	2.3	2.7	1.9	x(10)	2.9	2.6
Autriche	1.0	1.8	2.0	4.8	1.8	1.6	1.4	x(10)	0.5	1.9
Belgique	x(10)	3.4	3.9	2.1	2.0	x(10)	2.4	x(10)	2.7	2.6
Canada ^{1, 2}	1.1	2.1	3.2	4.4	2.3	2.1	1.9	5.3	n	2.3
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	0.8	2.3	2.5	3.3	0.8	0.6	1.2	x(10)	n	1.4
Finlande	1.3	1.3	1.6	1.6	1.9	1.4	3.9	2.0	n	1.8
France	x(10)	3.0	4.7	3.3	2.4	2.0	1.1	4.9	2.8	2.8
Allemagne	0.6	1.4	1.8	2.1	0.9	1.0	1.3	1.6	1.1	1.2
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	1.9	2.7	2.4	6.2	0.8	0.9	1.4	1.3	n	1.7
Islande	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2.7
Irlande	1.5	3.4	7.3	6.8	4.2	1.6	3.9	11.5	3.0	4.3
Italie	2.1	1.4	4.0	2.0	3.1	4.4	2.1	3.7	n	2.5
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2.4
Mexique	x(10)	3.9	2.2	3.0	2.4	2.8	1.4	2.9	6.5	2.7
Pays-Bas	0.7	1.7	3.2	1.8	1.4	1.9	1.7	1.6	5.7	1.7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	1.0	0.9	2.4	3.0	0.8	0.7	1.2	x(10)	9.0	2.2
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	3.9	2.7	7.3	10.0	4.3	10.3	4.9	8.5	0.6	5.3
Rép. slovaque	1.5	2.8	3.9	2.9	2.0	1.5	2.4	3.5	n	2.3
Espagne	2.0	4.0	7.8	8.8	3.5	6.0	3.8	5.2	3.5	4.7
Suède	0.9	1.9	1.7	4.3	4.7	2.5	1.3	x(10)	1.2	1.7
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.8	2.5	3.0	2.8	1.9	x(10)	2.8	x(10)	1.6	2.2
États-Unis ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	1.4	2.4	3.6	4.1	2.3	2.6	2.2	4.3	3.2	2.5

Remarque : relèvent du domaine d'études « Sciences » les sciences de la vie, les mathématiques et les statistiques ainsi que l'informatique et ses applications.

1. Année de référence : 2001.

2. Diplômes du niveau CITE 5A uniquement.

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Tableau A1.6.

Répartition de la population active par type de profession (CITP) (1998 et 2006)

En pourcentage, par grands groupes de professions de la CITP

Pays membres de l'OCDE												Population active totale			Population âgée de 25 à 64 ans		
		Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise	Professions intellectuelles et scientifiques	Professions intermédiaires	Employés de type administratif	Personnel des services directs et vendeurs de magasin et de marché	Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	Ouvriers et employés non qualifiés	Toutes professions confondues	Profession à niveau de qualification élevé	Profession à niveau de qualification moyen	Profession à faible niveau de qualification	Profession à niveau de qualification élevé	Profession à niveau de qualification moyen	Profession à faible niveau de qualification
		CITP 1	CITP 2	CITP 3	CITP 4	CITP 5	CITP 6	CITP 7	CITP 8	CITP 9	Total (1-9)	CITP 1-3	CITP 4-8	CITP 9	CITP 1-3	CITP 4-8	CITP 9
Australie	2006	13	19	14	13	14	2	12	7	6	100	46	48	6	51	44	6
	1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	2006	7	10	21	13	13	5	14	7	11	100	38	52	11	40	49	11
	1998	7	10	14	14	14	6	17	9	9	100	31	60	9	33	57	10
Belgique	2006	12	21	12	15	11	2	10	8	9	100	45	46	9	46	45	9
	1998	11	19	10	16	11	2	13	8	9	100	41	51	9	42	49	9
Canada	2006	9	17	15	14	14	2	10	10	8	100	41	50	8	46	47	7
	1998	10	16	14	14	14	3	10	11	9	100	39	52	9	43	50	8
Rép. tchèque	2006	7	11	22	7	12	2	18	14	7	100	39	53	7	40	52	7
	1998	7	10	18	8	12	2	21	13	9	100	35	57	9	37	55	9
Danemark	2006	3	15	22	12	17	1	12	8	11	100	40	49	11	45	46	9
	1998	3	13	16	13	16	1	13	9	15	100	32	53	15	36	51	13
Finlande	2006	10	17	17	7	16	5	12	8	8	100	44	48	8	48	45	7
	1998	8	17	17	9	12	7	12	10	8	100	42	50	8	44	49	7
France	2006	9	13	18	12	13	4	12	9	10	100	40	50	10	42	48	10
	1998	8	11	17	14	13	5	14	11	8	100	36	56	8	37	55	8
Allemagne ¹	2006	5	14	22	12	12	2	15	7	10	100	42	49	10	44	47	9
	1998	5	13	20	13	12	1	18	8	10	100	38	52	10	40	50	9
Hongrie	2006	8	13	14	9	15	3	18	12	8	100	34	58	8	35	57	8
	1998	6	12	13	9	13	4	23	11	9	100	31	60	9	33	58	9
Islande	2006	9	17	15	8	20	5	13	6	7	100	41	51	7	47	48	5
	1998	8	12	14	9	18	7	17	7	9	100	34	57	9	39	54	7
Irlande	2006	15	17	6	13	17	1	14	8	9	100	38	53	9	41	50	9
	1998	18	15	5	13	14	1	13	10	10	100	39	52	10	43	48	9
Italie ²	2006	9	10	22	11	11	2	17	9	9	100	40	50	9	41	49	10
	1998	3	10	15	14	16	4	19	9	9	100	28	62	9	30	61	9
Luxembourg ¹	2006	6	21	18	17	9	2	10	6	10	100	46	44	10	47	43	10
	1998	6	16	19	16	9	3	14	7	10	100	41	49	10	43	47	10
Pays-Bas ³	2006	11	19	18	12	14	2	9	6	10	100	47	43	10	53	40	7
	1998	13	17	18	12	13	2	10	6	8	100	48	43	8	54	40	7

Remarque : les moyennes de l'OCDE sont calculées compte tenu des pays disposant de données pour les deux années de référence et tous les grands groupes de professions de la CITP.

1. Année de référence : 1999 (et non 1998).

2. En Italie, la modification de la méthodologie de l'enquête intervenue entre 1998 et 2006 affecte la comparabilité des données. Au Royaume-Uni, la modification de la classification nationale intervenue en 2000 affecte la comparabilité de la CITP.

3. Année de référence : 2000 (et non 1998).

4. Dans les données de 2006, les grands groupes 3 et 9 de la CITP se confondent ; en l'absence de distinction, ils sont répartis entre les autres groupes de la CITP.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Tableau A1.6. (suite)
Répartition de la population active par type de profession (CITP) (1998 et 2006)
En pourcentage, par grands groupes de professions de la CITP

												Population active totale			Population âgée de 25 à 64 ans			
		Membres de l'exécutif et des corps législatif, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise	Professions intellectuelles et scientifiques	Professions intermédiaires	Employés de type administratif	Personnel des services directs et vendeurs de magasin et de marché	Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	Ouvriers et employés non qualifiés	Toutes professions confondues	Profession à niveau de qualification élevé	Profession à niveau de qualification moyen	Profession à faible niveau de qualification	Profession à niveau de qualification élevé	Profession à niveau de qualification moyen	Profession à faible niveau de qualification	
		CITP 1	CITP 2	CITP 3	CITP 4	CITP 5	CITP 6	CITP 7	CITP 8	CITP 9	Total (1-9)	CITP 1-3	CITP 4-8	CITP 9	CITP 1-3	CITP 4-8	CITP 9	
Norvège	2006	6	12	25	7	24	3	11	7	5	100	43	52	5	48	48	4	
	1998	11	9	20	10	20	4	11	8	7	100	40	53	7	44	51	5	
Pologne	2006	6	15	11	7	12	14	16	10	8	100	33	60	8	35	58	8	
	1998	7	10	12	8	10	18	19	9	8	100	28	63	8	31	61	8	
Portugal	2006	8	9	9	10	15	10	20	8	12	100	26	62	12	28	60	12	
	1998	7	6	8	9	13	11	23	9	13	100	21	66	13	24	63	13	
Rép. slovaque	2006	5	11	19	6	14	1	19	15	10	100	35	55	10	37	54	10	
	1998	6	10	17	8	13	2	22	14	10	100	32	58	10	34	56	10	
Espagne	2006	8	12	12	9	15	3	17	9	15	100	32	54	15	33	52	14	
	1998	9	12	9	10	14	5	17	11	14	100	29	57	14	32	55	13	
Suède ¹	2006	6	18	19	9	20	1	9	11	6	100	43	51	6	46	49	6	
	1998	6	16	20	11	19	1	11	11	7	100	41	52	7	43	50	6	
Suisse	2006	6	18	21	12	14	4	15	5	5	100	46	49	5	49	46	6	
	1998	6	16	20	14	14	4	15	5	5	100	42	52	5	45	49	6	
Turquie	2006	6	11	6	7	8	9	28	14	11	100	23	66	11	26	64	11	
	1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni ²	2006	15	14	13	14	17	1	9	7	11	100	42	47	11	44	50	6	
	1998	15	16	9	17	15	1	12	8	8	100	39	53	8	43	50	7	
États-Unis ⁴	2006	15	21	a	13	28	1	10	12	a	100	36	64	a	39	61	a	
	1998	15	15	3	14	26	4	2	17	4	100	33	63	4	37	59	4	
Moyenne de l'OCDE	2006	8.1	14.9	16.7	10.8	14.8	3.3	13.7	8.6	9.1	100	39.8	51.2	9.1	42.5	49.2	8.4	
	1998	8.2	13.0	14.7	11.8	13.8	4.3	15.7	9.3	9.2	100	35.9	54.9	9.2	38.6	52.7	8.7	
	Variation entre 2006 et 1998	0.0	1.9	2.1	-1.0	0.9	-0.9	-2.0	-0.7	-0.2		3.9	-3.8	-0.2	3.9	-3.6	-0.3	
Pays partenaires	Israël	2006	7	15	23	11	16	1	10	8	8	100	45	47	8	48	44	7
		1998	8	13	22	12	14	2	12	9	8	100	44	48	8	47	46	7
	Slovénie	2006	7	15	17	8	12	7	11	16	7	100	39	55	7	41	52	6
		1998	6	10	13	12	12	10	11	21	5	100	29	66	5	32	63	5

Remarque : les moyennes de l'OCDE sont calculées compte tenu des pays disposant de données pour les deux années de référence et tous les grands groupes de professions de la CITP.

1. Année de référence : 1999 (et non 1998).

2. En Italie, la modification de la méthodologie de l'enquête intervenue entre 1998 et 2006 affecte la comparabilité des données. Au Royaume-Uni, la modification de la classification nationale intervenue en 2000 affecte la comparabilité de la CITP.

3. Année de référence : 2000 (et non 1998).

4. Dans les données de 2006, les grands groupes 3 et 9 de la CITP se confondent ; en l'absence de distinction, ils sont répartis entre les autres groupes de la CITP.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Tableau A1.7.

**Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population active,
selon le type de profession (2006)**

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5B, 5A et 6) selon le type de profession (CITP)

		Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise	Professions intellectuelles et scientifiques	Professions intermédiaires	Employés de type administratif	Personnel des services directs et vendeurs de magasin et de marché	Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	Ouvriers et employés non qualifiés	Toutes professions confondues	Profession à niveau de qualification élevé	Profession à niveau de qualification moyen	Profession à faible niveau de qualification	
		CITP 1	CITP 2	CITP 3	CITP 4	CITP 5	CITP 6	CITP 7	CITP 8	CITP 9	Total (1-9)	CITP 1-3	CITP 4-8	CITP 9	
Pays membres de l'OCDE	Australie	5B	16	26	23	11	12	2	5	2	2	100	65	33	2
		5A/6	16	56	12	6	5	1	2	1	1	100	84	15	1
	Autriche	5B	13	25	25	4	5	6	18	2	2	100	62	35	2
		5A/6	12	62	13	5	3	1	1	1	1	100	88	11	1
	Belgique	5B	11	45	16	19	4	1	2	1	1	100	72	26	1
		5A/6	22	52	10	11	2	0	1	0	1	100	85	15	1
	Canada	5B	9	17	22	17	14	2	8	6	5	100	48	47	5
		5A/6	14	47	17	7	6	1	2	3	2	100	79	19	2
	Rép. tchèque	5B	5	30	50	8	3	0	2	1	1	100	86	13	1
		5A/6	16	54	25	2	2	0	1	1	0	100	95	5	0
	Danemark	5B	4	9	48	13	11	2	6	4	4	100	61	35	4
		5A/6	6	49	37	4	3	0	0	1	1	100	91	7	1
	Finlande	5B	14	15	41	12	8	3	4	2	2	100	70	28	2
		5A/6	19	56	16	3	3	1	1	0	1	100	92	8	1
	France	5B	10	12	48	14	7	2	4	2	1	100	70	29	1
		5A/6	16	54	16	6	3	1	1	1	1	100	86	12	1
	Allemagne	5B	8	13	37	7	8	2	18	3	3	100	59	38	3
		5A/6	9	65	14	5	2	0	1	1	2	100	89	10	2
	Hongrie	5B	11	15	37	18	13	0	2	2	2	100	63	35	2
		5A/6	18	58	15	5	3	1	1	1	0	100	90	10	0
	Islande	5B	12	38	41	5	3	0	1	0	0	100	91	9	0
		5A/6	16	59	12	4	5	1	1	1	1	100	87	11	1
	Irlande	5B	16	23	11	16	17	1	9	3	4	100	50	46	4
		5A/6	15	55	9	8	6	0	2	1	2	100	80	18	2
	Italie	5B	6	47	27	5	5	0	5	2	3	100	80	17	3
		5A/6	8	51	28	7	3	0	1	1	1	100	86	12	1
	Luxembourg	5B	6	67	23	3	1	0	0	0	0	100	95	4	0
		5A/6	11	76	10	1	0	0	0	0	0	100	98	2	0
Pays-Bas	5B	19	31	31	10	7	0	2	0	0	100	80	20	0	
	5A/6	14	55	18	6	4	0	1	1	1	100	87	12	1	
Norvège	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	5A/6	10	30	44	3	8	1	2	1	1	100	84	15	1	
Pologne	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	5A/6	14	58	13	6	4	1	1	1	0	100	85	14	0	
Portugal	5B	10	41	30	9	4	1	3	1	1	100	81	18	1	
	5A/6	11	61	18	6	3	0	1	0	1	100	89	10	1	
Rép. slovaque	5B	11	25	44	8	5	0	3	3	2	100	79	19	2	
	5A/6	16	52	24	3	3	0	1	0	1	100	92	7	1	

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

Tableau A1.7. (suite)
Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population active, selon le type de profession (2006)
 Pourcentage de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5B, 5A et 6) selon le type de profession (CITP)

		Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise	Professions intellectuelles et scientifiques	Professions intermédiaires	Employés de type administratif	Personnel des services directs et vendeurs de magasin et de marché	Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	Ouvriers et employés non qualifiés	Toutes professions confondues	Profession à niveau de qualification élevé	Profession à niveau de qualification moyen	Profession à faible niveau de qualification
		CITP 1	CITP 2	CITP 3	CITP 4	CITP 5	CITP 6	CITP 7	CITP 8	CITP 9	Total (1-9)	CITP 1-3	CITP 4-8	CITP 9
Espagne	5B	7	6	24	16	13	1	19	8	5	100	37	57	5
	5A/6	10	50	18	10	6	0	2	1	3	100	78	20	3
Suède	5B	7	20	49	6	10	1	2	3	2	100	76	22	2
	5A/6	9	59	21	4	5	0	1	1	1	100	89	10	1
Suisse	5B	12	29	27	7	7	4	11	2	1	100	68	31	1
	5A/6	12	56	21	4	4	0	2	1	1	100	89	10	1
Turquie	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	15	43	16	12	6	2	3	1	1	100	75	24	1
Royaume-Uni	5B	20	14	29	11	13	1	6	2	3	100	63	33	3
	5A/6	21	45	18	8	5	0	1	1	1	100	83	16	1
États-Unis ¹	5B	12	26	a	15	24	0	13	11	a	100	38	62	0
	5A/6	25	43	a	9	17	0	3	3	a	100	68	32	0
Moyenne de l'OCDE		5B	11	27	32	10	9	1	6	3	100	69	29	2
Moyenne de l'OCDE		5A/6	14	53	19	6	5	1	1	1	100	85	14	1
Israël	5B	7	6	39	11	13	1	11	7	6	100	51	43	6
	5A/6	11	41	28	7	6	0	2	2	2	100	80	18	2
Slovénie	5B	13	49	26	4	3	1	2	1	0	100	88	12	0
	5A/6	21	71	7	1	1	0	0	0	0	100	99	1	0

1. Dans les données de 2006, les grands groupes 3 et 9 de la CITP se confondent ; en l'absence de distinction, ils sont répartis entre les autres groupes de la CITP.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>

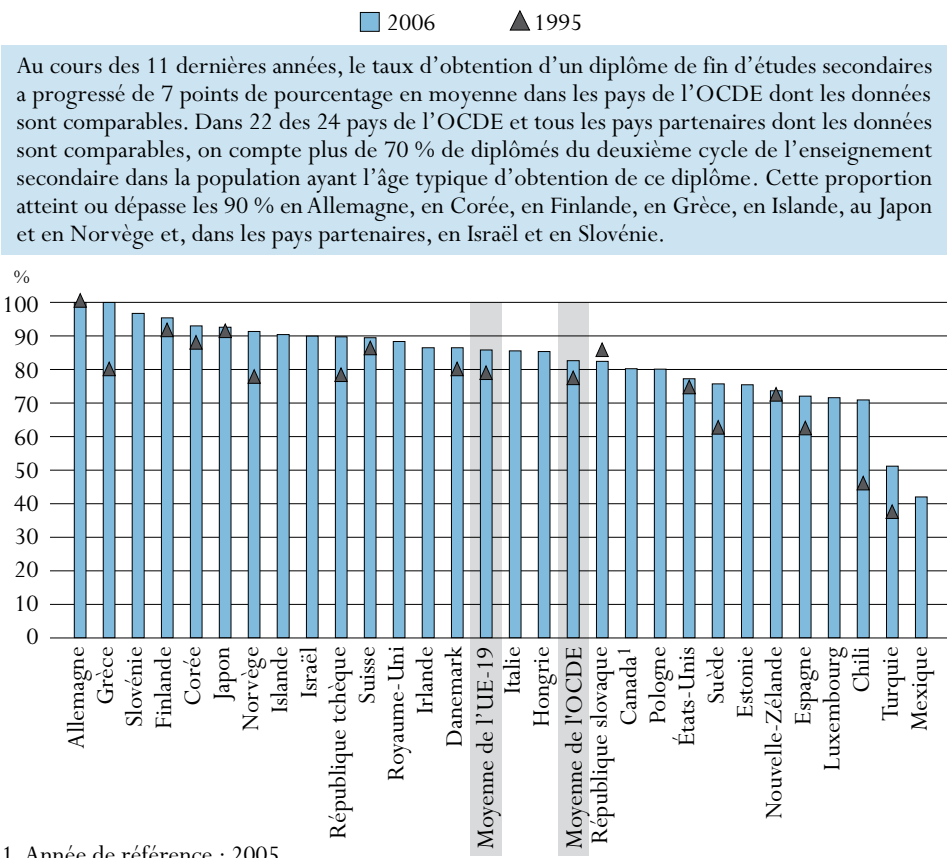
COMBIEN D'ÉLÈVES TERMINENT-ILS LEURS ÉTUDES SECONDAIRES ET COMMENCENT DES ÉTUDES TERTIAIRES ?

Cet indicateur évalue le rendement des systèmes d'éducation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur la base du pourcentage d'individus qui réussissent leurs études secondaires dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Par ailleurs, il chiffre la proportion de jeunes qui entameront des études tertiaires au cours de leur vie. Enfin, il s'intéresse aux nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire et montre comment ils se répartissent entre les domaines d'études et quelle proportion de femmes il y a parmi eux.

Points clés

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995 et 2006)

Ce graphique compare les proportions d'individus qui ont terminé avec succès leur deuxième cycle de l'enseignement secondaire (premier diplôme) dans la population ayant l'âge typique d'arriver au terme de ce niveau d'enseignement entre 1995 et 2006. Il montre dans quelle mesure le nombre de jeunes adultes qui terminent avec succès leurs études secondaires a évolué depuis une dizaine d'années.



1. Année de référence : 2005.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en 2006.
Source : OCDE, Tableaux A2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

- Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les femmes sont désormais plus susceptibles que les hommes d'arriver au terme de leurs études secondaires : la tendance historique s'est donc inversée. Aujourd'hui, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires des femmes ne reste inférieur à celui des hommes qu'en Suisse et en Turquie.
- La grande majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi des formations dont la finalité est de les préparer à entamer des études tertiaires de type 5A, même si la proportion de ceux qui les entreprennent effectivement varie sensiblement selon les pays.
- Dans certains pays, un nombre significatif d'individus suivent des études post-secondaires non tertiaires à l'issue d'une première formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En République tchèque, ils sont au moins 20 % dans la cohorte d'âge typique à suivre une formation post-secondaire non tertiaire.
- Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A a fortement progressé entre 1995 et 2006 : il a augmenté de 20 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. Entre 2000 et 2006, il a grimpé de plus de 10 points de pourcentage dans 11 des 25 pays de l'OCDE dont les données sont comparables. En 2006, en Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, il est estimé qu'au moins 65 % des jeunes adultes entameront une formation tertiaire de type A.
- Les individus qui entament des études tertiaires de type B sont généralement moins nombreux que ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 16 % des jeunes choisissent une formation tertiaire de type B, 56 %, une formation tertiaire de type A et 2.8 %, un programme de recherche de haut niveau.
- En Belgique et, dans les pays partenaires, en Slovénie, quoique dans une moindre mesure, les taux élevés d'accès dans l'enseignement tertiaire de type B compensent les taux relativement faibles d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A. La Nouvelle-Zélande se distingue des autres pays : ses taux d'accès sont parmi les plus élevés de l'OCDE dans ces deux niveaux d'enseignement.
- Dans la plupart des pays, la majorité des nouveaux inscrits optent pour des études en rapport avec les sciences sociales, le commerce, le droit ou les services.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 54 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, le pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits varie fortement selon le domaine d'études. Les femmes sont largement représentées dans deux domaines d'études, d'une part, la santé et le secteur social (75 %) et, d'autre part, les lettres, les sciences humaines, l'éducation et les arts (68 %). La proportion de femmes qui optent pour des études en sciences (soit les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques, l'informatique, l'ingénierie, la production et la construction et, enfin, l'agronomie) ne représente pas plus de 25 % en Espagne, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Chili, mais dépasse 35 % au Danemark, en Islande, en Italie et en Nouvelle-Zélande.

A2

Contexte

Sous l'effet de l'élévation du niveau de qualification dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu le bagage minimum pour réussir l'entrée dans la vie active. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire prépare soit à des études plus poussées, soit à l'entrée directe sur le marché du travail. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la loi autorise les élèves à arrêter leurs études au terme du premier cycle du secondaire, mais les jeunes qui quittent l'école sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de peine à trouver un emploi (voir les indicateurs A8 et A9).

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

Le taux d'accès est une estimation de la probabilité pour qu'un élève ayant terminé ses études secondaires s'inscrive à un programme d'enseignement tertiaire au cours de sa vie. Les taux d'accès dans l'enseignement tertiaire donnent une idée de l'accessibilité de ce niveau d'enseignement et de la valeur subjective qui y est accordée. Ils permettent de déterminer dans quelle mesure la population acquiert des connaissances et des compétences pointues qui sont valorisées sur le marché du travail dans la société du savoir d'aujourd'hui. Des taux élevés d'accès et de scolarisation dans l'enseignement tertiaire contribuent à développer, puis à garder une main-d'œuvre hautement qualifiée.

Les taux d'accès ont augmenté dans l'enseignement tertiaire de type A et B à mesure que les étudiants ont pris conscience des avantages économiques et sociaux que pouvait leur procurer une formation de ce niveau. L'offre d'enseignement doit se renouveler et s' étoffer étant donné l'accroissement constant des taux de scolarisation et la diversité toujours plus grande des parcours et des centres d'intérêt des candidats aux études tertiaires. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement tertiaire devront non seulement augmenter leur capacité d'accueil, mais aussi adapter les programmes de cours et les modes d'enseignement et d'apprentissage aux besoins variés des nouvelles générations d'étudiants. De plus, la demande de cours et d'enseignants augmente sous l'effet de l'engouement que suscitent certains domaines d'études.

Observations et explications**Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires**

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. Selon la moyenne calculée pour les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté de sept points de pourcentage depuis 1995. C'est en Grèce, en Norvège, en Suède et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, que la progression a été la plus forte durant cette période de 11 ans. Les taux sont restés stables en Allemagne, aux États-Unis, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque. Le Mexique et la Turquie comblent leur retard sur les autres pays de l'OCDE ainsi qu'en témoigne la forte augmentation de leurs taux depuis 2000 (voir le tableau A2.2).

Dans 22 des 24 pays de l'OCDE et tous les pays partenaires dont les données sont comparables, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépassent les 70 % (voir le graphique A2.1). Ils sont même égaux ou supérieurs à 90 % en Allemagne, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Islande, au Japon, en Norvège et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovaquie.

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

Aujourd'hui, les taux féminins d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont supérieurs aux taux masculins dans 22 des 24 pays de l'OCDE et tous les pays partenaires dont ces taux sont ventilés par sexe (voir le tableau A2.1). Échappent à ce constat la Suisse et la Turquie, où les taux masculins sont plus élevés. Enfin, les écarts les plus sensibles s'observent au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie, où les taux féminins sont supérieurs de plus de 10 points de pourcentage aux taux masculins.

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays, mais le programme de cours varie selon le type d'études ou de profession auquel les formations de ce niveau préparent les élèves. La plupart des formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui sont proposées dans les pays de l'OCDE ont pour but de préparer les élèves à suivre des études tertiaires et se répartissent entre les filières générales, préprofessionnelles et professionnelles (voir l'indicateur C1).

En 2006, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en filière générale sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans presque tous les pays de l'OCDE et pays partenaires dont les données sont comparables. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de formations relevant de la filière générale s'établit à 53 % chez les femmes et à 41 % chez les hommes. La proportion de femmes parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est particulièrement grande en Autriche, en Italie, en Norvège, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie : elles y sont une fois et demie plus nombreuses que les hommes. La Corée et la Turquie sont les deux seuls pays où les taux masculins et féminins se confondent (voir le tableau A2.1)

Les femmes optent plus souvent que par le passé pour des formations en filière professionnelle. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, elles représentent désormais 44 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. Cette tendance pourrait influencer sur les taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type B dans les années à venir (voir le tableau A2.1).

A2

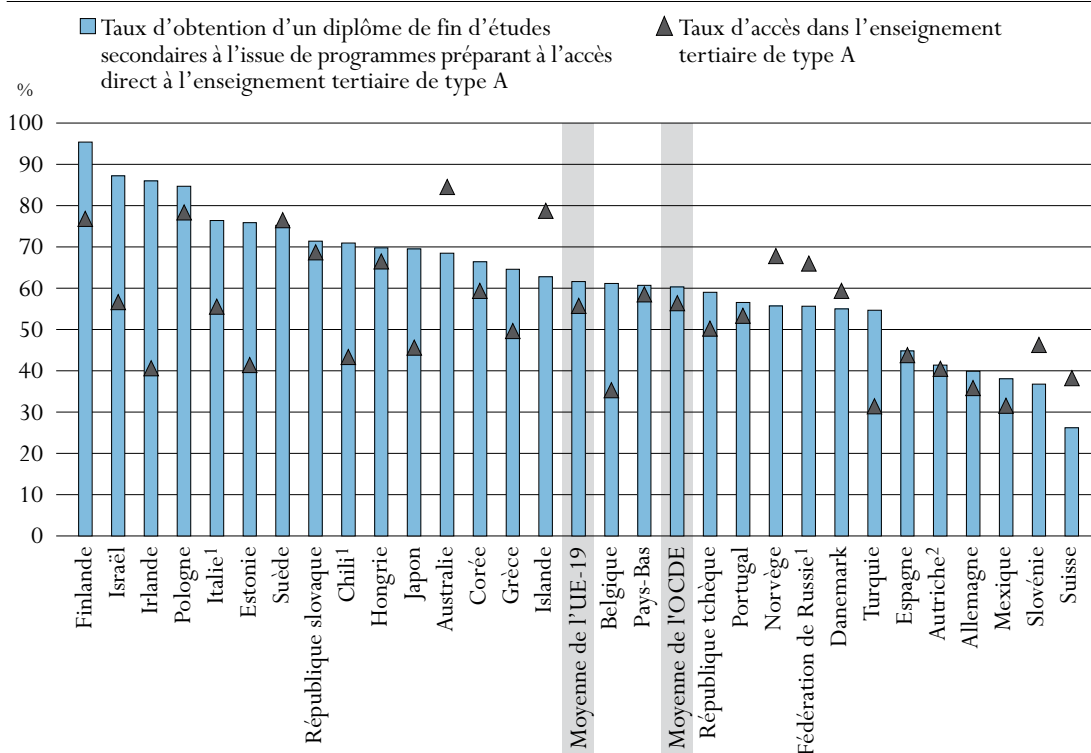
Orientation à l'issue des études secondaires

La grande majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi une formation (CITE 3A et 3B) à l'issue de laquelle ils peuvent s'inscrire directement dans l'enseignement tertiaire. Les élèves privilégient les formations qui leur permettent de s'inscrire directement dans l'enseignement tertiaire de type A dans tous les pays, sauf en Allemagne, en Autriche et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, où les élèves de sexe féminin et masculin sont plus nombreux à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de formations préparant à des études tertiaires de type B (voir le tableau A2.1).

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de formations longues de niveau CITE 3C s'établit à 20 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Il est intéressant toutefois de comparer la proportion d'individus qui obtiennent un diplôme à l'issue de formations conçues pour les préparer à suivre des études tertiaires de type A et la proportion de ceux qui s'inscrivent pour la première fois dans ce niveau d'enseignement.

Graphique A2.2. Taux d'accès des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'enseignement tertiaire de type A (2006)



1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

2. Certains programmes du niveau CITE 4A sont inclus (« Berufsbildende Höhere Schulen »).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de programmes préparant à l'accès direct à l'enseignement tertiaire de type A.

Source : OCDE. Tableaux A2.1 et A2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Comme le montre le graphique A2.2, la comparaison révèle des écarts considérables entre les pays. Dans certains pays de l'OCDE, en l'occurrence en Belgique, en Irlande, en Italie, au Japon et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, une différence sensible (de plus de 20 points de pourcentage) s'observe entre le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de formations préparant à des études tertiaires de type A et le taux réel d'accès dans ce niveau d'enseignement. Cet écart montre que, de fait, de nombreux élèves suivent des formations qui les destinent à faire des études tertiaires, mais qu'ils n'entament pas d'études de ce niveau. Signalons toutefois qu'en Belgique et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Israël, ces formations donnent également accès à des études tertiaires de type B. En Israël, cette différence peut aussi s'expliquer par l'âge très variable des individus qui entament des études tertiaires, partiellement imputable au service militaire de deux ou trois ans que les étudiants accomplissent avant leurs études tertiaires.

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

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

Proposées dans 26 pays de l'OCDE et 4 pays partenaires, les formations post-secondaires non tertiaires se situent entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire dans une optique de comparaison internationale, même si elles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays et de l'enseignement post-secondaire dans d'autres. Certes, les formations post-secondaires non tertiaires ne sont pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que celles relevant du deuxième cycle du secondaire, mais elles servent à enrichir les connaissances de ceux qui sont déjà titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les étudiants y sont en général plus âgés que les élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (voir le tableau A2.3).

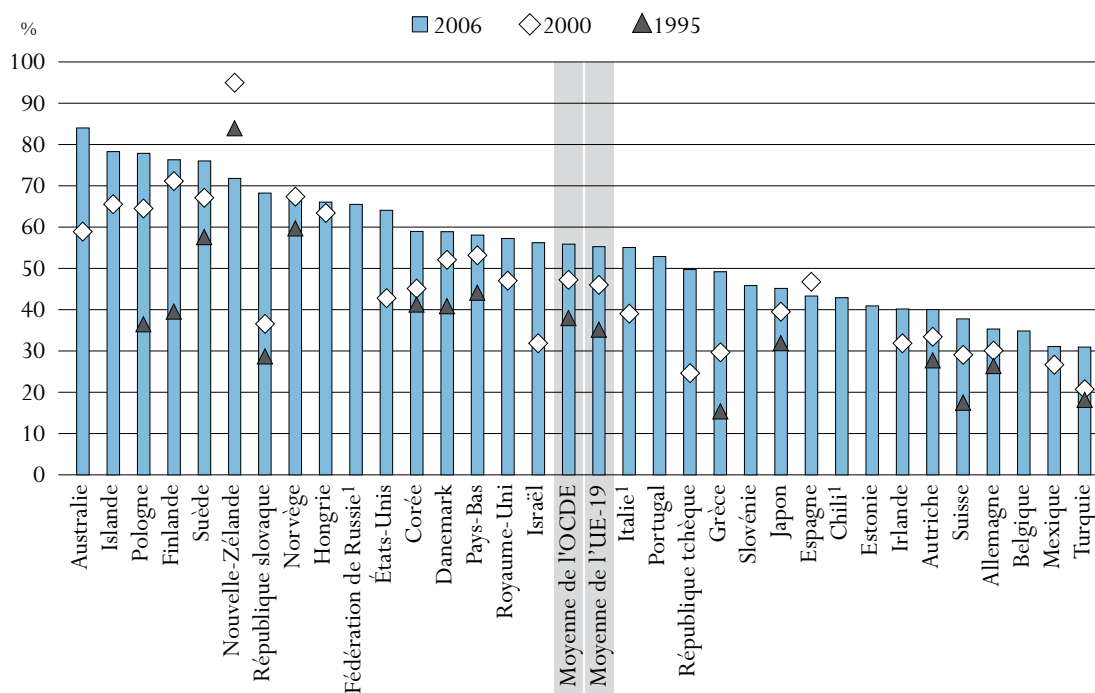
Parmi les formations typiques de ce niveau, citons celles qui sont sanctionnées par un diplôme commercial ou d'aptitude professionnelle, les études de puériculture en Autriche et en Suisse ou encore les formations professionnelles en alternance accessibles aux diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire en Allemagne. Dans la plupart des pays, les formations post-secondaires non tertiaires ont une orientation professionnelle. En République tchèque, plus de 20 % des individus de la cohorte d'âge typique obtiennent un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires.

Dans 13 des 24 pays de l'OCDE et 1 des pays partenaires dont les données sont disponibles, la majorité, sinon la totalité des élèves inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire suivent des formations de niveau CITE 4C essentiellement conçues pour les préparer à entrer directement dans la vie active. Les moyennes calculées à l'échelle de l'OCDE ne révèlent pas de variation perceptible entre les sexes, mais les proportions d'individus de sexe masculin et féminin qui suivent ce type de formations varient fortement d'un pays à l'autre. En Pologne, le taux féminin d'obtention d'un diplôme de niveau CITE 4C est supérieur de 50 % au taux masculin. La situation inverse prévaut en Irlande, où les femmes sont sept fois moins nombreuses que les hommes parmi les diplômés (voir le tableau A2.3).

A2

Les formations en apprentissage accessibles aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires relèvent également de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Pourtant, dans 8 des 24 pays de l'OCDE considérés ici et dans 2 pays partenaires, 50 % au moins des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi une formation qui leur donne directement accès à des études tertiaires de type A ou B. En Suisse, plus de deux tiers des diplômés ont suivi une formation de niveau CITE 4B (voir le tableau A2.3).

Graphique A2.3. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (1995, 2000 et 2006)



1. En 2006, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A en 2006.

Source : OCDE. Tableau A2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Un large éventail de formations tertiaires s'offre aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ainsi qu'aux actifs qui veulent améliorer leur niveau de qualification. Plus les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont élevés, plus les taux d'accès devraient être élevés dans l'enseignement tertiaire. Cet indicateur s'intéresse à la façon dont les élèves sont orientés vers l'enseignement tertiaire et aide à comprendre les choix qu'ils font à la fin de leurs études secondaires. Leur orientation est extrêmement importante : une mauvaise orientation provoque l'augmentation des taux d'abandon (voir l'indicateur A4), tandis qu'une offre de formations en inadéquation avec les besoins du marché du travail induit l'accroissement des taux de chômage (voir l'indicateur A8).

Cet indicateur établit une distinction entre les trois catégories de formations tertiaires : les formations tertiaires de type B (CITE 5B), les formations tertiaires de type A (CITE 5A) et les

programmes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6). Les formations tertiaires de type A sont largement théoriques et sont conçues pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions hautement qualifiées. Les formations tertiaires de type B sont classées au même niveau de compétence que les formations tertiaires de type A, mais elles ont une finalité professionnelle plus précise et préparent généralement les étudiants à entrer directement dans la vie active. Habituellement, ces formations sont plus courtes que celles de type A (de deux à trois ans) et sont sanctionnées par des diplômes qui ne sont pas assimilés à des titres de niveau universitaire. Dans le passé, le type d'établissement qui dispensait ces formations donnait une idée relativement précise du niveau des contenus d'enseignement (formations proposées soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire), mais la ligne de démarcation entre les différents types d'établissements est plus floue aujourd'hui. Ces distinctions entre types d'établissement ne sont donc plus appliquées dans les indicateurs de l'OCDE.

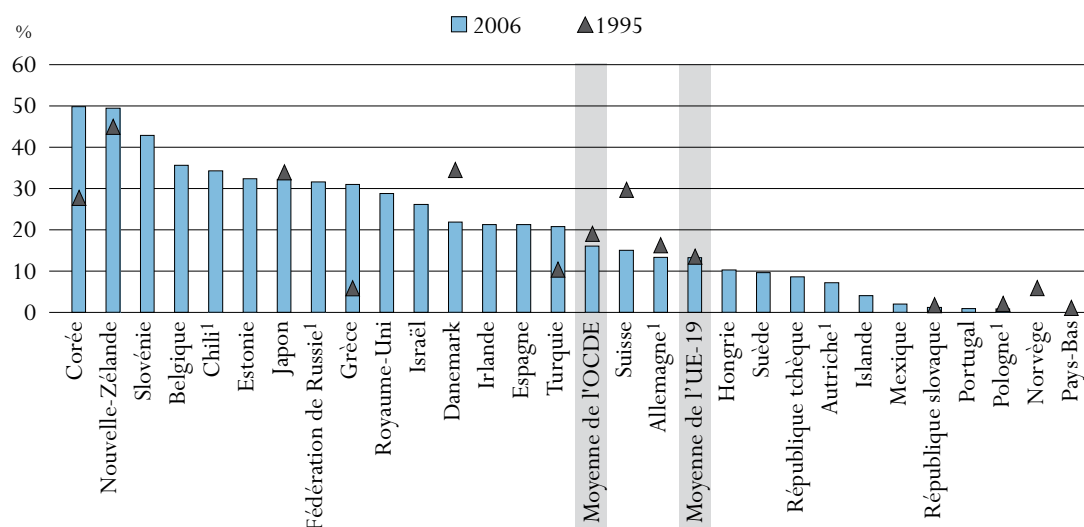
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 56 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A au cours de leur vie, à supposer que les conditions actuelles d'accès restent stables. En Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, plus de 65 % des jeunes entament une formation tertiaire de type A. Aux États-Unis, le taux d'accès s'établit à 64 %, mais il est calculé sur la base des études tertiaires de type A et B confondus (voir le tableau A2.4).

La Turquie a connu un accroissement important du nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A, mais son taux s'établit à 31 % seulement, ce qui la place au bas du classement à côté du Mexique.

La proportion de jeunes qui entreprennent une formation tertiaire de type B est en général plus faible, car ces formations sont moins répandues dans la plupart des pays de l'OCDE. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 16 % des jeunes adultes optent pour une formation tertiaire de type B. Cette moyenne s'écarte légèrement de celle calculée sur la base de 19 pays membres de l'UE (13 %). La proportion de jeunes qui entament une formation tertiaire de type B ne représente pas plus de 4 % en Islande, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en République slovaque, mais elle atteint ou dépasse 30 % en Belgique, en Grèce et au Japon et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie, en Fédération de Russie et en Slovaquie. Elle est même supérieure à 45 % en Corée et en Nouvelle-Zélande. Aux Pays-Bas, rares sont encore les étudiants qui optent pour une formation tertiaire de type B, mais leur nombre devrait augmenter au cours des prochaines années en raison de la création d'une nouvelle formation (*Associate Degree*). Quant à la Finlande, elle a supprimé les formations tertiaires de type B (voir le tableau A2.4 et le graphique A2.4).

En Belgique et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, quoique dans une moindre mesure, le taux élevé d'accès dans l'enseignement tertiaire de type B compense le taux relativement faible d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A. En Islande, en Norvège, en Pologne et en Suède, les taux d'accès sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire de type A, mais très inférieurs à la moyenne dans l'enseignement tertiaire de type B. Quant à la Nouvelle-Zélande, elle se distingue des autres pays : ses taux d'accès sont parmi les plus élevés de l'OCDE dans ces deux niveaux d'enseignement.

Graphique A2.4. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B (1995 et 2006)



1. En 2006, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B en 2006.

Source : OCDE. Tableau A2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, la proportion de jeunes qui entament des études tertiaires de type A a augmenté de 8 points de pourcentage depuis 2000 et de plus de 20 points de pourcentage depuis 1995. Entre 2000 et 2006, les taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A ont progressé de plus de 15 points de pourcentage en Australie, en Grèce, en Italie, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël. L'Espagne et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays de l'OCDE qui aient connu pendant cette période un recul du taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A, toutefois compensé en Espagne par une augmentation sensible du taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type B (voir le tableau A2.5). En Nouvelle-Zélande, la variation des taux d'accès à la hausse, puis à la baisse qui a été enregistrée entre 2000 et 2006 épouse celle du nombre d'étudiants en mobilité internationale durant la même période.

Les taux nets d'accès dans l'enseignement tertiaire de type B n'ont guère varié dans les pays de l'OCDE entre 1995 et 2006. Ils ont légèrement régressé dans la plupart des pays, si ce n'est en Corée, en Grèce, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, où ils ont augmenté, et en Pologne et en République slovaque, où ils sont restés inchangés. Au Danemark, l'écart enregistré entre 1995 et 2006 s'explique en partie par l'adoption après 2000 d'une nouvelle classification des formations tertiaires, qui a donné lieu au classement de formations de type B dans la catégorie des formations de type A (voir le tableau A2.5 et les graphiques A2.3 et A2.4)

Selon la moyenne calculée sur la base des 20 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, plus de 2.8 % des jeunes adultes d'aujourd'hui entreprendront un programme de recherche de haut niveau à un moment de leur vie. Cette proportion est inférieure à 1 % au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Slovaquie, mais égale ou supérieure à 4 % en Autriche, en Espagne, en Grèce, au Portugal et en Suisse (voir le tableau A2.4).

Il convient d'interpréter les taux nets d'accès dans l'enseignement tertiaire à la lumière de la scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ces formations constituent en effet une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE.

Passerelles entre les formations de type A et B dans l'enseignement tertiaire

Dans certains pays, les formations tertiaires de type A et B sont dispensées dans des établissements de type différent, mais cette configuration est en train d'évoluer. Il est de plus en plus fréquent de voir des universités proposer les deux types de formation. De plus, ces deux types de formation se rapprochent de plus en plus en termes de contenus des cours, d'orientation et de résultats de l'apprentissage. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de type B peuvent souvent obtenir leur admission à des formations tertiaires de type A, que ce soit en deuxième ou troisième année, voire en deuxième cycle. Leur admission est souvent soumise à condition (examen spécifique, antécédents personnels ou professionnels, réussite d'une formation préparatoire, etc.), ce qui varie selon les pays et les formations visées. De même, les étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires de type A sans avoir obtenu leur diplôme peuvent parfois être réorientés avec succès vers une formation tertiaire de type B (voir l'indicateur A4).

Parmi les pays qui se distinguent par des taux d'accès élevés dans l'enseignement tertiaire, il en est qui proposent des passerelles entre les deux types de formation. En Australie et en Nouvelle-Zélande, respectivement 17 et 14 % des étudiants qui entament une première formation tertiaire de type A ont déjà suivi une formation tertiaire de type B (voir le tableau A2.7 accessible en ligne).

Âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

La pyramide des âges des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire diffère dans les pays de l'OCDE. Cela n'a rien de surprenant en soi puisque l'âge typique d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires varie selon les pays et que certains étudiants peuvent avoir travaillé à l'issue de leurs études secondaires avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire. De plus, il n'est pas exclu que ceux qui entament une formation tertiaire de type B s'orientent plus tard dans leur vie vers l'enseignement tertiaire de type A. En conséquence, on ne peut additionner simplement les taux d'accès dans les formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir des taux d'accès dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Il est de tradition d'entamer les études tertiaires de type A dès la fin des études secondaires. Cet usage reste courant dans de nombreux pays de l'OCDE. Ainsi, en Corée, en Espagne, en Irlande, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, plus de 80 % de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A pour la première fois ont moins de 23 ans (voir le tableau A2.4).

Dans d'autres pays membres ou partenaires de l'OCDE, en revanche, l'entrée dans l'enseignement tertiaire intervient souvent plus tard, parfois après une période d'activité professionnelle. Dans ces pays, ceux qui entament des études tertiaires de type A pour la première fois sont généralement plus âgés et appartiennent à un groupe d'âge nettement plus étendu. Au Danemark, en Islande et en Suède et, dans les pays partenaires, en Israël, plus de la moitié des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire de type A ont au moins 22 ans (voir le tableau A2.4). La proportion d'étudiants plus âgés qui commencent pour la première fois des études tertiaires de type A témoigne, avec d'autres éléments, de la souplesse

A2

de ces formations et de leur adéquation avec les besoins d'individus qui n'appartiennent pas au groupe d'âge typique. Cette proportion peut également traduire une perception particulière de la valeur de l'expérience professionnelle en tant que préparation complémentaire aux études supérieures, caractéristique des pays nordiques et assez répandue en Australie, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suisse, où une proportion non négligeable de nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge typique d'inscription. Elle s'explique également dans certains pays par le service militaire obligatoire, qui retarde le début des études tertiaires. Dans le pays partenaire Israël, les hommes font leur service militaire entre l'âge de 18 et 21 ans et les femmes, entre l'âge de 18 et 20 ans. En Australie, au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en Suède et en Suisse, plus de 20 % de ceux qui entament pour la première fois des études à ce niveau ont au moins 27 ans.

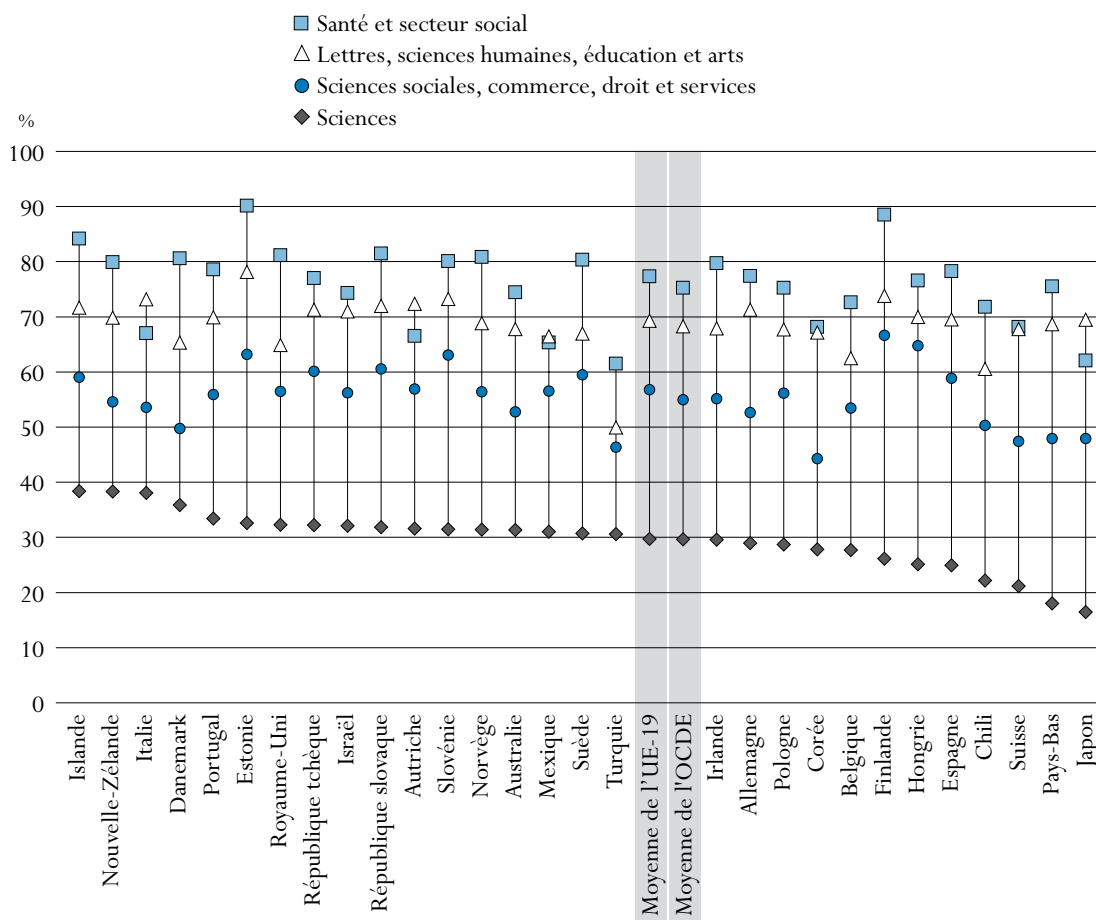
Répartition des nouveaux inscrits entre les domaines d'études

Dans la quasi-totalité des pays, la grande majorité des étudiants optent pour des formations tertiaires en rapport avec les sciences sociales, le commerce, le droit ou les services. Plus de 30 % des nouveaux inscrits choisissent une discipline dans ce domaine générique si ce n'est en Allemagne, en Corée, en Finlande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède. En Allemagne et au Royaume-Uni, les nouveaux inscrits sont les plus nombreux dans le domaine des lettres, des sciences humaines, de l'éducation et des arts.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un peu plus d'un quart des effectifs de l'enseignement tertiaire sont des étudiants qui entament une première formation dans le domaine générique des sciences, dont relèvent les sciences de la vie, les sciences physiques et l'agronomie, les mathématiques et l'informatique et, enfin, l'ingénierie, la production et la construction. Cette proportion d'étudiants représente moins de 20 % en Islande, aux Pays-Bas et en Norvège, mais atteint ou dépasse 30 % en Allemagne, en Corée, en Finlande, au Mexique, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Israël (voir le tableau A2.6).

Dans les programmes de recherche de haut niveau, la répartition des étudiants entre les domaines d'études est très différente de celle qui s'observe dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire. La plupart des étudiants optent pour le domaine générique des sciences. La proportion de nouveaux inscrits dans ce domaine d'études n'est inférieure à 30 % qu'en Norvège (21 %) et au Portugal (28 %) (voir le tableau A2.6b accessible en ligne).

Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 54 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, la répartition des nouveaux inscrits selon le sexe varie considérablement d'un domaine d'études à l'autre. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les femmes sont largement majoritaires parmi les nouveaux inscrits dans les formations en rapport avec, d'une part, la santé et le secteur social (75 %) et, d'autre part, les lettres, les sciences humaines, l'éducation et les arts (68 %). Quant aux formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce, le droit et les services, les femmes y sont également majoritaires, mais dans une mesure moindre, si ce n'est en Finlande, en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie, où elles représentent plus de 60 % des nouveaux inscrits.

Graphique A2.5. Proportion de femmes parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2006)

Remarque : relèvent du domaine d'études « sciences » les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques, l'informatique, l'ingénierie, la production et la construction ainsi que l'agronomie.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de femmes parmi les nouveaux inscrits en sciences.

Source : OCDE. Tableau A2.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Le domaine générique des sciences (dont relèvent les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques, l'informatique, l'agronomie et, enfin, l'ingénierie, la production et la construction) attire moins de femmes. La proportion de femmes qui choisissent une formation en rapport avec les sciences représente moins de 25 % au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Chili, mais dépasse 35 % au Danemark, en Islande, en Italie et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A2.5). L'accroissement de la proportion de femmes dans les formations en rapport avec les sciences pourrait contribuer à pallier la pénurie de main-d'œuvre dans ce domaine (voir l'indicateur A1).

Des spécificités sont à signaler dans certaines matières relevant du domaine générique des sciences. En moyenne, plus de 77 % des nouveaux inscrits dans les formations en rapport avec l'ingénierie, la production et la construction sont des hommes. Cette proportion dépasse 85 % en Irlande, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse. C'est au Danemark et en Islande que les

A2

femmes sont les plus nombreuses dans ces disciplines (plus de 30 %), même si elles restent minoritaires. Les hommes sont aussi largement majoritaires dans les formations en rapport avec les mathématiques et l'informatique, où ils représentent 76 % des nouveaux inscrits. Dans ces deux disciplines, la proportion de femmes ne passe la barre des 30 % qu'en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Irlande, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Turquie. Par comparaison aux autres disciplines relevant du domaine générique des sciences, c'est dans les formations en rapport avec les sciences de la vie, les sciences physiques et l'agronomie que les femmes sont mieux représentées parmi les nouveaux inscrits (50 %).

Définitions et méthodologies

Les données portent sur l'année scolaire 2005-06 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2007 par l'OCDE (voir les notes à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eq2008).

Dans le tableau A2.1, on entend par diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire les individus qui terminent avec succès la dernière année d'études dans ce cycle, quel que soit leur âge. La délivrance de ce diplôme est soumise à la réussite d'un examen final dans certains pays, mais pas dans d'autres (voir l'annexe 1).

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est calculé comme suit : le nombre d'individus qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1). Ce taux reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge typique (ou modal) d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, mais aussi celle d'élèves plus jeunes ou plus âgés (par exemple, ceux qui ont suivi des formations dites de « seconde chance »). Pour calculer le nombre total de diplômés sans double comptage, il suffit de soustraire ceux qui étaient déjà titulaires d'un premier diplôme de fin d'études secondaires.

Les chiffres concernant les diplômés du niveau d'enseignement CITE 3A, 3B et 3C ne sont pas ajustés compte tenu du double comptage. Il est impossible d'additionner les taux bruts de réussite, car les titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études secondaires seraient comptabilisés plus d'une fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux de réussite selon les filières d'enseignement (générale ou professionnelle). De plus, l'âge typique d'obtention d'un diplôme n'est pas nécessairement identique dans toutes les formations. Les formations à vocation préprofessionnelle et professionnelle comprennent les formations organisées à l'école et en alternance (école/entreprise) qui sont reconnues par le système d'éducation. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision des autorités de l'éducation sont exclues.

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

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

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires est calculé comme suit : le nombre d'individus qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1). Ce taux reflète non seulement la réussite des étudiants ayant l'âge typique (ou modal) d'obtention du diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires, mais aussi celle d'étudiants plus jeunes ou plus âgés. Pour calculer le nombre total de diplômés sans double comptage, il suffit de soustraire ceux qui étaient déjà titulaires d'un premier diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires.

Dans certains pays, les taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire ne sont pas disponibles sans double comptage. De plus, les taux peuvent être surestimés, car des individus peuvent obtenir plusieurs diplômes à l'issue de différentes formations relevant du même niveau d'enseignement. Les chiffres relatifs aux diplômés du niveau d'enseignement CITE 4A, 4B et 4C ne sont pas ajustés compte tenu du double comptage. Il est impossible d'additionner les taux bruts de réussite, car les titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires seraient comptabilisés plus d'une fois. De plus, l'âge typique d'obtention d'un diplôme n'est pas nécessairement le même dans toutes les formations.

Les tableaux A2.4 et A2.5 indiquent la somme des taux nets d'accès par âge. Le taux net d'accès à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits de cet âge dans chaque type de formation tertiaire est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'accès correspond à la somme des taux d'accès à chaque âge. Le résultat indique une estimation de la probabilité pour qu'un jeune entame des études tertiaires au cours de sa vie, en supposant que les conditions générales d'accès restent stables. Le tableau A2.4 montre également les 20^e, 50^e et 80^e centiles de la répartition par âge des nouveaux inscrits, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel respectivement 20, 50 et 80 % des individus entament pour la première fois des études tertiaires.

Par nouvel inscrit (première inscription), on entend tout individu qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire d'un pays sont considérés comme de nouveaux inscrits.

Les pays de l'OCDE ne sont pas tous en mesure d'établir une distinction entre les étudiants qui entament pour la première fois des études tertiaires et ceux qui changent de filière, qui redoublent ou qui reprennent leurs études après une interruption. En conséquence, on ne peut additionner les taux de première inscription à chaque niveau de l'enseignement tertiaire pour obtenir un taux global d'accès dans l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Dans le tableau A2.5, les données tendanciennes sur les taux d'accès de 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2007 dans les pays de l'OCDE et quatre des six pays partenaires.

Dans le tableau A2.6, les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont répartis entre les domaines d'études en fonction de leur spécialisation. Cette répartition porte sur tous les nouveaux inscrits dans toutes les formations tertiaires reprises dans le tableau A2.4. Les 25 domaines d'études retenus dans les instruments de l'exercice UOE de collecte de données proviennent de la CITE par domaine d'études. La même nomenclature a été utilisée à tous les niveaux d'enseignement.

A2

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

- *Tableau A2.6a. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A, selon le domaine d'études (2006)*
- *Tableau A2.6b. Répartition des nouveaux inscrits dans des programmes de recherche de haut niveau, selon le domaine d'études (2006)*
- *Tableau A2.6c. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type B, selon le domaine d'études (2006)*
- *Tableau A2.7. Passerelles entre les formations tertiaires de type A et de type B (2006)*

Tableau A2.1.

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2006)

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme, selon la finalité et l'orientation des programmes et selon le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 3A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 3B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 3C long (programmes d'une durée analogue à celle des programmes CITE 3A ou 3B)		CITE 3C court (programmes d'une durée inférieure à celle des programmes CITE 3A ou 3B)		Filière générale		Filière pré- professionnelle ou professionnelle		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	68	74	x(8)	x(9)	41	45	x(8)	x(9)	68	74	41	45
	Autriche	m	m	m	17	20	50	38	m	m	m	m	17	20	50	38
	Belgique	m	m	m	61	67	a	a	20	18	14	17	37	43	58	60
	Canada ¹	80	77	84	77	82	a	a	8	7	a	a	77	82	8	7
	Rép. tchèque	90	88	92	59	69	n	n	30	22	a	a	18	23	72	69
	Danemark	86	78	96	55	66	a	a	50	56	n	n	55	66	51	56
	Finlande	95	91	100	95	100	a	a	a	a	a	a	51	61	88	97
	France ¹	m	m	m	51	59	14	13	48	47	a	a	51	59	63	60
	Allemagne	103	102	104	40	45	62	59	a	a	1	1	40	45	63	59
	Grèce	100	96	104	65	73	a	a	36	31	x(8)	x(9)	63	72	35	30
	Hongrie	85	81	90	70	77	a	a	18	14	x(8)	x(9)	70	77	18	14
	Islande	90	81	100	63	73	1	2	37	30	17	23	66	76	55	54
	Irlande	86	81	93	86	92	a	a	5	5	25	37	63	65	53	69
	Italie	86	84	88	76	81	2	3	a	a	21	19	31	41	69	62
	Japon	93	92	93	70	73	1	n	22	20	x(8)	x(9)	70	73	23	21
	Corée	93	92	94	66	67	a	a	27	27	a	a	66	67	27	27
	Luxembourg	72	69	74	41	49	9	7	20	17	2	2	28	33	44	41
	Mexique	42	38	46	38	42	a	a	4	4	a	a	38	42	4	4
	Pays-Bas	m	m	m	61	67	a	a	18	20	22	18	36	39	66	67
	Nouvelle-Zélande	74	63	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norvège	91	80	103	56	68	a	a	42	40	m	m	56	68	42	40	
Pologne	80	76	84	85	90	a	a	13	8	a	a	59	70	36	26	
Portugal	m	m	m	57	67	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	50	13	13	
Rép. slovaque	82	80	85	71	77	a	a	20	15	1	1	23	28	69	65	
Espagne	72	64	80	45	53	a	a	18	19	17	19	45	53	35	38	
Suède	76	73	79	75	79	x(4)	x(5)	n	n	m	m	34	40	42	39	
Suisse	89	90	89	26	28	62	55	10	13	m	m	30	34	69	62	
Turquie	51	55	47	55	51	a	a	n	n	m	m	35	35	19	16	
Royaume-Uni	88	85	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	77	75	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne de l'OCDE	83	79	87	60	66	8	7	20	18	7	8	47	53	45	44	
Moyenne de l'UE-19	86	82	90	62	68	9	7	19	17	8	9	42	49	51	50	
Pays partenaires	Brésil ¹	m	m	m	62	72	8	10	a	a	a	a	62	72	8	10
	Chili	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	33
	Estonie	75	68	83	76	84	a	a	a	a	n	n	58	72	18	12
	Israël	90	88	92	87	91	a	a	3	1	a	a	58	63	32	29
	Féd. de Russie	m	m	m	56	x(4)	13	x(6)	20	11	4	2	56	x(12)	36	x(14)
	Slovénie	97	89	105	37	45	47	51	n	n	30	26	34	43	79	79

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

1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Tableau A2.2.

Évolution du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (entre 1995 et 2006)

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (premier diplôme) dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 et 2006)

	Âge typique en 2006 ¹	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE	Australie	17	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	17-18	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	18	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	17-18	m	m	m	m	m	80	m
	Rép. tchèque	18-19	78	m	84	83	88	87	90
	Danemark	19	80	90	91	93	87	90	86
	Finlande	19	91	91	85	84	90	95	94
	France	17-20	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	19-20	101	92	92	94	97	99	100
	Grèce	18	80	54	76	85	96	93	102
	Hongrie	19	m	m	m	m	m	84	85
	Islande	20	m	67	67	79	79	84	80
	Irlande	18-19	m	74	77	78	91	92	91
	Italie	19	m	78	81	78	m	82	82
	Japon	18	91	94	93	92	91	91	93
	Corée	17	88	96	100	99	92	94	93
	Luxembourg	18-19	m	m	m	69	71	69	76
	Mexique	18	m	33	34	35	37	39	40
	Pays-Bas	17-20	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	17-18	72	80	79	77	78	75	72
	Norvège	18-20	77	99	105	97	92	100	93
	Pologne	19-20	m	90	93	91	86	79	86
	Portugal	17-18	67	52	48	50	59	53	m
	Rép. slovaque	19-20	85	87	72	60	56	83	84
	Espagne	17	62	60	66	66	67	66	72
	Suède	19	62	75	71	72	76	78	78
	Suisse	18-20	86	88	91	92	89	87	89
	Turquie	16	37	37	37	37	41	55	48
	Royaume-Uni	16	m	m	m	m	m	86	88
	États-Unis	18	74	74	70	72	75	74	76
	Moyenne de l'OCDE		77	76	77	77	78	80	82
	Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2006 sont disponibles		78						85
	Moyenne de l'UE-19		78	77	78	77	80	82	86
Pays partenaires	Brésil	18	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	18	46	63	m	61	64	66	73
	Estonie	19	m	m	m	m	m	m	75
	Israël	17	m	m	m	90	89	93	89
	Féd. de Russie	17	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	18-19	m	m	m	m	m	95	97

1. L'âge typique d'obtention du diplôme est l'âge que la plupart des élèves ont à la fin de la dernière année d'études du programme sanctionné par le diplôme. Cet âge peut varier quelque peu d'une année à l'autre.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 for notes (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Tableau A2.3.

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires (2006)

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

	Total (sans double comptage)			CITE 4A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 4B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 4C	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	a	a	a	21.7	25.8
	Autriche	m	m	m	24.8	28.2	3.3	1.7	2.9
	Belgique	m	m	m	7.3	7.2	3.1	10.0	11.4
	Canada ¹	m	m	m	m	m	a	4.6	1.0
	Rép. tchèque	22.0	20.7	23.4	21.8	23.3	a	0.2	0.1
	Danemark	1.1	1.5	0.8	1.1	0.8	a	a	a
	Finlande	3.1	3.2	3.1	a	a	a	7.1	7.7
	France ¹	m	m	m	0.7	0.9	a	0.7	0.8
	Allemagne	14.9	16.1	13.7	11.1	10.4	3.8	a	a
	Grèce	13.3	12.0	14.6	a	a	a	13.4	14.8
	Hongrie	18.6	16.4	20.8	a	a	a	23.4	26.1
	Islande	8.3	8.4	8.1	n	n	n	8.5	8.4
	Irlande	11.3	19.6	2.8	a	a	a	11.3	2.8
	Italie	6.6	5.0	8.2	a	a	a	6.6	8.2
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	2.6	4.2	0.9	a	a	a	2.9	1.4
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	m	a	a	a	1.4	1.0
	Nouvelle-Zélande	19.4	13.6	25.6	x(1)	x(3)	x(1)	x(1)	x(3)
	Norvège	7.4	8.4	6.3	1.1	0.4	a	6.5	6.1
	Pologne	14.5	11.6	17.6	a	a	a	14.5	17.6
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque	3.1	3.8	2.5	3.1	2.5	a	a	a
	Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suède	1.6	1.5	1.7	n	n	n	1.6	1.8
	Suisse	14.5	10.0	19.0	5.1	4.6	10.3	a	a
Pays partenaires	Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne de l'OCDE	8.1	7.8	8.5	3.2	3.3	0.9	5.5	5.5
	Moyenne de l'UE-19	8.7	8.9	8.5	4.1	4.3	0.6	5.6	5.7
	Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chili	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonie	16.1	10.8	21.5	a	a	16.3	a	a
	Israël	m	m	m	m	m	a	a	a
	Féd. de Russie	m	m	m	a	a	a	5.7	5.6
	Slovénie	4.0	3.1	4.9	1.9	2.7	2.1	n	n

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

1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Tableau A2.4.

Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et pyramide des âges des nouveaux inscrits (2006)

Somme des taux nets d'accès par âge, selon le sexe et le mode de scolarisation

	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A						Programmes de recherche de haut niveau			
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge...			Taux nets d'accès			
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	... du 20 ^e centile ¹	... du 50 ^e centile ¹	... du 80 ^e centile ¹	H + F	Hommes	Femmes	
													(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	84	74	94	18.7	20.9	27.1	2.9	2.8	3.0
	Autriche ²	7	6	8	40	36	44	19.4	20.8	23.7	5.6	5.8	5.5
	Belgique	36	34	38	35	32	38	18.4	19.1	23.2	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	9	5	12	50	45	55	19.6	20.5	24.1	3.1	3.5	2.6
	Danemark	22	23	21	59	47	71	20.8	22.6	27.9	2.1	2.2	2.0
	Finlande	a	a	a	76	65	88	19.8	21.6	27.8	m	m	m
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne ²	13	11	16	35	36	35	19.9	21.2	24.0	m	m	m
	Grèce	31	29	33	49	38	61	18.2	18.9	25.9	4.6	5.3	3.9
	Hongrie	10	7	14	66	60	72	19.3	21.0	28.0	1.7	1.8	1.7
	Islande	4	5	3	78	60	97	20.9	23.2	<40	1.4	1.2	1.6
	Irlande	21	19	23	40	36	44	18.3	19.1	20.6	m	m	m
	Italie ³	m	m	m	55	47	63	19.2	19.8	23.5	2.2	2.1	2.2
	Japon	32	25	40	45	52	38	18.3	18.6	19.2	1.1	1.5	0.6
	Corée	50	47	53	59	62	56	18.3	18.8	20.0	2.0	2.5	1.4
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2	2	2	31	31	31	18.4	19.5	22.7	0.2	0.2	0.2
	Pays-Bas	n	n	n	58	54	62	18.4	19.7	22.6	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	49	42	57	72	59	85	18.6	20.8	<40	2.4	2.4	2.3
	Norvège	n	n	1	67	53	82	18.8	20.1	29.5	2.5	2.7	2.3
	Pologne ²	1	n	1	78	72	84	19.5	20.3	22.6	m	m	m
	Portugal	1	1	1	53	43	63	18.6	20.1	27.5	7.2	5.9	8.6
	Rép. slovaque	1	1	2	68	56	80	19.5	20.7	26.5	3.1	3.3	3.0
	Espagne	21	20	23	43	36	51	18.4	19.0	22.8	4.2	4.0	4.5
	Suède	10	10	10	76	65	87	20.1	22.4	29.6	2.5	2.5	2.4
	Suisse	15	18	12	38	38	38	20.0	21.7	27.4	4.5	5.1	3.8
	Turquie	21	23	18	31	34	28	18.5	19.8	23.3	0.7	0.8	0.5
	Royaume-Uni	29	20	38	57	50	65	18.5	19.6	25.4	2.3	2.5	2.1
	États-Unis	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	72	18.4	19.5	24.9	m	m	m
	Moyenne de l'OCDE	16	14	18	56	50	62				2.8	2.9	2.7
	Moyenne de l'UE-19	13	12	15	55	48	63				3.5	3.5	3.5
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili ^{2, 3}	34	38	31	43	41	45	m	m	m	0.2	0.2	0.2
	Estonie	32	23	41	41	32	50	19.1	19.8	23.2	2.3	2.2	2.5
	Israël	26	24	28	56	52	61	21.3	23.7	26.9	2.2	2.1	2.4
	Féd. de Russie ^{2, 3}	32	x(1)	x(1)	65	x(4)	x(4)	m	m	m	1.9	x(10)	x(10)
Slovénie	43	42	44	46	34	58	19.2	19.7	20.8	0.4	0.4	0.3	

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

1. Respectivement, 20, 50 et 80 % des nouveaux inscrits n'ont pas atteint l'âge indiqué.

2. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.

3. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

Tableau A2.5.
Évolution des taux d'accès à l'enseignement tertiaire (entre 1995 et 2006)
Somme des taux nets d'accès par âge (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 et 2006)

	Enseignement tertiaire de type A ¹								Enseignement tertiaire de type B							
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Pays membres de l'OCDE																
Australie	m	59	65	77	68	70	82	84	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche ²	27	34	34	31	34	37	37	40	m	m	m	m	8	9	9	7
Belgique	m	m	32	33	33	34	33	35	m	m	36	34	33	35	34	36
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	m	25	30	30	33	38	41	50	m	9	7	8	9	10	8	9
Danemark	40	52	54	53	57	55	57	59	33	28	30	25	22	21	23	22
Finlande	39	71	72	71	73	73	73	76	32	a	a	a	a	a	a	a
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne ²	26	30	32	35	36	37	36	35	15	15	15	16	16	15	14	13
Grèce	15	30	30	33	35	35	43	49	5	21	20	21	22	24	m	31
Hongrie	m	64	56	62	69	68	68	66	m	1	3	4	7	9	11	10
Islande	m	66	61	72	83	79	74	78	m	10	10	11	9	8	7	4
Irlande	m	32	39	39	41	44	45	40	m	26	19	18	17	17	14	21
Italie ^{2, 3}	m	39	44	50	54	55	56	55	m	1	1	1	1	1	a	m
Japon	31	40	41	42	43	42	44	45	33	32	31	30	31	32	32	32
Corée	41	45	46	46	47	49	51	59	27	51	52	51	47	47	48	50
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	27	27	35	29	30	30	31	m	1	2	2	2	2	2	2
Pays-Bas	44	53	54	54	52	56	59	58	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	83	95	95	101	107	86	79	72	44	52	50	56	58	50	48	49
Norvège	59	67	69	75	75	72	76	67	5	5	4	3	1	1	n	n
Pologne ²	36	65	68	71	70	71	76	78	1	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	1
Rép. slovaque	28	37	40	43	40	47	59	68	1	3	3	3	3	2	2	1
Espagne	m	47	47	49	46	44	43	43	m	15	19	19	21	22	22	21
Suède	57	67	69	75	80	79	76	76	m	7	6	6	7	8	7	10
Suisse	17	29	33	35	38	38	37	38	29	14	13	14	17	17	16	15
Turquie	18	21	20	23	23	26	27	31	9	9	10	12	24	16	19	21
Royaume-Uni	m	47	46	48	48	52	51	57	m	29	30	27	30	28	28	29
États-Unis	m	43	42	64	63	63	64	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>37</i>	<i>47</i>	<i>48</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>53</i>	<i>55</i>	<i>56</i>	<i>18</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>15</i>	<i>15</i>	<i>16</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995, de 2000 et de 2006 sont disponibles</i>	<i>37</i>	<i>49</i>						<i>57</i>	<i>18</i>	<i>18</i>						<i>18</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>35</i>	<i>46</i>	<i>47</i>	<i>49</i>	<i>50</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>55</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>13</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>13</i>
Pays partenaires																
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ^{2, 3}	m	m	32	33	33	34	48	43	m	m	36	34	33	35	37	34
Estonie	m	m	m	m	m	m	55	41	m	m	m	m	m	m	34	32
Israël	m	32	39	39	41	44	55	56	m	26	19	m	17	m	25	26
Féd. de Russie ^{2, 3}	m	m	m	m	m	m	67	65	m	m	m	m	m	m	33	32
Slovénie	m	m	m	m	m	m	40	46	m	m	m	m	m	m	49	43

1. Les taux d'accès aux programmes de recherche de haut niveau sont inclus dans les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A de 1995, 2000, 2001, 2002 et 2003.

2. En 2006, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.

3. En 2006, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

A2

Tableau A2.6.

Répartition des nouveaux inscrits et proportion des femmes dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2006)

	Tous domaines d'études confondus	Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agronomie		Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines, éducation, et arts		Sciences sociales, commerce, droit et services		Ingénierie, production et construction		Inconnu ou non précisé
	% de femmes	% de nouveaux inscrits	% de femmes	% de nouveaux inscrits	% de femmes	% de nouveaux inscrits	% de femmes	% de nouveaux inscrits	% de femmes	% de nouveaux inscrits	% de femmes	% de nouveaux inscrits	% de femmes	% de nouveaux inscrits
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	55	15	74	7	52	6	19	22	68	41	53	8	22	n
Autriche	53	10	66	8	51	6	22	26	72	35	57	15	24	n
Belgique	53	15	73	7	45	3	11	24	62	38	53	13	23	n
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	56	11	77	7	58	6	21	18	71	32	60	15	25	10
Danemark	56	23	81	4	46	8	32	18	65	35	50	12	35	n
Finlande	56	18	89	5	54	6	32	15	74	29	67	26	19	n
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	55	16	77	8	49	7	35	27	71	26	53	15	16	n
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	59	8	77	5	46	3	24	20	70	51	65	13	19	n
Islande	60	10	84	6	59	4	17	31	72	40	59	9	33	n
Irlande	54	13	80	6	58	3	30	25	68	37	55	15	13	1
Italie	55	13	67	9	56	3	26	21	73	40	54	14	29	n
Japon	49	14	62	4	31	x(4)	x(5)	23	69	37	48	16	13	6
Corée	48	12	68	5	46	3	29	27	67	28	44	25	24	n
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	50	8	65	6	46	9	35	16	66	41	57	19	24	1
Pays-Bas	53	19	76	2	45	5	10	22	69	43	48	9	15	1
Nouvelle-Zélande	58	11	80	8	56	8	34	29	70	36	55	6	23	1
Norvège	59	17	81	3	57	4	22	25	69	39	56	8	23	4
Pologne	53	6	75	6	54	6	15	22	68	47	56	13	23	n
Portugal	58	19	79	6	60	7	23	19	70	35	56	14	27	n
Rép. slovaque	57	15	81	7	50	5	18	22	72	32	61	18	28	n
Espagne	55	12	78	3	50	6	16	20	70	35	59	17	23	7
Suède	56	13	80	6	54	6	27	26	67	30	59	18	25	n
Suisse	47	8	68	7	43	4	16	21	68	43	47	15	13	1
Turquie	44	5	62	7	48	4	34	19	50	51	46	14	20	n
Royaume-Uni	59	19	81	8	48	6	28	26	65	25	56	8	19	8
États-Unis	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>54</i>	<i>13</i>	<i>75</i>	<i>6</i>	<i>50</i>	<i>5</i>	<i>24</i>	<i>22</i>	<i>68</i>	<i>37</i>	<i>55</i>	<i>14</i>	<i>22</i>	<i>2</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>55</i>	<i>14</i>	<i>77</i>	<i>6</i>	<i>51</i>	<i>5</i>	<i>23</i>	<i>22</i>	<i>69</i>	<i>36</i>	<i>57</i>	<i>15</i>	<i>23</i>	<i>2</i>
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	48	16	72	5	47	6	15	21	61	36	50	16	16	n
Estonie	61	10	90	6	55	7	28	18	78	47	63	13	25	n
Israël	54	8	74	6	49	3	27	21	71	38	56	21	28	3
Féd. de Russie	m	6	m	10	m	x(4)	m	13	m	46	m	23	m	2
Slovénie	56	6	80	5	59	4	23	13	73	52	63	20	26	n

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>

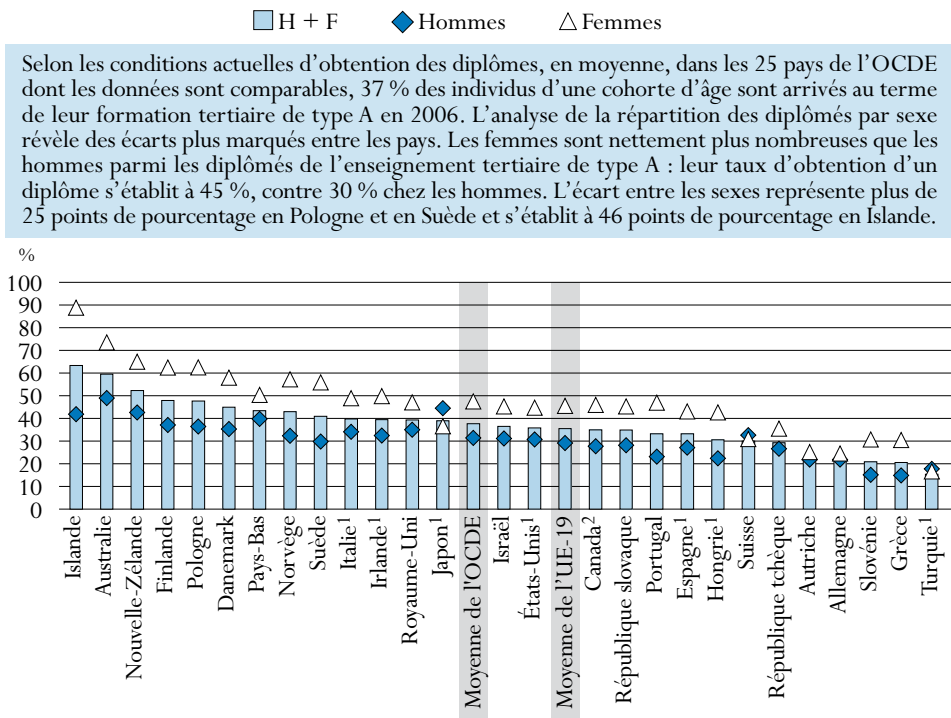
COMBIEN D'ÉTUDIANTS TERMINENT-ILS LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ?

Cet indicateur commence par évaluer les performances des systèmes d'éducation à la lumière des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans la population en âge typique de terminer ces études, puis il montre comment les diplômés de l'enseignement tertiaire se répartissent entre les domaines d'études. Il retrace ensuite l'évolution du nombre de nouveaux inscrits et de diplômés dans l'enseignement tertiaire de type A depuis ces 11 dernières années. Enfin, il compare la proportion de diplômés en sciences dans la population active. Cet indicateur s'intéresse aussi à l'efficacité interne des systèmes d'éducation dans l'enseignement tertiaire.

Points clés

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A, selon le sexe (2006)

Ce graphique montre les proportions d'hommes et de femmes qui ont obtenu pour la première fois en 2006 un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A dans le groupe d'âge correspondant.



1. Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A sont bruts.

2. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, tous sexes confondus.

Source : OCDE, Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Autres faits marquants

- Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ne représentent pas plus de 20 % en Grèce et en Turquie, mais passent la barre des 45 % en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A a progressé de 15 points de pourcentage en 11 ans. Entre 1995 et 2006, ce taux a augmenté, parfois fortement, dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles.
- Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ont tendance à être plus élevés dans les pays où la durée des formations est en général plus courte.
- Le taux d'obtention d'un diplôme s'établit en moyenne à 9 % dans les formations tertiaires de type B et à 1.4 % dans les programmes de recherche de haut niveau.
- En 2006, la moitié des individus ayant l'âge typique d'obtenir un diplôme ont réussi une première formation tertiaire de type A en Australie, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. En Australie et en Nouvelle-Zélande, un diplômé sur cinq environ résidait auparavant dans un autre pays.
- Dans 26 pays de l'OCDE sur 29 ainsi que dans tous les pays partenaires, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire de type A des femmes est équivalent, voire supérieur à celui des hommes.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent plus de 70 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A à l'issue d'une formation en rapport avec les lettres, les sciences humaines, l'éducation et les arts ou avec la santé et le secteur social, mais quelque 20 % seulement des diplômés du même niveau d'enseignement en mathématiques, en informatique ou en ingénierie, en production et en construction.

A₃**Contexte**

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

Par ailleurs, les connaissances et compétences scientifiques sont particulièrement intéressantes, dans la mesure où elles deviennent la source principale d'innovation et de croissance dans les économies fondées sur le savoir. Que les taux d'obtention d'un diplôme varient selon le domaine d'études d'un pays à l'autre s'explique en partie par le rendement relatif des différents domaines d'études sur le marché du travail ainsi que par la mesure dans laquelle le marché oriente le choix entre les domaines d'études dans chaque pays.

Observations et explications

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires montre à quel rythme les systèmes d'éducation produisent des compétences de haut niveau, même si la structure et l'étendue des formations varient beaucoup selon les pays. Le taux de réussite des études tertiaires dépend à la fois de l'accessibilité de ces formations et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail. Il varie également en fonction de la structure de délivrance des diplômes et titres dans chaque pays.

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

Les formations tertiaires de type A sont axées sur un enseignement largement théorique et sont conçues pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence. L'organisation des études tertiaires de type A varie selon les pays. Ces formations sont dispensées dans les universités ainsi que dans d'autres types d'établissements d'enseignement. Les formations tertiaires de type A sanctionnées par un premier diplôme durent entre trois ans (le *Bachelor's Degree* dans la plupart des matières dans de nombreux *colleges* d'Irlande et du Royaume-Uni et la licence en France, par exemple) et cinq ans, voire davantage (le *Diplom* en Allemagne, par exemple).

La distinction entre le premier et le deuxième diplôme délivré à l'issue d'études tertiaires de type A est explicite dans de nombreux pays (où ces études sont organisées en cycles), mais inexistante dans d'autres. Dans certains pays, des diplômes équivalents à une maîtrise dans une optique de comparaison internationale sont délivrés à l'issue d'une seule formation de longue durée. Dans un souci de comparabilité internationale, il faut donc prendre en considération les formations dont la durée cumulée est analogue et qui donnent lieu à la délivrance d'un premier diplôme.

Les formations tertiaires de type A sont subdivisées en sous-catégories en fonction de leur durée théorique afin de permettre des comparaisons indépendamment de la structure nationale de délivrance des diplômes. Plus spécifiquement, la classification de l'OCDE établit une distinction entre les formations de durée moyenne (de trois ans à moins de cinq ans), de longue durée (de cinq à six ans) et de très longue durée (de plus de six ans). Les formations d'une durée inférieure

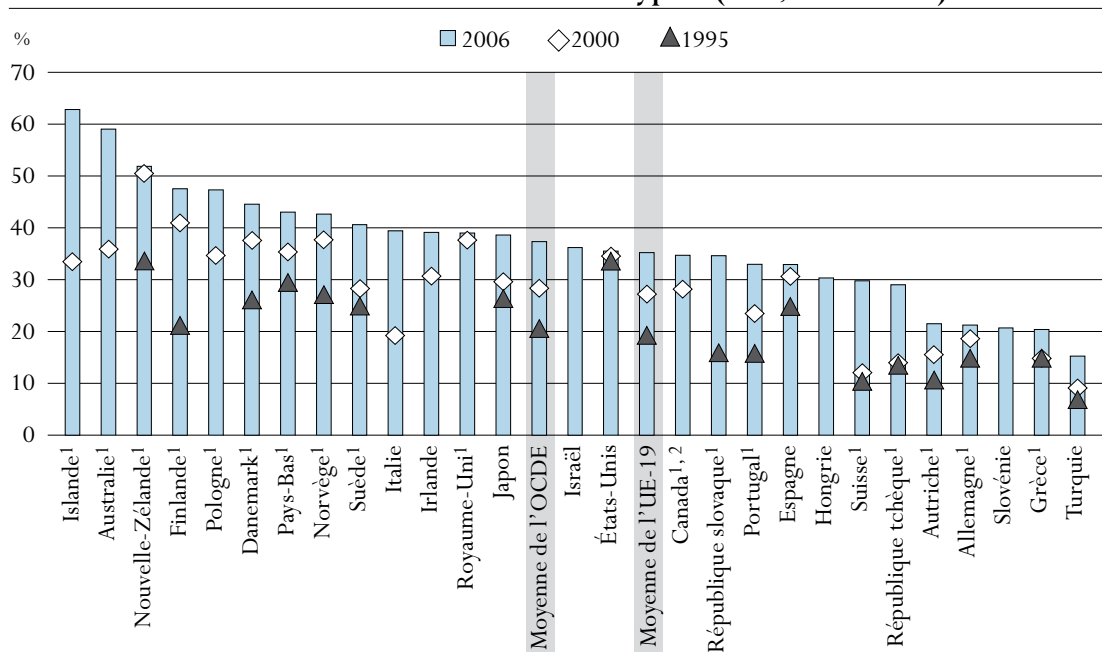
à trois ans sont exclues de cet indicateur, car elles ne sont pas assimilées à des formations tertiaires de type A. Les formations donnant lieu à la délivrance d'un deuxième diplôme sont classées en fonction de la durée cumulée des études sanctionnées par le premier et le deuxième diplôme, les titulaires d'un premier diplôme étant déduits de ces chiffres.

Taux d'obtention d'un premier diplôme de fin d'études tertiaires de type A

En moyenne, dans les 25 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, 37 % des individus d'une cohorte d'âge sont arrivés au terme de leur formation tertiaire de type A en 2006, si les conditions actuelles d'obtention des diplômes restent stables. Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ne représentent pas plus de 20 % en Grèce et en Turquie, mais passent la barre des 45 % en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne (voir le tableau A3.1).

L'analyse de la répartition des diplômés par sexe révèle des écarts plus marqués entre les pays. Les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A : leur taux d'obtention d'un diplôme s'établit à 45 %, contre 30 % chez les hommes, en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'écart entre les sexes représente plus de 25 points de pourcentage en Pologne et en Suède et s'établit à 46 points de pourcentage en Islande. En Allemagne, en Autriche, en Suisse et en Turquie, les taux masculins et féminins sont davantage équilibrés. Au Japon, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (voir le tableau A3.1 et le graphique A3.1).

Graphique A3.2. Évolution du taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A (1995, 2000 et 2006)



1. Le taux net d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge en 2006.

2. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A en 2006.

Source : OCDE, Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

A3

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A a augmenté de 15 points de pourcentage ces 11 dernières années. Entre 1995 et 2006, les taux ont progressé, souvent nettement, dans pratiquement tous les pays dont les données sont comparables. L'augmentation est particulièrement forte en Italie, où le taux de réussite des études tertiaires a doublé entre 2000 et 2006 essentiellement sous l'effet d'une réforme structurelle du système d'enseignement tertiaire et est passé à 39 %. Mise en œuvre en 2002, cette réforme permet aux étudiants inscrits dans des formations de longue durée d'obtenir un diplôme après trois ans d'études (voir le tableau A3.2 et le graphique A3.2).

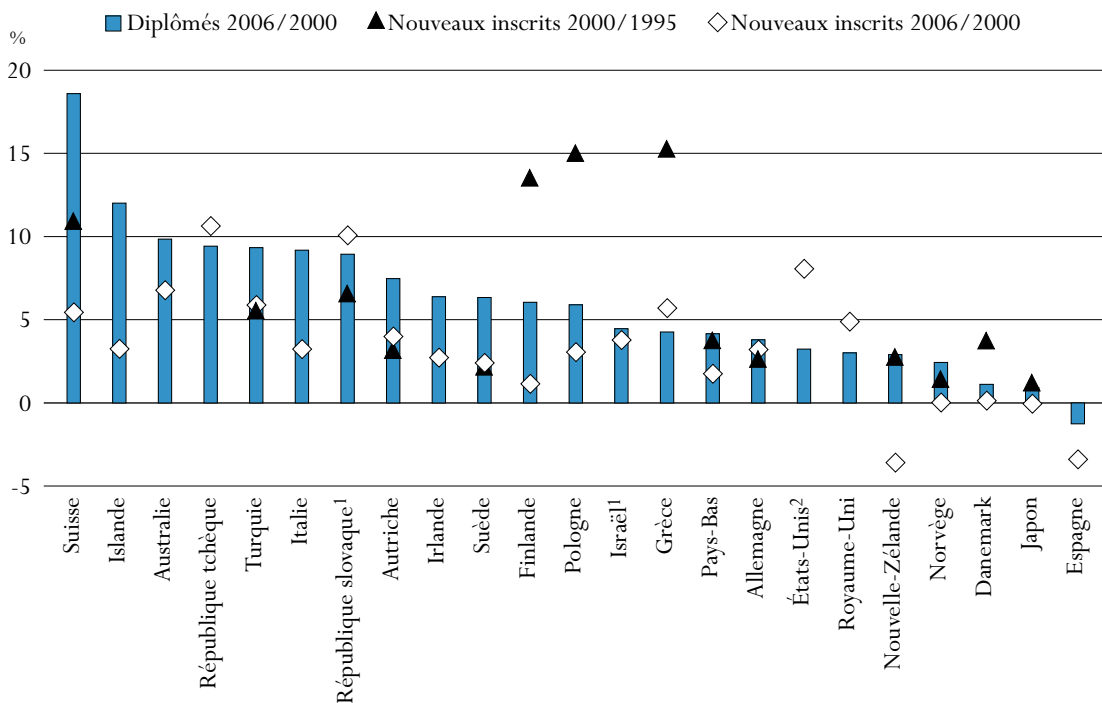
Entre 1995 et 2006, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires ont évolué de façon sensiblement différente dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Ils ont progressé davantage entre 1995 et 2000 qu'entre 2000 et 2006 en Norvège et en Nouvelle-Zélande. À l'inverse, ils ont augmenté plus fortement ces six dernières années en Grèce, au Japon, en République tchèque, en Suède et en Suisse (voir le tableau A3.2 et le graphique A3.2).

Variation annuelle du nombre de nouveaux inscrits et de diplômés dans l'enseignement tertiaire de type A (entre 1995, 2000 et 2006)

La variation des taux d'obtention d'un premier diplôme doit être analysée à la lumière de la variation des taux d'accès (voir l'indicateur A2). Le taux d'accès peut augmenter pour diverses raisons : la création de nouvelles formations, la restructuration de l'enseignement tertiaire ou encore l'accroissement du nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui décident de poursuivre leurs études. Dans cette hypothèse, il est logique que le taux d'obtention d'un diplôme progresse quelques années plus tard si des facteurs tels que le taux d'abandon restent constants (voir l'indicateur A4). L'écart entre les deux indicateurs correspond à la durée des formations suivies par les étudiants. La comparaison de la variation annuelle du nombre de nouveaux inscrits (entre 1995 et 2000) et du nombre de diplômés (entre 2000 et 2006) à l'issue d'une première formation montre bien l'évolution du système d'éducation au cours des dernières années. La variation annuelle du nombre de nouveaux inscrits (entre 2000 et 2006) aide à prévoir l'évolution du taux d'obtention d'un diplôme dans les années à venir.

Les taux d'accès ont fortement augmenté entre 1995 et 2000, puis entre 2000 et 2006 dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE (voir l'indicateur A2), mais les tendances varient selon les pays. Dans 14 pays de l'OCDE dont les données sont comparables entre les deux périodes, le nombre de nouveaux inscrits a progressé à un rythme plus soutenu, d'une part, durant la première période de référence au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suisse et, d'autre part, durant la deuxième période de référence en République slovaque, tandis qu'il est resté relativement stable durant les deux périodes de référence en Allemagne, en Autriche, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Turquie. Entre 1995 et 2000, de nombreux pays ont entrepris de réformer leur système d'enseignement tertiaire pour améliorer les taux d'accès et d'obtention d'un diplôme. Ces réformes ont entraîné l'accroissement rapide du nombre de nouveaux inscrits (entre 1995 et 2000), puis du nombre de diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire de type A (entre 2000 et 2006) (voir le tableau A3.8 disponible en ligne et le graphique A3.3).

Graphique A3.3. Taux de croissance annuel moyen du nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A et de diplômés à l'issue d'une première formation de ce niveau entre 1995, 2000 et 2006



1. L'année de référence des chiffres sur les diplômés est 2002, et non 2000.

2. Certaines formations tertiaires de type B sont incluses.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de croissance annuel moyen entre 2000 et 2006 du nombre de diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire de type A.

Source : OCDE. Tableau A3.8 disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

En Islande, en Italie et en Suisse, le nombre de diplômés à l'issue d'une première formation a augmenté de manière spectaculaire, dans une proportion nettement plus forte que ne laissait supposer l'accroissement annuel moyen du nombre de nouveaux inscrits entre 1995 et 2000, puis entre 2000 et 2006. En Suisse, la création en 1997 des hautes écoles spécialisées et leur extension à d'autres établissements et formations par la suite ont donné lieu à une augmentation moyenne du nombre de nouveaux inscrits, de 11 % chaque année entre 1995 et 2000, suivie à partir de 2001 de celle du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A, de 19 % chaque année entre 2000 et 2006. Cette progression est toutefois allée de pair avec une régression du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire de type B. Comme un nombre assez significatif de formations tertiaires de type B sont passées sous le régime des hautes écoles spécialisées, les diplômés de ces formations peuvent obtenir leur admission dans une formation de deuxième cycle et ainsi, décrocher un premier diplôme tertiaire de type A. Dans ces pays, l'écart entre le taux de croissance annuel moyen du nombre de nouveaux inscrits et celui du nombre de diplômés dans l'enseignement tertiaire devrait se réduire à l'avenir, car l'évolution du nombre de diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire de type A va progresser à un rythme moins soutenu et dès lors se rapprocher de celle du nombre de nouveaux inscrits.

A3

En Allemagne, au Danemark, en Espagne, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, en Israël, le taux de croissance moyenne annuelle du nombre de nouveaux inscrits et du nombre de diplômés à l'issue d'une première formation dans l'enseignement tertiaire de type A est particulièrement bas (moins de 5 %, voire négatif). En Espagne, le nombre de diplômés et le nombre de nouveaux inscrits ont tous deux diminué chaque année entre 2000 et 2006, mais leur régression a été compensée par un accroissement sensible des deux taux dans l'enseignement tertiaire de type B. La situation du Japon s'explique en partie par son taux de natalité peu élevé : le nombre d'individus âgés de 22 ans – soit l'âge typique d'obtention d'un premier diplôme tertiaire – a diminué de plus d'un tiers entre 1995 et 2006, passant de 2.1 à 1.5 million d'individus.

Toutefois, certains pays dont l'évolution démographique est similaire à celle du Japon continuent d'accroître leur taux d'accès et d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire. En Italie, le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire a progressé chaque année de 9 % entre 1995 et 2006 malgré le déclin démographique de 25 % enregistré dans le groupe d'âge des 23-25 ans au cours de cette période.

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

La durée des formations tertiaires est généralement plus longue dans les pays membres de l'UE que dans les autres pays de l'OCDE. Deux tiers des étudiants obtiennent leur diplôme à l'issue de formations de trois ans à moins de cinq ans dans les pays de l'OCDE, contre moins de 55 % dans les pays membres de l'UE (voir le tableau A3.1).

Force est de constater que dans l'ensemble, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A sont plus élevés dans les pays où la durée des formations est généralement plus courte. En Allemagne, en Autriche, en Grèce et en République tchèque par exemple, où la majorité des étudiants suivent des formations de cinq ans au moins, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A sont inférieurs à 30 %. À l'avenir, les formations de longue durée devraient se raréfier dans les pays membres de l'UE sous l'effet de la mise en œuvre du processus de Bologne (voir l'encadré A3.1). Par contraste, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A atteignent ou dépassent 40 % en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, où les formations de trois ans à moins de cinq ans sont la norme (plus de 90 % des diplômés ont suivi une formation de trois ans à moins de cinq ans). La Pologne échappe à ce constat : elle propose essentiellement des formations de longue durée dans l'enseignement tertiaire de type A, mais son taux de réussite est supérieur à 40 % (voir le tableau A3.1).

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

Les formations tertiaires de type B sont classées au même niveau de compétence que celles de type A, mais elles ont une finalité professionnelle plus précise et préparent généralement les étudiants à entrer directement dans la vie active. Habituellement, elles sont plus courtes que celles de type A (de deux à trois ans) et sont sanctionnées par des diplômes qui ne sont pas assimilés à des titres de niveau universitaire. Selon la moyenne établie sur la base des 23 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, environ 9 % des individus d'une cohorte d'âge arrivent au terme d'une formation de ce niveau. En fait, les formations tertiaires de type B ne constituent une part significative de l'enseignement tertiaire que dans quelques pays de l'OCDE,

en l'occurrence en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, où plus de 20 % des individus ont décroché ce diplôme dans la population en âge de l'obtenir (voir le tableau A3.1).

L'offre de formations tertiaires de type B et les taux de réussite varient selon les pays, mais le taux moyen d'obtention d'un diplôme est resté stable ces 11 dernières années dans les pays de l'OCDE. L'Espagne doit par exemple la forte augmentation de son taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B entre 1995 et 2006 à la création de formations à vocation professionnelle de plus haut niveau. À l'inverse, la Finlande abandonne progressivement les formations tertiaires de type B, ce qui explique la baisse très sensible de la proportion de diplômés de ce niveau d'enseignement dans la cohorte d'âge correspondante (voir le tableau A3.2).

Encadré A3.1. La structure de l'enseignement tertiaire en Europe – le processus de Bologne

La naissance du processus de Bologne remonte à la signature, en 1998, de la Déclaration de la Sorbonne dite sur « l'harmonisation de l'architecture du système d'enseignement supérieur européen » par l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni dans le but de créer un cadre commun d'enseignement tertiaire dans lequel inscrire les différents niveaux d'enseignement. Selon le processus de Bologne, la licence dure en moyenne trois ans, le *master*, deux ans et le doctorat, trois ans.

Lors de la mise en œuvre du processus de Bologne, les pays ont modifié en profondeur la structure de leur système d'éducation. La réforme est terminée dans certains pays, mais toujours en cours dans d'autres. Le processus de Bologne s'est progressivement étendu. D'ici 2010, le cadre commun prévu devrait être pleinement opérationnel dans 45 pays, essentiellement en Europe. L'objectif initial était de faciliter la reconnaissance des diplômes et d'améliorer la mobilité des étudiants, mais d'autres objectifs sont venus s'y greffer : soutenir la mobilité des chercheurs, établir un système de crédits (ECTS), créer des diplômes conjoints et, enfin, promouvoir la coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité.

Comme le processus de Bologne induit l'harmonisation des diplômes entre les systèmes d'éducation, la comparabilité des données s'en trouvera améliorée (notamment à propos des formations sanctionnées par un premier ou un deuxième diplôme). Cette réforme doit donner lieu à court terme à un accroissement structurel des taux d'obtention d'un diplôme. Dans les pays où la durée de certaines formations a diminué, les étudiants peuvent maintenant obtenir un premier diplôme après trois ans d'études alors qu'auparavant, leur cursus était plus long. En outre, de nombreux pays ont élargi leur offre de formations dans l'enseignement tertiaire. La République tchèque doit par exemple la forte progression de son taux d'obtention d'un diplôme (voir le tableau A3.2) à la mise en œuvre du processus de Bologne et au développement de l'enseignement tertiaire.

Dans certains pays toutefois, plusieurs domaines d'études ne sont pas encore passés aux trois cycles édictés dans le processus de Bologne et comportent toujours des formations allant jusqu'à cinq ou six ans. C'est notamment le cas en médecine, en architecture, en ingénierie et en théologie.

A3

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

Selon la moyenne établie sur la base des 29 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, 1.4 % de la population a obtenu un titre équivalent au doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau en 2006. Cette proportion ne représente pas plus de 0.1 % dans un pays partenaire, en l'occurrence au Chili, mais elle dépasse 2 % en Allemagne, en Finlande, au Portugal, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse (voir le tableau A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première et d'une deuxième formation ou d'un programme de recherche de haut niveau

Les taux d'obtention d'un diplôme de premier cycle sont disponibles dans tous les pays, mais il n'en va pas de même pour les taux d'obtention d'un premier diplôme. Dans certains pays en effet, les données sur l'enseignement sont insuffisantes pour estimer le nombre d'individus qui décrochent leur premier diplôme.

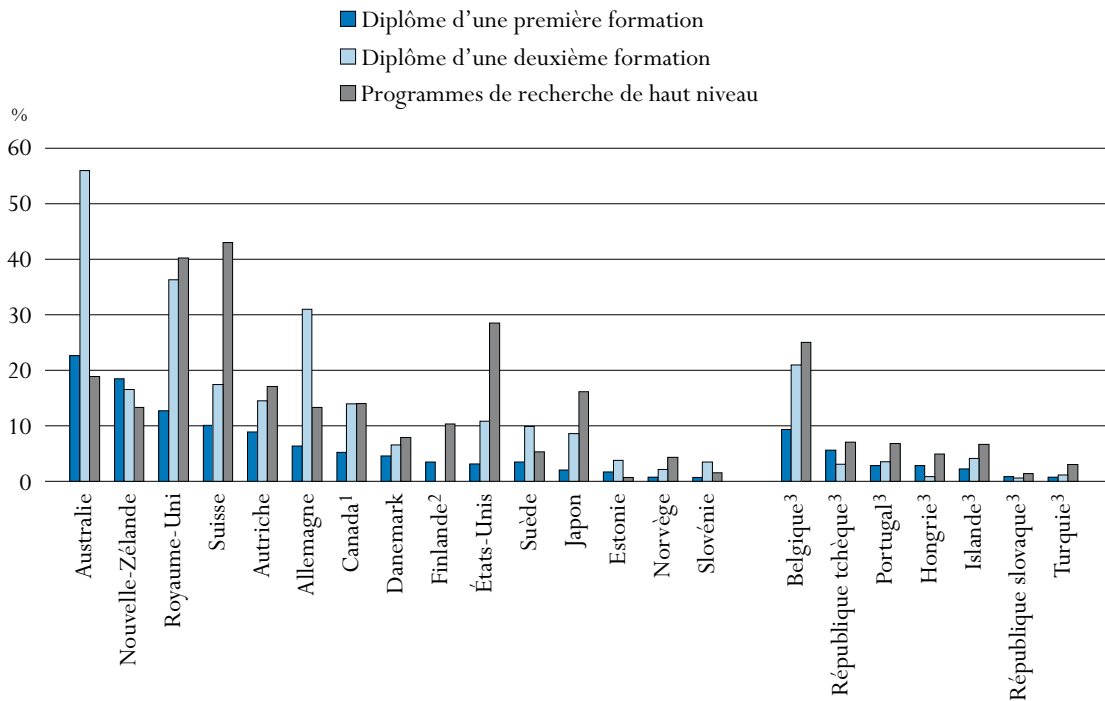
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % des individus d'une cohorte d'âge ont terminé avec succès une première formation tertiaire de type A en 2006. Cette proportion dépasse la barre des 50 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. En Australie et en Nouvelle-Zélande, près d'un étudiant sur cinq résidait auparavant dans un autre pays. Par contraste, le taux d'obtention d'un diplôme représente moins de 20 % en Belgique, au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili. La Belgique et, dans les pays partenaires, la Slovénie sont les deux seuls pays où le taux d'obtention d'un diplôme de premier cycle est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui a une finalité professionnelle plus précise, que dans l'enseignement tertiaire de type A, dont les formations sont largement théoriques. En Corée, les taux des deux types de formation sont équivalents (voir le tableau A3.3).

Proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs diplômés

Dans un certain nombre de pays, les étudiants en mobilité internationale représentent une proportion significative des diplômés de l'enseignement tertiaire et exercent un impact sensible sur les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire. Lorsque l'on compare les taux d'obtention d'un diplôme de différents pays, il convient donc d'examiner l'impact des étudiants en mobilité internationale sur le nombre de diplômés.

En Allemagne, en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 30 % des diplômes et titres délivrés à l'issue d'une deuxième formation tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau sont décernés à des étudiants en mobilité internationale. Le taux réel d'obtention d'un diplôme par les ressortissants nationaux est donc largement surévalué dans ces pays. C'est ainsi le cas pour les formations tertiaires de type A en Australie et au Royaume-Uni et dans les programmes de recherche de haut niveau au Royaume-Uni et en Suisse, où les étudiants en mobilité internationale représentent plus de 35 % des diplômés. La proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs diplômés est moindre, mais reste significative aussi en Autriche, au Canada, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande. Dans les pays ne disposant pas de données sur les étudiants en mobilité internationale, la contribution des étudiants étrangers est significative en Belgique (voir le tableau A3.3 et le graphique A3.4).

Graphique A3.4. Proportion d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les effectifs diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de formation (2006)



1. Année de référence : 2005.

2. La catégorie « Diplôme d'une première formation tertiaire de type A » inclut les diplômes d'une deuxième formation.

3. Ces données portent sur les étudiants étrangers parmi les effectifs diplômés de l'enseignement tertiaire. Comme elles ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément. Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants en mobilité internationale ou étrangers dans les effectifs diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire de type A.

Source : OCDE, Tableau A3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Par contraste, la proportion d'étudiants en mobilité internationale parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire est plus faible au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovénie. Ce constat vaut aussi pour la Hongrie, l'Islande, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie (voir le tableau A3.3 et le graphique A3.4).

Répartition des diplômes par domaine d'études

L'évolution du marché de l'emploi, les écarts de revenus entre professions et secteurs d'activité et les politiques et pratiques d'admission des établissements d'enseignement tertiaire peuvent influencer les étudiants lorsqu'ils choisissent leur domaine d'études. Parallèlement, la popularité relative des domaines d'études influe sur la demande de formation et d'enseignants ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés. La répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire selon le domaine d'études dépend de l'intérêt relatif que suscitent ces domaines, de la proportion d'étudiants admis par domaine d'études et de la structure nationale de délivrance des diplômes.

A3

Dans 26 des 28 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles et dans tous les pays partenaires, la plus forte concentration de diplômes de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau s'observe dans le domaine des sciences sociales, du commerce, du droit et des services (voir le tableau A3.4a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ont suivi une formation en rapport avec les sciences sociales, le commerce, le droit ou les services. La proportion de diplômes délivrés à l'issue d'études tertiaires de type A dans ce domaine représente moins de 30 % en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Finlande et en Suède, mais passe la barre des 45 % aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Slovénie. La plus forte concentration de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau s'observe dans le domaine des lettres, des sciences humaines, de l'éducation et des arts en Allemagne et dans celui de la santé et du secteur social en Suède.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau ont suivi une formation à caractère scientifique (soit l'ingénierie, la production et la construction, les sciences de la vie, les sciences physiques et l'agronomie, les mathématiques et l'informatique). Cette proportion représente moins de 16 % en Hongrie et en Islande et, dans les pays partenaires, au Brésil, mais dépasse 30 % en Corée et en Finlande. Les lettres, les sciences humaines, l'éducation et les arts sont aussi prisés dans les pays de l'OCDE : 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau ont suivi une formation en rapport avec ces disciplines.

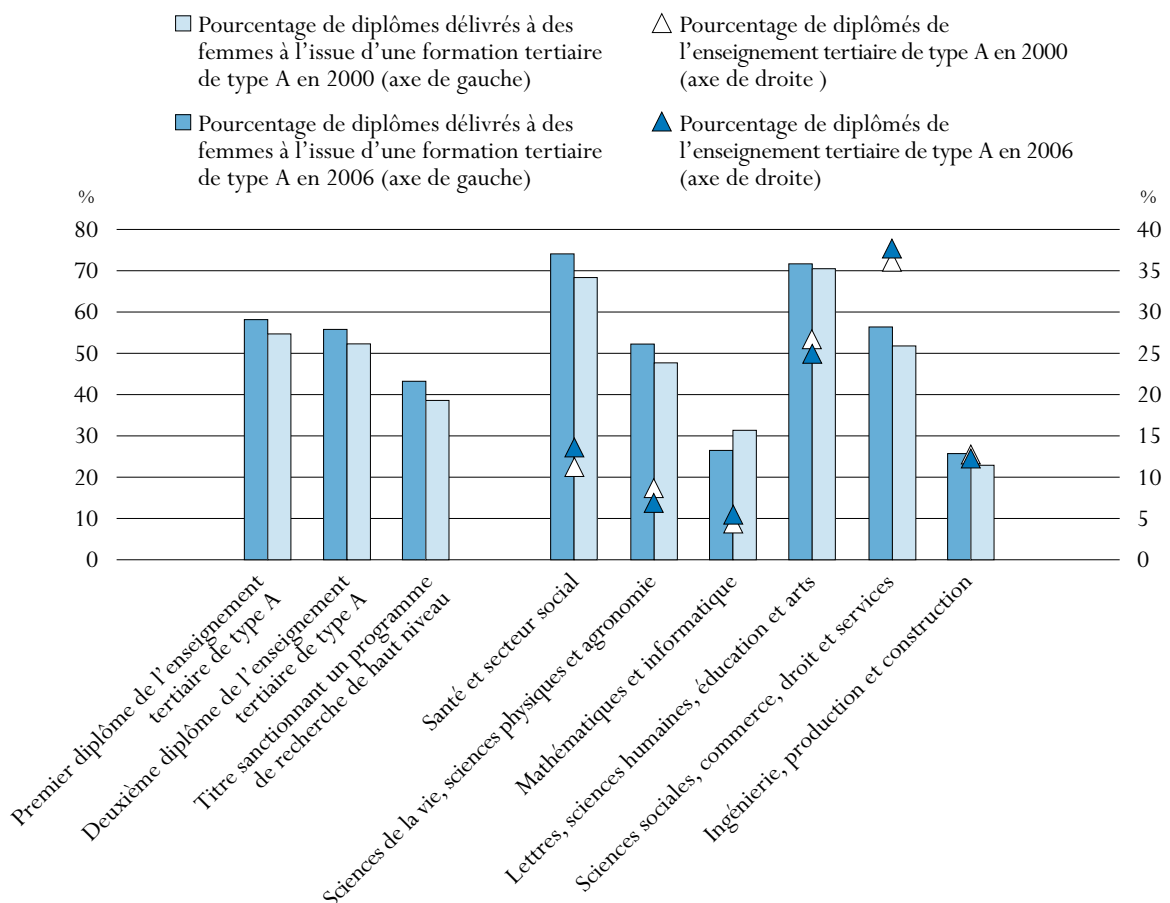
Dans les 27 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la répartition par domaine d'études des diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau a légèrement évolué ces six dernières années au profit de la santé et du secteur social et des sciences sociales, du commerce, du droit et des services, deux domaines où se concentre la moitié environ des diplômés en 2006. La proportion des diplômés obtenus à l'issue d'une formation à caractère scientifique (c'est-à-dire en rapport avec l'ingénierie, la production et la construction, les sciences de la vie, les sciences physiques et l'agronomie et, enfin, les mathématiques et l'informatique) a diminué dans l'ensemble : elle est passée de 25 % en 2000 à 24 % en 2006. Ce recul est particulièrement marqué en Irlande, en Suisse et en Turquie, où il représente plus de 5 points de pourcentage (voir le tableau A3.4a). Les effets de ce déclin pourraient être ressentis sur le marché du travail exposé au risque d'une pénurie de diplômés en sciences (voir l'indicateur A1).

Les tendances sont analogues dans l'enseignement tertiaire de type B, où les formations ont une finalité professionnelle plus précise : la plus forte concentration de diplômés s'observe dans le domaine des sciences sociales, du commerce, du droit et des services (39 %). Viennent ensuite les lettres, les sciences humaines, l'éducation et les arts (24 %) et les disciplines scientifiques (21 %) (voir le tableau A3.4b accessible en ligne). À ce niveau d'enseignement, le choix du domaine d'études dépend dans une grande mesure de la possibilité ou non de suivre une formation post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de type A ou type B dans la même discipline ou dans le même secteur d'activité. Par exemple, si le diplôme d'infirmier est plus souvent délivré à l'issue d'études tertiaires de type B qu'à l'issue de formations du deuxième cycle du secondaire ou d'études tertiaires de type A, la proportion de diplômés en sciences médicales sera plus élevée dans l'enseignement tertiaire de type B.

Variation entre les sexes du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (premier et deuxième diplôme et programmes de recherche de haut niveau) : plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la proportion de femmes diminue

Les femmes sont moins nombreuses aux niveaux supérieurs d'enseignement : la proportion de femmes diplômées à l'issue d'une première ou d'une deuxième formation dans l'enseignement tertiaire de type A s'établit respectivement à 58 et 56 %. Les femmes ne représentent que 43 % des diplômés à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau. Il y a lieu de signaler toutefois qu'entre 2000 et 2006, l'écart entre les sexes s'est réduit dans les trois catégories (premier et deuxième diplôme et doctorat) (voir le tableau A3.5a et le graphique A3.5).

Graphique A3.5. Pourcentage de diplômes délivrés à des femmes à l'issue d'une formation tertiaire de type A et répartition des diplômes de l'enseignement tertiaire par domaine d'études, pour l'ensemble des pays de l'OCDE (2000, 2006)



Source : OCDE, Tableaux A3.4a et A3.5a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Entre 2000 et 2006, la proportion de femmes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (premier diplôme) a augmenté dans tous les pays de l'OCDE, sauf en France et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.5a).

A3

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 58 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (premier diplôme). À ce niveau d'enseignement, les taux d'obtention d'un diplôme des femmes sont équivalents, voire supérieurs à ceux des hommes dans 26 pays de l'OCDE sur 29 et dans tous les pays partenaires. Les femmes représentent plus de 65 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (premier diplôme) en Islande et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie, mais moins de 50 % en Corée, au Japon et en Turquie (voir le tableau A3.5a).

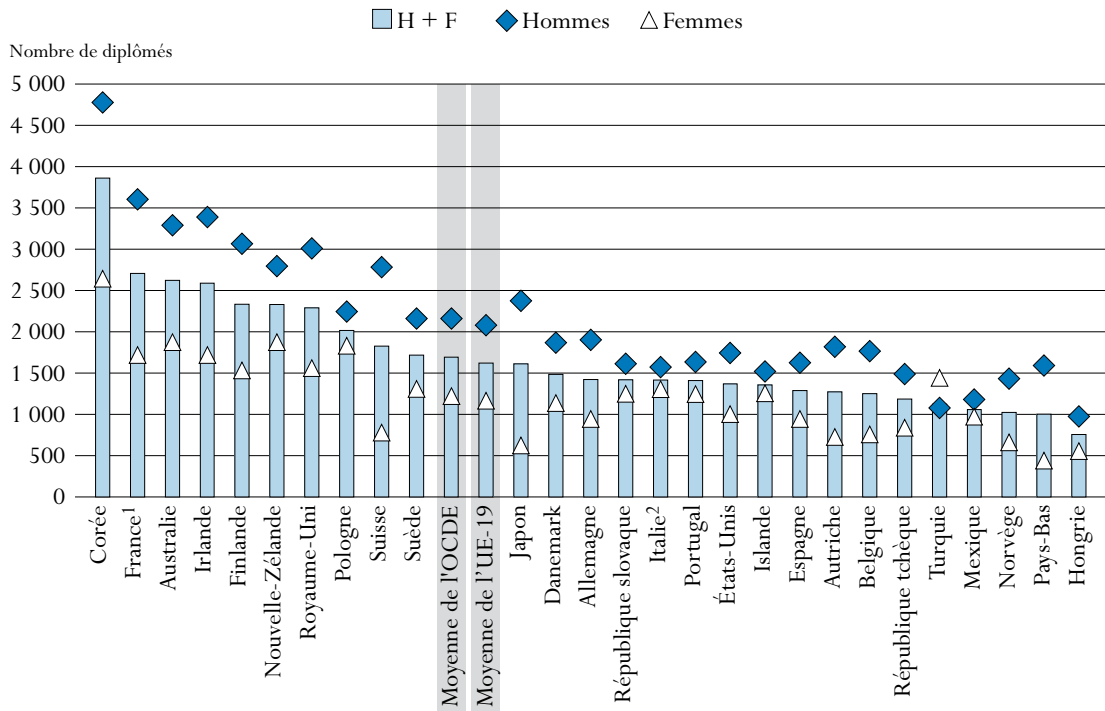
Les femmes sont également plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement de type A (deuxième diplôme). Cette tendance est particulièrement nette en Pologne, au Portugal et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, où leur proportion atteint ou dépasse 70 %. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 56 % des diplômes de ce niveau d'enseignement ont été délivrés à des femmes en 2006, contre 52 % en 2000 (voir le tableau A3.5a).

Dans les pays de l'OCDE, les hommes restent plus susceptibles que les femmes d'obtenir un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau. À ce niveau d'enseignement, le taux d'obtention d'un diplôme (doctorat) est plus faible chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Islande, en Italie et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Brésil, en Estonie et en Israël. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les hommes représentent 57 % des diplômés de ce niveau d'enseignement, contre 61 % en 2000. En Corée et au Japon, 75 % environ des titres délivrés à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau sont décernés à des hommes, mais cette proportion était supérieure à 80 % en 2000 (voir le tableau A3.5a).

Toutefois, les écarts entre les hommes et les femmes varient énormément selon le domaine d'études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent plus de 70 % des individus diplômés en 2006 à l'issue d'une formation tertiaire de type A en rapport avec les lettres, les sciences humaines, l'éducation et les arts, contre 25 % seulement des diplômés à l'issue d'une formation en rapport avec les mathématiques, l'informatique, l'ingénierie, la production et la construction. En 2000, la proportion de femmes parmi les diplômés s'établissait à 68 % dans le domaine générique de la santé et du secteur social et à 31 % en mathématiques et en informatique. Les femmes ne sont donc toujours pas mieux représentées dans des domaines d'études où elles étaient minoritaires malgré l'accroissement de leurs taux d'obtention d'un diplôme (voir le tableau A3.5a).

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

Le nombre de titulaires d'un diplôme scientifique (ingénierie, production et construction, sciences de la vie, sciences physiques et agronomie et, enfin, mathématiques et informatique) par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans permet d'évaluer sous un autre angle le taux récent de production de compétences de haut niveau dans les différents systèmes d'éducation. Les titulaires d'un diplôme scientifique (tous niveaux d'enseignement tertiaire confondus) sont moins de 800 par 100 000 actifs occupés en Hongrie, mais plus de 2 200 en Australie, en Corée, en Finlande, en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le tableau A3.6).

Graphique A3.6. Nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans (2006)

1. Année de référence pour le nombre de diplômés en sciences : 2005.

2. Les chiffres sur les programmes de recherche de haut niveau se rapportent à 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences à l'issue de programmes de type A par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans.

Source : OCDE, Tableaux A3.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Le nombre de titulaires d'un diplôme scientifique (obtenu à l'issue d'études tertiaires de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau) par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans varie nettement moins chez les femmes que chez les hommes : les femmes titulaires d'un diplôme scientifique sont moins de 500 par 100 000 actifs occupés en Hongrie, au Japon et aux Pays-Bas, mais plus de 1 500 en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne tandis que le nombre d'actifs titulaires d'un diplôme scientifique varie de moins de 500 en Turquie à plus de 2500 en Australie, en Finlande et au Royaume-Uni. Dans les pays de l'OCDE, on compte, en moyenne, 985 femmes titulaires d'un diplôme scientifique par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans, contre 1 631 hommes (voir le tableau A3.6).

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

A3

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2005-06 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2007 par l'OCDE (voir les notes à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008).

Par diplômés de l'enseignement tertiaire, on entend les individus qui obtiennent un diplôme de fin d'études tertiaires au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de formations tertiaires : *i*) les formations tertiaires de type B (CITE 5B), *ii*) les formations tertiaires de type A (CITE 5A) et *iii*) les programmes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6). Comme certains pays ne disposent pas de données dans toutes les catégories, l'OCDE a classé les diplômés dans les catégories les plus appropriées. La liste des formations de type A et B incluses dans chaque pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008). Les formations tertiaires de type A (CITE 5A) sont également réparties en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences dans les structures nationales de délivrance des diplômes.

Dans les tableaux A3.1 et A3.3, les taux d'obtention d'un diplôme (à partir de 2005) à l'issue d'une première formation tertiaire (de type A et B) ou d'un programme de recherche de haut niveau sont des taux nets, soit la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge. Les taux nets représentent l'estimation de la proportion d'étudiants du groupe d'âge en question qui termineront des études tertiaires de type A ou B (si l'on se fonde sur les schémas actuels d'obtention d'un diplôme). Les taux bruts sont indiqués dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire (voir l'annexe 1). Le taux brut d'obtention d'un diplôme est calculé comme suit : le nombre de diplômés, quel que soit leur âge, est divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car l'âge des diplômés est très variable.

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

Dans les tableaux A3.4a et A3.5a, les individus qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études tertiaires durant l'année de référence sont répartis entre les domaines d'études en fonction de leur spécialisation. Cette répartition porte sur tous les diplômés de l'enseignement tertiaire repris dans le tableau A3.1. Les 25 domaines d'études retenus dans les instruments de l'exercice UOE de collecte de données proviennent de la CITE par domaine d'études. La même nomenclature a été utilisée à tous les niveaux d'enseignement.

Dans le tableau A3.6, les données sur les actifs occupés proviennent de la base de données de l'OCDE sur la population active, constituée à partir d'enquêtes nationales sur la population active et de l'Enquête européenne sur les forces de travail.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

- *Tableau A3.4b. Pourcentage de diplômés à l'issue de formations tertiaires de type B, selon le domaine d'études (2000 et 2006)*
- *Tableau A3.5b. Pourcentage de diplômes délivrés à des femmes à l'issue de formations tertiaires de type B, selon le domaine d'études (2000 et 2006)*
- *Tableau A3.7. Évolution des taux nets d'obtention d'un titre à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau (entre 1995 et 2006)*
- *Tableau A3.8. Taux de croissance annuel moyen du nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A et de diplômés à l'issue d'une première formation de ce niveaux entre 1995, 2000 et 2006*

Tableau A3.1.

Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire (2006)*Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la finalité et la durée des programmes*

	Programmes tertiaires de type B (sanctionnés par un premier diplôme)	Programmes tertiaires de type A (sanctionnés par un premier diplôme)								Programmes de recherche de haut niveau Doctorat ou équivalent			
		Tous programmes confondus						Proportion de diplômés selon la durée des programmes (en %)					
								De 3 à moins de 5 ans			De 5 à 6 ans ¹	De plus de 6 ans	
		H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	H + F		H + F	H + F	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)				
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	59.1	47.3	71.2	95	4	n	1.8		
	Autriche ³	7.4	7.1	7.8	21.5	20.2	22.8	29	71	n	1.9		
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.3		
	Canada ⁵	m	m	m	34.7	26.1	43.6	m	m	m	0.9		
	Rép. tchèque ³	5.7	3.2	8.3	29.0	25.0	33.2	43	57	n	1.2		
	Danemark	10.0	10.8	9.1	44.6	33.7	55.7	63	37	n	1.2		
	Finlande	0.1	0.1	n.	47.5	35.5	60.1	59	40	1	2.1		
	France ^{4, 5}	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.2		
	Allemagne ³	10.8	8.2	13.4	21.2	20.2	22.2	40	60	n	2.3		
	Grèce	12.2	9.0	15.7	20.4	13.2	28.1	n	100	x(8)	0.9		
	Hongrie ^{3, 4}	4.0	2.6	5.6	30.3	20.8	40.4	m	m	m	0.7		
	Islande	4.1	4.0	4.1	62.8	40.2	86.5	87	13	n	0.4		
	Irlande ^{3, 4}	27.1	28.4	25.9	39.1	30.8	47.5	55	45	n	1.3		
	Italie ^{3, 4, 6}	n	n	n	39.4	32.5	46.6	61	39	n	1.2		
	Japon ^{3, 4}	27.9	20.4	35.8	38.6	42.8	34.2	85	15	a	1.0		
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.0		
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.2		
	Pays-Bas	n	n	n	43.0	38.1	48.1	m	m	m	1.5		
	Nouvelle-Zélande	24.3	20.1	28.4	51.9	41.0	62.7	94	6	n	1.1		
	Norvège	1.1	1.0	1.2	42.6	30.7	55.0	83	11	6	1.3		
Pologne	0.1	0.1	0.2	47.3	34.8	60.2	26	74	n	1.0			
Portugal	8.7	6.5	10.9	32.9	21.5	44.7	33	67	n	3.3			
Rép. slovaque	1.2	0.7	1.7	34.6	26.5	43.0	23	77	n	1.5			
Espagne ⁴	14.5	13.0	16.1	32.9	25.5	40.8	45	55	n	1.0			
Suède	4.9	4.0	5.8	40.6	28.2	53.6	96	4	n	2.2			
Suisse ³	9.6	12.1	7.2	29.8	31.0	28.6	62	25	14	3.1			
Turquie ⁴	10.8	12.3	9.2	15.2	16.1	14.4	85	13	1	0.2			
Royaume-Uni ⁷	15.0	9.9	20.0	39.0	33.4	44.8	97	3	1	2.2			
États-Unis ^{3, 4}	9.9	7.3	12.7	35.5	29.1	42.4	55	39	6	1.4			
Moyenne de l'OCDE	9.1	7.9	10.4	37.3	29.8	45.2	64	34	1	1.4			
Moyenne de l'UE-19	7.6	6.5	8.8	35.2	27.5	43.2	54	46	n	1.6			
Pays partenaires	Brésil ⁵	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.4		
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.1		
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.8		
	Israël	m	m	m	36.2	29.5	43.0	100	n	n	1.3		
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.5		
	Slovénie	25.9	20.5	31.6	20.7	13.5	28.4	m	m	m	1.3		

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

1. Les étudiants qui ont suivi une formation plus longue par la suite sont exclus.

2. Les taux d'obtention d'un diplôme sont bruts aux États-Unis, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas, en Pologne et au Royaume-Uni et dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie.

3. Les taux d'obtention d'un diplôme de niveau CITE 5B sont bruts.

4. Les taux d'obtention d'un diplôme de niveau CITE 5A sont bruts.

5. Année de référence : 2005.

6. Les taux d'obtention d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau se rapportent à 2005.

7. Le taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type B est surestimé, car il est calculé en tenant compte d'un certain nombre d'individus déjà titulaires d'un premier diplôme de ce niveau d'enseignement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Tableau A3.2.

Évolution du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (entre 1995 et 2006)

Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme de niveau CITE 5A et 5B) dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Âge typique en 2006	Enseignement tertiaire de type A									Âge typique en 2006	Enseignement tertiaire de type B								
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ¹	1995		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006 ²		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Pays membres de l'OCDE	Australie	20-25	m	36	42	46	50	47	59	59	19-22	m	1	1	m	m	m	m	m	
	Autriche	22-26	10	15	17	18	19	20	20	21	20-21	m	m	m	m	m	7	8		
	Belgique	22-24	m	m	m	m	m	m	m	m	21-22	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Canada	22-25	m	28	m	m	m	m	35	m	21-25	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	23-25	13	14	14	15	17	20	25	29	22-23	6	5	5	4	4	5	6	6	
	Danemark	24	25	37	39	41	43	44	46	45	23-25	8	10	12	13	14	11	10	10	
	Finlande	25-29	20	41	45	49	48	47	48	48	30-34	34	7	4	2	1	a	a	a	
	France	20-25	m	m	m	m	m	m	m	m	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Allemagne	24-27	14	18	18	18	18	19	20	21	21-23	13	11	11	10	10	10	11	11	
	Grèce	22-24	14	15	16	18	20	24	25	20	22-24	5	6	6	7	9	11	12	12	
	Hongrie	23-24	m	m	m	m	m	29	36	30	21	m	m	m	m	m	3	4	4	
	Islande	24-25	m	33	38	41	45	51	56	63	30-34	m	6	8	6	7	5	4	4	
	Irlande	21-25	m	30	29	32	37	39	38	39	20-21	m	15	20	13	19	20	24	27	
	Italie	23-25	m	19	21	25	m	36	41	39	22-23	m	n	1	1	m	n	n	n	
	Japon	22-24	25	29	32	33	34	35	36	39	20	28	29	27	27	26	26	27	28	
	Corée	21	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Mexique	23	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Pays-Bas	21-23	29	35	35	37	38	40	42	43	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
	Nouvelle-Zélande	21-22	33	50	51	46	49	50	51	52	20-23	12	17	17	18	20	21	21	24	
Norvège	22-25	26	37	40	38	39	45	41	43	21-22	6	6	6	5	5	3	2	1		
Pologne	23-25	m	34	40	43	44	45	45	47	22	m	m	m	n	n	n	n	n		
Portugal	22-24	15	23	28	30	33	32	32	33	21-23	6	8	8	7	7	8	9	9		
Rép. slovaque	23-24	15	m	m	23	25	28	30	35	21-22	1	2	2	3	2	3	2	1		
Espagne	20-22	24	30	31	32	32	33	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17	15		
Suède	25	24	28	29	32	35	37	38	41	22-23	m	4	4	4	4	4	5	5		
Suisse	24-26	9	12	19	21	22	26	27	30	23-29	13	14	11	11	12	12	8	10		
Turquie	22-24	6	9	9	10	11	11	11	15	20-22	m	m	m	m	m	m	m	11		
Royaume-Uni ³	20-25	m	37	37	37	38	39	39	39	19-24	m	m	12	12	14	16	17	15		
États-Unis	22	33	34	33	32	32	33	34	36	20	9	8	8	8	9	9	10	10		
Moyenne de l'OCDE			20	28	30	31	33	35	36	37		10	8	9	8	9	9	9	9	
Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2006 sont disponibles			20							34		10							10	
Moyenne de l'UE-19			18	27	29	30	32	33	35	35		8	6	7	6	8	7	8	8	
Pays partenaires	Brésil	21-24	m	10	10	13	15	m	m	m	21-24	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	24	m	m	m	m	m	m	m	m	20-22	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Estonie	22-24	m	m	m	m	m	m	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	26	m	m	m	29	31	32	35	36	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Féd. de Russie	19-24	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m	
Slovénie	25-26	m	m	m	m	m	m	18	21	23-26	m	m	m	m	m	m	24	26		

Remarque : avant l'année 2004, les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A ou B était calculé de façon brute. A partir de 2005, et pour les pays de 2005 avec des données disponibles, le taux d'obtention du diplôme est calculé comme taux net d'obtention du diplôme (i.e. comme la somme des taux d'obtention du diplôme par âge spécifique).

1. Les taux d'obtention d'un diplôme de 2006 sont nets en Allemagne, Australie, en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovaquie.

2. Les taux d'obtention d'un diplôme de 2006 sont nets au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, au Royaume-Uni, en Suède et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Slovaquie.

3. Le taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type B est surestimé, car il est calculé en tenant compte d'un certain nombre d'individus déjà titulaires d'un premier diplôme de ce niveau d'enseignement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Tableau A3.3.

Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire et proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs diplômés (2006)

Calculs basés sur le nombre de diplômés

	Programmes tertiaires de type B (premier diplôme)		Programmes tertiaires de type A (premier diplôme)		Programmes tertiaires de type A (deuxième diplôme)		Programmes de recherche de haut niveau	
	Taux d'obtention d'un diplôme	Proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs diplômés	Taux d'obtention d'un diplôme	Proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs diplômés	Taux d'obtention d'un diplôme	Proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs diplômés	Taux d'obtention d'un diplôme	Proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs diplômés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays membres de l'OCDE								
Australie ¹	16.4	m	59.1	23	17.8	56	1.8	19
Autriche ¹	7.4	m	21.5	9	1.1	15	1.9	17
Belgique ³	30.6	6	19.4	9	10.4	21	1.3	25
Canada ^{1, 4}	m	m	39.3	5.2	7.3	14	0.9	14
Rép. tchèque ³	5.7	1	29.8	6	8.5	3	1.2	7
Danemark ¹	11.0	4	45.3	5	13.9	7	1.2	8
Finlande ²	0.1	m	56.8	3	0.8	x(4)	2.1	10
France ⁴	24.9	m	34.8	m	m	m	1.2	m
Allemagne ²	10.8	m	21.2	6	1.7	31	2.3	13
Grèce	13.0	m	22.3	m	4.9	m	0.9	m
Hongrie ³	4.5	1	35.9	3	5.0	1	0.7	5
Islande ³	4.2	1	64.5	2	18.8	4	0.4	7
Irlande	27.1	m	39.1	m	16.8	m	1.3	m
Italie ⁵	0.1	m	37.6	m	14.5	m	1.2	m
Japon ¹	27.9	3	38.6	2	5.2	9	1.0	16
Corée	34.5	m	35.0	m	3.5	m	1.0	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1.3	m	18.4	m	2.6	m	0.2	m
Pays-Bas	n	n	47.3	m	10.3	m	1.5	m
Nouvelle-Zélande ¹	28.4	21	54.9	18	16.3	17	1.1	13
Norvège ¹	1.2	6	44.1	1	10.3	2	1.3	4
Pologne	0.8	m	47.3	m	31.0	m	1.0	m
Portugal ³	8.6	2	32.9	3	1.9	4	3.3	7
Rép. slovaque ³	1.2	m	34.6	1	8.1	1	1.5	1
Espagne	14.5	m	30.6	m	m	m	1.0	m
Suède ¹	5.0	1	41.9	3	3.6	10	2.2	5
Suisse ²	21.1	m	27.0	10	8.8	17	3.1	43
Turquie ³	10.8	n	15.4	1	2.2	1	0.2	3
Royaume-Uni ¹	15.0	6	39.0	13	23.6	36	2.2	40
États-Unis ¹	9.9	1	35.5	3	15.9	11	1.4	28
Moyenne de l'OCDE	12.0		36.9		9.2		1.4	
Moyenne de l'UE-19	10.0		35.4		9.2		1.6	
Pays partenaires								
Brésil ⁴	1.2	m	23.1	m	x(4)	m	1.4	m
Chili	9.0	m	15.4	m	3.5	m	0.1	m
Estonie ¹	21.9	n	28.1	2	7.6	4	0.8	1
Israël	m	m	36.2	m	12.0	m	1.3	m
Féd. de Russie	27.6	m	45.5	m	0.4	m	1.5	m
Slovénie ¹	28.8	1	21.9	1	3.5	3	1.3	2

1. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur base de leur pays de résidence.

2. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

3. Les étudiants étrangers sont définis sur base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans le tableau et le graphique.

4. Année de référence : 2005.

5. Les chiffres sur les programmes de recherche de haut niveau se rapportent à 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Tableau A3.4a.

Pourcentage de diplômés à l'issue de formations tertiaires de type A et de programmes de recherche de haut niveau, selon le domaine d'études (2000 et 2006)

	Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agronomie		Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines, éducation et arts		Sciences sociales, commerce, droit et services		Ingénierie, production et construction		Inconnu ou non précisé	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	15.0	13.3	8.0	6.2	5.1	8.2	25.2	22.3	38.8	42.8	7.9	7.2	n	n
Autriche	8.1	8.7	9.2	8.7	3.6	9.1	20.4	18.9	41.2	39.9	17.3	14.5	0.2	0.2
Belgique	13.3	11.7	11.8	10.2	1.6	4.6	22.8	25.6	37.9	36.5	12.5	11.3	n	0.1
Canada ¹	7.9	10.7	9.3	6.6	4.2	4.5	28.4	26.7	39.6	39.0	8.2	8.2	2.4	4.3
Rép. tchèque	12.5	9.4	8.2	7.5	8.3	4.4	20.1	24.3	35.3	34.2	15.5	16.2	a	4.0
Danemark	5.6	27.7	11.9	4.5	2.8	4.0	25.0	25.6	45.7	28.0	9.0	10.2	n	n
Finlande	19.3	19.2	6.9	5.7	3.3	5.3	20.5	19.9	26.1	29.2	24.0	20.7	n	n
France ¹	2.9	8.8	13.3	8.8	5.5	5.9	27.3	19.1	39.5	44.8	11.2	12.6	0.3	n
Allemagne	m	10.1	m	8.9	m	7.8	m	31.0	m	29.5	m	12.6	m	0.2
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	7.3	8.8	4.8	4.1	1.1	4.6	31.5	27.7	45.5	48.5	9.8	6.3	a	n
Islande	15.3	12.4	7.6	5.8	3.8	2.9	37.8	35.3	28.4	36.9	7.1	6.8	a	n
Irlande	7.8	14.2	11.8	14.8	9.6	n	29.2	28.6	32.2	34.4	9.3	8.0	0.2	n
Italie ²	17.3	14.2	6.9	6.6	3.7	2.1	18.5	22.3	37.6	37.8	16.0	14.9	n	2.1
Japon	5.2	6.8	7.8	7.9	x(3)	x(4)	24.4	23.2	37.2	38.1	21.3	19.7	4.0	4.4
Corée	6.6	8.5	9.7	7.5	4.5	5.2	26.5	26.1	25.3	26.7	27.4	26.0	a	n
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	7.8	9.0	4.2	4.8	6.7	8.2	21.4	18.1	45.9	45.1	14.0	14.3	a	0.4
Pays-Bas	21.1	16.5	6.0	3.3	1.7	4.6	23.6	24.2	37.0	42.8	10.6	8.3	n	0.2
Nouvelle-Zélande	12.9	14.5	12.7	7.9	1.7	5.9	33.9	25.7	30.3	39.9	5.6	5.3	2.8	0.8
Norvège	25.3	25.0	4.0	4.0	3.6	5.5	29.9	26.9	25.4	30.9	6.8	7.6	4.9	0.2
Pologne	1.7	7.9	3.7	5.1	1.4	4.8	20.6	25.2	40.3	48.3	8.0	8.6	24.2	n
Portugal	10.2	19.7	5.4	6.6	3.3	5.9	30.8	23.4	39.1	32.6	11.2	11.7	n	n
Rép. slovaque	8.5	16.5	6.6	7.7	4.6	4.0	26.5	22.2	38.4	34.4	15.4	15.3	a	n
Espagne	11.9	14.6	8.7	7.1	4.4	5.4	22.8	23.8	39.2	34.6	12.9	14.3	n	0.1
Suède	22.8	25.7	5.8	4.8	3.7	3.8	24.5	23.1	22.6	24.6	20.5	18.0	n	n
Suisse	11.4	9.7	9.0	9.5	6.9	4.0	21.7	23.3	34.9	40.2	15.7	13.0	0.4	0.4
Turquie	9.5	5.9	12.4	7.9	3.5	3.3	34.2	34.7	27.0	38.7	13.3	9.4	a	n
Royaume-Uni	8.3	12.4	12.0	8.5	5.5	6.8	25.7	27.4	28.8	34.7	9.9	8.8	9.8	1.4
États-Unis	9.8	9.8	7.9	6.2	3.7	3.9	27.3	28.6	44.6	45.3	6.5	6.2	0.3	n
Moyenne de l'OCDE	11.0	13.3	8.4	6.9	4.2	5.2	26.5	24.9	35.7	37.1	12.5	11.9	1.8	0.6
Pays partenaires														
Brésil ¹	m	13.3	m	4.9	m	3.3	m	32.8	m	40.9	m	4.7	m	n
Chili	m	13.0	m	6.8	m	3.3	m	26.0	m	35.7	m	15.2	m	n
Estonie	m	6.1	m	9.3	m	5.7	m	28.3	m	40.9	m	9.7	m	n
Israël	m	8.5	m	7.4	m	5.0	m	26.8	m	40.6	m	11.7	m	n
Féd. de Russie	m	4.3	m	9.8	m	x(4)	m	16.3	m	51.3	m	18.3	m	n
Slovénie	m	10.6	m	5.8	m	2.5	m	25.4	m	45.5	m	10.2	m	n

1. Année de référence : 2005.

2. Les chiffres sur les programmes de recherche de haut niveau se rapportent à 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

A3

Tableau A3.5a.

Pourcentage de diplômes et titres délivrés à des femmes à l'issue de formations tertiaires de type A
et de programmes de recherche de haut niveau, selon le domaine d'études (2000 et 2006)

	Premier diplôme tertiaire de type A, tous domaines d'études confondus		Deuxième diplôme tertiaire de type A, tous domaines d'études confondus		Programmes de recherche de haut niveau, tous domaines d'études confondus		Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agronomie		Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines, éducation et arts		Sciences sociales, commerce, droit et services		Ingénierie, production et construction	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	57	59	56	46	40	47	76	77	50	55	27	23	70	70	52	54	21	24
Autriche	48	53	32	44	36	42	59	65	46	55	15	20	66	70	49	57	18	22
Belgique	50	53	53	60	34	38	59	63	40	51	25	20	65	67	52	57	21	25
Canada ¹	59	62	52	52	39	44	74	82	53	58	28	27	68	70	58	58	23	25
Rép. tchèque	51	56	53	57	29	36	70	74	45	58	12	20	71	74	54	60	27	21
Danemark	51	63	49	54	38	44	59	81	48	53	28	24	69	68	44	50	26	29
Finlande	59	64	59	63	45	48	84	87	51	56	35	37	77	78	65	71	19	22
France ¹	57	55	56	55	41	41	60	56	49	50	31	25	73	73	59	60	24	26
Allemagne	m	52	m	48	m	41	m	65	m	51	m	34	m	74	m	53	m	22
Grèce	m	64	m	53	m	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	34
Hongrie	60	65	36	68	38	44	70	80	42	49	17	20	71	77	51	67	21	29
Islande	67	69	59	62	50	53	82	90	57	55	22	18	83	80	57	61	25	38
Irlande	55	60	60	60	47	46	75	83	53	49	41	x(10)	69	71	57	57	24	20
Italie ²	56	58	56	61	53	52	58	65	51	56	54	37	82	79	55	57	28	30
Japon	37	43	23	29	19	27	50	58	30	32	x(9)	x(10)	67	68	26	38	9	11
Corée	47	49	30	40	20	27	50	63	42	46	49	38	70	71	40	45	23	24
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	52	55	m	50	36	41	61	64	41	46	43	40	65	68	55	59	22	28
Pays-Bas	54	56	66	59	m	39	76	75	37	48	16	10	71	73	49	52	13	17
Nouvelle-Zélande	64	61	54	62	43	50	79	81	46	55	34	27	73	73	53	57	33	28
Norvège	64	64	52	55	33	40	82	83	46	57	15	20	75	69	48	54	27	23
Pologne	m	63	68	70	m	50	68	71	64	65	58	29	78	78	64	68	24	32
Portugal	67	67	72	70	52	60	77	80	62	65	56	36	80	78	63	64	35	36
Rép. slovaque	52	61	a	56	38	47	69	85	41	51	17	20	71	68	50	60	30	31
Espagne	59	60	m	m	44	47	76	78	52	56	34	27	72	74	60	61	27	32
Suède	60	65	93	76	37	43	79	83	53	58	39	30	75	78	57	62	25	31
Suisse	42	51	26	39	31	39	54	66	33	43	16	14	62	67	35	44	11	17
Turquie	41	46	39	47	37	40	53	67	44	44	42	39	45	55	39	41	24	25
Royaume-Uni	54	57	54	56	38	43	71	75	52	50	27	25	67	67	55	56	20	22
États-Unis	57	58	56	59	44	49	75	79	51	54	33	27	68	68	53	55	21	22
Moyenne de l'OCDE	55	58	52	56	39	43	68	74	48	52	31	26	70	72	52	56	23	26
Moyenne de l'UE-19	56	59	54	60	41	44	69	74	49	54	32	26	72	73	55	60	24	27
Pays partenaires																		
Brésil ¹	m	62	m	m	m	55	m	74	m	53	m	28	m	79	m	56	m	31
Chili	m	56	m	39	m	35	m	68	m	48	m	28	m	69	m	49	m	28
Estonie	m	70	m	73	m	57	m	85	m	67	m	36	m	87	m	70	m	40
Israël	m	59	m	58	m	51	m	77	m	54	m	30	m	76	m	57	m	26
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	67	m	53	m	50	m	79	m	62	m	15	m	76	m	64	m	30

1. Année de référence : 2005.

2. Les chiffres sur la délivrance d'un deuxième diplôme à l'issue de formations tertiaires de type A se rapportent en partie à 2005. Les chiffres sur la délivrance d'un titre à l'issue de programmes de recherche de haut niveau se rapportent à 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

Tableau A3.6.
Diplômés en sciences, selon le sexe (2006)
 Nombre de diplômés par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans

	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Tous niveaux d'enseignement tertiaire confondus			
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	444	592	255	2 178	2 656	1 572	2 622	3 248	1 827
	Autriche	336	534	102	937	1 242	577	1 273	1 776	678
	Belgique	413	656	135	839	1 069	576	1 252	1 725	711
	Canada ¹	m	m	m	1 119	1 360	847	m	m	m
	Rép. tchèque	74	93	46	1 112	1 353	745	1 186	1 446	791
	Danemark	251	267	231	1 234	1 559	859	1 484	1 826	1 090
	Finlande	n	n	n	2 289	2 971	1 449	2 335	3 026	1 484
	France ¹	835	1 264	316	1 871	2 300	1 353	2 706	3 564	1 670
	Allemagne	238	407	34	1 185	1 454	863	1 423	1 861	897
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	60	78	33	697	855	475	757	934	508
	Islande	47	80	6	1 310	1 398	1 200	1 357	1 478	1 206
	Irlande	1 034	1 511	456	1 555	1 837	1 213	2 589	3 348	1 670
	Italie ²	n	n	n	1 416	1 530	1 257	1 416	1 530	1 257
	Japon	451	643	176	1 161	1 691	398	1 612	2 334	574
	Corée	1 820	2 314	1 103	2 042	2 420	1 493	3 863	4 735	2 596
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	127	150	89	930	990	836	1 057	1 140	925
	Pays-Bas	n	n	n	1 002	1 548	391	1 002	1 548	391
	Nouvelle-Zélande	516	683	318	1 813	2 069	1 509	2 330	2 752	1 827
	Norvège	11	16	6	1 011	1 375	607	1 022	1 391	613
	Pologne	a	a	a	2 016	2 203	1 781	2 016	2 203	1 781
	Portugal	262	350	161	1 035	1 140	915	1 410	1 594	1 199
	Rép. slovaque	9	11	5	1 410	1 559	1 196	1 418	1 570	1 201
Espagne	445	644	183	844	941	714	1 289	1 585	897	
Suède	151	204	90	1 478	1 800	1 112	1 716	2 118	1 260	
Suisse	716	1 194	145	1 109	1 547	586	1 825	2 741	731	
Turquie	558	551	581	564	485	812	1 122	1 037	1 393	
Royaume-Uni	316	439	176	1 974	2 528	1 337	2 290	2 967	1 513	
États-Unis	276	406	115	1 093	1 297	841	1 368	1 703	956	
Moyenne de l'OCDE	361	503	183	1 340	1 631	985	1 694	2 118	1 172	
Moyenne de l'UE-19	260	380	116	1 366	1 672	994	1 621	2 036	1 118	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Année de référence pour le nombre de diplômés en sciences : 2005.

2. Les chiffres sur les programmes de recherche de haut niveau se rapportent à 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>

COMBIEN D'ÉTUDIANTS RÉUSSISSENT OU ABANDONNENT LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ?

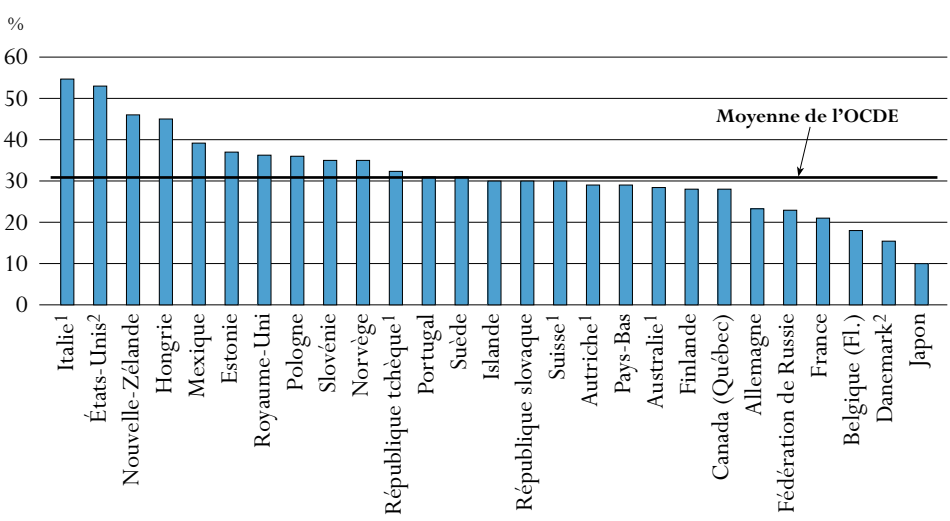
Le large éventail de formations tertiaires permet d'évaluer globalement la production de compétences de haut niveau dans les différents pays. Les études tertiaires dites de « type A » sont sanctionnées par les diplômes universitaires traditionnels. Les études tertiaires de « type B » sont en général moins longues et ont une finalité professionnelle plus précise. Cet indicateur évalue le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire, soit le pourcentage d'étudiants qui terminent avec succès leurs études. L'abandon des études n'est pas nécessairement vécu comme un échec personnel, certes, mais des taux peu élevés de réussite peuvent malgré tout suggérer que le système d'éducation ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires.

Points clés

Graphique A4.1. Proportion d'étudiants abandonnant leurs études tertiaires avant l'obtention d'un premier diplôme (2005)

Ce graphique montre la proportion d'étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires avant d'obtenir un premier diplôme.

Selon la moyenne établie sur la base des 19 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, quelque 31 % des étudiants n'arrivent pas au terme de leurs études tertiaires. Les taux de réussite varient sensiblement selon les pays de l'OCDE. La proportion d'étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires de type A ou B sans avoir décroché leur diplôme est supérieure à 40 % aux États-Unis, en Hongrie, en Italie et en Nouvelle-Zélande, mais inférieure à 24 % en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France et au Japon et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie.



1. Formations tertiaires de type A uniquement.
2. Étudiants scolarisés à temps plein uniquement.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants qui entament un programme de niveau tertiaire et l'achèvent sans avoir obtenu au moins un premier diplôme de niveau tertiaire.
Source : OCDE, Tableau A4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424484218058>

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, les taux de réussite sont légèrement plus faibles dans l'enseignement tertiaire de type B (62 %) que dans l'enseignement tertiaire de type A, mais ils varient considérablement selon les pays. À ce niveau d'enseignement, les taux de réussite sont supérieurs à 80 % en Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon, mais inférieurs à 40 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède.
- Abandonner une formation tertiaire de type A en cours n'est pas nécessairement un échec si les étudiants mettent à profit cette partie de leur parcours pour s'orienter vers l'enseignement tertiaire de type B. Une proportion significative d'étudiants qui ont abandonné leurs études tertiaires de type A réussissent leur réorientation vers l'enseignement tertiaire de type B en France (15 %) et, dans une moindre mesure, au Danemark et en Nouvelle-Zélande (3 %).
- Les étudiants scolarisés à temps plein ont de meilleures chances de réussir leurs études que ceux scolarisés à temps partiel. Selon la moyenne établie sur la base des dix pays dont les données sont disponibles, 60 % des étudiants scolarisés à temps partiel obtiennent au moins un premier diplôme de fin d'études tertiaires de type A, contre 68 % des étudiants scolarisés à temps plein. Les écarts les plus marqués entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel s'observent au Canada (Québec) et en Nouvelle-Zélande, où le taux de réussite des étudiants scolarisés à temps plein est supérieur de 25 points de pourcentage au moins au taux de réussite des étudiants scolarisés à temps partiel.
- Les connaissances et compétences acquises avant l'abandon des études ne sont pas nécessairement perdues et peuvent être valorisées sur le marché du travail. C'est particulièrement vrai au Canada, où une année d'études peut offrir aux étudiants de belles perspectives d'emploi sur le marché du travail. Ce phénomène explique en partie pourquoi certains étudiants décident d'arrêter leurs études avant d'avoir décroché leur diplôme. En Suède, les étudiants peuvent interrompre leurs études tertiaires de type A pour travailler et les reprendre ultérieurement. Ils ne perdent pas les crédits des modules qu'ils ont réussis.
- Dans l'enseignement tertiaire, les taux de réussite ne dépendent pas des frais de scolarité à charge des étudiants. En témoigne la variation des taux dans les pays où les frais de scolarité dépassent la barre des 1 500 USD dans les établissements tertiaires de type A (en l'occurrence en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni) : les taux de réussite de ce niveau d'enseignement sont largement inférieurs à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, alors qu'ils sont supérieurs à 70 % dans les autres pays. Par contraste, le Danemark montre qu'allier des frais de scolarité nuls à des aides publiques considérables permet d'obtenir des taux de réussite supérieurs à la moyenne de l'OCDE (de 81 %).

Contexte

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

Observations et explications

Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire

Le taux de réussite correspond à la proportion d'étudiants qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A ou B après des études de type A ou un diplôme tertiaire de type A ou B après des études de type B. Selon la moyenne calculée sur la base des 19 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, quelque 31 % des étudiants n'arrivent pas au terme de leurs études à ce niveau d'enseignement. Les taux de réussite varient considérablement selon les pays de l'OCDE. Les étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires de type A ou B sont plus de 40 % aux États-Unis, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, mais moins de 25 % en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France et au Japon et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie (voir le tableau A4.1 et le graphique A4.1).

La différence de proportion entre le nombre d'emplois hautement qualifiés et le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A1) peut donner à penser que la plupart des pays pourrait bénéficier d'une augmentation supplémentaire du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire. Accroître la proportion de diplômés parmi ceux qui entreprennent des études tertiaires peut contribuer à améliorer l'efficacité intrinsèque des systèmes d'éducation, en particulier dans les pays où les diplômés de l'enseignement secondaire sont peu nombreux à entamer des études tertiaires ou dans ceux où le taux d'obtention d'un diplôme est faible par rapport à la moyenne de l'OCDE. L'analyse combinée des trois variables, soit les taux d'accès, d'obtention d'un diplôme et de réussite, montre que deux pays peuvent afficher des taux similaires d'obtention d'un diplôme, mais des taux différents d'accès et de réussite, ce qui doit les amener à adopter des stratégies différentes pour améliorer leur efficacité interne. Prenons l'exemple du Japon et de la Suède. Dans l'enseignement tertiaire de type A, leurs taux d'obtention d'un premier diplôme sont similaires (39 et 41 %, respectivement en 2006), mais leurs taux d'accès et de réussite sont très différents. Le Japon compense un taux d'accès inférieur à la moyenne dans l'enseignement tertiaire de type A (41 % en 2001, contre 48 % en moyenne) par un taux de réussite de 91 %, le plus élevé de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Par contraste, la Suède affiche un taux d'accès très supérieur à la moyenne (69 % en 2001), mais accuse un taux de réussite inférieur à la moyenne (69 %).

Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A et B

Selon la moyenne établie sur la base des 24 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, quelque 31 % des étudiants n'arrivent pas au terme de leurs études dans l'enseignement tertiaire de type A. Les taux de réussite varient sensiblement selon les pays. La proportion d'étudiants qui terminent avec succès leurs études tertiaires de type A représente moins de 60 % aux États-Unis, en Hongrie, en Italie et en Nouvelle-Zélande, alors qu'elle est de l'ordre de 80 % au Danemark et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. Cette proportion atteint même 91 % au Japon. Dans l'ensemble, les taux de réussite sont légèrement plus faibles dans l'enseignement tertiaire de type B (62 % en moyenne) que dans l'enseignement tertiaire de type A, mais ils varient énormément selon les pays. Les taux de réussite de l'enseignement tertiaire de type B sont supérieurs à 80 % en Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon, mais inférieurs à 40 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir le tableau A4.1).

Dans les pays de l'OCDE où les frais de scolarité à charge des étudiants sont peu élevés, l'idée de les accroître pour améliorer les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A revient régulièrement dans les débats. En fait, certains pays de l'OCDE ont déjà pris la décision d'augmenter les frais de scolarité dans les établissements tertiaires de type A et d'en exempter les sujets brillants pour encourager les étudiants à terminer rapidement leurs études. Toutefois, il est difficile d'identifier une relation entre les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A et l'importance des frais de scolarité à charge des étudiants à ce niveau d'enseignement. Parmi les pays où les frais de scolarité dépassent la barre des 1 500 USD dans les établissements tertiaires de type A (en l'occurrence en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni), les taux de réussite de ce niveau d'enseignement sont largement inférieurs à la moyenne de l'OCDE (69 %) aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, alors qu'ils sont supérieurs à 70 % dans les autres pays. Par contraste, le Danemark montre qu'allier des frais de scolarité nuls à des aides publiques considérables permet d'obtenir des taux de réussite supérieurs à la moyenne de l'OCDE (de 81%). Ce constat n'a rien de surprenant sachant que tous les indicateurs relatifs à l'enseignement tertiaire, dont le taux de rendement, montrent que par rapport au diplôme de fin d'études secondaires, le diplôme de fin d'études tertiaires de type A procure aux individus des avantages considérables en termes de revenus et d'emploi. Ces avantages encouragent suffisamment les étudiants à terminer leurs études, indépendamment de l'importance des frais de scolarité (voir les indicateurs A9, A10 et B5).

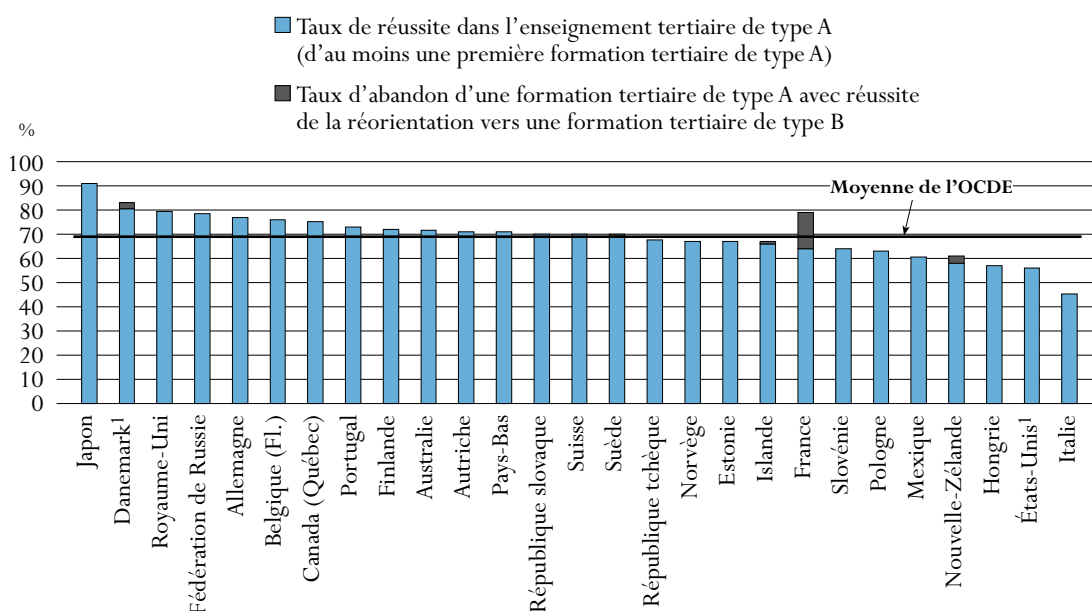
Conséquences de l'abandon des études tertiaires de type A

Abandonner ses études ou les terminer tardivement peut avoir diverses conséquences. D'une part, cela peut être considéré comme une mauvaise exploitation des ressources puisque le coût d'un diplôme tertiaire s'en trouve plus élevé et, dans les systèmes dont la capacité d'accueil est faible, cela peut empêcher certains étudiants (titulaires du diplôme requis à l'admission dans l'enseignement tertiaire) d'entamer les études qu'ils ont choisies (ou du moins les retarder). La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage peut également en pâtir (pour plus de détails, voir OCDE [2008a]). D'autre part, l'abandon des études tertiaires n'est pas toujours le signe d'un échec du système d'éducation et ne se résume pas nécessairement à une perte de temps et à une réduction des avantages individuels (par rapport aux avantages auxquels les diplômés de l'enseignement tertiaire peuvent prétendre). Trois raisons expliquent ce constat.

A4

La première de ces trois raisons est qu'interrompre une formation tertiaire de type A avant l'obtention du diplôme n'est pas un échec si les étudiants sont réorientés avec succès vers l'enseignement tertiaire de type B. Une proportion considérable d'étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires de type A sont réorientés avec succès vers l'enseignement tertiaire de type B en France (15 %) et, dans une moindre mesure, au Danemark et en Nouvelle-Zélande (3 %). En d'autres termes, en France, sur 100 étudiants qui entament des études tertiaires de type A, 64 les termineront avec succès, 15 seront réorientés vers des études tertiaires de type B et 21 seulement n'obtiendront pas de diplôme de fin d'études tertiaires. La réorientation est plus courante dans l'enseignement tertiaire de type B. En Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, respectivement 22, 9 et 27 % des étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires de type B sont réorientés vers l'enseignement tertiaire de type A. Parmi ces pays, la proportion d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de type B n'est importante qu'en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A4.1 et le graphique A4.2).

Graphique A4.2. Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A (2005)



1. Étudiants scolarisés à temps plein uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A.

Source : OCDE, Tableau A4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424484218058>

La deuxième raison réside dans le fait que dans plusieurs pays, certains étudiants ne suivent pas nécessairement des cours dans l'enseignement tertiaire de type A avec l'intention de décrocher un diplôme. Ainsi, un individu peut suivre à temps partiel une partie des cours de telle ou telle formation à titre de développement professionnel, sans intention d'obtenir un diplôme. Certains étudiants (généralement plus âgés) peuvent aussi suivre des cours qui ne font pas partie d'une formation sanctionnée par un diplôme pour améliorer leurs perspectives en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Selon la moyenne établie sur la base des dix pays de

l'OCDE dont les données sont disponibles, les étudiants scolarisés à temps partiel représentent 23 % des effectifs totaux. Cette proportion passe la barre des 40 % en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. En moyenne, 60 % des étudiants qui suivent une formation tertiaire de type A à temps partiel obtiennent au moins un premier diplôme de ce niveau d'enseignement, contre 68 % chez les étudiants scolarisés à temps plein. Les écarts de taux les plus grands entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel s'observent au Canada (Québec) et en Nouvelle-Zélande, où ils représentent au moins 25 points de pourcentage en faveur des étudiants scolarisés à temps plein (voir le tableau A4.2). En Nouvelle-Zélande, le nombre élevé d'étudiants scolarisés à temps partiel explique en partie la forte proportion d'individus qui abandonnent leurs études avant de décrocher leur diplôme : les étudiants à temps partiel peuvent suivre quelques modules d'une formation (dans le cadre d'activités de formation continue en rapport avec leur vie professionnelle, par exemple), sans avoir l'intention de suivre tous les modules requis pour obtenir leur diplôme (voir le tableau A4.2 et le graphique A4.1).

La dernière raison tient au fait que dans certains pays, de nombreux étudiants réussissent plusieurs parties d'une formation, mais pas toutes. Le fait de ne pas décrocher de diplôme ne signifie pas que les compétences acquises sont perdues et qu'elles ne sont pas valorisées sur le marché du travail. Au Canada par exemple, une année d'études procure de belles perspectives d'emploi aux étudiants, ce qui explique pourquoi certains d'entre eux abandonnent leurs études. En Suède, les étudiants peuvent interrompre leurs études tertiaires de type A pour travailler et les reprendre ultérieurement. Ils ne perdent pas les crédits des modules qu'ils ont réussis. Dans d'autres pays, des étudiants peuvent réussir tous les modules qu'ils entament, mais ne pas suivre le nombre de modules requis pour pouvoir obtenir leur diplôme. En Nouvelle-Zélande par exemple, où la scolarisation à temps partiel est plus courante, on estime qu'un étudiant sur cinq environ réussit tous les modules entrepris, sans jamais accomplir suffisamment de modules pour obtenir un diplôme.

Entamer des études tertiaires sans les réussir est un problème politique qui n'a pas la même signification selon les pays. Dans ce contexte, il convient d'interpréter les taux de réussite avec prudence. Il sera intéressant de constater si les changements sur le marché du travail au cours des décennies à venir dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires auront un impact sur les motivations des individus à terminer leurs études de niveau tertiaire. Si une forte expansion de l'enseignement tertiaire est observée durant les prochaines décennies (ce qui est une hypothèse réaliste dans la plupart des pays) la réussite des études tertiaires sera plus hautement valorisée sur le marché du travail et les avantages que procure actuellement le fait d'entamer des études tertiaires sans obtenir au moins un premier diplôme se réduiront (voir l'indicateur A1).

Définitions et méthodologies

Les taux de réussite sont dérivés des données recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2007. Le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire correspond au rapport entre le nombre d'individus qui obtiennent un premier diplôme tertiaire pendant l'année de référence et le nombre de ceux ayant entamé des études à ce niveau d'enseignement n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à temps plein requis pour obtenir le diplôme. Le taux de réussite est calculé sur la base de l'analyse d'une cohorte dans la moitié des pays repris dans le tableau A4.1 (méthode dite de la « cohorte effective »). Dans les autres pays, les estimations sont

A4

calculées dans l'hypothèse d'un afflux constant d'étudiants dans l'enseignement tertiaire, pour des raisons de cohérence entre la proportion de diplômés pendant l'année de référence et la proportion de nouveaux inscrits n années auparavant (méthode dite « transversale »). Ce mode de calcul peut donner lieu à une simplification excessive de la situation des différents pays (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008).

Le taux d'abandon correspond à la proportion d'étudiants qui arrêtent leurs études sans obtenir le diplôme qui les sanctionne. Par premier diplôme, on entend tout titre qui, indépendamment de la durée des études, est délivré à la fin d'une formation dont l'accomplissement n'est subordonné à la possession préalable d'aucun titre du même niveau d'enseignement.

Tableau A4.1.

Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire (2005)

Les taux sont calculés séparément pour les formations tertiaires de type A et B : pour chaque type de formation, le nombre de diplômés est divisé par le nombre de nouveaux inscrits à l'âge typique d'inscription

	Méthode	Année d'inscription de référence		Enseignement tertiaire		Enseignement tertiaire de type A		Enseignement tertiaire de type B	
		5A	5B	Taux de réussite (d'au moins une formation tertiaire de type B ou A)	Taux d'abandon (sans diplôme de niveau tertiaire)	Taux de réussite (d'au moins une formation de type A)	Taux d'abandon d'une formation tertiaire de type A avec réussite de la réorientation vers une formation tertiaire de type B	Taux de réussite (d'au moins une formation de type B)	Taux d'abandon d'une formation tertiaire de type B avec réussite de la réorientation vers une formation tertiaire de type A
Pays membres de l'OCDE	Australie	Transversale	2003-05	m	m	72	m	m	m
	Autriche	Transversale	2000-03	m	m	71	m	m	m
	Belgique (Comm. fl.)	Transversale	1998-2001	2003-04	82	18	76	m	88
	Canada (Québec)	Cohorte effective	2000	2000	72	28	75	n	63
	Rép. tchèque	Transversale	m	m	m	m	68	m	m
	Danemark ⁴	Cohorte effective	1995-96	1995-96	85	15	81	3	88
	Finlande	Cohorte effective	1995	1995	72	28	72	a	a
	France	Cohorte effective	1996-2003	1996-2003	79	21	64	15	78
	Allemagne	Transversale	2001-02	2003-04	77	23	77	n	77
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	Transversale	2001-04	2004-05	55	45	57	m	44
	Islande	Cohorte effective	1996-97	1996-97	70	30	66	1	55
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	Cohorte effective	1998-99	1998-99	m	m	45	m	m
	Japon	Transversale	2000 and 2002	2004	90	10	91	m	87
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	Transversale	2002-03	2004-05	61	39	61	a	64
	Pays-Bas	Cohorte effective	1997-98	1997-98	71	29	71	a	n
	Nouvelle-Zélande	Cohorte effective	1998	1998	54	46	58	3	30
	Norvège	Cohorte effective	1994-95	1994-95	65	35	67	m	66
	Pologne	Transversale	2001-04	2003-04	64	36	63	m	71
	Portugal	Transversale	2001-06	2004	69	31	73	m	59
	Rép. slovaque	Transversale	2000-03	2003-04	70	30	70	m	72
Pays partenaires	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	Cohorte effective	1995-96	1995-96	69	31	69	1	33
	Suisse	Cohorte effective	1996-2001	1996-2001	m	m	70	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	Transversale	2003-04	2003-04	64	36	79	m	43
	États-Unis ⁴	Cohorte effective	1999	2002	47	53	56	m	33
	Moyenne de l'OCDE				69	31	69	~	62
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	Transversale	2003	2003	63	37	67	m	59
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
	Féd. de Russie	Transversale	2001-02	2002-03	77	23	79	m	76
	Slovénie	Transversale	2001-02	2001-02	65	35	64	m	67

Remarque : avec la méthode dite « transversale », le groupe de référence est constitué des étudiants diplômés durant l'année civile 2005 et les taux sont calculés compte tenu de variation de la durée des études, soit l'approche traditionnelle de l'OCDE ; avec la méthode dite de la « cohorte effective », les taux sont dérivés de l'analyse d'une cohorte et de données de panel.

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

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

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

4. Étudiants scolarisés à temps plein uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424484218058>

Tableau A4.2.

Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A, selon le mode de scolarisation (2005)

Proportion d'étudiants qui obtiennent leur diplôme tertiaire de type A, parmi ceux qui entrent dans des programmes tertiaires de type A, selon le mode de scolarisation

		Année d'inscription de référence	Proportion de nouveaux inscrits ¹ :		Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A (d'au moins une formation tertiaire de type A)			
			Scolarisés à temps plein	Scolarisés à temps partiel	Effectifs scolarisés à temps plein	Effectifs scolarisés à temps partiel		
Pays membres de l'OCDE	Méthode	5A	5B					
	Canada (Québec)	Cohorte effective	2000	2000	91	9	79	38
	Danemark	Cohorte effective	1995-96	1995-96	m	m	81	m
	Hongrie	Transversale	2001-04	2004-05	53	47	60	54
	Italie	Cohorte effective	1998-99	1998-99	100	n	45	n
	Japon	Transversale	2000 and 2002	2004	97	3	91	85
	Mexique	Transversale	2002-03	2004-05	100	n	61	n
	Pays-Bas	Cohorte effective	1997-98	1997-98	90	10	73	57
	Nouvelle-Zélande	Cohorte effective	1998	1998	42	58	73	48
	Norvège	Cohorte effective	1994-95	1994-95	85	15	69	57
	Pologne	Transversale	2001-04	2003-04	50	50	66	61
	Rép. slovaque	Transversale	2000-03	2003-04	66	34	64	81
États-Unis	Cohorte effective	1999	2002	m	m	56	m	
Moyenne de l'OCDE				77	23	68	60	
Pays partenaires	Estonie	Transversale	2003	2003	80	20	70	55
	Féd. de Russie	Transversale	2001-02	2002-03	57	43	74	83

1. Proportion basée sur les données recueillies lors d'une enquête menée en 2008 par l'OCDE.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424484218058>

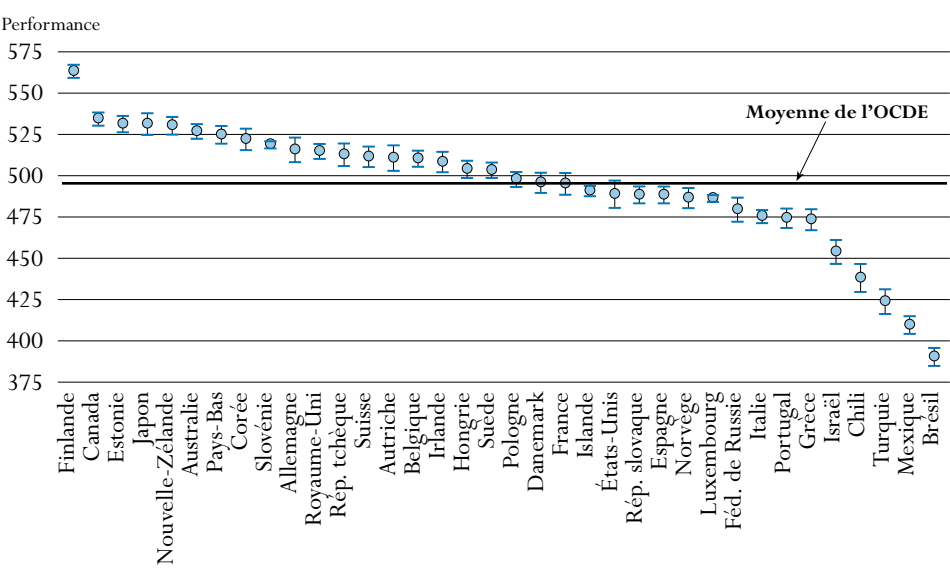
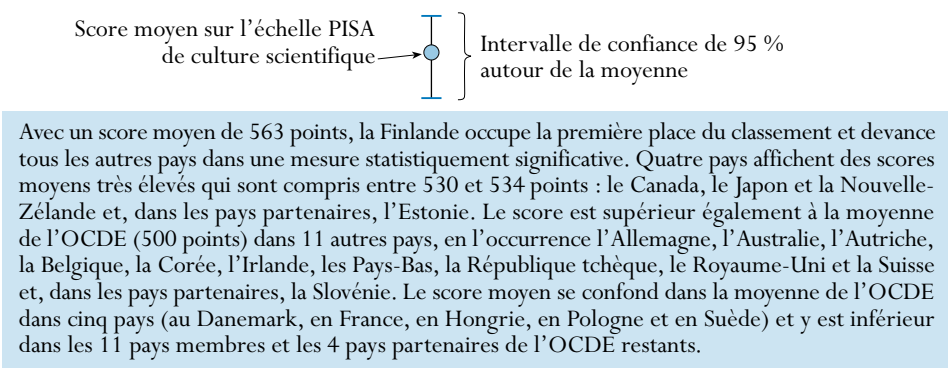
QUELLES COMPÉTENCES LES JEUNES ONT-ILS EN SCIENCES ?

Cet indicateur dresse le profil de compétence en sciences des élèves de 15 ans à la lumière des résultats du cycle de 2006 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il décrit la performance moyenne des pays en sciences sur la base du pourcentage d'élèves à chacun des six niveaux de l'échelle combinée de culture scientifique et des scores moyens obtenus dans l'ensemble et dans des compétences scientifiques spécifiques. Il montre également comment les élèves se répartissent entre les niveaux de compétence au sein même des pays.

Points clés

Graphique A5.1. Répartition des scores des élèves sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

Ce graphique résume la performance globale des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture scientifique lors du cycle de 2006 de l'enquête PISA de l'OCDE. L'intervalle entre les deux traits bleus indique l'incertitude statistique associée à l'estimation de la performance moyenne.



Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen.

Source : OCDE. Tableau A5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

- La proportion de jeunes de 15 ans qui parviennent à se hisser au niveau le plus élevé de l'échelle PISA de culture scientifique (soit le niveau 6 de l'échelle constituée sur la base des résultats du cycle PISA 2006) s'établit à 1.3 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cette proportion atteint ou dépasse 3.9 % en Finlande et en Nouvelle-Zélande, soit le triple de la moyenne de l'OCDE. L'Australie, le Canada, le Japon et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, la Slovénie comptent entre 2 et 3 % d'élèves au niveau 6 de l'échelle de culture scientifique.
- La proportion d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique dépasse la barre des 10 % dans tous les pays sauf en Finlande et, dans les pays partenaires, en Estonie, et même celle des 20 % dans 15 pays. Au Mexique et, dans les pays partenaires, au Brésil, la majorité des élèves n'arrivent pas à atteindre le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique.
- Les points forts et les points faibles des pays varient selon les compétences scientifiques spécifiques que les épreuves PISA mesurent, à savoir l'*identification de questions d'ordre scientifique*, l'*explication scientifique de phénomènes* et l'*utilisation de faits scientifiques*. Le score des élèves sur l'échelle d'*identification de questions scientifiques* est supérieur de 10 points au moins à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique au Mexique et au Portugal, mais y inférieur de 10 points au moins en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Fédération de Russie. Toujours par comparaison avec l'échelle combinée de culture scientifique, le score des élèves sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* est supérieur de 10 points au moins en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque, mais inférieur de 10 points au moins en Corée et en France et, dans les pays partenaires, en Israël. Enfin, le score des élèves sur l'échelle d'*utilisation de faits scientifiques* est supérieur de 10 points au moins à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique en Corée, en France et au Japon, mais inférieur de 10 points au moins en Norvège, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil.
- Le score moyen sur l'échelle combinée de culture scientifique est équivalent chez les garçons et les filles dans la majorité des pays participants et dans 22 des 30 pays membres de l'OCDE. Le score moyen est supérieur chez les filles dans deux pays membres de l'OCDE et un pays partenaire et supérieur chez les garçons dans six pays membres de l'OCDE et deux pays partenaires. L'écart de score entre garçons et filles sur l'échelle combinée de culture scientifique ne dépasse 12 points de pourcentage dans aucun pays membre de l'OCDE. Toutefois, l'équivalence des scores moyens entre les deux sexes occulte certaines différences. Dans la plupart des pays, les filles affichent un score plus élevé sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique*, et les garçons, un score plus élevé sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes*.

A5

Contexte

Les cours de sciences et de mathématiques dispensés pendant la plus grande partie du siècle dernier visaient essentiellement à donner à une poignée de scientifiques, d'ingénieurs et de mathématiciens les bases de leur formation professionnelle. Le rôle croissant des sciences, des mathématiques et des technologies dans la vie moderne requiert de plus en plus que tous les adultes, et pas seulement ceux qui se destinent à une carrière scientifique, possèdent de bonnes compétences en sciences, en mathématiques et en technologie pour atteindre des objectifs d'épanouissement personnel, pour travailler et pour participer pleinement à la vie de la société. Pour pouvoir comprendre de nombreux problèmes, situations ou questions de la vie de tous les jours et y faire face, il faut une certaine maîtrise de la science et de la technologie. Les individus doivent être en mesure d'utiliser leurs connaissances scientifiques et d'adopter une démarche scientifique non seulement dans leur vie personnelle, mais également à l'échelle de leur communauté, de leur pays et du monde. Il est indispensable d'amener les jeunes à comprendre la science et la technologie pour les préparer à évoluer dans la société moderne. La maîtrise de la science et de la technologie permet aux individus de participer à la définition des orientations politiques dans des domaines où ces matières affectent leur vie. Cet indicateur analyse le niveau de compétence des élèves de 15 ans en sciences sur la base des résultats du cycle de 2006 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dont le domaine majeur d'évaluation était la culture scientifique.

Observations et explications

Cet indicateur analyse le degré de culture scientifique des élèves de 15 ans sous différents angles (voir la définition de la culture scientifique retenue par l'enquête PISA dans l'encadré A5.1). Il commence par décrire leur performance en fonction des scores moyens obtenus sur l'échelle combinée de culture scientifique avant de comparer les scores moyens entre les pays et de les situer par rapport à la moyenne de l'OCDE. Il montre ensuite les pourcentages d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique et s'intéresse en particulier aux élèves qui se situent au bas et au sommet de l'échelle. Enfin, il classe les pays selon la variation de leur performance entre les trois compétences scientifiques retenues et évalue les différences de performance entre les sexes par compétence.

Encadré A5.1. La définition de la culture scientifique dans l'enquête PISA

La culture scientifique se définit comme suit :

- les connaissances scientifiques de l'individu et sa capacité d'utiliser ces connaissances pour identifier les questions auxquelles les sciences peuvent apporter une réponse, pour acquérir de nouvelles connaissances, pour expliquer des phénomènes de manière scientifique et pour tirer des conclusions fondées sur les faits à propos de questions à caractère scientifique ;
- la compréhension des éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de recherche et de connaissance humaine ;
- la conscience du rôle des sciences et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ;

- la volonté de s'engager en tant que citoyen réfléchi à propos de problèmes à caractère scientifique et touchant à des notions relatives aux sciences.

Les échelles de compétence : dans l'enquête PISA, les performances des élèves sont rapportées sur une échelle combinée de culture scientifique qui montre, de manière globale, les acquis scientifiques cumulés à l'âge de 15 ans. Les résultats des élèves sur cette échelle combinée sont complétés par une analyse plus approfondie de leur performance dans les trois compétences scientifiques (soit *l'identification de questions d'ordre scientifique*, *l'explication scientifique de phénomènes* et *l'utilisation de faits scientifiques*, dans les deux catégories de connaissances scientifiques (les connaissances en sciences et les connaissances à propos des sciences) et dans les trois domaines de connaissances en sciences (les « systèmes physiques », les « systèmes vivants » et les « systèmes de la Terre et de l'univers »). Les trois compétences sont à la base de la structure du cadre d'évaluation et font l'objet d'un compte rendu distinct à cause de leur importance dans la pratique de la science et de leur rapport avec des facultés cognitives essentielles, telles que le raisonnement inductif et déductif, la réflexion basée sur les systèmes, la prise de décision critique, la transposition de l'information, l'élaboration et la communication d'explications et d'arguments basés sur des données, la modélisation et l'utilisation des sciences.

La signification des scores : les scores représentent des niveaux de compétence dans chaque dimension ou aspect de la science (cet indicateur se limite à l'échelle combinée de culture scientifique et aux échelles de compétences scientifiques). Par exemple, un élève qui obtient un score peu élevé sur une échelle de compétence possède des savoirs et savoir-faire plus limités qu'un élève qui affiche un score élevé sur cette échelle.

Les niveaux de compétence : les échelles de culture scientifique sont divisées en six niveaux de compétence en fonction des savoirs et savoir-faire à mettre en œuvre pour atteindre chaque niveau. Les élèves qui se situent à un niveau de compétence ne doivent pas seulement maîtriser les savoirs et savoir-faire associés à ce niveau, mais également ceux associés aux niveaux inférieurs. Par exemple, les élèves qui se situent au niveau 3 possèdent les connaissances et compétences associées aux niveaux 1 et 2.

Scores moyens sur l'échelle combinée de culture scientifique

Les scores moyens permettent de résumer la performance des élèves dans les différents pays et de déterminer comment les pays se situent les uns par rapport aux autres. Comme une performance moyenne élevée à l'âge de 15 ans se traduira selon toute vraisemblance par une main-d'œuvre hautement qualifiée à l'avenir, les pays en tête du classement bénéficieront d'un avantage économique et social important. Cette section analyse le score moyen des pays sur l'échelle combinée de culture scientifique.

Le graphique A5.2 résume la performance des élèves sur la base du score moyen des pays sur l'échelle combinée de culture scientifique. Il identifie les pays dont le score est supérieur, équivalent et inférieur à la moyenne de l'OCDE et compare leur performance relative. Seules les différences statistiquement significatives doivent être prises en compte.

A5

Graphique A5.2. Comparaisons multiples
de la performance moyenne sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

			Finlande	Canada	Estonie	Japon	Nouvelle-Zélande	Australie	Pays-Bas	Corée	Slovénie	Allemagne	Royaume-Uni	République tchèque	Suisse	Autriche	Belgique	Irlande	Hongrie	Suède
	Performance moyenne	S.E.	(2.0)	(2.0)	(2.5)	(3.4)	(2.7)	(2.3)	(2.7)	(3.4)	(1.1)	(3.8)	(2.3)	(3.5)	(3.2)	(3.9)	(2.5)	(3.2)	(2.7)	(2.4)
Finlande	563	(2.0)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Canada	534	(2.0)	▼		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Estonie	531	(2.5)	▼	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japon	531	(3.4)	▼	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nouvelle-Zélande	530	(2.7)	▼	○	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australie	527	(2.3)	▼	▼	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Pays-Bas	525	(2.7)	▼	▼	○	○	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Corée	522	(3.4)	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Slovénie	519	(1.1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○		○	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲
Allemagne	516	(3.8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○		○	○	○	○	○	○	▲	▲
Royaume-Uni	515	(2.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		○	○	○	○	○	▲	▲
République tchèque	513	(3.5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	○	○	○	▲	▲
Suisse	512	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		○	○	○	○	▲
Autriche	511	(3.9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	○	○
Belgique	510	(2.5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	▲
Irlande	508	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○		○	○
Hongrie	504	(2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○
Suède	503	(2.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	▼	○	○	
Pologne	498	(2.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○
Danemark	496	(3.1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○
France	495	(3.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Islande	491	(1.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
États-Unis	489	(4.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
République slovaque	488	(2.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Espagne	488	(2.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Norvège	487	(3.1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Luxembourg	486	(1.1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Fédération de Russie	479	(3.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Italie	475	(2.0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Portugal	474	(3.0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Grèce	473	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Israël	454	(3.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Chili	438	(4.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Turquie	424	(3.8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Mexique	410	(2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Brésil	390	(2.8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

Performance significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE	▲ Performance moyenne significativement supérieure à celle du pays en ordonnée
Pas de différence significative par rapport à la moyenne de l'OCDE	○ Pas de différence significative par rapport au pays en ordonnée
Performance significativement inférieure à la moyenne de l'OCDE	▼ Performance moyenne significativement inférieure à celle du pays en ordonnée

Source : PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 1, figure 2.11b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Graphique A5.2. (suite) Comparaisons multiples
de la performance moyenne sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

Pologne	Danemark	France	Islande	États-Unis	République slovaque	Espagne	Norvège	Luxembourg	Fédération de Russie	Italie	Portugal	Grèce	Israël	Chili	Turquie	Mexique	Brésil	Performance moyenne	
498	496	495	491	489	488	488	487	486	479	475	474	473	454	438	424	410	390	S.E.	
(2.3)	(3.1)	(3.4)	(1.6)	(4.2)	(2.6)	(2.6)	(3.1)	(1.1)	(3.7)	(2.0)	(3.0)	(3.2)	(3.7)	(4.3)	(3.8)	(2.7)	(2.8)		
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.0)	563 Finlande
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.0)	534 Canada
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.5)	531 Estonie
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.4)	531 Japon
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.7)	530 Nouvelle-Zélande
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.3)	527 Australie
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.7)	525 Pays-Bas
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.4)	522 Corée
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1.1)	519 Slovénie
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.8)	516 Allemagne
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.3)	515 Royaume-Uni
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.5)	513 République tchèque
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.2)	512 Suisse
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.9)	511 Autriche
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.5)	510 Belgique
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.2)	508 Irlande
○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.7)	504 Hongrie
○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.4)	503 Suède
■	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.3)	498 Pologne
○	■	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.1)	496 Danemark
○	○	■	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.4)	495 France
▼	○	○	■	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1.6)	491 Islande
○	○	○	○	■	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(4.2)	489 États-Unis
▼	○	○	○	○	■	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.6)	488 République slovaque
▼	○	○	○	○	○	■	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2.6)	488 Espagne
▼	▼	○	○	○	○	○	■	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3.1)	487 Norvège
▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	■	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1.1)	486 Luxembourg
▼	▼	▼	▼	○	▼	▼	○	○	■	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	(3.7)	479 Fédération de Russie
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	■	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	(2.0)	475 Italie
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	■	○	▲	▲	▲	▲	▲	(3.0)	474 Portugal
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	■	▲	▲	▲	▲	▲	(3.2)	473 Grèce
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▲	▲	▲	▲	(3.7)	454 Israël
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▲	▲	▲	(4.3)	438 Chili
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▲	▲	(3.8)	424 Turquie
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	▲	(2.7)	410 Mexique
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	■	(2.8)	390 Brésil

■	Performance significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE	▲	Performance moyenne significativement supérieure à celle du pays en ordonnée
○	Pas de différence significative par rapport à la moyenne de l'OCDE	○	Pas de différence significative par rapport au pays en ordonnée
▼	Performance significativement inférieure à la moyenne de l'OCDE	▼	Performance moyenne significativement inférieure à celle du pays en ordonnée

Source : PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 1, figure 2.11b.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

A5

Le score moyen de la Finlande s'établit à 563 points, contre une moyenne de l'OCDE fixée à 500 points. Ce score est supérieur de 29 points à celui de tout autre pays, ce qui place la Finlande en tête du classement de performance.

Quatre pays affichent des scores moyens très élevés qui sont compris entre 530 et 534 points : le Canada, le Japon et la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, l'Estonie. Le score est supérieur également à la moyenne de l'OCDE (500 points) dans d'autres pays, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, en Corée, en Irlande, aux Pays-Bas, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovaquie. Le score moyen se confond dans la moyenne de l'OCDE dans cinq pays (au Danemark, en France, en Hongrie, en Pologne et en Suède). Les 15 pays restants (11 pays membres et 4 pays partenaires de l'OCDE) affichent un score significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE. Sur les 30 pays membres de l'OCDE, 21 présentent des scores qui ne s'écartent pas de plus de 25 points de la moyenne de l'OCDE fixée à 500 points. Dans ce groupe très compact de pays, les scores moyens sont très proches les uns des autres. Il y a une rupture dans le classement après la Grèce dont le score s'établit à 473 points : le pays suivant dans le classement, Israël, affiche un score de 454 points. Seuls deux pays membres de l'OCDE accusent un score inférieur à 473 points.

Le niveau de compétence en sciences

Les résultats de l'enquête PISA sont également rapportés sur une échelle dite « de culture scientifique » divisée en six niveaux de compétence auxquels sont associées des tâches d'une complexité croissante (voir l'encadré A5.2). Le graphique A5.3 dresse le profil de compétence des élèves en sciences : la longueur des segments de couleur montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence. Il indique le pourcentage d'élèves qui se situent sous le niveau 2 à gauche et qui atteignent au moins le niveau 2 à droite. Le niveau 2 est le seuil à partir duquel les élèves possèdent les compétences scientifiques élémentaires qui leur permettront de faire face aux situations de la vie de tous les jours en rapport avec la science et la technologie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19.2 % des élèves se classent sous le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique, dont 5.2 % sous le niveau 1, 1.3 % au niveau 6 (le niveau le plus élevé), 9.0 % au moins au niveau 5, 29.3 % au moins au niveau 4, 56.7 % au moins au niveau 3 et 80.8 % au moins au niveau 2 (voir le tableau A5.2).

Les niveaux les plus élevés de l'échelle de culture scientifique

L'analyse des résultats des pays par niveau de compétence montre que la proportion de jeunes de 15 ans qui parviennent à se hisser au niveau 6 (le niveau le plus élevé de l'échelle PISA de culture scientifique), atteint ou dépasse 3.9 % en Finlande et en Nouvelle-Zélande, soit le triple de la moyenne de l'OCDE. L'Australie, le Canada, le Japon et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, la Slovaquie comptent entre 2 et 3 % d'élèves au niveau 6 de l'échelle de culture scientifique.

Si les élèves situés au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique sont pris en compte, la proportion d'élèves très performants en sciences atteint 9.0 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Plus d'un élève sur cinq en Finlande (20.9 %) et sur six en Nouvelle-Zélande (17.6 %) atteint au moins le niveau 5. Cette proportion d'élèves se situe entre 14 et 16 % en Australie, au Canada et au Japon. À titre de comparaison, cette proportion d'élèves aux niveaux 5 et 6 est inférieure à 1 % dans deux pays membres et un pays partenaire de l'OCDE et ne dépasse pas 5 % dans six pays membres et trois pays partenaires de l'OCDE. Il ressort de cette analyse que la proportion d'élèves très brillants en sciences varie énormément selon les pays.

Encadré A5.2. Compétences scientifiques associées à chaque niveau de l'échelle de culture scientifique

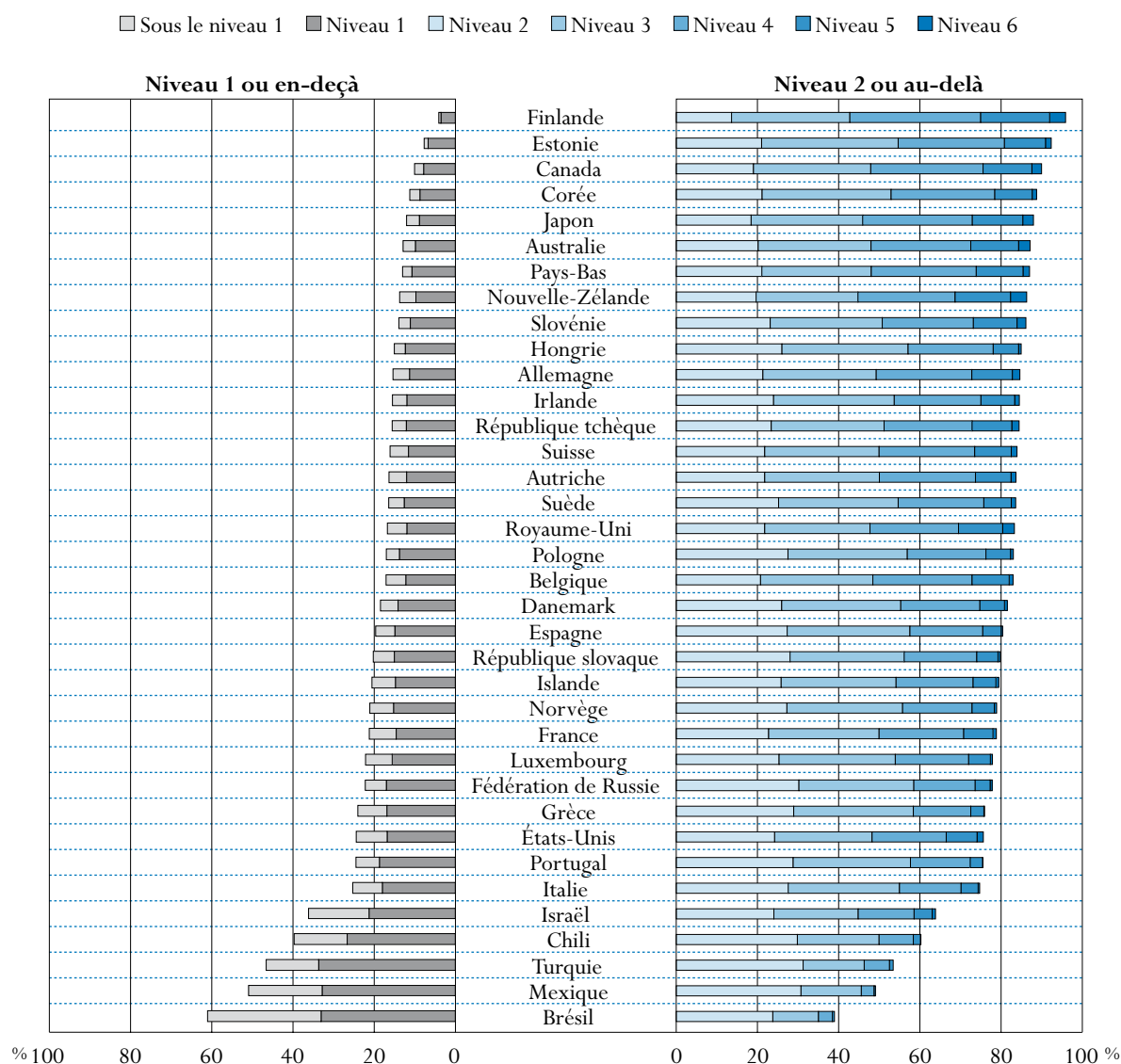
Niveau	Score minimum requis	Pourcentage d'élèves capables d'effectuer des tâches à chaque niveau (moyenne de l'OCDE)	Compétences caractéristiques de chaque niveau
6	707.9	1.3 % des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer les tâches classées au niveau 6 de l'échelle de culture scientifique.	Les élèves situés au niveau 6 sont capables d'identifier, d'expliquer et d'appliquer des connaissances en sciences et des connaissances à propos des sciences dans un éventail de situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle. Ils sont en mesure d'établir des liens entre différentes sources d'information et explications et d'y puiser des éléments pertinents pour justifier des décisions. Ils sont systématiquement capables de se livrer à des réflexions et à des raisonnements scientifiques approfondis et d'utiliser leur compréhension scientifique pour étayer des solutions dans des situations scientifiques et technologiques qui ne leur sont pas familières. Ils parviennent à exploiter leurs connaissances scientifiques pour développer des arguments en faveur de conseils ou de décisions dans des situations personnelles, sociales ou mondiales.
5	633.3	9.0 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer les tâches classées au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique.	Les élèves situés au niveau 5 sont capables d'identifier les aspects scientifiques de nombreuses situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle et d'y appliquer des concepts scientifiques et des connaissances à propos des sciences. Ils sont en mesure de comparer, de sélectionner et d'évaluer les faits scientifiques requis pour faire face à ces situations. Ils possèdent des facultés bien développées de recherche et sont capables d'établir des liens à bon escient entre des connaissances et de cerner des situations de manière critique. Ils sont capables d'élaborer des explications sur la base des faits et des arguments qui découlent de leurs analyses critiques.
4	558.7	29.3 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer les tâches classées au niveau 4 de l'échelle de culture scientifique.	Les élèves situés au niveau 4 sont capables de faire face à des situations ou à des problèmes qui impliquent des phénomènes explicites et qui leur demandent de faire des déductions à propos du rôle des sciences ou de la technologie. Ils parviennent à sélectionner des explications issues de disciplines scientifiques ou technologiques différentes, puis à les intégrer et à les associer directement à des aspects de situations de la vie réelle. Ils sont capables de réfléchir à leurs actes et de communiquer leurs décisions en se basant sur des connaissances et des arguments scientifiques.
3	484.1	56.7 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer les tâches classées au niveau 3 de l'échelle de culture scientifique.	Les élèves situés au niveau 3 sont capables d'identifier des questions scientifiques décrites clairement dans un éventail de contextes. Ils sont en mesure de sélectionner des faits et des connaissances pour expliquer des phénomènes et d'appliquer des stratégies de recherche ou des modèles simples. Ils sont capables d'interpréter, d'utiliser et d'appliquer directement des concepts scientifiques issus de disciplines différentes. Ils peuvent élaborer des arguments succincts sur la base de faits et prendre des décisions en s'appuyant sur leurs connaissances scientifiques.
2	409.5	80.8 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer les tâches classées au niveau 2 de l'échelle de culture scientifique.	Les élèves situés au niveau 2 possèdent les connaissances scientifiques requises pour fournir des explications plausibles dans des contextes familiers ou tirer des conclusions de recherches simples. Ils sont en mesure de se livrer à des raisonnements directs et d'interpréter de manière littérale les résultats d'une recherche scientifique ou d'un problème de technologie.
1	334.9	94.8 % des élèves de l'OCDE sont au moins capables d'effectuer les tâches classées au niveau 1 de l'échelle de culture scientifique.	Les élèves situés au niveau 1 ont des connaissances scientifiques tellement limitées qu'ils peuvent uniquement les appliquer dans un petit nombre de situations familières. Ils peuvent fournir des explications scientifiques qui vont de soi et découlent explicitement des faits donnés.

Les niveaux intermédiaires de l'échelle de culture scientifique

Dans 12 pays membres et 2 pays partenaires de l'OCDE, un tiers au moins des élèves atteignent au moins le niveau 4 de l'échelle de culture scientifique. Dans tous les pays participants, sauf dans cinq pays membres et quatre pays partenaires de l'OCDE, la majorité des élèves parviennent au moins à se hisser au niveau 3 de l'échelle de culture scientifique. Dans tous les pays participants, sauf dans trois pays membres et trois pays partenaires de l'OCDE, trois quarts des élèves atteignent au moins le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique.

Graphique A5.3. Niveaux de culture scientifique des élèves de 15 ans (PISA 2006)

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de culture scientifique



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6 de l'échelle PISA de culture scientifique.

Source : OCDE. Tableau A5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Les niveaux inférieurs de l'échelle de culture scientifique

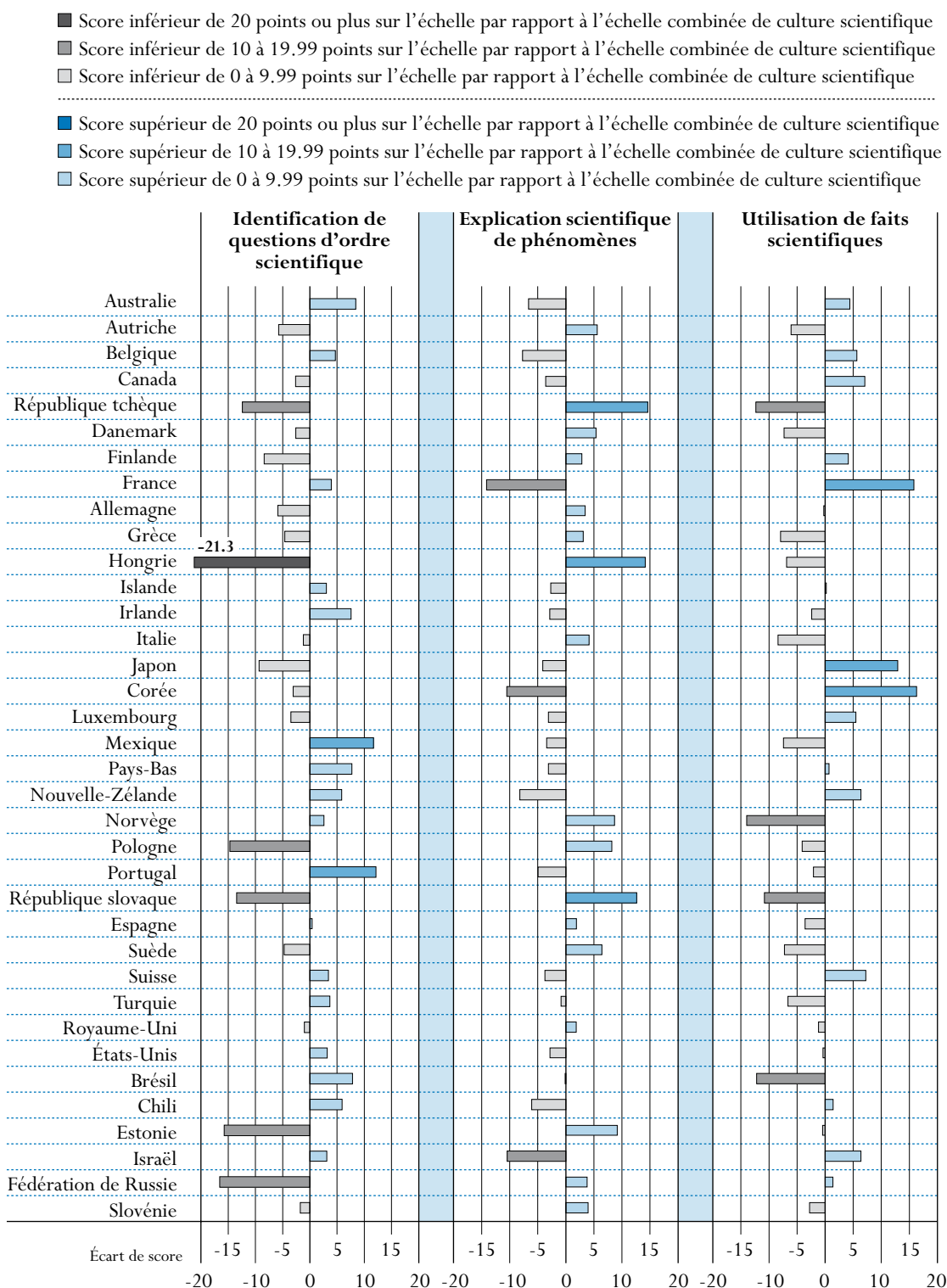
Le nombre d'élèves accusant un très faible niveau de compétence est également un indicateur probant de la mesure dans laquelle les jeunes sont préparés à participer pleinement à la vie de la société et de l'économie. Le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique est le seuil à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent les compétences scientifiques qui leur permettent de faire face à des situations de la vie courante en rapport avec la science et la technologie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19.2 % des élèves se classent sous le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique, dont 5.2 % sous le niveau 1. La proportion d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique dépasse la barre des 10 % dans tous les pays sauf en Finlande et, dans les pays partenaires, en Estonie, et même celle des 20 % dans 11 pays membres et quatre pays partenaires de l'OCDE. Au Mexique et, dans les pays partenaires, au Brésil, la majorité des élèves n'arrivent pas à s'acquitter systématiquement des tâches caractéristiques des niveaux supérieurs au niveau 1.

Scores moyens sur les trois échelles de compétence scientifique

L'un des grands mérites du cycle PISA 2006 est de permettre l'analyse de la performance des élèves dans certaines compétences scientifiques ainsi que dans certains domaines de connaissances scientifiques (dont le présent indicateur ne traite pas). Que les élèves maîtrisent assez bien des théories et des faits scientifiques pour pouvoir expliquer des phénomènes de manière scientifique est important, certes, mais cela ne suffit pas : ils doivent aussi pouvoir identifier des questions auxquelles la science peut apporter une réponse et déterminer à quelle fin les résultats d'une recherche scientifique peuvent être exploités pour appliquer leurs connaissances scientifiques.

L'analyse des résultats des élèves dans les trois compétences scientifiques retenues, à savoir l'*identification de questions d'ordre scientifique*, l'*explication scientifique de phénomènes* et l'*utilisation de faits scientifiques*, fait apparaître des profils de performance différents selon les pays. Comprendre les points forts des élèves dans les diverses compétences et catégories de connaissances scientifiques peut éclairer les décideurs et les aider à choisir des stratégies à adopter pour améliorer la culture scientifique. Les points forts relatifs peuvent être analysés selon une méthode simple, en l'occurrence dans l'ordre des étapes à franchir pour résoudre un problème de sciences : la première étape consiste à analyser le problème, la deuxième à appliquer des connaissances à propos des phénomènes scientifiques et, enfin, la troisième à interpréter les résultats et à les utiliser. Dans l'enseignement traditionnel des sciences, la priorité est souvent accordée à la deuxième étape, soit l'explication scientifique de phénomènes, qui demande aux élèves une certaine maîtrise des théories scientifiques fondamentales. Or, les élèves qui ne sont pas capables tout d'abord de reconnaître qu'il s'agit d'un problème scientifique et en fin de compte d'interpréter les résultats d'une manière pertinente par rapport au monde réel manquent de certaines facultés associées à la culture scientifique. Un élève qui maîtrise une théorie scientifique, mais qui est incapable par exemple de juger de la pertinence des éléments de preuve, fera un usage limité de la science une fois adulte. Dans ce contexte, les pays dont les scores sont relativement faibles sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique* ou d'*utilisation de faits scientifiques* pourraient juger utile de revoir la façon dont des compétences scientifiques plus générales sont inculquées aux élèves, alors que ceux dont les scores sont relativement faibles sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* devraient plutôt accorder la priorité à l'assimilation de connaissances scientifiques.

A5

Graphique A5.4. Comparaison de la performance entre les différentes échelles de compétences en sciences (PISA 2006)Source : OCDE. Tableau A5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Le graphique A5.4 montre les écarts de score entre chaque échelle de compétence scientifique et l'échelle combinée de culture scientifique. Les segments de couleur bleue et de couleur grise indiquent respectivement un score plus élevé et un score plus faible sur l'échelle de compétence que sur l'échelle combinée de culture scientifique. Plus les segments sont de couleur foncée, plus l'écart est grand.

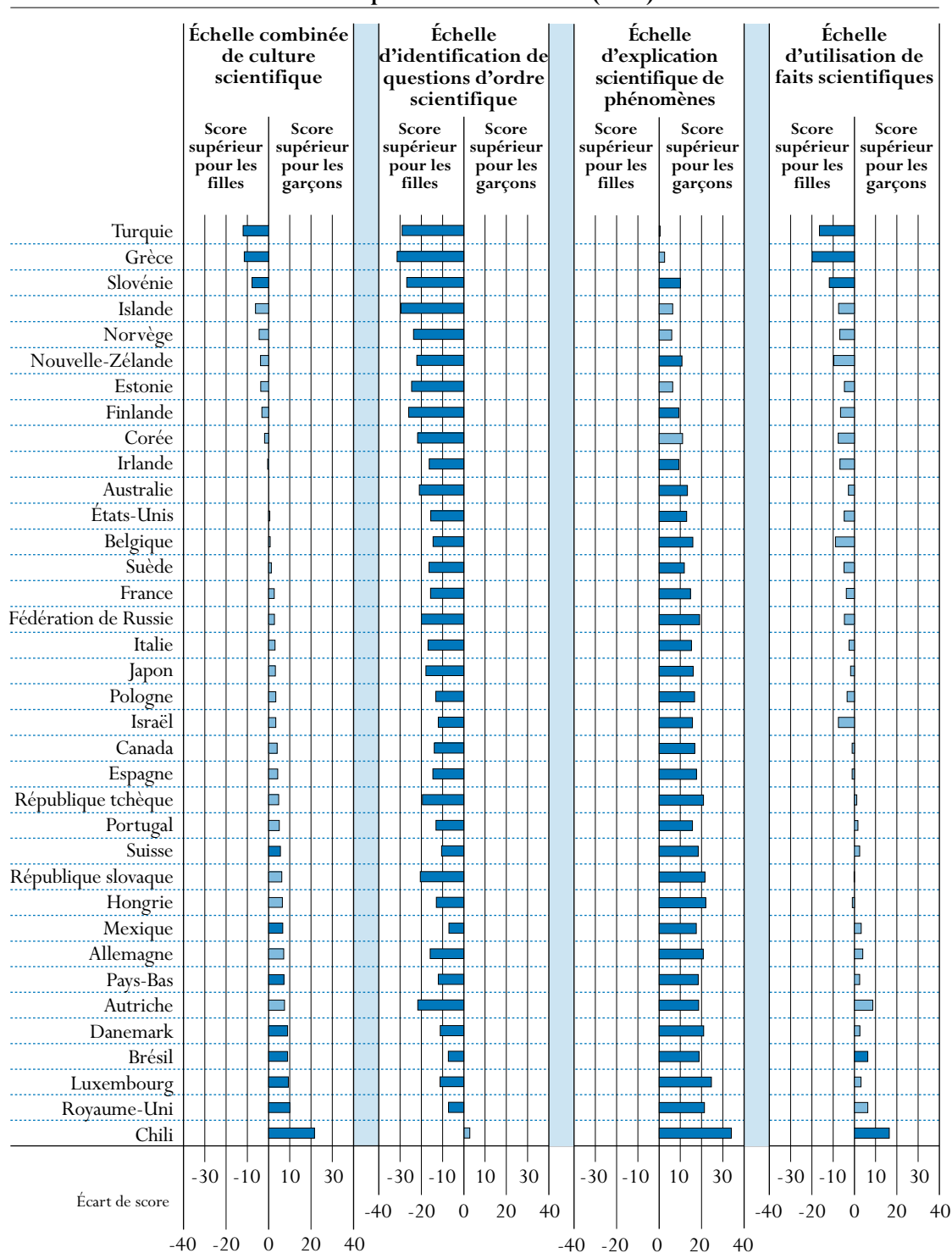
Les pays se répartissent en plusieurs groupes en fonction de la similitude de leur points forts et de leurs points faibles par compétence scientifique.

- Au Mexique et au Portugal, le score des élèves sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique* est relativement supérieur à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique. En revanche, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Fédération de Russie, le score est plus faible de 10 points sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique* que sur l'échelle combinée de culture scientifique.
- Dans certains pays, le score des élèves est relativement plus élevé sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* que sur les deux autres échelles de compétence. Le score des élèves sur cette échelle est supérieur de 10 points au moins à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque. L'inverse est vrai dans d'autres pays : le score des élèves est plus faible sur cette échelle que sur les deux autres échelles de compétence. Le score des élèves sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* est inférieur de 10 points au moins à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique en Corée et en France et, dans les pays partenaires, en Israël.
- Dans certains pays, le score des élèves est relativement plus élevé sur l'échelle d'*utilisation de faits scientifiques*. Le score des élèves sur cette échelle est supérieur de 10 points au moins à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique en Corée, en France et au Japon. Dans d'autres pays, le score des élèves est relativement plus faible sur l'échelle d'*utilisation de faits scientifiques*. Le score des élèves sur cette échelle est inférieur de 10 points au moins à leur score sur l'échelle combinée de culture scientifique en Norvège, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil.

Dans certains pays, les écarts de scores entre deux échelles de compétence sont considérables. C'est notamment le cas en Corée et en France, où le score des élèves sur l'échelle d'*utilisation de faits scientifiques* est supérieur de 27 et 30 points respectivement à leur score sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes*.

Variation de la performance entre les sexes

Contrairement aux résultats des épreuves de mathématiques et de lecture, où des écarts significatifs s'observent entre les sexes, ceux des épreuves de sciences ne révèlent pas de différence de score moyen entre les garçons et les filles sur l'échelle combinée de culture scientifique dans la plupart des pays, dont 22 des 30 pays membres de l'OCDE. Un léger avantage ne s'observe en faveur des garçons qu'au Danemark, au Luxembourg, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et au Royaume-Uni (entre 6 et 10 points de score) et en faveur des filles qu'en Grèce et en Turquie (entre 11 et 12 points de score). Les écarts ne sont pas statistiquement significatifs dans les autres pays de l'OCDE. Quant aux pays partenaires, le Brésil et le Chili présentent un avantage favorable aux garçons et la Slovaquie, un avantage favorable aux filles (voir le tableau A5.1).

Graphique A5.5. Différences de performance entre les sexes sur les échelles PISA de compétences en sciences (2006)

Remarque : les écarts statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score entre les garçons et les filles (G-F) sur l'échelle combinée de culture scientifique.

Source : OCDE. Tableaux A5.1 et A5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Toutefois, les scores moyens occultent certaines différences entre les sexes. Dans la plupart des pays, les scores féminins sont plus élevés sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique*, tandis que les scores masculins sont plus élevés sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* (voir le graphique A5.5 et le tableau A5.3).

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles devancent les garçons de 17 points sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique*. Leur avantage est relativement grand dans un certain nombre de pays. Il représente par exemple plus de 25 points en Finlande, en Grèce, en Islande et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Slovénie.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons devancent les filles de 15 points sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes*. Leur avantage est aussi relativement grand dans un certain nombre de pays. Il représente 34 points dans un pays partenaire, en l'occurrence au Chili et est considérable dans certains pays de l'OCDE : il atteint 25 points au Luxembourg, 22 points en Hongrie et en République slovaque et 21 points en Allemagne, au Danemark, en République tchèque et au Royaume-Uni.
- Par comparaison avec les échelles d'*identification de questions d'ordre scientifique* et d'*explication scientifique de phénomènes*, les écarts de score significatifs entre les sexes sont plus rares sur l'échelle d'*utilisation de faits scientifiques*. Sur cette échelle, les filles ne devancent les garçons que dans trois pays de l'OCDE et l'écart moyen ne représente que 3 points en faveur des filles.

L'analyse de ces écarts entre les sexes à la lumière du score moyen des pays sur chaque échelle montre que le profil de performance des garçons et des filles peut varier considérablement selon les compétences scientifiques. Prenons le cas de la France à titre d'exemple : le score des filles est supérieur à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique* (507 points), mais y est nettement inférieur sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* (474 points), un score équivalent à celui de pays de l'OCDE au bas du classement de performance.

Que les scores des élèves de sexe féminin soient systématiquement plus élevés sur l'échelle d'*identification de questions d'ordre scientifique* et moins élevés sur l'échelle d'*explication scientifique de phénomènes* est frappant. Ce constat reflète vraisemblablement la façon différente dont les filles et les garçons abordent la science et les cours de sciences. Dans l'ensemble, il semble que les garçons assimilent mieux les notions scientifiques et que les filles réussissent mieux à identifier des questions d'ordre scientifique dans une situation donnée. Identifier les facteurs qui contribuent à ces différences entre les sexes et prendre des mesures pour en minimiser l'impact permettrait d'améliorer grandement la performance globale, même s'il convient d'insister sur le fait que dans de nombreux pays, les écarts de performance entre les sexes sont minimes par rapport à ceux qui s'observent au sein de l'échantillon féminin ou masculin.

Définitions et méthodologies

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Le dernier cycle en date de l'enquête PISA s'est déroulé en 2006, durant l'année scolaire.

A5

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois accomplis et 16 ans et 2 mois accomplis au début de la période d'évaluation PISA et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement.

Autres références

Pour plus d'informations sur PISA 2003, voir *PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour demain* (OCDE, 2007c), et PISA 2006 Technical Report (à paraître en anglais uniquement, OCDE, 2008b). Les données PISA sont également disponibles sur le site : www.pisa.oecd.org.

Tableau A5.1.
Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores
sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

	Tous les élèves				Différences selon le sexe					
	Score moyen		Écart-type		Garçons		Filles		Différence (G - F)	
	Moy.	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. score	Er. T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	527 (2.3)	100 (1.0)		527 (3.2)		527 (2.7)		0 (3.8)	
	Autriche	511 (3.9)	98 (2.4)		515 (4.2)		507 (4.9)		8 (4.9)	
	Belgique	510 (2.5)	100 (2.0)		511 (3.3)		510 (3.2)		1 (4.1)	
	Canada	534 (2.0)	94 (1.1)		536 (2.5)		532 (2.1)		4 (2.2)	
	Rép. tchèque	513 (3.5)	98 (2.0)		515 (4.2)		510 (4.8)		5 (5.6)	
	Danemark	496 (3.1)	93 (1.4)		500 (3.6)		491 (3.4)		9 (3.2)	
	Finlande	563 (2.0)	86 (1.0)		562 (2.6)		565 (2.4)		-3 (2.9)	
	France	495 (3.4)	102 (2.1)		497 (4.3)		494 (3.6)		3 (4.0)	
	Allemagne	516 (3.8)	100 (2.0)		519 (4.6)		512 (3.8)		7 (3.7)	
	Grèce	473 (3.2)	92 (2.0)		468 (4.5)		479 (3.4)		-11 (4.7)	
	Hongrie	504 (2.7)	88 (1.6)		507 (3.3)		501 (3.5)		6 (4.2)	
	Islande	491 (1.6)	97 (1.2)		488 (2.6)		494 (2.1)		-6 (3.4)	
	Irlande	508 (3.2)	94 (1.5)		508 (4.3)		509 (3.3)		0 (4.3)	
	Italie	475 (2.0)	96 (1.3)		477 (2.8)		474 (2.5)		3 (3.5)	
	Japon	531 (3.4)	100 (2.0)		533 (4.9)		530 (5.1)		3 (7.4)	
	Corée	522 (3.4)	90 (2.4)		521 (4.8)		523 (3.9)		-2 (5.5)	
	Luxembourg	486 (1.1)	97 (0.9)		491 (1.8)		482 (1.8)		9 (2.9)	
	Mexique	410 (2.7)	81 (1.5)		413 (3.2)		406 (2.6)		7 (2.2)	
	Pays-Bas	525 (2.7)	96 (1.6)		528 (3.2)		521 (3.1)		7 (3.0)	
	Nouvelle-Zélande	530 (2.7)	107 (1.4)		528 (3.9)		532 (3.6)		-4 (5.2)	
	Norvège	487 (3.1)	96 (2.0)		484 (3.8)		489 (3.2)		-4 (3.4)	
	Pologne	498 (2.3)	90 (1.1)		500 (2.7)		496 (2.6)		3 (2.5)	
	Portugal	474 (3.0)	89 (1.7)		477 (3.7)		472 (3.2)		5 (3.3)	
	Rép. slovaque	488 (2.6)	93 (1.8)		491 (3.9)		485 (3.0)		6 (4.7)	
	Espagne	488 (2.6)	91 (1.0)		491 (2.9)		486 (2.7)		4 (2.4)	
	Suède	503 (2.4)	94 (1.4)		504 (2.7)		503 (2.9)		1 (3.0)	
	Suisse	512 (3.2)	99 (1.7)		514 (3.3)		509 (3.6)		6 (2.7)	
	Turquie	424 (3.8)	83 (3.2)		418 (4.6)		430 (4.1)		-12 (4.1)	
	Royaume-Uni	515 (2.3)	107 (1.5)		520 (3.0)		510 (2.8)		10 (3.4)	
	États-Unis	489 (4.2)	106 (1.7)		489 (5.1)		489 (4.0)		1 (3.5)	
	Total de l'OCDE	491 (1.2)	104 (0.6)		492 (1.4)		490 (1.3)		3 (1.3)	
	Moyenne de l'OCDE	500 (0.5)	95 (0.3)		501 (0.7)		499 (0.6)		2 (0.7)	
Pays partenaires	Brésil	390 (2.8)	89 (1.9)		395 (3.2)		386 (2.9)		9 (2.3)	
	Chili	438 (4.3)	92 (1.8)		448 (5.4)		426 (4.4)		22 (4.8)	
	Estonie	531 (2.5)	84 (1.1)		530 (3.1)		533 (2.9)		-4 (3.1)	
	Israël	454 (3.7)	111 (2.0)		456 (5.6)		452 (4.2)		3 (6.5)	
	Féd. de Russie	479 (3.7)	90 (1.4)		481 (4.1)		478 (3.7)		3 (2.7)	
	Slovénie	519 (1.1)	98 (1.0)		515 (2.0)		523 (1.9)		-8 (3.2)	

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 2.1c.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Tableau A5.1. (suite)

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores
sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

	Centiles											
	5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	358 (3.5)	395 (3.4)	459 (2.6)	598 (2.5)	653 (2.9)	685 (3.4)					
	Autriche	341 (9.3)	378 (6.2)	443 (5.4)	582 (4.1)	633 (3.6)	663 (4.1)					
	Belgique	336 (7.3)	374 (5.4)	442 (3.8)	584 (2.4)	634 (2.3)	660 (2.7)					
	Canada	372 (4.7)	410 (3.7)	472 (2.5)	601 (2.2)	651 (2.4)	681 (2.8)					
	Rép. tchèque	350 (6.0)	385 (5.2)	443 (4.6)	583 (3.9)	641 (4.3)	672 (4.7)					
	Danemark	341 (5.9)	373 (4.8)	432 (4.3)	562 (2.9)	615 (3.7)	646 (4.3)					
	Finlande	419 (4.4)	453 (3.3)	506 (2.9)	622 (2.5)	673 (2.9)	700 (3.1)					
	France	320 (6.3)	359 (5.5)	424 (5.3)	570 (4.0)	623 (4.0)	653 (3.8)					
	Allemagne	345 (8.1)	381 (7.0)	447 (5.3)	587 (3.6)	642 (3.2)	672 (3.6)					
	Grèce	317 (7.3)	353 (5.4)	413 (4.4)	537 (3.3)	589 (4.1)	619 (3.8)					
	Hongrie	358 (4.4)	388 (4.2)	442 (3.5)	566 (3.3)	617 (3.1)	646 (4.2)					
	Islande	328 (4.9)	364 (3.1)	424 (2.6)	560 (2.3)	614 (2.9)	644 (3.4)					
	Irlande	351 (5.8)	385 (4.4)	444 (4.6)	575 (3.4)	630 (3.7)	660 (4.9)					
	Italie	318 (3.1)	351 (2.8)	409 (3.0)	543 (2.4)	598 (2.6)	630 (2.8)					
	Japon	356 (6.1)	396 (6.2)	465 (5.1)	603 (3.1)	654 (3.1)	685 (3.6)					
	Corée	367 (8.4)	403 (5.7)	462 (4.1)	586 (3.8)	635 (4.7)	662 (5.9)					
	Luxembourg	322 (3.9)	358 (2.8)	419 (2.0)	556 (2.4)	609 (2.8)	640 (2.6)					
	Mexique	281 (4.4)	306 (4.2)	354 (3.6)	465 (2.9)	516 (3.0)	544 (3.5)					
	Pays-Bas	362 (5.9)	395 (5.4)	456 (4.7)	596 (2.6)	646 (3.4)	675 (3.6)					
	Nouvelle-Zélande	347 (5.2)	389 (4.5)	455 (3.6)	608 (2.9)	667 (3.3)	699 (3.1)					
	Norvège	328 (7.8)	365 (5.6)	422 (3.9)	553 (3.0)	610 (3.5)	641 (3.4)					
	Pologne	352 (3.8)	381 (2.9)	434 (2.7)	562 (3.1)	615 (3.3)	645 (3.3)					
	Portugal	329 (5.4)	357 (4.8)	411 (4.2)	539 (3.0)	588 (2.9)	617 (3.2)					
	Rép. slovaque	334 (5.6)	368 (3.7)	426 (3.2)	555 (4.0)	609 (4.1)	638 (3.9)					
	Espagne	338 (4.1)	370 (3.7)	427 (3.0)	552 (3.1)	604 (3.0)	633 (3.1)					
	Suède	347 (3.8)	381 (4.0)	439 (3.3)	569 (2.8)	622 (2.6)	654 (3.4)					
	Suisse	340 (5.0)	378 (4.9)	445 (3.9)	584 (3.5)	636 (3.8)	665 (4.6)					
	Turquie	301 (2.8)	325 (3.2)	366 (2.6)	475 (5.8)	540 (9.7)	575 (9.8)					
	Royaume-Uni	337 (5.4)	376 (4.3)	441 (3.2)	590 (3.1)	652 (2.9)	685 (3.5)					
	États-Unis	318 (4.5)	349 (5.9)	412 (5.4)	567 (4.6)	628 (4.3)	662 (4.8)					
	Total de l'OCDE	321 (1.8)	354 (1.9)	416 (1.6)	567 (1.3)	626 (1.3)	659 (1.5)					
	Moyenne de l'OCDE	340 (1.0)	375 (0.9)	434 (0.7)	568 (0.6)	622 (0.7)	652 (0.8)					
Pays partenaires	Brésil	254 (4.5)	281 (3.2)	328 (2.3)	447 (4.5)	510 (5.6)	549 (5.3)					
	Chili	295 (4.8)	323 (4.1)	374 (4.0)	501 (5.9)	560 (6.5)	595 (6.1)					
	Estonie	392 (4.7)	422 (3.8)	474 (3.2)	589 (3.1)	640 (3.3)	668 (3.7)					
	Israël	275 (5.7)	310 (5.2)	374 (4.8)	535 (4.6)	601 (4.5)	636 (5.5)					
	Féd. de Russie	333 (5.6)	364 (5.4)	418 (4.4)	541 (4.2)	596 (3.9)	627 (4.2)					
	Slovénie	358 (3.8)	391 (2.8)	449 (2.7)	589 (2.1)	647 (3.3)	680 (3.0)					

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 2.1c.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Tableau A5.2.

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

		Niveaux de compétence													
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 334.94 points)		Niveau 1 (entre 334.94 et 409.54 points)		Niveau 2 (entre 409.54 et 484.14 points)		Niveau 3 (entre 484.14 et 558.73 points)		Niveau 4 (entre 558.73 et 633.33 points)		Niveau 5 (entre 633.33 et 707.93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707.93 points)	
		%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.0	(0.3)	9.8	(0.5)	20.2	(0.6)	27.7	(0.5)	24.6	(0.5)	11.8	(0.5)	2.8	(0.3)
	Autriche	4.3	(0.9)	12.0	(1.0)	21.8	(1.0)	28.3	(1.0)	23.6	(1.1)	8.8	(0.7)	1.2	(0.2)
	Belgique	4.8	(0.7)	12.2	(0.6)	20.8	(0.8)	27.6	(0.8)	24.5	(0.8)	9.1	(0.5)	1.0	(0.2)
	Canada	2.2	(0.3)	7.8	(0.5)	19.1	(0.6)	28.8	(0.6)	27.7	(0.6)	12.0	(0.5)	2.4	(0.2)
	Rép. tchèque	3.5	(0.6)	12.1	(0.8)	23.4	(1.2)	27.8	(1.1)	21.7	(0.9)	9.8	(0.9)	1.8	(0.3)
	Danemark	4.3	(0.6)	14.1	(0.8)	26.0	(1.1)	29.3	(1.0)	19.5	(0.9)	6.1	(0.7)	0.7	(0.2)
	Finlande	0.5	(0.1)	3.6	(0.4)	13.6	(0.7)	29.1	(1.1)	32.2	(0.9)	17.0	(0.7)	3.9	(0.3)
	France	6.6	(0.7)	14.5	(1.0)	22.8	(1.1)	27.2	(1.1)	20.9	(1.0)	7.2	(0.6)	0.8	(0.2)
	Allemagne	4.1	(0.7)	11.3	(1.0)	21.4	(1.1)	27.9	(1.1)	23.6	(0.9)	10.0	(0.6)	1.8	(0.2)
	Grèce	7.2	(0.9)	16.9	(0.9)	28.9	(1.2)	29.4	(1.0)	14.2	(0.8)	3.2	(0.3)	0.2	(0.1)
	Hongrie	2.7	(0.3)	12.3	(0.8)	26.0	(1.2)	31.1	(1.1)	21.0	(0.9)	6.2	(0.6)	0.6	(0.2)
	Islande	5.8	(0.5)	14.7	(0.8)	25.9	(0.7)	28.3	(0.9)	19.0	(0.7)	5.6	(0.5)	0.7	(0.2)
	Irlande	3.5	(0.5)	12.0	(0.8)	24.0	(0.9)	29.7	(1.0)	21.4	(0.9)	8.3	(0.6)	1.1	(0.2)
	Italie	7.3	(0.5)	18.0	(0.6)	27.6	(0.8)	27.4	(0.6)	15.1	(0.6)	4.2	(0.3)	0.4	(0.1)
	Japon	3.2	(0.4)	8.9	(0.7)	18.5	(0.9)	27.5	(0.9)	27.0	(1.1)	12.4	(0.6)	2.6	(0.3)
	Corée	2.5	(0.5)	8.7	(0.8)	21.2	(1.0)	31.8	(1.2)	25.5	(0.9)	9.2	(0.8)	1.1	(0.3)
	Luxembourg	6.5	(0.4)	15.6	(0.7)	25.4	(0.7)	28.6	(0.9)	18.1	(0.7)	5.4	(0.3)	0.5	(0.1)
	Mexique	18.2	(1.2)	32.8	(0.9)	30.8	(1.0)	14.8	(0.7)	3.2	(0.3)	0.3	(0.1)	0.0	a
	Pays-Bas	2.3	(0.4)	10.7	(0.9)	21.1	(1.0)	26.9	(0.9)	25.8	(1.0)	11.5	(0.8)	1.7	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	4.0	(0.4)	9.7	(0.6)	19.7	(0.8)	25.1	(0.7)	23.9	(0.8)	13.6	(0.7)	4.0	(0.4)
Norvège	5.9	(0.8)	15.2	(0.8)	27.3	(0.8)	28.5	(1.0)	17.1	(0.7)	5.5	(0.4)	0.6	(0.1)	
Pologne	3.2	(0.4)	13.8	(0.6)	27.5	(0.9)	29.4	(1.0)	19.3	(0.8)	6.1	(0.4)	0.7	(0.1)	
Portugal	5.8	(0.8)	18.7	(1.0)	28.8	(0.9)	28.8	(1.2)	14.7	(0.9)	3.0	(0.4)	0.1	(0.1)	
Rép. slovaque	5.2	(0.6)	15.0	(0.9)	28.0	(1.0)	28.1	(1.0)	17.9	(1.0)	5.2	(0.5)	0.6	(0.1)	
Espagne	4.7	(0.4)	14.9	(0.7)	27.4	(0.8)	30.2	(0.7)	17.9	(0.8)	4.5	(0.4)	0.3	(0.1)	
Suède	3.8	(0.4)	12.6	(0.6)	25.2	(0.9)	29.5	(0.9)	21.1	(0.9)	6.8	(0.5)	1.1	(0.2)	
Suisse	4.5	(0.5)	11.6	(0.6)	21.8	(0.9)	28.2	(0.8)	23.5	(1.1)	9.1	(0.8)	1.4	(0.3)	
Turquie	12.9	(0.8)	33.7	(1.3)	31.3	(1.4)	15.1	(1.1)	6.2	(1.2)	0.9	(0.3)	0.0	a	
Royaume-Uni	4.8	(0.5)	11.9	(0.6)	21.8	(0.7)	25.9	(0.7)	21.8	(0.6)	10.9	(0.5)	2.9	(0.3)	
États-Unis	7.6	(0.9)	16.8	(0.9)	24.2	(0.9)	24.0	(0.8)	18.3	(1.0)	7.5	(0.6)	1.5	(0.2)	
Total de l'OCDE	6.9	(0.3)	16.3	(0.3)	24.2	(0.4)	25.1	(0.3)	18.7	(0.3)	7.4	(0.2)	1.4	(0.1)	
Moyenne de l'OCDE	5.2	(0.1)	14.1	(0.1)	24.0	(0.2)	27.4	(0.2)	20.3	(0.2)	7.7	(0.1)	1.3	(0.0)	
Pays partenaires	Brésil	27.9	(1.0)	33.1	(1.0)	23.8	(0.9)	11.3	(0.9)	3.4	(0.4)	0.5	(0.2)	0.0	(0.0)
	Chili	13.1	(1.1)	26.7	(1.5)	29.9	(1.2)	20.1	(1.4)	8.4	(1.0)	1.8	(0.3)	0.1	(0.1)
	Estonie	1.0	(0.2)	6.7	(0.6)	21.0	(0.9)	33.7	(1.0)	26.2	(0.9)	10.1	(0.7)	1.4	(0.3)
	Israël	14.9	(1.2)	21.2	(1.0)	24.0	(0.9)	20.8	(1.0)	13.8	(0.8)	4.4	(0.5)	0.8	(0.2)
	Féd. de Russie	5.2	(0.7)	17.0	(1.1)	30.2	(0.9)	28.3	(1.3)	15.1	(1.1)	3.7	(0.5)	0.5	(0.1)
	Slovénie	2.8	(0.3)	11.1	(0.7)	23.1	(0.7)	27.6	(1.1)	22.5	(1.1)	10.7	(0.6)	2.2	(0.3)

Source : PISA 2006 — Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 2.1a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Tableau A5.3.
Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores
sur les échelles PISA de compétence en sciences (2006)

	Échelle d'identification des questions d'ordre scientifique										
	Tous les élèves					Différences selon le sexe					
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	Moyenne	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. score	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	535	(2.3)	98	(1.2)	525	(3.2)	546	(2.6)	-21	(3.6)
	Autriche	505	(3.7)	90	(2.2)	495	(4.2)	516	(4.7)	-22	(4.6)
	Belgique	515	(2.7)	100	(2.3)	508	(3.8)	523	(3.1)	-14	(4.3)
	Canada	532	(2.3)	97	(1.3)	525	(2.7)	539	(2.4)	-14	(2.4)
	Rép. tchèque	500	(4.2)	99	(3.4)	492	(4.8)	511	(5.3)	-19	(5.7)
	Danemark	493	(3.0)	90	(1.4)	488	(3.5)	499	(3.2)	-11	(3.2)
	Finlande	555	(2.3)	84	(1.1)	542	(2.7)	568	(2.6)	-26	(2.8)
	France	499	(3.5)	104	(2.4)	491	(4.6)	507	(3.7)	-16	(4.7)
	Allemagne	510	(3.8)	98	(2.4)	502	(4.5)	518	(3.9)	-16	(3.4)
	Grèce	469	(3.0)	92	(2.1)	453	(4.1)	485	(3.1)	-31	(4.3)
	Hongrie	483	(2.6)	81	(1.8)	477	(3.4)	489	(3.3)	-13	(4.1)
	Islande	494	(1.7)	103	(1.4)	479	(2.9)	509	(2.4)	-30	(4.1)
	Irlande	516	(3.3)	95	(1.7)	508	(4.4)	524	(3.5)	-16	(4.6)
	Italie	474	(2.2)	99	(1.5)	466	(2.9)	483	(2.5)	-17	(3.4)
	Japon	522	(4.0)	106	(2.5)	513	(5.1)	531	(6.6)	-18	(8.5)
	Corée	519	(3.7)	91	(2.4)	508	(4.9)	530	(4.2)	-22	(5.7)
	Luxembourg	483	(1.1)	92	(0.9)	477	(1.7)	489	(1.8)	-11	(2.8)
	Mexique	421	(2.6)	85	(1.6)	418	(2.9)	425	(2.8)	-7	(2.2)
	Pays-Bas	533	(3.3)	103	(2.9)	527	(3.8)	539	(3.5)	-12	(3.2)
	Nouvelle-Zélande	536	(2.9)	106	(1.6)	525	(3.7)	547	(3.7)	-22	(4.9)
	Norvège	489	(3.1)	94	(2.0)	478	(3.9)	501	(3.3)	-24	(3.7)
	Pologne	483	(2.5)	84	(1.1)	476	(2.8)	490	(2.7)	-13	(2.5)
	Portugal	486	(3.1)	91	(1.9)	480	(3.6)	493	(3.4)	-13	(3.1)
	Rép. slovaque	475	(3.2)	96	(3.6)	465	(4.5)	485	(3.6)	-20	(5.1)
	Espagne	489	(2.4)	89	(1.1)	482	(2.7)	496	(2.6)	-15	(2.1)
	Suède	499	(2.6)	96	(1.4)	491	(2.9)	507	(3.1)	-16	(3.0)
Suisse	515	(3.0)	95	(1.4)	510	(3.1)	520	(3.3)	-10	(2.4)	
Turquie	427	(3.4)	79	(2.7)	414	(4.1)	443	(3.6)	-29	(3.8)	
Royaume-Uni	514	(2.3)	106	(1.5)	510	(2.9)	517	(2.8)	-7	(3.2)	
États-Unis	492	(3.8)	100	(1.7)	484	(4.6)	500	(3.8)	-16	(3.6)	
Total de l'OCDE	491	(1.1)	102	(0.6)	483	(1.3)	499	(1.2)	-16	(1.4)	
Moyenne de l'OCDE	499	(0.5)	95	(0.4)	490	(0.7)	508	(0.6)	-17	(0.7)	
Pays partenaires	Brésil	398	(2.8)	93	(1.9)	394	(3.2)	402	(3.0)	-7	(2.5)
	Chili	444	(4.1)	89	(1.7)	445	(5.0)	443	(4.1)	3	(4.5)
	Estonie	516	(2.6)	77	(1.3)	504	(3.1)	528	(2.6)	-25	(2.8)
	Israël	457	(3.9)	114	(2.0)	451	(5.9)	463	(4.0)	-12	(6.6)
	Féd. de Russie	463	(4.2)	89	(1.3)	453	(4.6)	472	(4.1)	-20	(2.6)
Slovénie	517	(1.4)	87	(0.8)	504	(2.0)	530	(2.0)	-27	(2.8)	

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableaux 2.2c, 2.3c et 2.4c.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Tableau A5.3. (suite-1)
Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores
sur les échelles PISA de compétence en sciences (2006)

	Échelle d'explication scientifique de phénomènes										
	Tous les élèves				Différences selon le sexe						
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	Moyenne	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. score	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	520	(2.3)	102	(1.0)	527	(3.1)	513	(2.7)	13	(3.6)
	Autriche	516	(4.0)	100	(2.1)	526	(4.4)	507	(4.7)	19	(4.8)
	Belgique	503	(2.5)	102	(1.9)	510	(3.4)	494	(3.1)	16	(4.1)
	Canada	531	(2.1)	100	(1.2)	539	(2.6)	522	(2.3)	17	(2.5)
	Rép. tchèque	527	(3.5)	102	(1.8)	537	(4.3)	516	(4.6)	21	(5.7)
	Danemark	501	(3.3)	96	(1.4)	512	(3.8)	491	(3.7)	21	(3.4)
	Finlande	566	(2.0)	88	(1.1)	571	(2.5)	562	(2.5)	9	(3.0)
	France	481	(3.2)	100	(1.8)	489	(4.2)	474	(3.4)	15	(4.1)
	Allemagne	519	(3.7)	103	(2.0)	529	(4.5)	508	(3.7)	21	(3.7)
	Grèce	476	(3.0)	93	(1.9)	478	(4.3)	475	(3.0)	3	(4.2)
	Hongrie	518	(2.6)	94	(1.5)	529	(3.2)	507	(3.6)	22	(4.4)
	Islande	488	(1.5)	92	(1.2)	491	(2.6)	485	(2.1)	6	(3.7)
	Irlande	505	(3.2)	100	(1.6)	510	(4.4)	501	(3.5)	9	(4.6)
	Italie	480	(2.0)	100	(1.3)	487	(2.8)	472	(2.5)	15	(3.4)
	Japon	527	(3.1)	97	(1.8)	535	(4.6)	519	(4.4)	16	(6.6)
	Corée	512	(3.3)	91	(2.3)	517	(4.8)	506	(4.0)	11	(5.7)
	Luxembourg	483	(1.1)	97	(0.9)	495	(1.8)	471	(2.0)	25	(3.0)
	Mexique	406	(2.7)	83	(1.6)	415	(3.3)	398	(2.6)	18	(2.3)
	Pays-Bas	522	(2.7)	95	(1.7)	531	(3.1)	512	(3.1)	18	(3.0)
	Nouvelle-Zélande	522	(2.8)	111	(1.5)	528	(4.0)	517	(3.6)	11	(5.2)
	Norvège	495	(3.0)	101	(1.7)	498	(3.9)	492	(3.2)	6	(3.9)
	Pologne	506	(2.5)	95	(1.2)	514	(2.9)	498	(2.8)	17	(2.7)
	Portugal	469	(2.9)	87	(1.7)	477	(3.6)	462	(3.0)	16	(3.2)
	Rép. slovaque	501	(2.7)	97	(1.9)	512	(4.0)	490	(3.0)	22	(4.7)
	Espagne	490	(2.4)	98	(1.0)	499	(2.8)	481	(2.7)	18	(2.6)
	Suède	510	(2.9)	99	(1.8)	516	(3.0)	504	(3.5)	12	(3.1)
Suisse	508	(3.3)	102	(1.8)	517	(3.4)	498	(3.9)	18	(2.8)	
Turquie	423	(4.1)	86	(3.5)	423	(4.7)	423	(4.5)	1	(4.1)	
Royaume-Uni	517	(2.3)	110	(1.4)	527	(3.0)	506	(2.7)	21	(3.5)	
États-Unis	486	(4.3)	110	(1.5)	492	(5.3)	480	(4.0)	13	(3.6)	
	Total de l'OCDE	489	(1.2)	107	(0.6)	497	(1.4)	481	(1.3)	15	(1.2)
	Moyenne de l'OCDE	500	(0.5)	98	(0.3)	508	(0.7)	493	(0.6)	15	(0.7)
Pays partenaires	Brésil	390	(2.7)	91	(2.0)	400	(3.0)	382	(2.9)	19	(2.4)
	Chili	432	(4.1)	94	(1.8)	448	(5.1)	414	(4.1)	34	(4.6)
	Estonie	541	(2.6)	91	(1.3)	544	(3.2)	537	(3.0)	6	(3.3)
	Israël	443	(3.6)	109	(2.0)	451	(5.4)	436	(4.0)	16	(6.4)
	Féd. de Russie	483	(3.4)	90	(1.3)	493	(4.0)	474	(3.4)	19	(2.6)
	Slovénie	523	(1.5)	105	(1.1)	528	(2.3)	518	(2.2)	10	(3.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableaux 2.2c, 2.3c et 2.4c.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

Tableau A5.3. (suite-2)

Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores
sur les échelles PISA de compétence en sciences (2006)

	Échelle d'utilisation de faits scientifiques										
	Tous les élèves					Différences selon le sexe					
	Score moyen		Écart type		Garçons		Filles		Différence (G - F)		
	Moyenne	Er. T.	Éc. T.	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Diff. score	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	531	(2.4)	107	(1.1)	530	(3.4)	533	(3.0)	-3	(4.2)
	Autriche	505	(4.7)	116	(3.4)	509	(4.9)	500	(6.2)	9	(6.1)
	Belgique	516	(3.0)	113	(2.4)	512	(3.8)	521	(3.8)	-9	(4.7)
	Canada	542	(2.2)	99	(1.3)	541	(2.7)	542	(2.3)	-1	(2.3)
	Rép. tchèque	501	(4.1)	113	(2.4)	501	(5.0)	500	(5.4)	1	(6.5)
	Danemark	489	(3.6)	107	(1.7)	490	(4.1)	487	(4.0)	3	(3.8)
	Finlande	567	(2.3)	96	(1.2)	564	(3.0)	571	(2.7)	-7	(3.3)
	France	511	(3.9)	114	(2.6)	509	(5.0)	513	(4.2)	-4	(4.7)
	Allemagne	515	(4.6)	115	(3.3)	517	(5.6)	513	(4.5)	4	(4.3)
	Grèce	465	(4.0)	107	(3.2)	456	(5.6)	475	(3.7)	-20	(5.4)
	Hongrie	497	(3.4)	102	(2.1)	497	(4.1)	498	(4.5)	-1	(5.2)
	Islande	491	(1.7)	111	(1.4)	487	(3.1)	495	(2.5)	-7	(4.4)
	Irlande	506	(3.4)	102	(1.6)	503	(4.8)	509	(3.5)	-7	(4.8)
	Italie	467	(2.3)	111	(1.6)	466	(3.2)	468	(3.1)	-2	(4.2)
	Japon	544	(4.2)	116	(2.5)	543	(5.8)	545	(6.4)	-2	(8.9)
	Corée	538	(3.7)	102	(2.9)	535	(5.2)	542	(4.5)	-8	(6.4)
	Luxembourg	492	(1.1)	113	(1.1)	493	(2.0)	490	(2.2)	3	(3.5)
	Mexique	402	(3.1)	94	(1.8)	404	(3.7)	401	(3.0)	3	(2.7)
	Pays-Bas	526	(3.3)	106	(2.0)	527	(3.8)	524	(3.7)	3	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	537	(3.3)	121	(1.7)	532	(4.4)	541	(4.3)	-10	(5.8)
Norvège	473	(3.6)	109	(1.9)	469	(4.2)	476	(3.9)	-7	(3.8)	
Pologne	494	(2.7)	98	(1.4)	492	(3.0)	495	(3.0)	-3	(2.8)	
Portugal	472	(3.6)	103	(1.9)	473	(4.2)	471	(4.0)	2	(3.8)	
Rép. slovaque	478	(3.3)	108	(2.5)	478	(4.8)	478	(3.6)	0	(5.6)	
Espagne	485	(3.0)	101	(1.2)	484	(3.4)	485	(3.1)	-1	(2.5)	
Suède	496	(2.6)	106	(1.5)	494	(3.1)	499	(3.2)	-5	(3.4)	
Suisse	519	(3.4)	111	(1.9)	520	(3.6)	517	(3.9)	2	(2.9)	
Turquie	417	(4.3)	97	(3.2)	410	(5.2)	426	(4.6)	-16	(4.7)	
Royaume-Uni	514	(2.5)	117	(1.7)	517	(3.1)	510	(3.1)	6	(3.8)	
États-Unis	489	(5.0)	116	(2.5)	486	(6.1)	491	(4.6)	-5	(4.1)	
	Total de l'OCDE	492	(1.5)	117	(0.9)	490	(1.7)	493	(1.6)	-2	(1.5)
	Moyenne de l'OCDE	499	(0.6)	108	(0.4)	498	(0.8)	501	(0.7)	-3	(0.8)
Pays partenaires	Brésil	378	(3.6)	105	(2.7)	382	(3.9)	375	(3.8)	6	(2.7)
	Chili	440	(5.1)	103	(1.9)	447	(6.2)	431	(5.2)	16	(5.3)
	Estonie	531	(2.7)	93	(1.3)	529	(3.2)	533	(3.0)	-5	(3.3)
	Israël	460	(4.7)	133	(2.3)	456	(6.7)	464	(5.4)	-8	(7.6)
	Féd. de Russie	481	(4.2)	102	(1.6)	478	(4.5)	483	(4.4)	-5	(3.1)
	Slovénie	516	(1.3)	100	(1.0)	510	(2.3)	522	(2.0)	-12	(3.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableaux 2.2c, 2.3c et 2.4c.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001>

QUEL EST LE POINT DE VUE DES PARENTS SUR L'ÉTABLISSEMENT DE LEUR ENFANT ET SUR L'APPRENTISSAGE DES SCIENCES?

Lors du cycle d'évaluation PISA 2006, dix pays de l'OCDE ont choisi de sonder les parents pour compléter les perspectives données par les élèves et les chefs d'établissement. Les données recueillies dans ce cadre permettent de mieux cerner des aspects importants du point de vue des parents sur l'établissement dans lequel leur enfant est scolarisé et sur la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, et de déterminer dans quelle mesure leurs perceptions sont en corrélation, d'une part, avec la performance des élèves et, d'autre part, avec l'impact du milieu social sur les résultats de l'apprentissage.

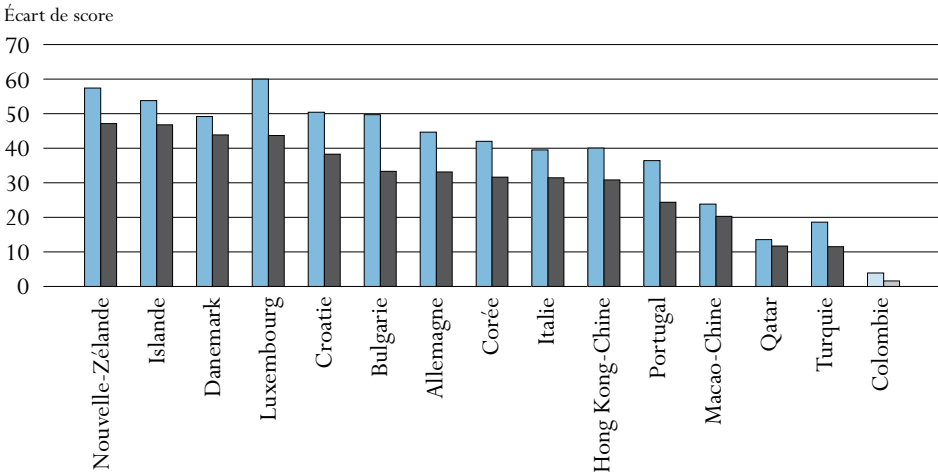
Points clés

Graphique A6.1. Point de vue des parents sur les activités scientifiques antérieures de leur enfant et performance des élèves sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

Ce graphique montre l'écart de performance sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents ont répondu « très souvent » ou « régulièrement » et ceux dont les parents ont répondu « jamais » ou « parfois » à la question « Lorsque votre enfant avait environ 10 ans, à quelle fréquence lisait-il des livres sur les découvertes scientifiques ? ».

- Écart de score **avant** contrôle du milieu socio-économique des élèves
- Écart de score **après** contrôle du milieu socio-économique des élèves

Par rapport aux élèves de 15 ans qui, à l'âge de 10 ans, n'avaient lu aucun livre sur les découvertes scientifiques, les élèves qui en ont lu obtiennent à l'évaluation PISA 2006 des compétences en sciences un score plus élevé de 45 points en moyenne, ce qui équivaut à une année scolaire. Cet avantage reste prononcé, à 35 points, même après prise en compte des facteurs socio-économiques (une année scolaire correspond en moyenne à 38 points sur l'échelle PISA de culture scientifique).



Remarque : les écarts statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de score après contrôle du milieu socio-économique des élèves.
Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A6.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

- Selon la moyenne établie sur la base des 10 pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles, 77 % des parents se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « Le niveau d'exigences est assez élevé » dans l'établissement fréquenté par leur enfant. Leurs enfants ont obtenu des scores supérieurs de 20 points à ceux des élèves dont les parents ont déclaré n'être « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec cet énoncé.
- En moyenne, 79 % des parents se sont dits satisfaits du climat de discipline régnant dans l'établissement fréquenté par leur enfant et 85 % d'entre eux ont déclaré avoir le sentiment que l'établissement de leur enfant donnait « une bonne formation aux élèves ». Dans ces deux cas, l'avantage de performance dont bénéficient leurs enfants représente l'équivalent de 12 points.
- En moyenne, 88 % des parents se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « La plupart des enseignants de l'établissement fréquenté par mon enfant paraissent compétents et motivés ». La relation entre cette variable et la performance des élèves varie selon les pays. L'avantage de performance représente l'équivalent de 7 points seulement en moyenne.
- Quelque 80 % des parents ont déclaré que le contenu des cours et les méthodes pédagogiques de l'établissement de leur enfant leur donnaient satisfaction et 75 % d'entre eux, que les progrès scolaires de leur enfant y étaient suivis de près. Dans les deux cas toutefois, l'écart de performance varie énormément selon les pays et représente l'équivalent de 2 points seulement en moyenne tous pays confondus.
- Enfin, 73 % des parents se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « Je reçois de l'établissement des informations régulières et utiles sur les progrès scolaires de mon enfant », mais la relation entre cette variable et la performance des élèves diffère selon les pays et est largement négative dans l'ensemble.

Observations et explications

Encadré A6.1. Le questionnaire adressé aux parents d'élèves

Lors du cycle PISA 2006, un questionnaire a été soumis aux parents des élèves qui ont participé aux épreuves PISA. Les questions, auxquelles les parents ont répondu en une dizaine de minutes, portaient sur le milieu socio-économique de la famille et sur certaines thématiques de recherche, à savoir :

- le point de vue des parents sur l'établissement de leur enfant et sur l'apprentissage des sciences : les activités scientifiques antérieures de leur enfant, leur perception de la qualité de l'enseignement dans l'établissement de leur enfant, leur point de vue sur les professions à caractère scientifique et la valeur personnelle et générale qu'ils accordent à la science ;
- le point de vue des parents sur l'environnement : leur sensibilisation aux problèmes environnementaux et leur optimisme concernant la résolution de ces problèmes ;
- le budget que les parents consacrent chaque année à l'éducation de leur enfant ;
- le milieu familial : l'âge, la profession et le niveau de formation des deux parents et le revenu du ménage.

Dix pays membres de l'OCDE, en l'occurrence l'Allemagne, la Corée, le Danemark, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal et la Turquie et six pays partenaires, soit la Bulgarie, la Colombie, la Croatie, Hong Kong-Chine, Macao-Chine et le Qatar, ont administré ce questionnaire aux parents d'élèves.

Le milieu socio-économique et le rôle des parents

Les réponses des parents au questionnaire montrent qu'il existe une relation étroite entre les activités en rapport avec les sciences auxquelles leur enfant se livrait à l'âge de 10 ans et sa performance en sciences à l'âge de 15 ans. Lors des épreuves de sciences administrées dans le cadre du cycle PISA 2006, les élèves dont les parents ont déclaré qu'ils lisaient « très souvent » ou « régulièrement » des livres sur les découvertes scientifiques à l'âge de 10 ans ont obtenu des scores supérieurs de 45 points (en moyenne, dans les neuf pays membres de l'OCDE où cette question a été posée aux parents ; la Pologne n'a pas administré cette question) à ceux des élèves dont les parents ont dit qu'ils n'en lisaient « jamais » ou que « parfois ». Leur avantage représente l'équivalent de l'écart moyen de performance associé à une année d'études (une année d'études vaut en moyenne 38 points sur l'échelle PISA de culture scientifique). C'est en Islande, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande que l'avantage est le plus important : il est compris entre 54 et 60 points sur l'échelle de culture scientifique. Cet avantage reste important même après prise en considération du milieu socio-économique des parents : il s'établit à 35 points en moyenne (voir le graphique A6.1).

Les parents situés dans le quartile inférieur de l'indice de statut économique, social et culturel sont moins susceptibles de déclarer que leur enfant lisait « très souvent » ou « régulièrement » des livres sur les découvertes scientifiques à l'âge de 10 ans. En moyenne, dans les neuf pays de

l'OCDE, les parents appartenant au quartile supérieur de l'indice sont près de deux fois plus nombreux que ceux qui figurent dans le quartile inférieur de l'indice à l'avoir déclaré : 18.3 %, contre 9.6 %. Il est toutefois intéressant de constater que dans la plupart des pays, l'avantage de performance des élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de statut économique, social et culturel dont les parents ont déclaré qu'ils lisaient « très souvent » ou « régulièrement » des livres sur les découvertes scientifiques à l'âge de 10 ans reste significatif (29 points en moyenne). Cet avantage dont bénéficient les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice représente par exemple 64 points au Danemark et atteint ou dépasse 35 points en Allemagne, en Islande et au Luxembourg (voir le tableau A6.1b). Ces observations donnent à penser que participer à des activités éducatives pendant l'enfance peut compenser sensiblement le désavantage socio-économique.

Des effets similaires, mais moins prononcés, s'observent chez les élèves issus de milieux défavorisés dont les parents ont déclaré qu'à l'âge de 10 ans, il leur arrivait « très souvent » ou « régulièrement » de regarder des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques ou de regarder, lire ou écouter de la science-fiction. La relation établie entre la performance des élèves et la fréquence à laquelle, aux dires de leurs parents, ils surfaient sur des sites Web à caractère scientifique ou fréquentaient un club de sciences à l'âge de 10 ans est variable, mais il est vrai que dans l'ensemble, peu de parents ont déclaré que leur enfant se livrait à ce type d'activités (*PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir* [OCDE, 2007c]).

Le point de vue des parents sur la qualité de l'établissement de leur enfant

Le point de vue des parents sur divers aspects de l'établissement que fréquente leur enfant, dont le niveau d'exigences, le climat de discipline ou les compétences et le dévouement des enseignants, est également une variable prédictive probante de la performance des élèves.

En moyenne, 77 % des parents se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « Le niveau d'exigences est assez élevé » dans l'établissement fréquenté par leur enfant. Cette proportion va de 71 % en Allemagne et en Corée à plus de 87 % en Nouvelle-Zélande et en Pologne. Leurs enfants ont obtenu des scores supérieurs de 20 points à ceux des élèves dont les parents ont déclaré n'être « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec cet énoncé selon la moyenne établie sur la base des 10 pays membres de l'OCDE (voir le graphique A6.2a). En Allemagne et en Corée, cet avantage représente l'équivalent de 30 points. Cet écart s'explique en partie par des facteurs socio-économiques, certes, mais en Allemagne, en Corée, au Luxembourg et en Turquie, il est supérieur à 23 points dans le quartile inférieur et le quartile supérieur de l'indice de statut économique, social et culturel (voir le tableau A6.2a).

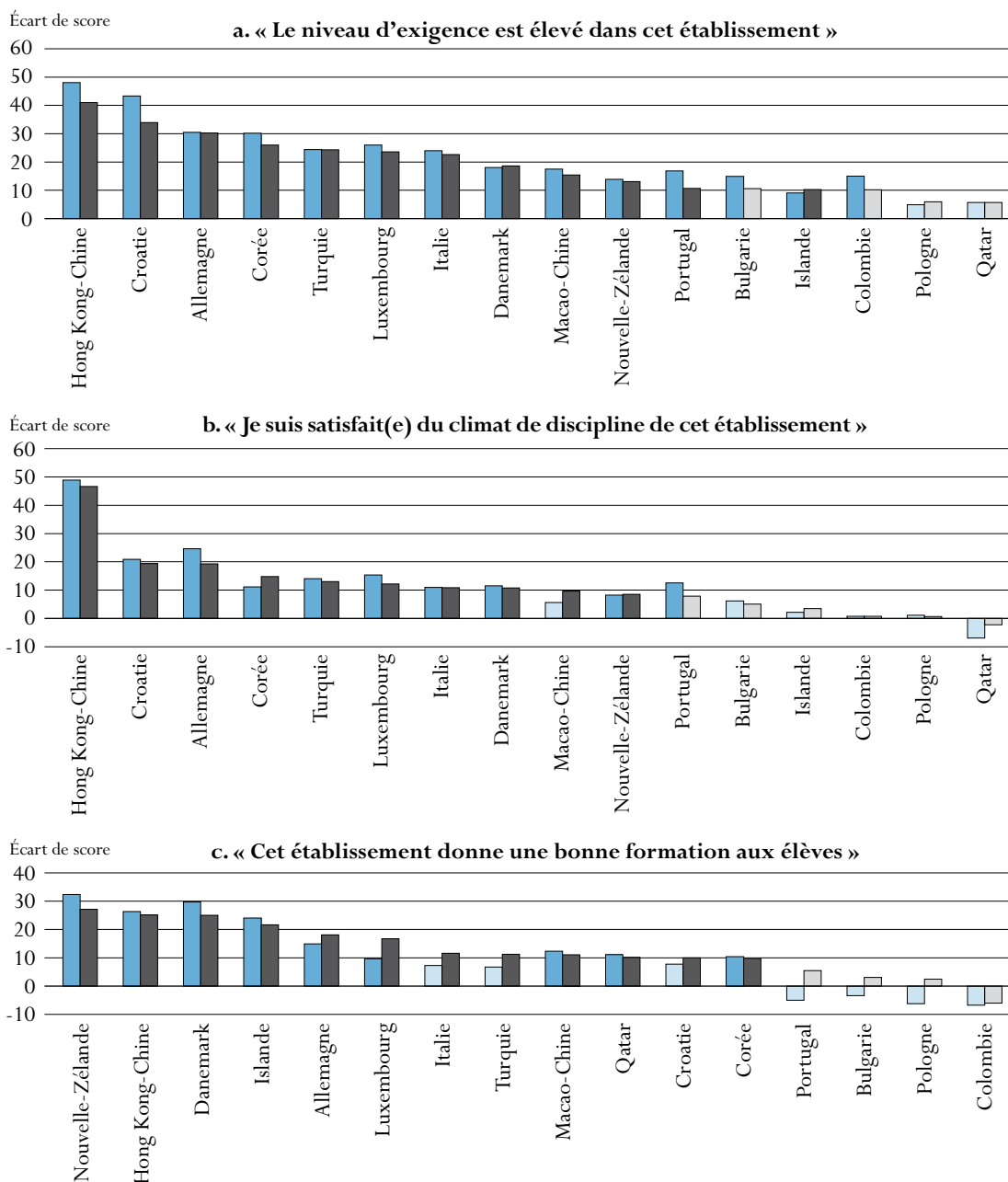
En moyenne, 79 % des parents ont déclaré que le climat de discipline régnant dans l'établissement de leur enfant leur donnait satisfaction. L'avantage de performance dont bénéficient leurs enfants représente l'équivalent de 12 points sur l'échelle PISA de culture scientifique, selon la moyenne établie sur la base des 10 pays membres de l'OCDE. Cet avantage atteint même 21 points en Allemagne et 25 points en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A6.2b). La proportion moyenne de parents satisfaits du climat de discipline régnant dans l'établissement de leur enfant est de l'ordre de 80 % dans le quartile inférieur et le quartile supérieur de l'indice de statut économique, social et culturel, mais l'écart de performance associé à cette variable est près de trois fois plus élevé dans le quartile supérieur (18 points) que dans le quartile inférieur (voir le tableau A6.2b).

A6

Graphique A6.2. Milieu socio-économique et point de vue des parents sur l'établissement de leur enfant (PISA 2006)

Écart de performance sur l'échelle PISA de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec les énoncés suivants

■ Écart de score **avant** contrôle du milieu socio-économique des élèves
■ Écart de score **après** contrôle du milieu socio-économique des élèves



Remarque : les écarts statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Dans chaque graphique, les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de score après contrôle du milieu socio-économique des élèves.

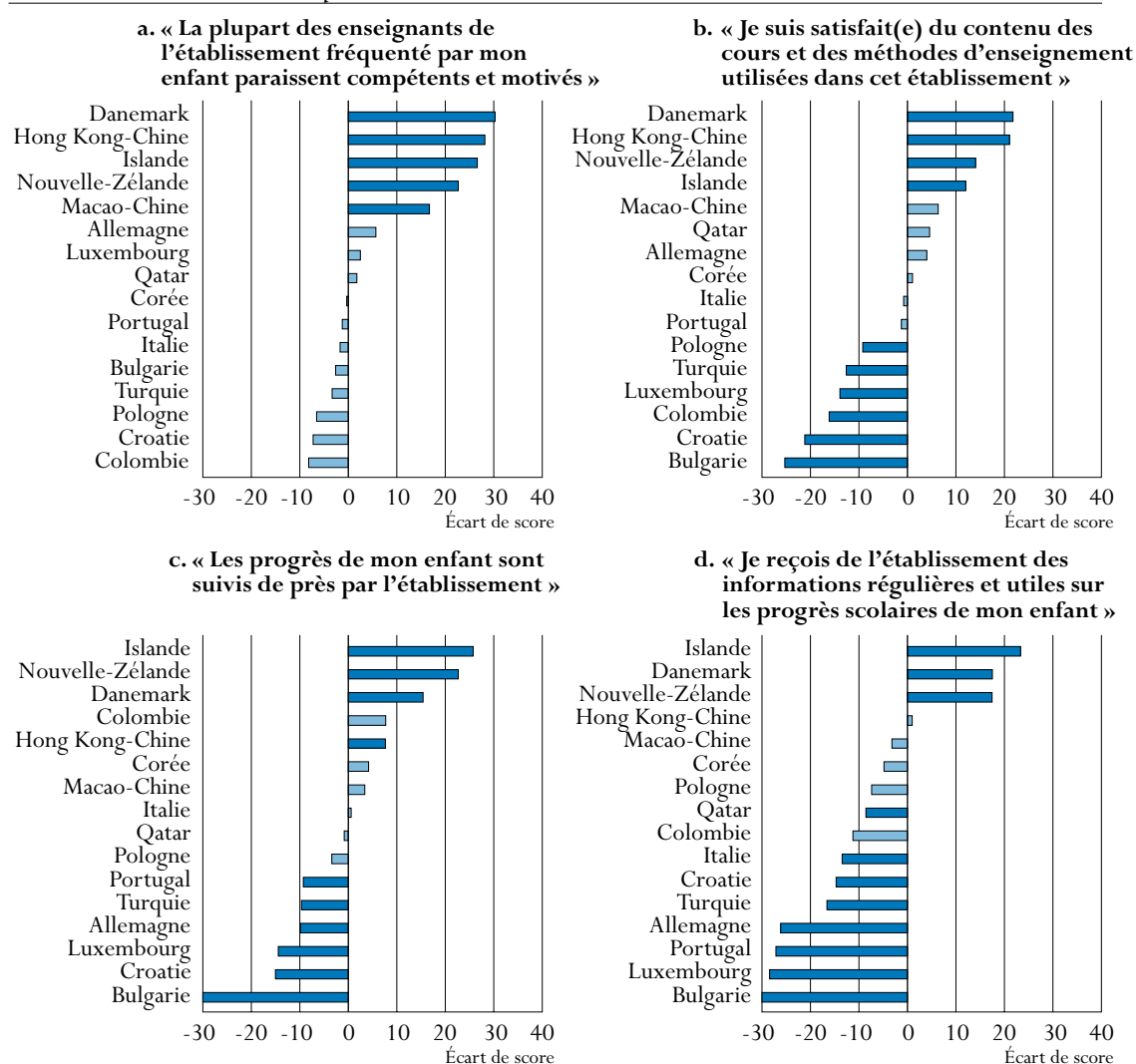
Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableaux A6.2a, A6.2b et A6.2c.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

La tendance est similaire chez les élèves de 15 ans dont les parents ont déclaré être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « Cet établissement donne une bonne formation aux élèves » : leur avantage de performance s'établit à 12 points en moyenne et dépasse même 24 points au Danemark, en Islande et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A6.2c). Selon la moyenne calculée sur la base des 10 pays membres de l'OCDE, quelque 85 % des parents d'élève ont fait part de leur assentiment avec cet énoncé dans le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice socio-économique, mais l'avantage de performance qui y est associé dans les deux quartiles varie fortement d'un pays à l'autre. Le Danemark est le seul pays où cet avantage de performance s'observe dans les deux quartiles (voir le tableau A6.2c).

Graphique A6.3. Point de vue des parents sur la qualité de l'enseignement (PISA 2006)

Écart de performance sur l'échelle PISA de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec les énoncés suivants



Remarque : les écarts statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Dans chaque graphique, les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de score après contrôle du milieu socio-économique des élèves.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableaux A6.3a, A6.3b, A6.3c et A6.3d.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

A6

En moyenne, 88 % des parents se sont dits « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « La plupart des enseignants de l'établissement fréquenté par mon enfant paraissent compétents et motivés ». Cette proportion va de 80 % en Allemagne à plus de 90 % en Italie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Portugal. La relation établie entre cette variable et la performance des élèves diffère selon les pays, mais elle est positive dans l'ensemble (7 points en moyenne) (voir le graphique A6.3a). Le Danemark est le seul pays où cet avantage est stable dans le quartile supérieur et inférieur de l'indice socio-économique (30 points au moins). Cet avantage s'observe dans le quartile inférieur au Luxembourg (23 points) et en Turquie (27 points) et dans le quartile supérieur au Portugal (22 points) (voir le tableau A6.3a).

Quelque 80 % des parents ont déclaré que le contenu des cours et les méthodes pédagogiques de l'établissement de leur enfant leur donnait satisfaction. Cette proportion varie entre 71 et 87 % selon les pays. L'écart de score entre les élèves dont les parents ont fait part de leur assentiment à cet égard et les autres élèves varie énormément selon les pays. Il est positif dans certains pays, en l'occurrence au Danemark (22 points), en Islande (12 points) et en Nouvelle-Zélande (14 points), mais négatif dans d'autres pays, à savoir au Luxembourg (-14 points), en Pologne (-9 points) et en Turquie (-13 points) (voir le graphique A6.3b). La proportion de parents satisfaits du contenu des cours et des méthodes pédagogiques de l'établissement de leur enfant s'établit à 83 % et à 76 % respectivement dans le quartile inférieur et supérieur de l'indice socio-économique. Au Danemark, l'avantage de performance représente l'équivalent de 25 points dans le quartile inférieur et de 29 points dans le quartile supérieur. Enfin, cet avantage vaut 20 points en Islande et 22 points au Portugal dans le quartile supérieur de l'indice socio-économique (voir le tableau A6.3b).

En moyenne, 75 % des parents ont déclaré que les progrès scolaires de leur enfant étaient suivis de près dans l'établissement, mais l'avantage de performance qui y est associé varie fortement selon les pays : il est compris entre 26 points en Islande et -14 points au Luxembourg et s'établit à 2 points en moyenne (voir le graphique A6.3c). C'est une nouvelle fois au Danemark que l'avantage de performance est stable dans les deux quartiles de l'indice socio-économique. Enfin, cet avantage vaut 22 points dans le quartile inférieur en Islande et dans le quartile supérieur en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A6.3c).

En moyenne, 73 % des parents ont déclaré recevoir de l'établissement « des informations régulières et utiles sur les progrès scolaires » de leur enfant, mais cette proportion varie fortement entre les pays : elle est inférieure à 50 % en Allemagne, mais passe la barre des 90 % en Pologne. La relation établie entre cette variable et la performance des élèves diffère énormément entre les pays et s'établit en moyenne à -7 points (voir le graphique A6.3d). La relation est largement négative dans le quartile inférieur de l'indice socio-économique dans trois pays, en l'occurrence au Luxembourg, au Portugal et en Turquie, et est significative dans le quartile supérieur de l'indice au Danemark et en Nouvelle-Zélande, où l'écart de performance représente plus de 20 points (voir le tableau A6.3d).

Définitions et méthodologie

Les scores sont basés sur les évaluations administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) entrepris par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La plus récente administration de l'évaluation PISA a eu lieu lors de l'année scolaire 2006.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois révolus et 16 ans et 2 mois révolus au début de la période d'évaluation PISA.

Lorsque l'on examine les résultats du questionnaire adressé aux parents d'élèves, il convient de noter que dans certains pays, le taux de réponse est particulièrement faible. Les pays ayant un pourcentage élevé de données manquantes dans ce domaine sont listés ci-après par ordre croissant de leur proportion de réponses manquantes (indiquée entre parenthèses) : Portugal (11 %), Italie (14 %), Allemagne (20 %), Luxembourg (24 %), Nouvelle-Zélande (32 %), Islande (36 %) et Qatar (40 %).

Autres références

Pour plus d'informations sur le cycle PISA 2006, voir *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir* (OCDE, 2007c) ainsi que *PISA 2006 Technical Report* (OCDE 2008b, à paraître, en anglais uniquement). Les résultats de l'enquête PISA peuvent également être consultés sur le site www.pisa.oecd.org.

Tableau A6.1.

**Performance des élèves sur l'échelle PISA de culture scientifique
selon leurs activités scientifiques antérieures décrites par leurs parents (2006)**

*Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement
et dérivés des déclarations des parents des élèves évalués sur les activités scientifiques antérieures de leur enfant.*

	Fréquence à laquelle, selon les parents, leur enfant lisait « des livres sur les découvertes scientifiques » à l'âge de 10 ans environ									
	Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents ont répondu :						Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents ont répondu, d'une part, « très souvent » ou « régulièrement » et, d'autre part, « parfois » ou « jamais »			
	« très souvent » ou « régulièrement »		« parfois » ou « jamais »				Avant contrôle de l'indice SESC ¹		Après contrôle de l'indice SESC	
	% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart (d'accord – pas d'accord)	Er.T.	Écart (d'accord – pas d'accord)	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Danemark	9.8 (0.62)	557 (6.1)	508 (3.0)	49.2 (6.5)	43.9 (6.1)				
	Allemagne	12.7 (0.63)	567 (6.0)	522 (3.5)	44.7 (5.3)	33.2 (5.5)				
	Islande	10.7 (0.63)	556 (7.2)	502 (1.8)	53.7 (7.5)	46.8 (7.4)				
	Italie	12.5 (0.44)	517 (4.3)	477 (2.0)	39.6 (3.7)	31.5 (3.1)				
	Corée	17.8 (0.77)	558 (5.5)	516 (3.1)	42.0 (4.7)	31.6 (3.6)				
	Luxembourg	16.7 (0.57)	545 (3.9)	485 (1.4)	60.0 (4.1)	43.7 (4.1)				
	Nouvelle-Zélande	12.5 (0.52)	601 (5.7)	544 (2.8)	57.4 (6.3)	47.2 (5.9)				
	Pologne	m m	m m	m m	m m	m m				
	Portugal	10.8 (0.52)	510 (6.1)	474 (3.0)	36.4 (6.2)	24.3 (5.6)				
	Turquie	16.0 (0.63)	440 (6.6)	421 (3.7)	18.6 (5.3)	11.5 (4.3)				
Pays/économies partenaires	Bulgarie	11.3 (0.68)	478 (9.22)	429 (5.96)	49.7 (7.10)	33.3 (5.21)				
	Colombie	24.9 (0.99)	392 (4.30)	388 (3.45)	3.9 (3.79)	1.6 (4.11)				
	Croatie	11.3 (0.49)	540 (4.55)	490 (2.51)	50.4 (4.30)	38.3 (4.10)				
	Hong Kong-Chine	9.2 (0.50)	581 (5.45)	541 (2.49)	40.0 (5.52)	30.8 (5.38)				
	Macao-Chine	7.4 (0.41)	533 (5.56)	509 (1.15)	23.8 (5.82)	20.3 (5.81)				
	Qatar	15.4 (0.57)	374 (3.87)	360 (1.37)	13.5 (4.12)	11.7 (4.32)				

	Fréquence à laquelle, selon les parents, leur enfant lisait « des livres sur les découvertes scientifiques » à l'âge de 10 ans environ									
	Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et ont répondu :					Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et ont répondu :				
	« très souvent » ou « régulièrement »		« parfois » ou « jamais »		Écart de score	« très souvent » ou « régulièrement »		« parfois » ou « jamais »		Écart de score
	% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.		% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Danemark	8.4 (1.35)	533 (13.3)	469 (4.7)	64 (13.6)	12.1 (1.35)	592 (9.3)	545 (4.6)	47 (9.9)	
	Allemagne	8.3 (1.06)	503 (17.9)	468 (5.4)	35 (16.4)	16.1 (1.03)	609 (6.5)	571 (3.5)	38 (6.5)	
	Islande	7.2 (1.14)	508 (17.9)	467 (4.2)	41 (18.5)	13.4 (1.41)	585 (10.2)	532 (4.1)	53 (11.3)	
	Italie	9.3 (0.67)	461 (7.1)	440 (2.6)	21 (7.1)	17.2 (0.82)	551 (7.4)	509 (2.8)	42 (6.4)	
	Corée	11.6 (0.82)	520 (8.3)	491 (4.7)	29 (8.5)	27.5 (1.75)	581 (8.8)	551 (4.6)	30 (6.8)	
	Luxembourg	9.0 (1.07)	470 (10.7)	430 (3.1)	41 (11.1)	25.2 (1.40)	574 (6.5)	539 (3.6)	35 (7.1)	
	Nouvelle-Zélande	11.4 (1.31)	528 (15.3)	503 (4.7)	25 (15.1)	16.2 (1.21)	644 (9.1)	593 (4.1)	51 (9.9)	
	Pologne	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	
	Portugal	7.3 (0.90)	447 (10.3)	436 (4.3)	11 (11.7)	16.6 (1.10)	554 (6.9)	525 (3.7)	29 (7.1)	
	Turquie	14.0 (1.63)	387 (11.3)	391 (4.6)	-3 (14.4)	20.5 (1.30)	495 (11.3)	468 (7.9)	27 (7.2)	
Pays/économies partenaires	Bulgarie	7.2 (0.89)	390 (15.2)	368 (6.5)	21 (14.9)	17.4 (1.56)	532 (11.7)	497 (7.2)	34 (9.6)	
	Colombie	24.3 (2.28)	357 (6.4)	359 (4.4)	-2 (7.5)	27.7 (1.59)	431 (8.3)	433 (4.4)	-2 (9.3)	
	Croatie	6.0 (0.80)	480 (13.0)	453 (3.6)	27 (11.9)	17.8 (1.20)	564 (7.4)	528 (3.5)	36 (7.6)	
	Hong Kong-Chine	5.6 (0.71)	546 (15.1)	514 (3.5)	32 (15.1)	13.8 (1.27)	603 (8.1)	571 (4.8)	33 (8.6)	
	Macao-Chine	5.1 (0.63)	497 (11.3)	493 (2.7)	3 (11.9)	9.6 (0.98)	538 (11.1)	516 (2.8)	21 (11.7)	
	Qatar	13.1 (1.11)	337 (6.6)	339 (2.3)	-1 (6.7)	17.9 (1.19)	403 (9.3)	382 (3.6)	21 (10.0)	

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Soit l'indice de statut économique, social et culturel.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 4.14.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6.2a.

Milieu socio-économique et point de vue des parents sur le niveau d'exigences dans l'établissement de leur enfant (PISA 2006)

 Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement
et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :

		« Le niveau d'exigences est élevé dans cet établissement »									
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :						Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'énoncé			
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Avant contrôle de l'indice SESC ¹		Après contrôle de l'indice SESC	
		% d'élèves		Score moyen		Score moyen		Écart (d'accord – pas d'accord)		Écart (d'accord – pas d'accord)	
		Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Danemark	77.3	(1.33)	517	(2.9)	499	(4.6)	18.0	(4.8)	18.6	(4.5)
	Allemagne	71.4	(1.06)	537	(3.5)	507	(4.6)	30.5	(3.9)	30.3	(3.6)
	Islande	72.4	(0.90)	510	(2.2)	501	(3.5)	9.0	(4.2)	10.3	(3.9)
	Italie	80.1	(0.53)	486	(2.2)	462	(3.5)	24.0	(3.7)	22.6	(3.5)
	Corée	71.5	(1.10)	532	(3.7)	502	(4.4)	30.2	(5.1)	26.0	(4.3)
	Luxembourg	76.6	(0.67)	501	(1.7)	475	(3.1)	26.0	(3.6)	23.6	(3.6)
	Nouvelle-Zélande	87.1	(0.75)	553	(2.8)	539	(4.9)	13.9	(5.5)	13.1	(5.1)
	Pologne	88.4	(0.67)	502	(2.4)	498	(4.2)	4.9	(4.0)	5.9	(3.8)
	Portugal	76.1	(0.91)	482	(3.1)	465	(3.8)	16.9	(4.0)	10.6	(3.6)
Turquie	72.9	(0.91)	431	(4.6)	407	(3.3)	24.4	(4.3)	24.3	(3.7)	
Pays/économies partenaires	Bulgarie	87.2	(0.8)	435	(6.5)	420	(7.3)	14.9	(7.3)	10.6	(5.85)
	Colombie	86.2	(1.3)	391	(3.4)	376	(5.8)	15.0	(5.8)	10.2	(5.29)
	Croatie	65.8	(1.0)	510	(2.6)	467	(3.1)	43.3	(3.3)	33.9	(2.87)
	Hong Kong-Chine	53.8	(1.3)	567	(3.4)	519	(2.7)	48.0	(4.0)	41.0	(3.52)
	Macao-Chine	73.9	(0.7)	515	(1.3)	498	(2.2)	17.5	(2.6)	15.4	(2.72)
	Qatar	80.2	(0.6)	363	(1.5)	357	(2.7)	5.7	(3.1)	5.7	(3.24)

« Le niveau d'exigences est élevé dans cet établissement »																	
Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :								Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :									
« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score			
% d'élèves		Score moyen		Score moyen				% d'élèves		Score moyen		Score moyen					
		Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Écart		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Écart		Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Danemark	78.9	(2.13)	476	(5.1)	464	(9.4)	12	(10.2)	76.2	(2.20)	557	(4.7)	532	(6.7)	25	(7.4)
	Allemagne	71.0	(1.57)	480	(5.8)	451	(7.5)	29	(6.9)	72.2	(1.65)	587	(3.9)	553	(5.8)	34	(6.2)
	Islande	74.8	(1.75)	470	(4.8)	472	(6.7)	-3	(7.8)	71.7	(1.75)	539	(4.2)	538	(7.3)	2	(8.1)
	Italie	78.0	(1.11)	447	(2.8)	422	(4.4)	25	(4.4)	80.1	(0.88)	520	(3.5)	502	(6.2)	18	(6.5)
	Corée	68.1	(1.35)	504	(4.5)	476	(5.8)	28	(5.3)	76.9	(1.95)	564	(6.5)	542	(5.2)	23	(8.5)
	Luxembourg	76.3	(1.47)	440	(3.4)	414	(6.3)	26	(6.9)	77.8	(1.20)	553	(3.5)	524	(6.5)	29	(6.9)
	Nouvelle-Zélande	88.4	(1.56)	506	(4.9)	497	(13.5)	10	(13.4)	88.0	(1.20)	603	(4.0)	594	(8.7)	9	(9.3)
	Pologne	88.7	(1.07)	466	(3.4)	457	(8.0)	9	(8.5)	87.4	(1.06)	549	(3.7)	540	(8.2)	9	(8.7)
	Portugal	75.0	(1.38)	436	(4.4)	440	(5.9)	-4	(6.4)	82.5	(1.41)	534	(3.8)	509	(7.2)	25	(8.2)
Turquie	72.8	(1.75)	397	(4.3)	373	(4.4)	24	(5.8)	72.2	(1.80)	481	(9.7)	456	(7.5)	26	(8.7)	
Pays/économies partenaires	Bulgarie	85.8	(1.66)	370	(6.6)	361	(10.2)	9	(10.0)	87.0	(1.40)	507	(8.0)	480	(10.6)	27	(11.6)
	Colombie	83.8	(1.86)	360	(4.1)	353	(7.2)	7	(7.8)	89.5	(1.41)	433	(4.0)	425	(10.9)	8	(10.9)
	Croatie	55.6	(1.73)	469	(4.6)	438	(4.1)	30	(4.9)	76.0	(1.52)	543	(4.0)	507	(4.9)	36	(6.3)
	Hong Kong-Chine	43.8	(1.51)	543	(4.0)	493	(4.2)	50	(5.1)	65.6	(2.50)	589	(5.5)	549	(5.2)	40	(7.3)
	Macao-Chine	68.8	(1.32)	497	(3.3)	484	(4.3)	12	(5.6)	77.5	(1.23)	522	(3.1)	504	(5.4)	18	(6.2)
	Qatar	80.0	(1.28)	338	(2.7)	344	(5.2)	-6	(6.1)	80.9	(1.35)	390	(3.7)	368	(8.8)	22	(9.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Soit l'indice de statut économique, social et culturel.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableaux 4.12 et 5.7.

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6.2b.

Milieu socio-économique et point de vue des parents sur le climat de discipline dans l'établissement de leur enfant (PISA 2006)

Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement
et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :

	« Je suis satisfait(e) du climat de discipline de cet établissement »									
	Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :						Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'énoncé			
	« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »				Avant contrôle de l'indice SESC ¹		Après contrôle de l'indice SESC	
	% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart (d'accord – pas d'accord)	Er.T.	Écart (d'accord – pas d'accord)	Er.T.
Pays membres de l'OCDE										
Danemark	74.3	(1.32)	516	(3.2)	501	(4.3)	15.4	(5.1)	12.2	(4.8)
Allemagne	73.8	(1.08)	534	(3.9)	513	(3.9)	20.8	(4.1)	19.4	(3.6)
Islande	76.2	(0.73)	510	(2.2)	498	(4.0)	12.5	(4.8)	7.9	(4.7)
Italie	80.9	(0.56)	483	(2.4)	475	(3.3)	8.2	(3.7)	8.5	(3.5)
Corée	78.4	(0.82)	526	(3.6)	514	(3.9)	11.5	(4.1)	10.7	(3.5)
Luxembourg	82.9	(0.70)	497	(1.5)	486	(3.9)	11.1	(4.2)	14.8	(4.1)
Nouvelle-Zélande	82.7	(0.82)	555	(2.7)	531	(4.2)	24.7	(4.3)	19.3	(4.0)
Pologne	79.9	(0.94)	502	(2.4)	500	(3.5)	2.2	(3.3)	3.5	(2.9)
Portugal	80.4	(1.00)	479	(3.2)	473	(3.8)	5.6	(4.2)	9.7	(3.8)
Turquie	81.9	(0.74)	426	(4.0)	420	(5.0)	6.2	(4.3)	5.1	(3.8)
Pays/économies partenaires										
Bulgarie	80.3	(0.9)	432	(6.6)	439	(5.9)	-6.9	(4.94)	-2.2	(4.26)
Colombie	82.7	(1.1)	389	(3.6)	388	(4.2)	0.8	(4.57)	0.8	(4.06)
Croatie	82.2	(0.7)	497	(2.7)	486	(3.6)	10.9	(3.66)	10.9	(3.46)
Hong Kong-Chine	88.5	(0.7)	550	(2.4)	501	(5.4)	48.8	(5.60)	46.6	(5.42)
Macao-Chine	83.7	(0.6)	513	(1.3)	499	(3.2)	14.0	(3.62)	13.0	(3.59)
Qatar	79.4	(0.7)	362	(1.4)	361	(3.2)	1.1	(3.62)	0.7	(3.70)

	« Je suis satisfait(e) du climat de discipline de cet établissement »									
	Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :						Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :			
	« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »	
	% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart	Er.T.	% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.
Pays membres de l'OCDE										
Danemark	71.7	(2.38)	479	(5.2)	461	(8.8)	18	(9.6)	76.4	(2.01)
Allemagne	72.8	(1.46)	474	(6.7)	467	(6.0)	7	(7.4)	75.5	(1.76)
Islande	73.6	(1.76)	471	(5.1)	467	(6.9)	4	(8.9)	81.1	(1.34)
Italie	80.2	(1.02)	443	(2.9)	435	(4.5)	8	(5.0)	80.9	(0.88)
Corée	78.2	(1.44)	498	(4.4)	484	(7.2)	14	(6.9)	79.2	(1.75)
Luxembourg	85.1	(1.24)	434	(3.3)	426	(7.5)	9	(8.1)	81.7	(1.22)
Nouvelle-Zélande	80.4	(1.67)	507	(5.3)	503	(9.9)	4	(10.6)	86.4	(1.19)
Pologne	80.9	(1.47)	464	(3.4)	469	(6.0)	-6	(6.5)	79.4	(1.33)
Portugal	83.4	(1.35)	437	(4.2)	435	(7.4)	2	(7.2)	79.4	(1.26)
Turquie	81.3	(1.54)	392	(4.0)	386	(6.0)	6	(7.6)	82.5	(1.27)
Pays/économies partenaires										
Bulgarie	82.7	(1.70)	366	(6.9)	385	(9.3)	-19	(10.0)	79.2	(1.66)
Colombie	84.6	(1.52)	359	(4.2)	355	(7.6)	4	(8.3)	84.7	(1.57)
Croatie	82.4	(1.21)	456	(4.1)	451	(6.2)	5	(6.6)	82.4	(1.42)
Hong Kong-Chine	87.8	(1.15)	519	(4.0)	482	(8.0)	37	(9.2)	90.0	(1.12)
Macao-Chine	80.1	(1.44)	496	(3.1)	483	(4.6)	13	(5.5)	84.7	(1.30)
Qatar	77.9	(1.28)	337	(2.4)	345	(4.9)	-9	(5.2)	80.7	(1.43)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Soit l'indice de statut économique, social et culturel.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableaux 4.12 et 5.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6.2c.

Milieu socio-économique et point de vue des parents sur la qualité de la formation que l'école donne à leur enfant (PISA 2006)

Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :

		« Cet établissement donne une bonne formation aux élèves »							
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :				Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord », et d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'énoncé			
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Avant contrôle de l'indice SESC ¹		Après contrôle de l'indice SESC	
		% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart (d'accord – pas d'accord)	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Danemark	78.0	(1.18)	519	(3.1)	489	(4.5)	29.7	(5.0)
	Allemagne	76.2	(0.91)	532	(3.7)	517	(4.4)	14.9	(3.9)
	Islande	82.6	(0.65)	512	(2.0)	488	(5.0)	24.1	(5.5)
	Italie	92.1	(0.35)	482	(2.1)	474	(4.3)	7.3	(4.0)
	Corée	79.4	(0.81)	525	(3.6)	515	(4.2)	10.4	(4.3)
	Luxembourg	83.5	(0.60)	497	(1.5)	487	(3.7)	9.7	(4.0)
	Nouvelle-Zélande	91.2	(0.57)	554	(2.7)	522	(6.3)	32.3	(6.8)
	Pologne	90.0	(0.55)	501	(2.3)	508	(4.9)	-6.2	(4.4)
	Portugal	89.1	(0.74)	477	(3.1)	482	(5.3)	-5.0	(5.5)
	Turquie	85.0	(0.71)	426	(4.0)	419	(5.0)	6.7	(4.5)
Pays/économies partenaires	Bulgarie	94.3	(0.4)	433	(6.4)	437	(8.6)	-3.4	(8.99)
	Colombie	95.8	(0.5)	388	(3.4)	395	(6.4)	-6.8	(6.52)
	Croatie	91.7	(0.5)	496	(2.6)	488	(4.7)	7.8	(4.40)
	Hong Kong-Chine	78.8	(0.8)	550	(2.6)	524	(3.5)	26.3	(3.68)
	Macao-Chine	82.0	(0.6)	513	(1.3)	501	(3.3)	12.3	(3.85)
	Qatar	84.7	(0.7)	364	(1.5)	353	(3.7)	11.1	(4.20)

		« Cet établissement donne une bonne formation aux élèves »							
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :				Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :			
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »	
		% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart	Er.T.
		% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Danemark	73.6	(2.19)	482	(5.5)	447	(8.9)	35	(10.3)
	Allemagne	77.8	(1.51)	474	(6.2)	466	(8.7)	8	(9.8)
	Islande	82.0	(1.52)	470	(4.8)	468	(8.2)	2	(9.4)
	Italie	93.2	(0.71)	442	(2.7)	436	(6.3)	6	(6.5)
	Corée	79.8	(1.13)	498	(4.4)	482	(6.8)	15	(5.6)
	Luxembourg	88.5	(1.15)	437	(3.2)	403	(8.0)	34	(8.2)
	Nouvelle-Zélande	89.8	(1.38)	507	(5.1)	493	(12.6)	14	(13.1)
	Pologne	93.6	(0.66)	465	(3.2)	462	(10.8)	3	(10.9)
	Portugal	92.6	(0.98)	436	(4.1)	444	(10.3)	-8	(10.3)
	Turquie	88.3	(1.08)	392	(3.2)	382	(7.3)	10	(6.5)
Pays/économies partenaires	Bulgarie	94.9	(0.88)	368	(6.3)	386	(19.7)	-18	(18.6)
	Colombie	96.3	(0.91)	357	(3.9)	374	(12.4)	-17	(12.8)
	Croatie	92.3	(0.86)	455	(3.9)	452	(8.3)	4	(8.5)
	Hong Kong-Chine	77.8	(1.37)	520	(4.1)	494	(6.5)	26	(7.9)
	Macao-Chine	79.1	(1.44)	494	(3.0)	488	(4.9)	6	(5.8)
	Qatar	84.1	(1.23)	339	(2.5)	336	(6.0)	3	(6.5)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Soit l'indice de statut économique, social et culturel.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 - Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableaux 4.12 et 5.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6. 3a.

Point de vue des parents sur les compétences et la motivation des enseignants de leur enfant (PISA 2006)*Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement**et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :*

		« La plupart des enseignants de l'établissement fréquenté par mon enfant paraissent compétents et motivés »											
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :											
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »					
		% d'élèves		Score moyen		Score moyen		Écart (d'accord – pas d'accord)					
		Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.	Er.T.		
Pays membres de l'OCDE	Danemark	87.8	(0.69)	516	(2.9)	486	(5.3)	30.3		(5.6)			
	Allemagne	79.7	(0.68)	530	(3.7)	524	(4.6)	5.7		(4.2)			
	Islande	85.9	(0.62)	512	(1.8)	485	(5.1)	26.6		(5.1)			
	Italie	91.2	(0.35)	481	(2.1)	483	(4.4)	-1.7		(4.1)			
	Corée	83.3	(0.71)	523	(3.6)	523	(3.9)	-0.3		(4.3)			
	Luxembourg	84.5	(0.67)	496	(1.6)	493	(4.3)	2.5		(4.8)			
	Nouvelle-Zélande	93.4	(0.41)	553	(2.6)	530	(7.0)	22.7		(7.3)			
	Pologne	90.1	(0.55)	500	(2.4)	507	(4.2)	-6.5		(4.0)			
	Portugal	93.8	(0.44)	477	(2.9)	479	(6.8)	-1.2		(6.7)			
Turquie	86.7	(0.62)	424	(3.6)	427	(7.2)	-3.3		(5.5)				
Pays/économies partenaires	Bulgarie	95.4	(0.44)	433	(6.2)	436	(10.0)	-2.6		(9.2)			
	Colombie	94.4	(0.55)	388	(3.4)	396	(6.8)	-8.2		(6.8)			
	Croatie	92.2	(0.41)	495	(2.5)	502	(5.3)	-7.2		(4.9)			
	Hong Kong-Chine	89.7	(0.56)	547	(2.5)	519	(4.8)	28.1		(4.8)			
	Macao-Chine	89.0	(0.53)	513	(1.3)	496	(3.5)	16.7		(3.9)			
	Qatar	86.7	(0.55)	362	(1.3)	360	(3.8)	1.8		(4.1)			
« La plupart des enseignants de l'établissement fréquenté par mon enfant paraissent compétents et motivés »													
Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :													
Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :													
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »			
		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		Écart de score					
		% d'élèves		Score moyen		Score moyen		Écart		% d'élèves			
		Er.T.	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart	Er.T.	% d'élèves	Er.T.		
Pays membres de l'OCDE	Danemark	87.6	(1.40)	478	(5.1)	447	(10.1)	30	(11.1)	88.4	(1.27)		
	Allemagne	84.6	(1.13)	474	(5.8)	462	(8.2)	13	(7.8)	78.2	(1.29)		
	Islande	84.6	(1.32)	473	(4.4)	457	(9.0)	17	(9.7)	87.5	(1.24)		
	Italie	92.4	(0.58)	441	(2.7)	441	(8.0)	0	(7.8)	89.2	(0.59)		
	Corée	84.2	(1.24)	495	(4.8)	495	(7.0)	0	(7.4)	82.6	(1.43)		
	Luxembourg	87.7	(1.26)	436	(3.2)	413	(9.8)	23	(10.4)	79.4	(1.21)		
	Nouvelle-Zélande	92.9	(1.06)	507	(4.8)	489	(18.1)	18	(17.8)	94.6	(0.60)		
	Pologne	93.4	(0.68)	463	(3.3)	475	(10.3)	-12	(10.5)	87.2	(0.98)		
	Portugal	96.1	(0.79)	436	(4.0)	433	(15.7)	3	(15.4)	91.1	(1.04)		
Turquie	89.5	(0.90)	393	(3.7)	366	(7.3)	27	(8.0)	83.3	(1.49)			
Pays/économies partenaires	Bulgarie	95.6	(0.68)	369	(6.2)	364	(20.4)	6	(19.4)	95.4	(0.77)		
	Colombie	94.4	(0.96)	357	(4.1)	374	(11.7)	-17	(13.1)	93.0	(1.13)		
	Croatie	92.4	(0.76)	455	(3.8)	462	(9.4)	-8	(9.3)	90.1	(0.89)		
	Hong Kong-Chine	90.1	(1.12)	518	(3.9)	486	(8.5)	31	(9.7)	89.0	(1.07)		
	Macao-Chine	86.2	(1.04)	494	(2.8)	484	(6.4)	10	(7.2)	90.6	(1.06)		
	Qatar	86.6	(1.15)	338	(2.5)	340	(6.2)	-2	(6.7)	85.3	(1.23)		

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 5.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6.3b.

Point de vue des parents sur le contenu des cours et les méthodes d'enseignement dans l'établissement de leur enfant (PISA 2006)

Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :

		« Je suis satisfait(e) du contenu des cours et des méthodes d'enseignement utilisées dans cet établissement »							
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :							
		« s'accord » ou « rout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »	
		% d'élèves		Score moyen		Score moyen		Écart (d'accord – pas d'accord)	
		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Danemark	77.3	(0.96)	518	(3.0)	496	(4.3)	21.8	(4.6)
	Allemagne	71.2	(0.95)	529	(4.0)	525	(3.7)	4.0	(3.7)
	Islande	78.3	(0.82)	510	(2.0)	498	(4.1)	12.0	(4.6)
	Italie	85.8	(0.54)	481	(2.1)	482	(4.2)	-0.8	(4.0)
	Corée	76.8	(0.75)	523	(3.6)	522	(3.7)	1.0	(3.5)
	Luxembourg	75.4	(0.77)	491	(1.7)	505	(2.8)	-13.9	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	86.5	(0.63)	553	(2.7)	539	(5.1)	14.0	(5.6)
	Pologne	83.8	(0.66)	500	(2.5)	509	(4.0)	-9.2	(4.1)
	Portugal	86.6	(0.71)	477	(3.1)	479	(4.5)	-1.3	(4.9)
	Turquie	73.4	(0.92)	421	(4.0)	434	(5.1)	-12.6	(4.4)
Pays/économies partenaires	Bulgarie	90.6	(0.6)	431	(6.3)	456	(7.9)	-25.3	(7.3)
	Colombie	92.6	(0.5)	387	(3.4)	404	(6.6)	-16.2	(6.9)
	Croatie	85.0	(0.6)	492	(2.7)	513	(3.7)	-21.2	(4.0)
	Hong Kong-Chine	82.1	(0.7)	548	(2.5)	527	(3.7)	21.1	(3.5)
	Macao-Chine	84.2	(0.6)	512	(1.3)	505	(2.8)	6.3	(3.3)
	Qatar	78.4	(0.7)	363	(1.6)	358	(3.1)	4.6	(3.8)

		« Je suis satisfait(e) du contenu des cours et des méthodes d'enseignement utilisées dans cet établissement »															
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :						Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :									
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »			« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »			Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »			« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »			Écart de score	
		% d'élèves		Score moyen		Score moyen		Écart		% d'élèves		Score moyen		Score moyen		Écart	
		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Er.T.		Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Danemark	77.3	(2.05)	480	(5.4)	455	(9.5)	25	(11.0)	76.4	(1.92)	558	(4.7)	529	(6.7)	29	(7.1)
	Allemagne	74.7	(1.49)	471	(6.3)	473	(7.4)	-2	(7.7)	70.1	(1.49)	581	(4.2)	569	(5.3)	12	(6.4)
	Islande	81.1	(1.55)	470	(4.6)	473	(8.2)	-3	(9.0)	78.4	(1.65)	544	(4.5)	524	(8.0)	20	(9.3)
	Italie	88.3	(0.69)	442	(2.7)	435	(6.7)	7	(6.7)	82.7	(0.97)	516	(3.5)	513	(6.1)	3	(6.2)
	Corée	77.8	(1.03)	494	(4.4)	499	(7.0)	-5	(5.9)	76.4	(1.49)	560	(6.2)	556	(5.4)	5	(6.2)
	Luxembourg	84.3	(1.31)	433	(3.4)	436	(8.2)	-3	(9.0)	65.6	(1.51)	549	(4.1)	545	(4.7)	4	(6.0)
	Nouvelle-Zélande	88.6	(1.31)	507	(5.2)	504	(14.2)	2	(15.2)	86.8	(1.09)	603	(4.0)	590	(7.6)	13	(8.1)
	Pologne	89.7	(0.93)	463	(3.5)	459	(8.9)	5	(9.6)	77.6	(1.41)	549	(3.9)	545	(5.7)	5	(6.2)
	Portugal	91.1	(0.83)	436	(4.2)	440	(8.5)	-4	(9.1)	82.5	(1.52)	534	(3.7)	512	(6.1)	22	(6.7)
	Turquie	78.2	(2.07)	390	(5.2)	391	(7.9)	-1	(11.8)	67.1	(1.47)	472	(8.8)	481	(9.3)	-10	(6.1)
Pays/économies partenaires	Bulgarie	93.4	(0.89)	368	(6.5)	390	(20.5)	-23	(20.7)	86.5	(1.23)	502	(7.9)	506	(10.5)	-4	(9.5)
	Colombie	95.2	(0.88)	358	(3.9)	367	(12.4)	-9	(13.0)	89.5	(1.03)	433	(4.1)	427	(12.2)	7	(12.7)
	Croatie	90.4	(0.78)	453	(3.9)	472	(6.3)	-19	(6.2)	77.3	(1.52)	531	(3.8)	546	(5.4)	-15	(5.7)
	Hong Kong-Chine	83.4	(1.21)	518	(3.7)	494	(7.5)	25	(8.0)	79.5	(1.63)	578	(5.2)	565	(7.4)	13	(8.6)
	Macao-Chine	82.0	(1.17)	493	(3.1)	491	(5.8)	3	(7.0)	83.1	(1.08)	518	(3.0)	515	(6.2)	3	(7.0)
	Qatar	77.7	(1.28)	340	(2.7)	334	(4.6)	7	(5.3)	80.5	(1.54)	387	(3.7)	380	(9.2)	8	(10.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 5.7.

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6.3c.

Point de vue des parents sur la qualité du suivi des progrès de leur enfant dans l'établissement (PISA 2006)

Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :

		« Les progrès de mon enfant sont suivis de près par l'établissement »							
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :							
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »	
		% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart (d'accord – pas d'accord)	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Danemark	71.6	(1.08)	517	(2.9)	501	(4.1)	15.4	(3.8)
	Allemagne	61.4	(1.07)	525	(4.2)	534	(4.0)	-9.8	(4.1)
	Islande	81.6	(0.73)	512	(1.9)	487	(4.7)	25.7	(5.1)
	Italie	84.6	(0.50)	481	(2.1)	481	(3.6)	0.6	(3.2)
	Corée	66.1	(1.00)	525	(3.8)	520	(3.4)	4.2	(3.5)
	Luxembourg	71.7	(0.68)	491	(1.9)	505	(2.6)	-14.4	(3.6)
	Nouvelle-Zélande	85.3	(0.70)	554	(2.7)	532	(5.4)	22.7	(5.6)
	Pologne	82.4	(0.75)	501	(2.3)	505	(4.0)	-3.4	(3.7)
	Portugal	83.6	(0.65)	476	(3.0)	485	(4.0)	-9.3	(3.6)
Turquie	63.8	(1.20)	421	(4.0)	431	(4.6)	-9.6	(3.3)	
Pays/économies partenaires	Bulgarie	83.5	(0.79)	427	(6.2)	465	(7.2)	-37.8	(5.7)
	Colombie	93.4	(0.53)	390	(3.3)	382	(6.9)	7.7	(6.2)
	Croatie	78.0	(0.83)	492	(2.7)	507	(3.4)	-15.0	(3.4)
	Hong Kong-Chine	75.3	(0.87)	546	(2.6)	539	(3.8)	7.7	(3.8)
	Macao-Chine	83.1	(0.57)	511	(1.2)	508	(3.2)	3.4	(3.6)
	Qatar	75.7	(0.63)	362	(1.5)	363	(3.1)	-0.8	(3.8)

		« Les progrès de mon enfant sont suivis de près par l'établissement »																	
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :						Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :											
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »			« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »			Écart de score			« d'accord » ou « tout à fait d'accord »			« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »			Écart de score		
		% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart	Er.T.	% d'élèves	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Écart	Er.T.		
Pays membres de l'OCDE	Danemark	72.7	(2.07)	479	(5.8)	460	(6.9)	19	(8.6)	69.5	(1.88)	559	(4.9)	533	(6.7)	26	(7.5)		
	Allemagne	69.0	(1.82)	469	(6.5)	477	(8.4)	-8	(9.2)	56.7	(1.70)	579	(4.2)	577	(5.2)	2	(6.3)		
	Islande	81.5	(1.66)	474	(4.6)	452	(8.2)	22	(9.1)	83.0	(1.45)	542	(3.9)	523	(10.2)	18	(10.4)		
	Italie	85.6	(0.85)	442	(2.6)	436	(6.0)	6	(5.9)	82.8	(0.80)	516	(3.3)	513	(4.8)	3	(4.3)		
	Corée	65.7	(1.87)	498	(4.9)	489	(5.2)	9	(5.4)	65.9	(1.91)	560	(6.8)	557	(4.7)	3	(6.2)		
	Luxembourg	80.1	(1.34)	433	(3.6)	436	(7.0)	-3	(8.1)	64.7	(1.70)	548	(4.1)	546	(5.0)	1	(6.5)		
	Nouvelle-Zélande	85.4	(1.44)	507	(5.2)	501	(12.1)	5	(13.0)	87.6	(1.23)	604	(4.0)	582	(9.4)	22	(10.1)		
	Pologne	85.7	(1.05)	464	(3.5)	471	(7.8)	-7	(8.3)	79.6	(1.29)	551	(3.7)	539	(7.3)	11	(7.8)		
	Portugal	87.9	(1.01)	436	(4.1)	442	(9.6)	-6	(9.6)	78.2	(1.34)	530	(4.1)	526	(5.5)	5	(6.6)		
Turquie	66.7	(1.81)	389	(4.3)	393	(4.4)	-4	(5.7)	60.6	(2.23)	472	(9.1)	476	(8.7)	-4	(5.9)			
Pays/économies partenaires	Bulgarie	89.6	(1.19)	367	(6.4)	389	(11.6)	-22	(11.2)	75.3	(1.40)	498	(8.2)	519	(8.1)	-21	(6.3)		
	Colombie	93.5	(1.04)	360	(3.8)	336	(10.6)	24	(10.1)	93.4	(0.94)	434	(3.9)	423	(10.1)	11	(9.9)		
	Croatie	82.6	(1.35)	452	(3.9)	471	(6.6)	-19	(6.7)	71.5	(1.59)	531	(3.7)	543	(5.3)	-12	(5.2)		
	Hong Kong-Chine	75.3	(1.55)	517	(4.5)	508	(5.9)	9	(7.8)	73.9	(1.99)	577	(4.7)	572	(6.4)	5	(5.6)		
	Macao-Chine	81.0	(1.10)	493	(3.0)	492	(5.8)	1	(6.8)	81.2	(1.32)	519	(3.0)	513	(6.7)	6	(7.6)		
	Qatar	75.6	(1.45)	338	(2.6)	340	(5.0)	-2	(5.7)	75.7	(1.59)	389	(3.8)	376	(6.9)	14	(7.7)		

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, volume 2, tableau 5.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

Tableau A6.3d.

Point de vue des parents sur les informations communiquées par l'établissement au sujet des progrès de leur enfant (PISA 2006)

Résultats rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement et dérivés du degré d'assentiment à l'énoncé suivant exprimé par les parents des élèves évalués :

		« Je reçois de l'établissement des informations régulières et utiles sur les progrès scolaires de mon enfant »									
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se disent :									
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »				« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score sur l'échelle de culture scientifique entre les élèves dont les parents se disent, d'une part, « d'accord » ou « tout à fait d'accord » et, d'autre part, « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »			
		%		Score moyen		Score moyen		Écart (d'accord – pas d'accord)		Er.T.	
		d'élèves	Er.T.		Er.T.		Er.T.				
Pays membres de l'OCDE	Danemark	68.4	(1.06)	518	(3.0)	500	(3.8)	17.5		(3.9)	
	Allemagne	46.2	(1.08)	515	(4.7)	541	(3.3)	-26.1		(4.1)	
	Islande	81.2	(0.73)	512	(2.1)	489	(4.3)	23.3		(4.9)	
	Italie	83.2	(0.57)	479	(2.1)	492	(3.2)	-13.5		(2.7)	
	Corée	62.7	(0.90)	521	(4.0)	526	(3.3)	-4.8		(3.5)	
	Luxembourg	58.1	(0.88)	483	(2.1)	512	(2.1)	-28.4		(3.2)	
	Nouvelle-Zélande	82.3	(0.83)	554	(2.7)	537	(5.1)	17.4		(5.3)	
	Pologne	92.7	(0.37)	501	(2.3)	508	(5.2)	-7.4		(4.8)	
	Portugal	83.4	(0.80)	473	(3.0)	500	(4.1)	-27.1		(4.1)	
	Turquie	66.9	(1.09)	419	(4.2)	436	(4.3)	-16.6		(3.6)	
Pays/économies partenaires	Bulgarie	84.8	(0.85)	427	(6.1)	472	(9.1)	-45.1		(7.6)	
	Colombie	92.5	(0.65)	388	(3.3)	400	(6.2)	-11.3		(6.0)	
	Croatie	83.8	(0.57)	493	(2.7)	508	(3.9)	-14.7		(3.9)	
	Hong Kong-Chine	57.1	(0.96)	545	(3.1)	544	(2.6)	1.0		(3.1)	
	Macao-Chine	75.0	(0.69)	510	(1.4)	513	(2.3)	-3.2		(2.9)	
	Qatar	64.7	(0.74)	359	(1.6)	368	(2.7)	-8.6		(3.4)	

		« Je reçois de l'établissement des informations régulières et utiles sur les progrès scolaires de mon enfant »									
		Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :					Score sur l'échelle de culture scientifique des élèves dont les parents se situent dans le quartile supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel et se disent :				
		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »		Écart de score		« d'accord » ou « tout à fait d'accord »		« pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »	
		%		Score moyen		Écart		%		Score moyen	
		d'élèves	Er.T.		Er.T.		Er.T.	d'élèves	Er.T.		Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Danemark	67.0	(2.15)	479	(6.1)	465	(7.1)	69.4	(1.83)	558	(4.3)
	Allemagne	59.1	(1.74)	467	(6.7)	476	(6.5)	36.2	(1.61)	574	(6.0)
	Islande	80.8	(1.63)	473	(4.7)	459	(7.4)	82.3	(1.64)	542	(4.0)
	Italie	85.1	(1.13)	440	(2.9)	446	(5.2)	80.8	(0.87)	515	(3.2)
	Corée	64.0	(1.54)	493	(4.9)	497	(5.3)	61.9	(1.66)	559	(6.9)
	Luxembourg	68.2	(1.59)	427	(3.9)	447	(4.4)	48.1	(1.69)	544	(4.4)
	Nouvelle-Zélande	81.9	(1.96)	507	(5.3)	498	(10.2)	84.1	(1.39)	605	(4.0)
	Pologne	95.0	(0.78)	465	(3.2)	457	(10.4)	90.3	(0.81)	548	(3.7)
	Portugal	88.8	(1.10)	433	(4.0)	467	(8.5)	77.5	(1.82)	528	(3.7)
	Turquie	69.3	(2.16)	385	(4.4)	402	(4.8)	61.1	(1.95)	473	(9.6)
Pays/économies partenaires	Bulgarie	91.0	(1.10)	366	(6.7)	401	(13.4)	76.3	(1.91)	496	(7.2)
	Colombie	94.3	(0.87)	358	(4.0)	370	(9.8)	91.8	(1.00)	432	(4.1)
	Croatie	87.9	(1.03)	454	(3.9)	461	(8.4)	78.3	(1.31)	532	(3.7)
	Hong Kong-Chine	53.5	(1.62)	515	(4.9)	514	(4.2)	59.7	(1.93)	574	(5.3)
	Macao-Chine	72.8	(1.53)	491	(3.2)	497	(4.4)	73.1	(1.40)	517	(2.9)
	Qatar	65.0	(1.57)	331	(3.0)	353	(4.2)	66.0	(1.64)	391	(4.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE et PISA 2006 - Les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume 2, tableau 5.7.

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424526750120>

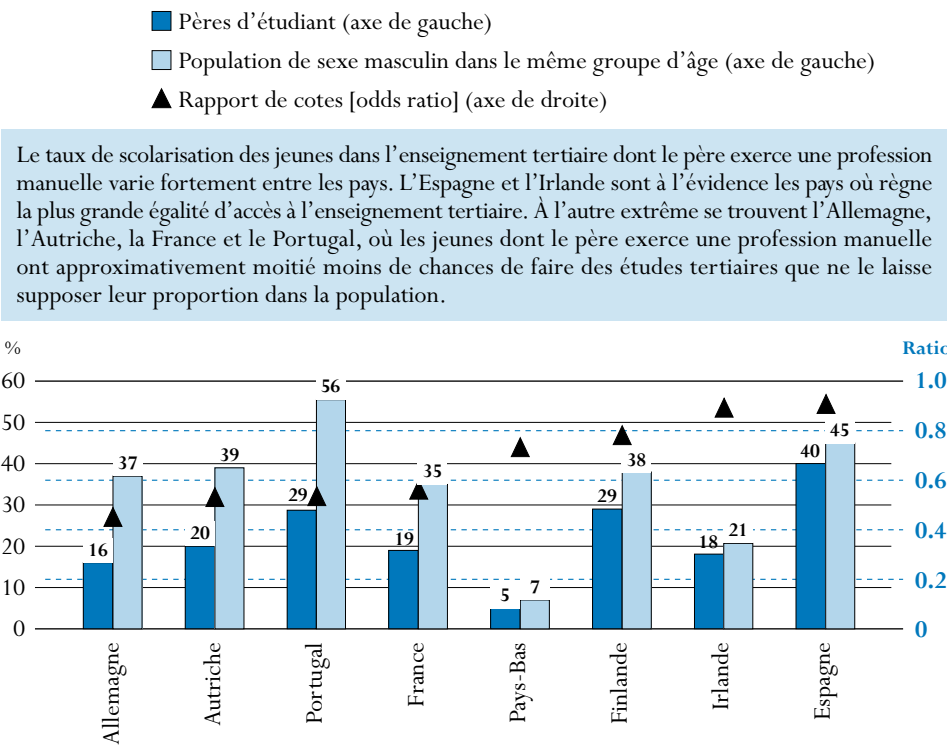
LE NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE DES PARENTS A-T-IL UN IMPACT SUR LA SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

Cet indicateur étudie le niveau socio-économique des étudiants, une variable importante pour déterminer si l'enseignement tertiaire est accessible à tous. Rares sont les données sur le niveau socio-économique des étudiants qui soient comparables entre les pays. Cet indicateur illustre le potentiel analytique que des données plus pertinentes pourraient receler. Cette analyse, qui porte sur dix pays membres de l'OCDE, étudie le type de profession (manuelle ou intellectuelle) et le niveau de formation des pères d'étudiant. Elle se fonde également sur les résultats du cycle de 2000 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2001).

Points clés

Graphique A7.1. Statut professionnel des pères d'étudiant (2004)

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



Les pays sont classés par ordre croissant du rapport de cotes [odds ratio].
Source : EUROSTUDENT 2005.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>

Autres faits marquants

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

A7

Contexte

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

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

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

Observations et explications

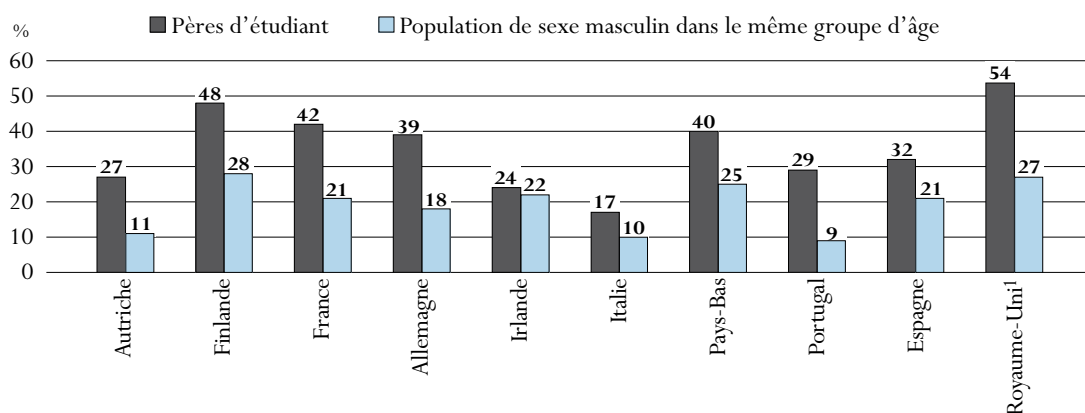
Le graphique A7.1 ci-dessus montre que la composition socio-économique des effectifs de l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les pays. Par « effectifs de l'enseignement tertiaire », on entend les individus qui suivent une formation de niveau CITE 5B, 5A ou 6. C'est en Espagne que la proportion d'étudiants dont le père exerce une profession manuelle est la plus forte (40 %). Viennent ensuite dans ce classement la Finlande et le Portugal (29 %). Dans les cinq autres pays considérés ici, les étudiants dont le père exerce une profession manuelle ne représentent pas plus de 20 % des effectifs de l'enseignement tertiaire. Les effectifs d'étudiants issus d'un tel milieu familial dépendent de la proportion d'individus exerçant des professions manuelles dans chaque pays. C'est pourquoi les écarts entre les deux segments de chaque pays dans le graphique A7.1 sont révélateurs du milieu socio-économique des étudiants. Cette relation est représentée par le rapport de cotes (*odds ratio*). Les individus dont le père exerce une profession intellectuelle restent proportionnellement plus nombreux dans les effectifs de l'enseignement tertiaire dans tous les pays, sauf en Espagne et en Irlande.

La proportion d'étudiants dont le père est lui-même titulaire d'un diplôme de fin d'études tertiaires permet d'analyser le phénomène sous un autre angle. Le graphique A7.2a montre la proportion d'étudiants dont le père est diplômé de l'enseignement tertiaire et la proportion d'individus de sexe masculin ayant le même niveau de formation dans le même groupe d'âge.

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

Graphique A7.2a. Niveau de formation des pères d'étudiant (2004)

Proportion de pères d'étudiant titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire par rapport à la population de sexe masculin du même groupe d'âge titulaire d'un diplôme de niveau tertiaire



1. Les données portent uniquement sur l'Angleterre et le Pays de Galles et sont basées sur celui des deux parents (père ou mère) dont le revenu est le plus élevé.

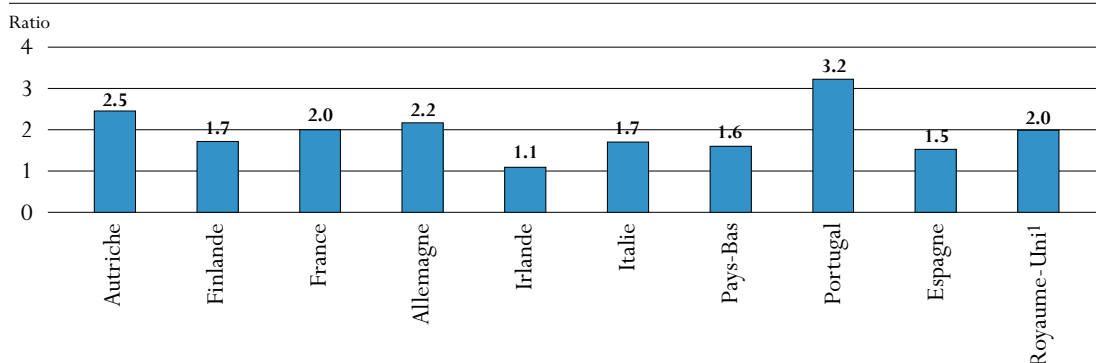
Les pays sont classés par ordre alphabétique de leur nom anglais.

Source : EUROSTUDENT 2005.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>

Graphique A7.2b. Niveau de formation des pères d'étudiant (2004)

Ratio de la proportion de pères d'étudiant titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire par rapport à la proportion d'hommes du même groupe d'âge titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire



1. Les données portent uniquement sur l'Angleterre et le Pays de Galles et sont basées sur celui des deux parents (père ou mère) dont le revenu est le plus élevé.

Les pays sont classés par ordre alphabétique de leur nom anglais.

Source : EUROSTUDENT 2005.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>

A7

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

Dans la plupart des pays, la sélection sociale est forte dans l'enseignement tertiaire : les étudiants dont le père est diplômé de l'enseignement tertiaire sont surreprésentés dans les effectifs et ceux dont le père exerce une profession manuelle sont sous-représentés (souvent largement). Dans l'échantillon restreint de pays considérés ici, certains sont nettement moins sélectifs que d'autres. Ainsi, l'Irlande et l'Espagne réussissent sensiblement mieux que les autres à donner à tous accès à l'enseignement tertiaire, quel que soit leur niveau socio-économique.

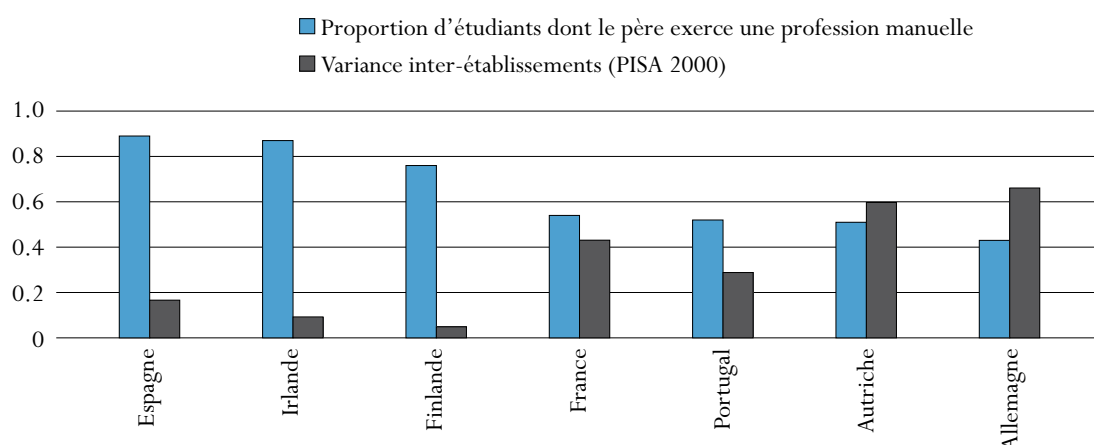
La variation selon les pays de la durée des formations tertiaires et des types de diplômes que les étudiants cherchent à obtenir, d'une part, et l'existence d'établissements d'enseignement tertiaire de B dans certains pays, d'autre part, sont autant de facteurs qui expliquent le taux de scolarisation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

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

Le graphique A7.3 montre la relation entre la proportion d'étudiants dont le père exerce une profession manuelle (indiquée dans le graphique A7.1) et la variance inter-établissements de la performance en mathématiques lors du cycle PISA 2000. Les résultats du cycle PISA 2000 sont plus probants que ceux de cycles plus récents, car les élèves soumis aux épreuves en 2000 ont maintenant l'âge de suivre des études tertiaires, soit la population cible de l'enquête Eurostudent. Les segments bleu clair proches de 1 indiquent que la proportion d'étudiants dont le père exerce une profession manuelle est équivalente à ce que laisse supposer la composition démographique. Les segments bleu foncé montrent la variance de la performance entre établissements lors du

cycle PISA 2000. Moins la performance varie entre établissements, plus le système d'éducation est équitable et offre à tous un enseignement de la même qualité, quel que soit l'établissement fréquenté. Le classement des pays en fonction du degré d'égalité des chances dans l'enseignement tertiaire ressemble à celui établi en fonction du degré d'équivalence qualitative entre les établissements. Dans les pays dont les données sur le niveau socio-économique des effectifs de l'enseignement tertiaire sont disponibles, il apparaît donc important de parvenir à une répartition plus équitable du rendement de l'apprentissage et d'améliorer l'égalité des chances dans l'enseignement pour amener plus d'individus issus de milieux moins aisés à faire des études tertiaires.

Graphique A7.3. Proportion d'étudiants de l'enseignement tertiaire dont le père exerce une profession manuelle (2004) et variance inter-établissements (PISA 2000)



Remarque : le premier segment montre la proportion de pères d'étudiant exerçant une profession manuelle dans la population de sexe masculin exerçant une profession manuelle et appartenant au même groupe d'âge (de 40 à 60 ans). Le deuxième segment montre la variance inter-établissements de la performance en mathématiques (PISA 2000).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>

Rares sont les données sur le niveau socio-économique des effectifs de l'enseignement tertiaire qui soient comparables entre les pays. Il faudrait davantage d'informations et une meilleure couverture des pays pour mieux cerner les politiques susceptibles de faire progresser les taux de scolarisation des individus issus de milieux défavorisés dans l'enseignement tertiaire. Dans l'échantillon considéré ici, une relation assez forte est établie entre les inégalités qui s'observent entre les établissements du premier cycle du secondaire et celles qui s'observent dans l'enseignement tertiaire. L'amélioration de la couverture des pays et la collecte périodique de données permettraient de mieux comprendre les facteurs qui font obstacle à une répartition plus équitable des effectifs de l'enseignement tertiaire. L'accroissement de la scolarisation d'individus issus de milieux moins aisés est souhaitable pour l'économie. Il est essentiel de recueillir des données plus pertinentes sur le niveau socio-économique des étudiants pour identifier les mesures les plus efficaces à prendre dans le but de parvenir à cet objectif.

A7

Définitions et méthodologie

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

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

Autres références

Cet indicateur se fonde sur des données recueillies dans le cadre du projet Eurostudent SIET (HEIS) (2005) qui ont été publiées dans le rapport *Eurostudent Report 2005 : Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, accessible en ligne sur le site de l'enquête Eurostudent.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences, des atouts pour la vie: Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>

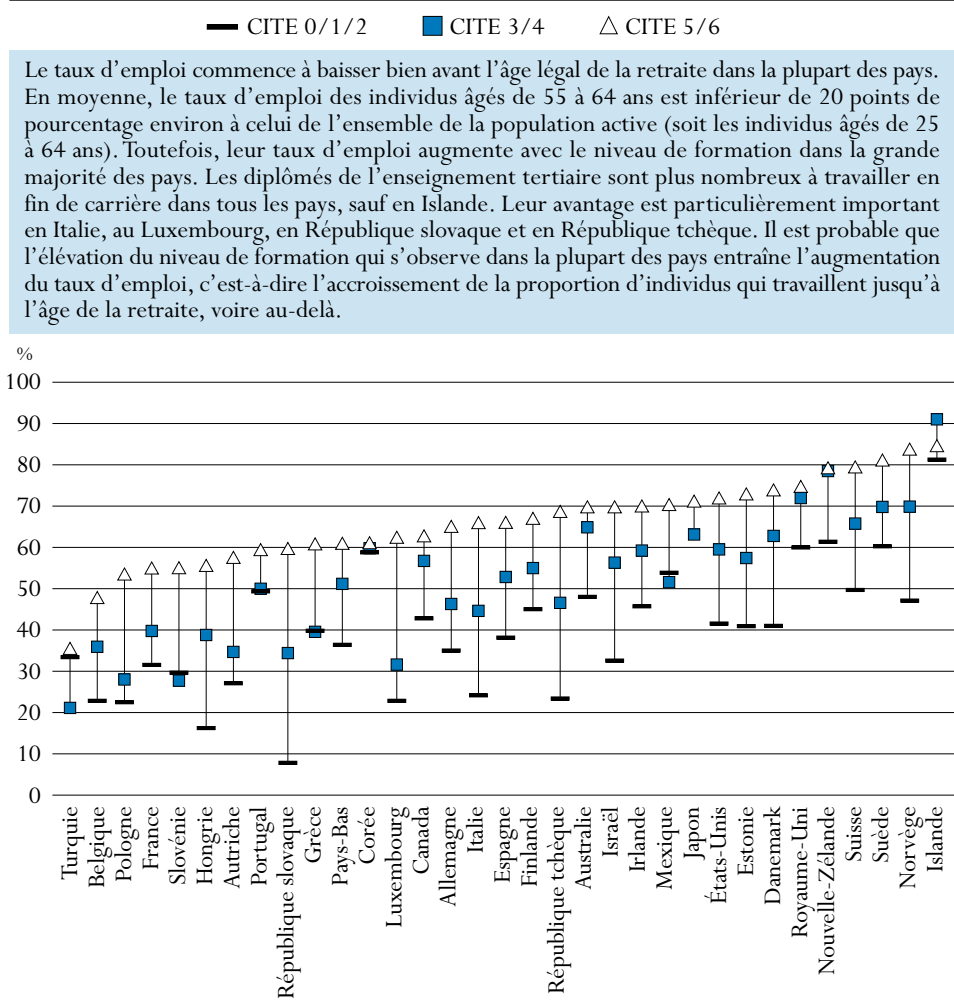
- *Tableau A7.1. Niveau de formation et statut professionnel des pères d'étudiant (2004)*

QUEL EST L'IMPACT DU NIVEAU DE FORMATION SUR LE TAUX D'EMPLOI ?

Cet indicateur examine la relation entre le niveau de formation et le taux d'emploi chez les hommes et chez les femmes et étudie l'évolution de cette relation dans le temps. Il analyse aussi les taux d'emploi des individus sur le point de prendre leur retraite pour mieux comprendre les effets du vieillissement démographique sur le marché du travail et leur relation avec le niveau de formation.

Points clés

Graphique A8.1. Taux d'emploi de la population âgée de 55 à 64 ans (2006)
Ce graphique montre la proportion d'actifs occupés dans la population âgée de 55 à 64 ans selon le niveau de formation.



Les pays sont classés par ordre croissant du taux d'emploi des individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire.
Source : OCDE, Tableau A8.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Autres faits marquants

- Le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation. À de rares exceptions près, le taux d'emploi des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires est nettement plus élevé que celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Chez les hommes, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement prononcés entre les individus qui ont terminé leurs études secondaires et ceux qui n'y sont pas arrivés.
- Les individus peu qualifiés sont plus susceptibles d'être soit inactifs, soit au chômage. Les taux de chômage varient davantage entre les sexes chez les moins qualifiés. La probabilité de travailler est plus grande (23 points de pourcentage) chez les hommes que chez les femmes parmi ceux qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence entre les sexes chute à 10 points de pourcentage chez les plus qualifiés.
- Le niveau de formation est un facteur déterminant pour la situation des aînés sur le marché du travail. Dans le groupe d'âge des 55-64 ans, le taux d'emploi s'établit en moyenne à 40.2 % chez les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, à 52.4 % chez les diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire et à 65.9 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Comme le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation, l'élévation du niveau de formation devrait dans une certaine mesure apaiser les craintes que suscite le coût du vieillissement démographique. L'Espagne, la Finlande, la Grèce, l'Irlande et le Japon semblent dans une situation favorable pour tirer parti de cet impact du niveau de formation sur le taux d'emploi : le niveau de formation y a nettement progressé entre la génération des 55-64 ans et des 45-54 ans et les taux d'emploi y sont particulièrement élevés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Contexte

Pour poursuivre leur développement, les économies et les marchés du travail des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre stable de travailleurs qualifiés. Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'accroître avec le niveau de formation, le coût de l'inactivité des individus plus instruits augmente lui aussi. De plus, dans le contexte du vieillissement démographique qui s'observe dans des pays de l'OCDE, l'augmentation du nombre d'actifs occupés et l'allongement de leur période d'activité professionnelle peuvent avoir pour effet de diminuer les taux de dépendance et d'alléger le fardeau du financement des régimes de retraite pour les pouvoirs publics.

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

Dans une certaine mesure, les taux d'emploi sont davantage liés à l'offre de main-d'œuvre, alors que les taux de chômage le sont davantage à la demande de main-d'œuvre. L'évolution de ces deux variables dans le temps fournit donc des informations importantes aux responsables politiques à propos de la demande et de l'offre de compétences sur le marché du travail à l'heure actuelle et à l'avenir. En savoir davantage sur l'offre et la demande de compétences chez les individus qui approchent de l'âge de la retraite est particulièrement intéressant pour identifier les orientations politiques à adopter pour allonger la période d'activité professionnelle des adultes.

Observations et explications

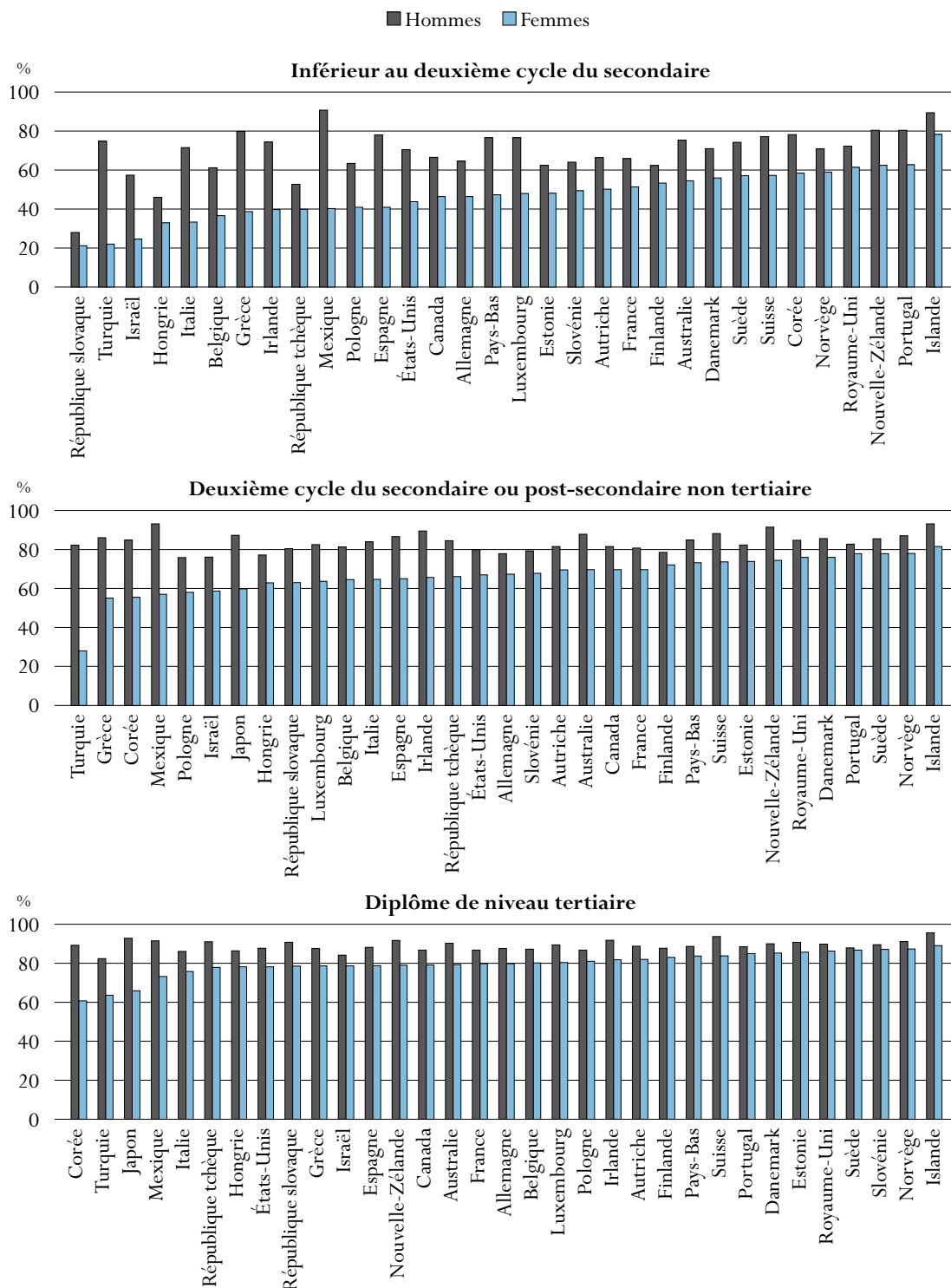
Taux d'emploi

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

Les taux d'emploi sont nettement plus élevés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les individus qui ne sont pas allés au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : l'écart s'établit à 9 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Graphique A8.2. Taux d'emploi selon le niveau de formation (2006)

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



Les pays sont classés par ordre croissant du taux d'emploi des femmes.

 Source : OCDE, Tableaux A8.3b et A8.3c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

A8

Selon les chiffres de 2006, les écarts entre les deux groupes ne représentent que quelques points de pourcentage dans certains pays, mais atteignent ou dépassent les 12 points de pourcentage en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovénie (voir le tableau A8.3a). Les taux d'emploi ont fortement évolué à divers niveaux de formation (premier cycle de l'enseignement secondaire, deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou enseignement tertiaire) dans certains pays, mais les taux moyens de l'OCDE sont restés relativement stables ces dix dernières années.

Chez les hommes de 25 à 64 ans, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement marqués entre ceux qui ont terminé leurs études secondaires et ceux qui n'y sont pas arrivés. Les exemples extrêmes sont ceux de la Hongrie, de la République slovaque et de la République tchèque, où le taux d'emploi des hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est supérieur de 30 points de pourcentage au moins à celui des hommes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Les écarts de taux d'emploi entre les diplômés de l'enseignement secondaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur ne représentent pas plus de 7 points de pourcentage en Corée, en Grèce, en Islande, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal (voir le graphique A8.2 et le tableau A8.3b).

Selon les chiffres de 2006, les taux d'emploi varient fortement chez les femmes de 25 à 64 ans : les écarts sont marqués non seulement entre celles qui ont terminé leurs études secondaires et celles qui n'y sont pas arrivées (au moins 15 points de pourcentage de différence dans 24 des 29 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires (au moins 10 points de pourcentage de différence dans 18 pays).

Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire est particulièrement bas. Il s'établit à 50 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et ne représente pas plus de 30 % en Pologne, en République slovaque et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël. Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme tertiaire de type A est égal ou supérieur à 75 % dans tous les pays sauf en Corée, au Japon, au Mexique et en Turquie, mais il reste partout inférieur à celui des hommes (voir le tableau A8.1a).

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

Les avantages à long terme de la scolarisation

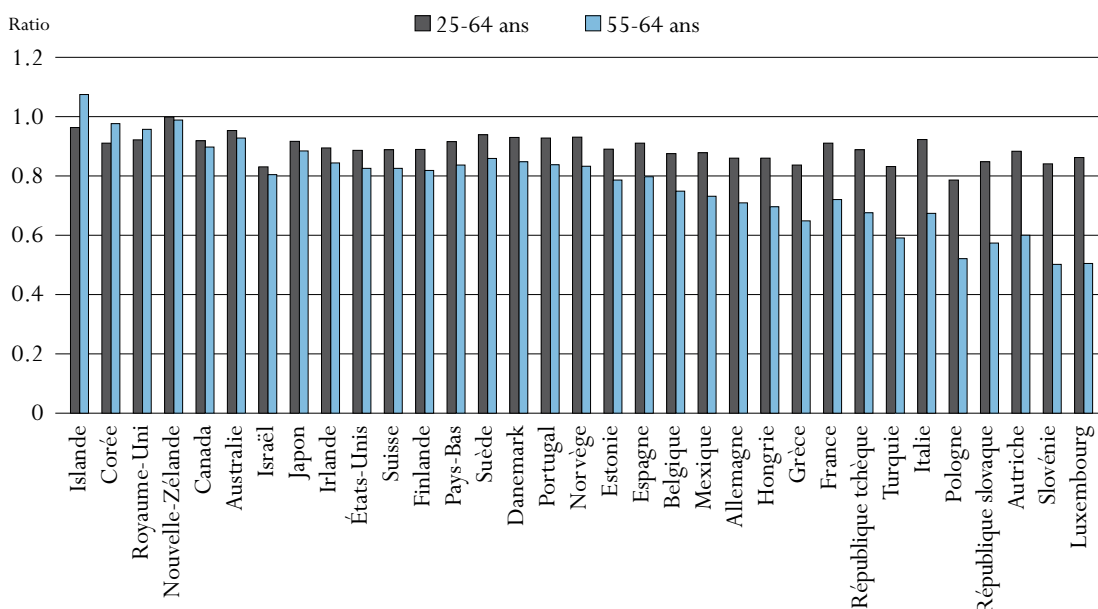
En moyenne, le taux d'emploi des individus âgés de 55 à 64 ans est inférieur de 20 points de pourcentage environ à celui de l'ensemble de la population active (soit les individus âgés de 25 à 64 ans) (voir les tableaux A8.3a et A8.4). Par comparaison avec les actifs âgés de 25 à 64 ans à niveau de formation égal, le taux d'emploi est inférieur de 17.9, 23.1 et 18.4 points de pourcentage chez les individus âgés de 55 à 64 ans ayant respectivement un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et, enfin, égal à l'enseignement tertiaire.

Le taux d'emploi a progressé ces dernières années chez les aînés, nettement même chez les diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE

et chez les individus dont le niveau de formation est inférieur dans les pays membres de l'Union européenne (UE-19). Toutefois, il reste de fortes différences de taux d'emploi entre les différents niveaux de formation. Le taux d'emploi s'établit en moyenne à 40.2 % chez les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, à 52.4 % chez les individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires et à 65.9 % chez les individus titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires (voir le tableau A8.4).

La comparaison des taux d'emploi entre les diplômés de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire permet d'évaluer sous un autre angle l'impact de la poursuite des études sur l'allongement de la vie professionnelle. Dans l'ensemble de la population active (soit les individus âgés de 25 à 64 ans), les taux d'emploi sont généralement moins élevés chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Dans la plupart des pays, l'avantage que procure un niveau de formation tertiaire en termes de taux d'emploi augmente avec l'âge (voir le graphique A8.3). Les taux d'emploi des 55-64 ans sont plus faibles chez les diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire dans tous les pays sauf trois. En Autriche, au Luxembourg et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Slovénie, n'avoir pas été au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire devient particulièrement pénalisant pour les plus âgés. L'étude de l'impact du niveau d'éducation sur l'emploi doit prendre en compte le cycle économique. En effet, plus le marché du travail est rigide, plus l'effet sur l'emploi des moins qualifiés est sensible.

Graphique A8.3. Différence de taux d'emploi entre les titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire et les titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population âgée de 25 à 64 ans et de 55 à 64 ans (2006)



Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de taux d'emploi entre les individus âgés de 25 à 64 ans et ceux âgés de 55 à 64 ans.

Source : OCDE. Tableaux A8.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

A8

Les pays où le développement de l'enseignement tertiaire remonte aux années 1970 et se ressent aujourd'hui dans le groupe d'âge des 45-54 ans et où s'observent encore à l'heure actuelle des différences sensibles de taux d'emploi entre les niveaux de formation devraient constater un accroissement de leur taux d'emploi global dans les prochaines années. L'Espagne, la Finlande, la Grèce, l'Irlande et le Japon semblent dans une situation favorable pour tirer parti de cet impact : le niveau de formation y a nettement progressé entre la génération des 55-64 ans et des 45-54 ans (voir le tableau A1.3a) et les taux d'emploi y sont particulièrement élevés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans la quasi-totalité des pays, le niveau de formation a progressé entre la génération des 55-64 ans et des 45-54 ans et le taux d'emploi augmente avec l'élévation du niveau de formation. Par voie de conséquence, l'accroissement du niveau de formation ces dernières décennies devrait dans une certaine mesure apaiser les craintes à propos du coût du vieillissement démographique.

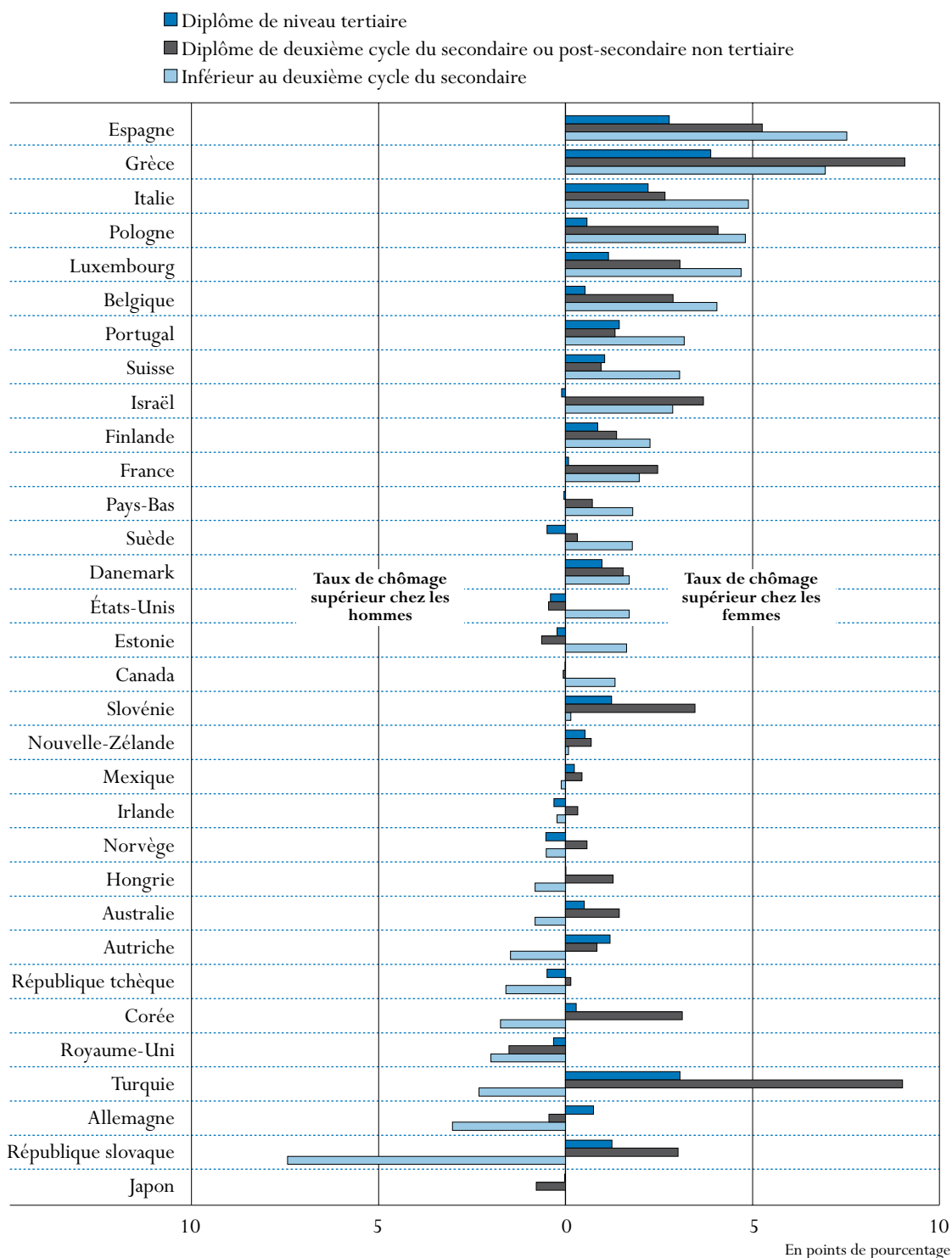
Les taux de chômage diminuent avec l'élévation du niveau de formation

Les perspectives d'emploi des individus dépendent à la fois de la demande sur le marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre aux différents niveaux de qualification. Les taux de chômage sont donc révélateurs du degré d'adéquation entre la production de compétences dans les systèmes d'éducation et la demande de compétences sur le marché du travail. Les individus moins qualifiés sont particulièrement exposés au risque de marginalisation économique, car ils sont plus susceptibles d'être inactifs et ont aussi moins de chances de trouver un emploi, même s'ils en cherchent activement un.

Dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est considéré comme le bagage minimum requis pour trouver un emploi satisfaisant et être concurrentiel sur le marché du travail. Le taux de chômage des individus qui ont terminé leurs études secondaires est inférieur de quatre points de pourcentage en moyenne à celui des individus qui n'y sont pas arrivés (voir le tableau A8.5a). Le risque de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie selon le tissu industriel et le développement économique des pays. Il est particulièrement élevé en Allemagne et en République tchèque (au moins 10 %) et surtout en République slovaque (34 %). Les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ne s'exposent pas à un risque accru de chômage dans quatre pays seulement, en l'occurrence en Corée, en Grèce, au Mexique et en Turquie. Leur taux de chômage est même inférieur à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire courent plus de deux fois plus de risques de se retrouver au chômage que les diplômés de l'enseignement secondaire (voir le tableau A8.5b disponible en ligne). La relation négative entre le taux de chômage et le niveau de formation est similaire chez les femmes (voir le tableau A8.5c disponible en ligne). En règle générale, les écarts entre les taux masculin et féminin de chômage se combinent avec l'élévation du niveau de formation (voir le graphique A8.4). Les taux de chômage des femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires ne sont supérieurs de deux points de pourcentage à ceux des hommes à niveau égal de formation qu'en Espagne, en Grèce, en Italie et en Turquie. Dans 12 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.

Graphique A8.4. Différence de taux de chômage entre les femmes et les hommes selon le niveau de formation (2006)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux de chômage entre les femmes et les hommes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE, Tableaux A8.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

A8

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire a diminué de près de 1.3 point de pourcentage entre 1997 et 2006 (voir le tableau A8.5a). Le taux de chômage associé à ce niveau de formation a régressé dans une proportion égale ou supérieure à 3 points de pourcentage en Espagne, en Finlande, en France, en Irlande et en Suède. Le taux de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué de plus de 5 points de pourcentage en Espagne, en Finlande, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. Par contraste, le taux de chômage associé à ce niveau de formation a fortement augmenté (de plus de 10 points de pourcentage) en République slovaque et en République tchèque. La diminution du taux de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est modeste à l'échelle des pays de l'OCDE : 0.5 point de pourcentage seulement. Enfin, le taux de chômage associé à un niveau de formation tertiaire a régressé de 0.6 point de pourcentage.

Entre 1997 et 2006, les écarts de taux de chômage entre les diplômés de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire ont régressé : ils sont passés de 2.6 à 1.9 %. Par contraste, les écarts de taux de chômage entre les individus qui ont terminé leurs études secondaires et ceux qui n'y sont pas arrivés sont passés de 3.4 à 4.2 % durant la même période. Que les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires éprouvent de plus en plus de difficultés à trouver un emploi montre aussi que l'offre d'emplois à ce niveau de formation diminue dans la plupart des pays de l'OCDE.

Bien que la différence de taux de chômage ait légèrement diminué ces dernières années entre les diplômés de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire, ces derniers restent plus recherchés sur le marché du travail. Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire est inférieur à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays, si ce n'est au Danemark, en Italie, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A8.5a).

Définitions et méthodologie

Les concepts et les définitions ont été élaborés par l'Organisation internationale du travail (OIT) et les Conférences des statisticiens du travail (OIT, 1982). Ils sont maintenant entrés dans les usages. Le taux d'emploi est le pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler. Le taux de chômage est le pourcentage de chômeurs dans la population active civile.

Par chômeurs, on entend les personnes sans travail et disponibles pour travailler qui recherchent activement un emploi. Les personnes pourvues d'un emploi sont les personnes qui, durant la semaine de référence, i) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (travailleurs salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou ii) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou de congé parental, etc.).

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

- *Population adulte*

Tableau A8.1b. Taux d'emploi et niveau de formation (2006)

Tableau A8.2b. Taux de chômage et niveau de formation (2006)

- *Par sexe*

Tableau A8.3b. Évolution du taux d'emploi des hommes par niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Tableau A8.3c. Évolution du taux d'emploi des femmes par niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Tableau A8.5b. Évolution du taux de chômage des hommes par niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Tableau A8.5c. Évolution du taux de chômage des femmes par niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Tableau A8.1a.

Taux d'emploi par niveau de formation selon le sexe (2006)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

Pays membres de l'OCDE			Préprimaire et primaire	Premier cycle du secondaire	CITE 3C court	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
						CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	Hommes		65.1	79.5	a	a	87.7	88.9	89.0	90.7	84.9
	Femmes		35.5	60.7	a	a	68.4	78.7	75.8	80.9	67.4
Autriche	Hommes		x(2)	65.7	78.3	80.8	78.9	87.6	85.3	91.4	81.0
	Femmes		x(2)	49.2	61.4	67.2	69.8	78.9	83.6	80.9	66.4
Belgique	Hommes		47.4	71.0	a	81.6	80.8	87.5	86.8	87.6	76.4
	Femmes		26.9	45.2	a	60.2	65.5	75.3	79.0	82.5	60.5
Canada	Hommes		56.0	71.0	a	x(5)	80.8	82.9	86.7	86.7	81.5
	Femmes		33.0	53.2	a	x(5)	68.7	72.5	78.7	79.6	71.3
Rép. tchèque	Hommes		c	54.2	a	82.2	88.2	x(5)	x(8)	91.1	83.4
	Femmes		c	40.2	a	61.9	69.7	x(5)	x(8)	77.9	64.1
Danemark	Hommes		54.3	71.4	88.1	86.3	78.6	91.9	89.2	90.3	84.6
	Femmes		45.8	54.5	70.0	77.3	63.6	c	80.6	86.1	75.3
Finlande	Hommes		52.7	72.5	a	a	78.4	c	83.6	90.4	77.6
	Femmes		45.8	60.8	a	a	71.9	c	82.5	83.5	73.1
France	Hommes		52.2	75.4	a	80.6	81.8	x(9)	89.2	85.3	77.7
	Femmes		40.2	60.0	a	68.6	72.1	x(9)	82.3	77.9	66.2
Allemagne	Hommes		54.0	67.4	a	78.0	62.9	84.3	85.9	88.7	78.8
	Femmes		34.4	48.8	a	66.5	54.4	76.8	78.7	80.4	65.6
Grèce	Hommes		75.6	86.4	86.2	89.7	85.2	86.5	86.9	88.0	83.8
	Femmes		36.4	44.5	57.5	55.3	51.0	67.9	73.7	80.8	53.4
Hongrie	Hommes		20.0	48.2	a	75.7	79.2	81.5	87.1	86.4	73.0
	Femmes		6.1	35.2	a	59.2	64.9	67.4	84.4	78.0	58.2
Islande	Hommes		92.1	88.9	90.0	94.2	83.3	97.7	95.2	95.7	92.4
	Femmes		77.2	76.9	85.6	87.8	75.8	84.3	90.3	88.7	82.5
Irlande	Hommes		62.8	84.8	c	a	88.7	91.2	91.3	92.1	84.5
	Femmes		30.9	47.5	c	a	64.1	69.3	77.3	84.5	63.0
Italie	Hommes		51.5	78.6	81.4	84.1	83.8	88.0	85.1	86.2	78.1
	Femmes		17.1	42.9	53.1	62.0	65.1	71.1	71.8	75.9	51.0
Japon	Hommes		x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	87.3	a	93.0	92.8	89.5
	Femmes		x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59.8	a	64.6	68.4	62.2
Corée	Hommes		73.6	81.4	a	x(5)	84.8	a	89.6	89.1	85.3
	Femmes		57.9	59.0	a	x(5)	55.5	a	61.3	60.5	57.8
Luxembourg	Hommes		72.7	81.6	81.4	78.9	86.8	81.6	86.2	90.6	82.4
	Femmes		46.3	44.7	54.5	54.5	68.7	70.3	81.5	79.7	61.4
Mexique	Hommes		89.5	93.5	a	92.0	x(2)	a	92.1	91.5	91.3
	Femmes		37.8	49.2	a	59.7	x(2)	a	77.3	72.8	47.4
Pays-Bas	Hommes		63.5	81.4	x(4)	81.4	87.5	84.0	85.7	88.9	84.0
	Femmes		34.9	51.9	x(4)	68.4	76.4	75.5	81.7	83.8	68.2
Nouvelle-Zélande	Hommes		x(2)	77.4	89.5	90.3	90.5	92.6	91.5	91.9	88.1
	Femmes		x(2)	57.8	74.4	73.2	75.7	74.9	78.2	79.7	71.8

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application des niveaux de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.1a. (suite)
Taux d'emploi par niveau de formation selon le sexe (2006)
 Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

		Préprimaire et primaire	Premier cycle du secondaire	CITE 3C court	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
		(1)	(2)	(3)	CITE 3C long et 3B	CITE 3A	(6)	Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	(9)
Norvège	Hommes	c	71.1	a	87.7	84.1	88.1	93.2	90.9	84.6
	Femmes	c	59.4	a	78.1	76.4	86.6	88.3	87.3	76.6
Pologne	Hommes	x(2)	48.9	68.2	a	75.5	81.4	x(8)	86.8	70.8
	Femmes	x(2)	29.7	47.4	a	57.0	65.0	x(8)	81.0	55.7
Portugal	Hommes	78.7	86.3	x(5)	x(5)	82.7	81.7	x(8)	88.5	81.7
	Femmes	60.0	74.1	x(5)	x(5)	78.1	72.1	x(8)	85.0	68.3
Rép. slovaque	Hommes	c	30.0	x(4)	75.8	86.3	a	86.1	91.0	77.1
	Femmes	c	21.8	x(4)	56.4	67.5	a	74.8	79.0	57.8
Espagne	Hommes	68.9	85.0	a	89.0	85.3	92.8	88.8	87.8	82.7
	Femmes	31.7	49.7	a	64.1	65.6	64.6	74.8	80.1	57.0
Suède	Hommes	65.5	79.4	a	x(5)	85.4	86.4	85.3	88.8	83.9
	Femmes	45.7	64.6	a	x(5)	78.1	75.9	84.3	87.9	77.8
Suisse	Hommes	73.7	77.3	81.1	88.9	82.7	85.9	94.4	93.3	88.9
	Femmes	49.4	58.1	67.2	73.5	72.6	79.8	88.2	81.9	72.9
Turquie	Hommes	73.9	78.4	a	83.4	81.0	a	x(8)	82.4	77.2
	Femmes	22.2	20.0	a	30.1	26.6	a	x(8)	63.6	26.4
Royaume-Uni	Hommes	c	60.2	83.4	83.1	87.0	c	88.2	90.5	82.8
	Femmes	c	47.8	73.1	73.5	80.0	41.4	84.5	87.1	74.1
États-Unis	Hommes	72.8	68.9	x(5)	x(5)	79.9	x(5)	84.8	88.1	81.6
	Femmes	40.0	46.0	x(5)	x(5)	67.0	x(5)	76.1	78.5	68.9
Moyenne de l'OCDE	Hommes	64.4	73.0		84.2	82.9	87.1	88.5	89.4	82.3
	Femmes	38.9	50.1		64.9	66.6	72.4	79.0	79.8	64.1
Moyenne de l'UE-19	Hommes	58.6	69.9		84.9	82.3	86.2	86.9	88.9	80.2
	Femmes	35.9	48.1		63.9	67.6	69.4	79.7	81.7	64.1
Chili ¹	Hommes	24.4	63.2	x(5)	x(5)	71.8	a	81.1	84.3	74.3
	Femmes	8.8	26.8	x(5)	x(5)	59.6	a	69.5	80.0	60.8
Estonie	Hommes	c	64.8	a	69.7	84.1	85.3	88.8	91.6	81.8
	Femmes	c	49.2	a	61.3	74.1	78.2	81.8	87.9	76.1
Israël	Hommes	30.8	61.7	a	x(5)	76.0	a	82.7	84.9	75.5
	Femmes	11.9	28.6	a	x(5)	58.7	a	72.1	82.1	61.9
Slovénie	Hommes	39.4	68.4	a	77.5	81.3	a	87.3	91.4	78.7
	Femmes	30.3	51.8	a	65.7	69.2	a	83.4	90.9	68.7

1. Année de référence : 2004.

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

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application des niveaux de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.2a.

Taux de chômage par niveau de formation selon le sexe (2006)*Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe*

			Préprimaire et primaire	Premier cycle du secondaire	CITE 3C court	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
						CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE	Australie	Hommes	7.8	5.4	a	a	3.3	c	2.0	2.0	3.6
		Femmes	6.7	4.9	a	a	4.8	4.2	2.8	2.4	4.0
	Autriche	Hommes	x(2)	9.1	c	3.4	4.0	2.1	1.9	2.1	3.6
		Femmes	x(2)	7.8	c	4.4	4.8	2.8	c	4.1	4.6
	Belgique	Hommes	14.9	8.6	a	6.9	5.1	c	3.4	3.5	6.3
		Femmes	18.8	12.5	a	11.3	7.5	c	3.8	4.5	7.9
	Canada	Hommes	10.2	8.4	a	x(5)	5.7	5.6	4.6	3.7	5.4
		Femmes	13.2	9.1	a	x(5)	5.6	5.7	4.2	3.9	5.2
	Rép. tchèque	Hommes	c	23.3	a	5.1	2.6	x(8)	x(8)	2.1	4.8
		Femmes	c	21.6	a	10.0	5.2	x(8)	x(8)	2.4	8.0
	Danemark	Hommes	c	4.2	c	1.9	c	c	2.7	2.7	2.6
		Femmes	c	6.7	c	3.5	c	c	4.5	3.5	4.1
	Finlande	Hommes	8.9	9.4	a	a	6.4	c	3.7	2.8	5.9
		Femmes	11.7	11.3	a	a	7.8	c	4.2	3.9	6.6
	France	Hommes	11.3	9.4	a	5.1	6.8	x(9)	4.4	5.5	6.6
		Femmes	12.2	11.9	a	8.0	7.7	x(9)	4.4	5.7	8.2
	Allemagne	Hommes	28.5	19.7	a	10.6	9.8	6.6	4.6	4.4	9.9
		Femmes	25.9	17.2	a	10.4	8.8	5.4	5.6	5.1	10.0
	Grèce	Hommes	4.5	5.5	c	c	3.7	7.5	4.7	4.2	4.7
		Femmes	10.0	15.1	c	25.4	12.6	14.5	10.7	7.2	11.5
Hongrie	Hommes	34.7	14.3	a	6.5	4.1	c	c	2.2	6.2	
	Femmes	51.2	13.5	a	9.1	5.5	5.6	c	2.2	6.9	
Islande	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	1.5	
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	2.0	
Irlande	Hommes	7.8	4.4	c	a	3.3	2.6	2.8	2.2	3.8	
	Femmes	6.4	5.0	c	a	3.2	3.9	2.7	1.7	3.3	
Italie	Hommes	7.1	4.9	6.4	2.6	3.5	5.8	2.8	3.8	4.3	
	Femmes	11.4	9.8	13.1	5.9	5.9	10.2	6.2	5.9	7.4	
Japon	Hommes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4.9	a	3.9	2.7	4.1	
	Femmes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4.1	a	3.2	2.5	3.7	
Corée	Hommes	3.6	3.7	a	x(5)	4.0	a	3.8	2.7	3.6	
	Femmes	1.5	1.9	a	x(5)	2.5	a	3.3	2.3	2.3	
Luxembourg	Hommes	c	c	c	3.3	c	c	c	2.4	2.5	
	Femmes	9.4	9.8	c	6.8	5.0	c	c	4.2	5.6	
Mexique	Hommes	2.1	2.6	a	2.3	a	a	1.1	2.9	2.4	
	Femmes	2.0	2.9	a	2.4	a	a	2.0	3.2	2.5	
Pays-Bas	Hommes	6.8	3.2	x(4)	3.5	3.0	2.6	2.2	2.3	3.1	
	Femmes	9.0	5.0	x(4)	4.4	3.5	3.9	2.8	2.3	3.8	
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	3.5	2.0	2.4	1.8	1.7	2.2	2.1	2.3	
	Femmes	x(2)	3.7	2.0	3.5	1.8	c	2.6	2.7	2.8	

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application des niveaux de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.2a. (suite)
Taux de chômage par niveau de formation selon le sexe (2006)
 Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

		Préprimaire et primaire	Premier cycle du secondaire	CITE 3C court	Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
		(1)	(2)	(3)	CITE 3C long et 3B	CITE 3A	(6)	Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	(9)
Norvège	Hommes	c	5.0	a	1.5	c	c	c	2.1	2.7
	Femmes	c	4.5	a	2.3	c	c	c	1.5	2.5
Pologne	Hommes	x(2)	20.3	13.5	a	8.5	8.7	x(8)	4.7	11.1
	Femmes	x(2)	23.2	18.3	a	13.1	9.7	x(8)	5.3	12.9
Portugal	Hommes	6.5	5.3	x(5)	x(5)	6.3	c	x(8)	4.5	6.0
	Femmes	9.4	9.2	x(5)	x(5)	7.8	c	x(8)	6.0	8.5
Rép. slovaque	Hommes	94.4	45.2	x(4)	11.3	5.5	a	c	2.0	9.9
	Femmes	91.0	38.7	x(4)	17.0	8.4	a	c	3.3	13.0
Espagne	Hommes	7.3	5.7	c	4.5	4.7	c	4.1	4.1	5.3
	Femmes	13.7	13.9	c	10.7	9.4	c	8.1	6.5	10.2
Suède	Hommes	7.3	6.4	a	x(5)	5.0	4.5	5.2	4.3	5.1
	Femmes	10.2	7.6	a	x(5)	5.1	6.4	4.1	3.9	5.1
Suisse	Hommes	c	6.4	c	2.4	5.8	c	c	2.2	2.7
	Femmes	13.1	8.2	c	3.7	4.8	c	c	3.6	4.3
Turquie	Hommes	8.9	8.4	a	6.8	8.0	x(8)	x(8)	5.9	8.2
	Femmes	5.8	13.3	a	14.7	17.8	x(8)	x(8)	9.0	8.7
Royaume-Uni	Hommes	c	8.8	4.8	4.3	3.3	c	3.0	2.3	4.1
	Femmes	c	6.3	4.1	4.9	2.8	c	1.5	2.1	3.6
États-Unis	Hommes	5.8	8.8	x(5)	x(5)	4.8	x(5)	4.0	2.6	4.3
	Femmes	7.9	10.0	x(5)	x(5)	4.3	x(5)	3.2	2.2	3.8
Moyenne de l'OCDE	Hommes	14.7	9.6			5.0			3.1	4.9
	Femmes	16.2	10.9			6.5			3.9	6.1
Moyenne de l'UE-19	Hommes	18.5	11.5			5.0			3.3	5.6
	Femmes	20.8	12.9			6.9			4.2	7.4
Pays partenaires Chili ¹	Hommes	5.8	6.9	x(5)	x(5)	6.8	a	12.6	6.0	6.6
	Femmes	6.1	8.9	x(5)	x(5)	9.2	a	10.7	7.1	8.4
Estonie	Hommes	c	11.3	a	7.4	5.8	c	5.6	2.4	5.8
	Femmes	c	13.1	a	c	6.1	c	4.5	2.3	4.8
Israël	Hommes	21.3	11.1	a	a	7.1	a	5.6	4.1	6.8
	Femmes	21.1	13.9	a	a	10.8	a	6.0	3.7	7.3
Slovénie	Hommes	12.7	6.3	a	4.3	4.0	a	2.6	2.0	4.2
	Femmes	12.7	6.7	a	8.0	7.4	a	4.2	2.9	6.3

1. Année de référence : 2004.

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

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application des niveaux de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

A8

Tableau A8. 3a.

Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation, par année

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Pays membres de l'OCDE	Australie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	59.5	59.5	59.1	60.8	59.9	60.0	61.0	60.6	62.9	63.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	76.1	75.9	76.2	76.7	78.0	77.8	78.7	78.8	79.8	80.4
	Tertiaire	83.4	83.8	82.0	82.9	83.1	83.5	83.2	83.3	84.4	84.4
	Autriche										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	52.9	52.6	53.3	53.8	53.6	54.7	55.0	52.2	53.3	55.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.4	75.3	75.6	74.6	74.9	75.3	75.4	73.9	74.3	75.8
	Tertiaire	85.8	86.4	87.0	86.7	86.5	86.0	85.0	82.5	84.5	85.9
	Belgique										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	47.5	47.5	49.1	50.5	49.0	48.8	48.9	48.8	49.0	49.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73.4	72.0	74.5	75.1	73.9	73.8	72.8	73.1	74.0	73.2
	Tertiaire	83.9	84.3	85.4	85.3	84.5	83.7	83.6	83.9	84.2	83.6
	Canada										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	52.5	53.5	54.4	55.0	54.4	55.3	56.4	57.1	56.4	56.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73.9	74.5	75.4	76.1	75.4	75.9	76.3	76.7	76.3	76.0
	Tertiaire	81.7	82.3	82.4	82.7	81.9	82.0	82.0	82.2	82.2	82.6
	Rép. tchèque										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	51.1	49.5	46.9	46.9	46.7	45.3	46.0	42.3	41.2	43.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	79.7	78.2	76.4	75.5	75.7	76.2	75.8	74.8	75.5	75.6
	Tertiaire	89.3	88.7	87.4	86.8	87.8	87.1	86.5	86.4	85.8	85.1
	Danemark										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	60.9	61.7	62.2	61.5	61.2	62.6	61.7	61.5	62.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	79.1	80.7	81.0	81.0	80.3	79.8	79.9	79.9	81.3
	Tertiaire	m	87.5	87.9	88.6	87.2	86.0	85.2	85.5	86.4	87.4
	Finlande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	54.7	56.2	58.6	57.3	58.2	57.7	58.0	57.1	57.9	58.4
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72.2	73.1	74.3	74.9	75.5	74.4	73.6	74.4	75.2	75.6
	Tertiaire	82.6	83.2	84.7	84.4	85.1	85.1	85.1	84.2	84.1	85.0
	France										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	56.3	56.3	56.4	57.0	57.7	57.8	58.9	59.1	58.6	58.1
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.0	75.0	75.1	75.8	76.5	76.7	76.3	75.6	75.6	75.6
	Tertiaire	81.3	81.6	81.8	83.1	83.7	83.3	83.3	82.9	83.0	83.0
	Allemagne										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	45.7	46.1	48.7	50.6	51.8	50.9	50.2	48.6	51.6	53.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	68.2	67.9	69.9	70.4	70.5	70.3	69.7	69.5	70.6	72.5
	Tertiaire	82.3	82.2	83.0	83.4	83.4	83.6	83.0	82.7	82.9	84.3
	Grèce										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	57.4	57.3	57.1	57.9	57.6	58.5	59.7	58.2	59.2	59.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	63.3	64.6	64.7	64.7	65.2	65.7	66.8	68.0	69.1	69.7
	Tertiaire	80.2	80.8	81.1	81.4	80.4	81.3	81.9	82.0	82.0	83.3
	Hongrie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	36.2	36.2	35.8	35.8	36.6	36.7	37.4	36.9	38.1	38.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	70.7	70.9	72.1	72.1	71.9	71.7	71.4	70.9	70.4	70.4
	Tertiaire	81.4	81.0	82.1	82.4	82.6	82.0	82.7	82.9	83.0	81.8
	Islande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	83.8	85.6	87.2	87.3	87.2	86.4	83.7	81.6	83.0	83.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	88.0	88.6	90.5	89.0	89.7	89.4	88.7	87.8	88.2	88.6
	Tertiaire	94.6	94.7	95.1	95.0	94.7	95.4	92.7	92.0	92.0	92.0
	Irlande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	50.3	53.4	54.4	60.7	58.4	56.7	56.6	57.5	58.4	58.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	68.7	71.7	74.8	77.0	77.3	76.6	75.6	75.9	76.7	77.3
	Tertiaire	81.9	85.2	87.2	87.2	87.0	86.3	86.1	86.2	86.8	86.5
	Italie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	47.8	48.0	48.6	49.4	50.5	50.7	51.7	51.7	52.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70.1	70.3	71.2	72.1	72.3	72.4	73.5	73.5	74.4
	Tertiaire	m	80.8	80.7	81.4	81.6	82.2	82.0	81.2	80.4	80.6
	Japon										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	69.6	68.8	68.2	67.1	67.5	m	m	m	m	m
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.3	75.8	74.2	73.8	74.4	71.9	71.8	72.0	72.3	73.1
	Tertiaire	80.7	79.5	79.2	79.0	79.8	79.1	79.2	79.3	79.4	79.8
	Corée										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	71.2	66.1	66.9	68.0	67.8	68.4	66.5	66.4	65.9	66.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	71.7	66.5	66.4	68.7	69.3	70.5	69.6	70.1	70.1	70.3
	Tertiaire	80.2	76.1	74.6	75.4	75.7	76.1	76.4	76.7	76.8	77.2
	Luxembourg										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	56.5	58.3	60.0	59.3	60.3	59.1	61.8	60.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	73.9	74.6	74.8	73.6	73.3	72.6	71.7	73.4
	Tertiaire	m	m	85.0	84.3	85.5	85.2	82.3	84.1	84.0	85.2
	Mexique										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	61.8	61.3	61.4	60.7	60.5	61.3	60.9	62.2	61.8	62.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	70.1	69.1	69.1	70.7	69.8	69.7	69.5	70.3	71.2	73.1
	Tertiaire	83.2	83.2	82.0	82.5	80.9	80.9	81.2	81.4	82.0	83.3

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.3a. (suite)
Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006)
 Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation, par année

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	55.3	60.7	57.6	58.8	60.7	59.4	59.4	59.5	60.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	76.8	79.5	79.4	80.0	79.8	78.8	77.9	77.9	79.1
	Tertiaire	m	85.4	87.2	86.3	86.3	86.5	85.9	85.3	85.6	86.4
	Nouvelle-Zélande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	63.6	63.0	64.1	65.2	66.4	67.4	67.8	69.3	70.4	70.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80.5	79.4	80.0	80.2	80.4	81.4	81.6	82.9	84.5	84.5
	Tertiaire	82.4	81.6	82.0	82.3	83.8	83.0	82.7	83.4	84.3	84.6
	Norvège										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	66.7	67.7	67.1	65.3	63.3	64.2	64.1	62.1	64.3	64.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	83.3	83.9	82.9	82.7	82.7	81.5	79.6	78.8	82.4	83.1
	Tertiaire	90.2	90.2	90.2	89.9	89.6	89.5	88.8	89.3	88.8	89.2
	Pologne										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	62.4	62.5	59.2	56.1	54.3	51.6	51.5	51.6	52.4	53.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	68.8	69.1	72.3	69.2	68.2	66.6	65.1	64.3	64.6	65.6
	Tertiaire	86.7	87.2	86.6	84.5	84.1	83.1	82.6	82.3	82.7	83.5
	Portugal										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	71.6	71.9	72.8	73.0	72.8	72.2	71.9	71.5	71.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	80.0	81.9	83.2	82.6	82.3	81.6	80.3	79.3	80.2
	Tertiaire	m	89.3	90.0	90.7	90.8	88.5	87.3	88.0	87.3	86.4
	Rép. slovaque										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	38.9	37.4	33.2	30.9	30.5	28.2	28.5	22.0	21.7	23.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.9	75.1	72.5	70.6	70.2	70.5	71.2	70.3	70.8	71.9
	Tertiaire	89.8	88.6	87.0	85.6	86.7	86.6	87.1	83.6	84.0	84.9
	Espagne										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	48.2	49.5	51.0	53.8	55.1	55.7	56.6	57.6	58.6	59.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	66.6	67.5	69.6	72.1	71.8	71.6	72.4	73.2	74.7	75.9
	Tertiaire	75.5	76.3	77.6	79.7	80.7	80.8	81.6	81.9	82.4	83.4
	Suède										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	67.2	66.4	66.5	68.0	68.8	68.2	67.5	67.0	66.1	66.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78.6	79.3	79.6	81.7	81.9	81.8	81.3	80.7	81.3	81.9
	Tertiaire	85.0	85.5	85.6	86.7	86.9	86.5	85.8	85.4	87.3	87.3
	Suisse										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	68.5	69.2	69.4	65.5	70.4	69.5	67.6	66.4	66.0	65.3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80.1	81.3	81.1	81.9	81.6	81.3	80.8	80.3	80.3	80.1
	Tertiaire	89.1	90.3	90.9	90.9	91.3	90.6	89.7	89.7	90.0	90.2
	Turquie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	56.9	57.4	55.8	53.1	51.9	50.5	49.1	50.1	49.1	49.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	66.8	66.0	63.9	64.0	62.4	61.8	61.1	61.5	63.2	62.7
	Tertiaire	81.7	81.3	79.0	78.5	78.3	76.3	74.9	75.2	76.1	75.5
	Royaume-Uni										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	64.8	64.8	64.8	65.5	66.0	65.3	66.1	65.9	65.3	66.3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	79.1	80.2	80.6	81.1	81.3	81.1	81.6	81.2	81.7	80.7
	Tertiaire	87.3	87.3	87.7	87.8	88.3	87.8	88.0	87.6	87.9	88.1
	États-Unis										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	55.2	57.6	57.8	57.8	58.4	57.0	57.8	56.5	57.2	58.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.7	75.8	76.2	76.7	76.2	74.0	73.3	72.8	72.8	73.3
	Tertiaire	85.4	85.3	84.6	85.0	84.4	83.2	82.2	82.0	82.5	82.7
Pays partenaires	Moyenne de l'OCDE										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	57.7	58.0	58.2	58.3	58.5	57.9	58.0	57.3	57.7	58.4
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74.3	74.6	75.1	75.5	75.5	75.2	74.9	74.7	75.3	75.9
	Tertiaire	84.2	84.5	84.6	84.7	84.7	84.4	83.9	83.8	84.1	84.4
	Moyenne de l'UE-19										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	52.4	54.0	54.4	55.0	55.1	54.8	55.1	54.1	54.6	55.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72.5	73.7	74.6	75.0	75.0	74.8	74.5	74.2	74.6	75.3
	Tertiaire	83.8	84.5	85.0	85.1	85.2	84.8	84.5	84.1	84.4	84.8
	Estonie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	44.1	49.0	50.9	50.0	56.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	71.9	72.9	72.6	73.6	78.1
	Tertiaire	m	m	m	m	m	81.6	80.3	82.4	84.5	87.7
	Israël										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	43.5	42.7	40.4	41.2	41.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	66.6	65.9	66.4	66.6	67.5
	Tertiaire	m	m	m	m	m	79.1	79.3	79.2	80.3	81.2
	Slovénie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	55.6	54.2	55.9	56.1	55.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	74.0	72.7	74.4	74.6	74.1
	Tertiaire	m	m	m	m	m	86.1	86.1	86.8	87.0	88.2

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.4.

Évolution du taux d'emploi de la population âgée de 55 à 64 ans selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation

Pays membres de l'OCDE		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Taux de croissance 1999/2005
Australie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	35.6	36.1	35.3	38.6	37.9	39.5	43.3	42.7	45.9	48.0	4.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	47.9	51.3	50.5	53.3	55.8	60.3	61.3	62.9	62.3	64.7	3.6
	Tertiaire	63.2	64.1	61.6	64.8	65.6	67.4	67.5	69.0	69.5	69.8	2.0
Autriche	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	20.9	20.4	20.6	19.5	18.8	20.2	22.0	19.7	23.5	27.0	2.3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	31.3	32.0	32.0	28.4	28.6	29.7	30.7	28.8	30.7	34.6	-0.6
	Tertiaire	60.5	59.2	64.3	59.0	56.8	54.3	49.8	47.5	53.7	57.6	-3.0
Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15.8	16.4	16.8	19.3	16.8	18.8	20.4	21.4	21.5	22.8	4.1
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	30.4	29.6	32.8	31.1	31.9	32.9	32.8	34.9	38.1	35.8	2.5
	Tertiaire	41.2	41.5	46.4	46.1	45.6	44.1	45.6	47.3	49.3	47.8	1.0
Canada	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	34.6	35.3	36.7	36.7	36.5	37.8	39.9	41.6	40.6	42.8	1.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	48.3	49.4	50.2	52.2	51.8	53.5	55.5	56.4	57.1	56.6	2.2
	Tertiaire	56.0	55.1	56.0	57.4	56.8	57.9	61.2	60.9	62.2	62.8	1.8
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	19.2	17.8	17.4	17.4	16.9	16.6	20.1	18.3	19.6	23.4	2.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	42.5	40.5	40.4	39.1	39.6	43.4	45.6	44.7	46.7	46.4	2.4
	Tertiaire	71.2	70.9	70.9	65.6	70.7	70.3	69.2	70.2	69.2	68.7	-0.4
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	35.4	36.0	41.5	41.3	39.9	44.0	42.1	41.8	41.0	2.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	53.5	58.6	58.3	60.4	60.2	61.8	61.9	61.0	62.7	0.7
	Tertiaire	m	68.3	71.5	74.5	73.8	72.3	73.3	74.0	72.9	73.9	0.3
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	29.0	29.6	33.0	32.5	36.6	38.6	41.6	41.4	43.4	45.0	4.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37.9	36.4	39.8	43.4	48.2	45.3	46.9	51.5	53.4	54.9	5.0
	Tertiaire	55.4	56.6	58.5	60.1	62.3	62.9	64.9	65.5	65.6	67.0	1.9
France	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	27.8	26.9	28.3	28.3	30.1	32.4	31.4	31.6	32.2	31.5	2.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37.5	36.6	36.8	36.0	38.3	41.0	38.3	38.5	39.8	39.6	1.3
	Tertiaire	56.5	55.8	55.7	55.3	56.8	59.4	55.1	56.1	55.9	55.0	0.1
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	25.5	25.1	25.7	25.7	26.6	26.8	27.1	27.4	32.4	35.0	3.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	38.1	36.4	37.1	36.7	36.4	37.6	37.7	39.9	43.4	46.2	2.7
	Tertiaire	58.3	58.3	58.4	58.4	58.1	58.9	58.5	59.4	62.7	65.1	1.2
Grèce	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	41.7	40.3	39.0	39.8	39.1	39.5	41.2	37.5	39.4	39.8	0.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	31.1	28.4	30.8	31.8	29.8	29.8	32.7	35.0	38.2	39.4	3.7
	Tertiaire	49.0	45.6	50.4	51.2	46.8	51.4	53.3	57.3	59.9	60.9	2.9
Hongrie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	12.2	10.7	11.3	12.5	12.7	12.0	13.3	14.0	15.8	16.2	5.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	22.9	22.7	26.2	29.3	31.6	35.6	37.7	38.4	39.0	38.7	6.8
	Tertiaire	46.9	43.9	49.5	52.2	53.4	53.5	57.5	60.0	59.9	55.6	3.3
Islande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	80.4	83.0	81.4	80.6	83.0	85.8	79.8	77.3	82.1	81.2	0.1
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	86.8	90.8	91.3	89.4	88.1	86.5	86.5	86.0	86.4	90.9	-0.9
	Tertiaire	92.7	94.3	96.6	90.8	89.7	91.7	92.6	90.1	89.1	84.6	-1.3
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	35.9	37.3	37.7	40.8	40.7	41.2	42.1	42.7	44.5	45.7	2.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	41.3	42.9	47.2	48.7	53.0	53.7	54.1	54.6	56.2	59.1	2.9
	Tertiaire	65.2	65.2	69.4	66.6	66.5	67.6	69.5	68.5	70.3	70.0	0.2
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	23.1	22.6	22.5	21.7	22.8	23.2	23.6	23.6	24.1	0.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	41.1	40.3	40.6	40.4	41.6	42.4	42.5	43.6	44.5	1.3
	Tertiaire	m	62.3	60.7	58.3	59.4	62.2	63.9	64.6	66.7	66.0	1.6
Japon	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	59.1	59.5	59.7	59.2	59.7	m	m	m	m	m	a
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62.3	62.7	62.3	61.4	62.2	60.1	60.5	61.7	61.7	63.0	a
	Tertiaire	73.6	72.5	72.7	71.8	69.3	70.4	70.1	70.2	72.2	71.2	-0.1
Corée	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	62.3	58.1	58.8	59.2	59.1	59.4	57.5	58.1	58.2	58.8	-0.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	66.6	55.5	53.6	53.4	53.6	57.1	57.0	57.9	59.2	59.7	1.7
	Tertiaire	73.4	71.5	63.8	56.5	63.5	66.1	61.1	62.1	60.9	61.1	-0.8
Luxembourg	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	16.7	16.3	13.8	17.4	20.2	20.4	21.5	22.8	4.4
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	31.5	33.0	29.0	29.2	36.1	30.3	29.8	31.5	-0.9
	Tertiaire	m	m	67.2	65.3	65.7	62.0	59.3	61.9	60.1	62.4	-1.8
Mexique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	53.9	52.1	53.0	50.6	50.0	51.3	51.9	52.9	51.7	53.8	-0.4
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	53.3	46.1	53.8	47.7	50.6	50.0	47.9	50.0	45.7	51.5	-2.7
	Tertiaire	65.1	70.3	72.6	68.7	64.1	65.1	68.6	65.5	68.2	70.4	-1.0

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.4. (suite)
Évolution du taux d'emploi de la population âgée de 55 à 64 ans selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006)
 Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation

			1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Taux de croissance 1999/2005
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	22.8	27.7	27.7	28.8	32.0	32.7	34.0	34.6	36.4	3.8
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	37.3	39.6	43.5	44.7	46.1	47.4	48.0	48.7	51.0	3.5
		Tertiaire	m	52.0	57.0	56.2	55.5	59.5	61.7	60.7	61.9	61.0	1.4
	Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	44.3	45.7	47.7	48.9	52.2	53.3	55.7	58.1	61.2	61.4	4.2
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	64.2	64.5	64.8	65.0	69.4	72.9	72.2	74.2	75.2	78.4	2.5
		Tertiaire	69.1	68.9	68.2	66.9	70.8	72.3	72.2	76.6	78.4	79.3	2.3
	Norvège	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	51.6	52.3	51.4	53.1	51.6	53.1	54.4	50.2	48.8	47.1	-0.9
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69.7	69.6	69.7	68.1	69.1	69.0	69.1	67.4	70.2	69.8	0.1
		Tertiaire	85.9	85.6	86.4	86.2	85.4	86.0	84.8	85.1	84.7	83.8	-0.3
	Pologne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	32.2	29.6	28.1	24.9	24.2	22.3	24.0	23.1	23.2	22.4	-3.1
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	29.5	29.2	32.7	28.3	31.1	31.0	29.0	27.1	29.2	27.9	-1.9
		Tertiaire	56.5	59.1	59.2	51.4	53.6	53.6	52.6	53.4	55.4	53.5	-1.1
	Portugal	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	49.2	49.6	49.8	49.4	50.5	50.6	49.9	49.7	49.3	0.0
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	45.6	55.5	50.2	43.5	48.3	48.7	41.4	47.5	49.8	-2.6
		Tertiaire	m	61.9	62.7	69.4	68.5	62.2	61.6	62.2	61.2	59.5	-0.4
	Rép. slovaque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	10.6	10.7	8.8	6.7	6.7	6.9	8.8	4.7	5.9	7.8	-6.5
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27.7	28.8	27.9	27.0	26.8	27.2	27.9	30.9	33.6	34.3	3.2
		Tertiaire	60.1	61.9	59.1	54.0	56.2	51.7	55.0	51.6	54.2	59.7	-1.4
	Espagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	30.7	31.3	31.4	33.1	35.0	35.3	36.4	36.4	37.8	38.1	3.1
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	44.0	49.1	49.2	50.7	48.9	48.6	48.3	47.5	50.7	52.7	0.5
		Tertiaire	62.1	65.1	61.9	63.8	66.9	68.4	67.5	67.8	64.7	66.1	0.7
	Suède	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	55.7	54.9	55.1	56.5	58.5	59.1	59.5	60.5	58.6	60.3	1.0
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	64.7	65.4	66.0	65.9	67.3	68.6	68.7	69.0	69.5	69.6	0.9
		Tertiaire	76.6	76.3	76.4	79.3	80.0	80.9	81.8	81.3	83.1	81.1	1.4
	Suisse	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	53.7	51.8	53.0	47.5	54.3	53.5	52.8	51.0	51.2	49.6	-0.6
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	65.2	65.7	65.2	66.9	68.4	63.8	66.2	65.9	65.4	65.6	0.0
		Tertiaire	77.1	80.7	82.2	77.9	80.7	79.6	79.5	79.4	79.3	79.5	-0.6
	Turquie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	43.1	44.0	41.4	37.7	38.5	37.3	34.5	35.5	33.3	33.4	-3.6
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	24.3	28.3	25.1	19.6	20.0	23.7	20.1	25.5	25.7	21.0	0.4
		Tertiaire	44.6	41.3	42.1	37.4	36.7	38.3	33.9	34.3	35.3	35.5	-2.9
	Royaume-Uni	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	49.0	49.6	49.9	50.6	51.9	53.0	56.6	56.1	55.2	59.9	1.7
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	60.1	61.7	62.9	63.9	64.3	65.3	67.4	68.3	69.6	71.8	1.7
		Tertiaire	65.6	63.8	66.1	65.9	70.3	68.8	71.0	70.9	72.3	74.7	1.5
	États-Unis	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	40.5	42.2	40.3	40.4	40.9	40.5	41.8	39.9	39.4	41.5	-0.4
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	58.1	58.1	57.9	57.7	57.9	57.8	58.1	58.0	58.0	59.4	0.0
		Tertiaire	69.8	69.3	70.2	69.7	70.4	70.2	70.3	71.4	72.2	71.9	0.5
Pays partenaires	Moyenne de l'OCDE	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	38.6	37.6	37.1	37.3	37.8	37.8	38.9	38.3	39.2	40.2	0.9
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	47.4	46.9	47.7	47.3	48.0	49.0	49.6	50.0	51.2	52.4	1.2
		Tertiaire	63.8	63.5	64.6	63.4	64.0	64.3	64.4	64.8	65.7	65.9	0.3
	Moyenne de l'UE-19	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	29.0	29.5	29.2	29.7	30.0	30.8	32.4	31.8	32.9	34.1	2.0
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	38.5	39.9	41.4	41.4	41.8	42.9	43.9	43.9	45.7	46.9	1.7
		Tertiaire	58.9	59.3	61.3	60.7	61.4	61.3	61.6	62.1	63.1	63.5	0.5
	Estonie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	29.4	34.2	33.4	36.3	40.9	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	52.7	52.9	52.0	53.4	57.3	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	67.6	65.4	66.9	73.9	72.9	
	Israël	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	31.7	32.7	30.1	31.8	32.5	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	54.6	52.5	52.7	52.3	56.2	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	62.4	65.4	66.9	67.7	69.8	
	Slovénie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	21.8	19.9	24.8	26.7	29.6	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	21.1	19.5	25.7	26.9	27.6	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	45.1	47.8	49.5	50.7	55.1	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8. 5a.

Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006)

Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation, par année

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Pays membres de l'OCDE	Australie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	9.6	9.0	8.4	7.5	7.6	7.5	7.0	6.2	6.3	5.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.1	5.8	5.1	4.5	4.7	4.3	4.3	3.9	3.4	3.8
	Tertiaire	3.5	3.3	3.4	3.6	3.1	3.3	3.0	2.8	2.5	2.3
	Autriche										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	6.7	6.9	6.1	6.3	6.4	6.9	7.9	7.8	8.6	7.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.4	3.6	3.2	3.0	3.0	3.4	3.4	3.8	3.9	3.7
	Tertiaire	2.5	2.0	1.9	1.6	1.5	1.9	2.0	2.9	2.6	2.5
	Belgique										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	12.5	13.1	12.0	9.8	8.5	10.3	10.7	11.7	12.4	12.3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.7	7.4	6.6	5.3	5.5	6.0	6.7	6.9	6.9	6.7
	Tertiaire	3.3	3.2	3.1	2.7	2.7	3.5	3.5	3.9	3.7	3.7
	Canada										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	12.9	11.9	10.8	10.2	10.5	11.0	10.9	10.2	9.8	9.3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.1	7.5	6.7	5.9	6.3	6.7	6.5	6.2	5.9	5.6
	Tertiaire	4.4	4.7	4.5	4.1	4.7	5.1	5.2	4.8	4.6	4.1
	Rép. tchèque										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	12.1	14.5	18.8	19.3	19.2	18.8	18.3	23.0	24.4	22.3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.4	4.6	6.5	6.7	6.2	5.6	6.0	6.4	6.2	5.5
	Tertiaire	1.2	1.9	2.6	2.5	2.0	1.8	2.0	2.0	2.0	2.2
	Danemark										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	7.0	7.0	6.9	6.2	6.4	6.7	8.2	6.5	5.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	4.6	4.1	3.9	3.7	3.7	4.4	4.8	4.0	2.7
	Tertiaire	m	3.3	3.0	3.0	3.6	3.9	4.7	4.4	3.7	3.2
	Finlande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15.6	13.8	13.1	12.1	11.4	12.2	11.1	11.3	10.7	10.1
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11.9	10.6	9.5	8.9	8.5	8.8	8.7	7.9	7.4	7.0
	Tertiaire	6.5	5.8	4.7	4.7	4.4	4.5	4.2	4.5	4.4	3.7
	France										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15.0	14.9	15.3	13.9	11.9	11.8	10.4	10.6	11.1	11.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.6	9.6	9.2	7.9	6.9	6.8	6.6	6.7	6.5	6.6
	Tertiaire	7.0	6.6	6.1	5.1	4.8	5.2	5.3	5.7	5.4	5.1
	Allemagne										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	16.7	16.5	15.6	13.7	13.5	15.3	18.0	20.4	20.2	19.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10.1	10.3	8.6	7.8	8.2	9.0	10.2	11.2	11.0	9.9
	Tertiaire	5.7	5.5	4.9	4.0	4.2	4.5	5.2	5.6	5.5	4.8
	Grèce										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	6.5	7.5	8.4	8.0	7.7	7.4	7.1	8.2	8.2	7.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.6	10.7	11.4	11.3	10.2	10.1	9.5	10.0	9.3	8.7
	Tertiaire	7.3	6.3	7.8	7.4	6.9	6.7	6.1	7.2	7.0	6.1
	Hongrie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	12.6	11.4	11.1	9.9	10.0	10.5	10.6	10.8	12.4	14.8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.9	6.2	5.8	5.3	4.6	4.4	4.8	5.0	6.0	6.1
	Tertiaire	1.7	1.7	1.4	1.3	1.2	1.5	1.4	1.9	2.3	2.2
	Islande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	4.4	3.2	2.0	2.6	2.6	3.2	3.3	2.5	2.3	2.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.7	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Tertiaire	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Irlande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	14.5	11.6	9.2	5.6	5.2	5.9	6.3	6.1	6.0	5.7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	4.5	3.5	2.3	2.4	2.8	2.9	3.0	3.1	3.2
	Tertiaire	4.0	3.0	1.7	1.6	1.8	2.2	2.6	2.2	2.0	2.2
	Italie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	10.8	10.6	10.0	9.2	9.0	8.8	8.2	7.8	6.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	8.1	7.9	7.2	6.6	6.4	6.1	5.4	5.2	4.6
	Tertiaire	m	6.9	6.9	5.9	5.3	5.3	5.3	5.3	5.7	4.8
	Japon										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	3.9	4.4	5.6	5.9	5.9	m	m	m	m	m
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.4	3.3	4.5	4.6	4.8	5.6	5.7	5.1	4.9	4.6
	Tertiaire	2.3	2.7	3.3	3.4	3.2	3.8	3.7	3.4	3.1	3.0
	Corée										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	1.4	6.0	5.4	3.7	3.1	2.2	2.2	2.6	2.9	2.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.4	6.8	6.4	4.1	3.6	3.0	3.3	3.5	3.8	3.5
	Tertiaire	2.3	4.9	4.7	3.6	3.5	3.2	3.1	2.9	2.9	2.9
	Luxembourg										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	3.4	3.1	1.7	3.8	3.3	5.7	5.1	4.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	1.1	1.4	1.0	1.2	2.6	3.7	3.2	3.8
	Tertiaire	m	m	c	c	c	1.8	4.0	3.2	3.2	2.9
	Mexique										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2.6	2.3	1.5	1.5	1.6	1.7	1.8	2.2	2.3	2.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.4	3.3	2.5	2.2	2.3	2.3	2.2	3.0	3.1	2.6
	Tertiaire	2.8	3.1	3.5	2.4	2.5	3.0	3.0	3.7	3.7	2.9

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

Tableau A8.5a. (suite)
Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (entre 1997 et 2006)
 Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation, par année

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	0,9	4,3	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8	4,8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	1,7	2,3	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1	3,5
	Tertiaire	m	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8	2,3
	Nouvelle-Zélande										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	7,3	8,5	7,4	6,4	5,6	4,8	4,2	3,6	3,3	3,1
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4,3	5,0	4,8	3,8	3,7	3,5	3,3	2,2	2,1	2,2
	Tertiaire	3,5	4,0	3,6	3,3	2,7	3,2	3,0	2,6	2,2	2,4
	Norvège										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	4,0	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	4,7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3,1	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	2,1
	Tertiaire	1,7	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	1,8
	Pologne										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	10,5	9,8	13,9	17,7	20,0	22,4	22,4	22,4	21,4	16,5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10,8	10,2	8,6	11,3	12,9	14,3	14,5	14,2	13,7	10,6
	Tertiaire	2,1	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	5,0
	Portugal										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	7,6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	7,1
	Tertiaire	m	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	5,4
	Rép. slovaque										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	22,4	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2	44,0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8,5	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7	10,0
	Tertiaire	2,8	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4	2,6
	Espagne										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	18,9	17,0	14,7	13,7	10,2	11,2	11,3	11,0	9,3	9,0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16,8	15,3	12,9	10,9	8,4	9,4	9,5	9,4	7,3	6,9
	Tertiaire	13,7	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,1	5,5
	Suède										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	11,9	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	7,3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9,4	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	5,1
	Tertiaire	5,2	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	4,2
	Suisse										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	6,2	5,6	5,0	5,0	3,7	4,2	5,9	6,9	7,2	7,6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3,0	2,8	2,3	2,0	1,9	2,3	3,1	3,6	3,6	3,2
	Tertiaire	4,4	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	2,2
	Turquie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	4,4	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	8,3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6,3	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	9,0
	Tertiaire	3,9	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	6,9
	Royaume-Uni										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	8,6	7,7	7,4	6,7	5,9	6,3	5,4	5,2	4,9	5,7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5,6	4,5	4,6	4,2	3,4	3,7	3,5	3,4	2,8	4,0
	Tertiaire	2,9	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0	2,2
	États-Unis										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	10,4	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0	8,3
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4,8	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1	4,6
	Tertiaire	2,3	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6	2,5
Pays partenaires	Moyenne de l'OCDE										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	10,1	9,3	9,2	8,9	8,6	9,3	9,6	10,1	10,3	9,6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6,7	6,5	6,0	5,6	5,4	5,7	5,9	6,2	5,8	5,4
	Tertiaire	4,1	4,0	3,8	3,5	3,3	3,7	4,0	4,1	3,9	3,5
	Moyenne de l'UE-19										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	13,2	11,3	11,3	11,0	10,4	11,2	11,5	12,5	12,6	11,8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8,5	7,4	6,8	6,5	6,1	6,4	6,6	6,9	6,6	6,1
	Tertiaire	4,7	4,4	4,1	3,8	3,5	3,8	4,1	4,3	4,1	3,7
	Estonie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0	11,7
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4	5,7
	Tertiaire	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8	3,2
	Israël										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0	12,8
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5	8,7
	Tertiaire	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1	4,5
	Slovénie										
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7	7,0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7	5,6
	Tertiaire	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0	3,0

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424658874822>

QUELS SONT LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION ?

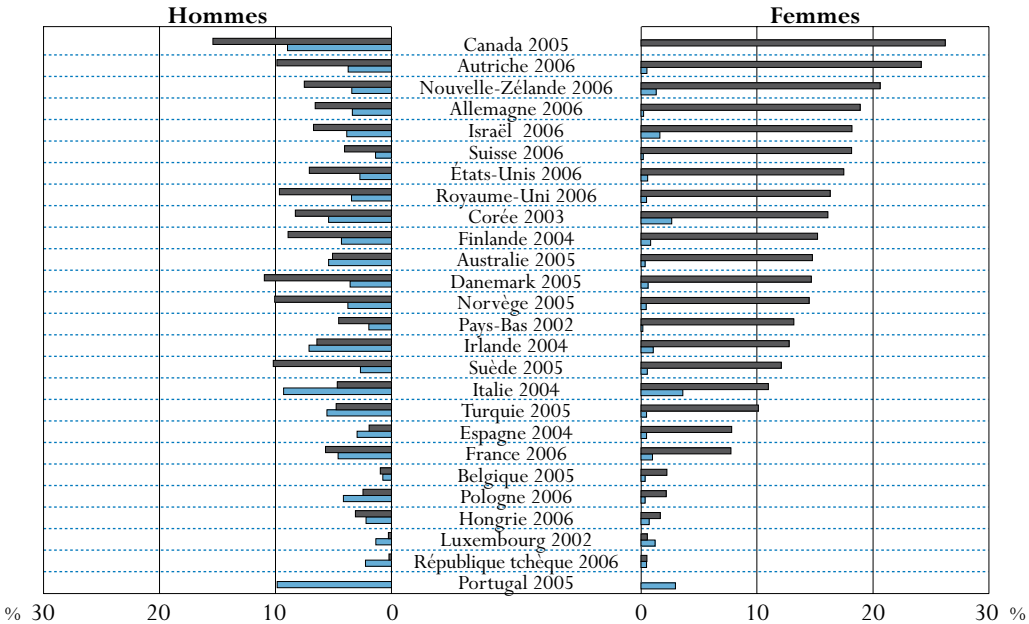
Cet indicateur compare les revenus du travail relatifs des travailleurs selon leur niveau de formation dans 25 pays membres de l'OCDE et dans deux pays partenaires : Israël et la Slovaquie. Il propose une répartition chiffrée des revenus du travail avant impôts à cinq niveaux de formation (CITE) pour montrer dans quelle mesure le rendement de l'éducation varie entre les pays à niveau de formation égal.

Points clés

Graphique A9.1. Proportion d'individus peu qualifiés à revenus élevés et d'individus hautement qualifiés à faibles revenus dans la population âgée de 25 à 64 ans (2006 ou dernière année de référence disponible)
Ce graphique montre la proportion d'individus hautement qualifiés à bas revenus et d'individus peu qualifiés à hauts revenus (2006 ou année de référence indiquée).

- Individus âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dont les revenus du travail sont inférieurs ou égaux à la moitié du niveau national médian
- Individus âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire dont les revenus du travail sont égaux ou supérieurs au double du niveau national médian

L'éducation procure un avantage substantiel en termes de revenus du travail dans l'ensemble, mais tous les actifs ne sont pas logés à la même enseigne. La proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent nettement moins que la moitié des revenus du travail médians varie selon les pays. Elle s'explique essentiellement par le travail à temps partiel ou le travail saisonnier, mais elle peut tout de même émettre un mauvais signal sur le plan de la formation. A niveau égal de formation, les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus exposées que les hommes au risque de gagner peu. En Autriche, au Canada et en Nouvelle-Zélande, la proportion de femmes qui gagnent moins de la moitié des revenus du travail médians atteint ou dépasse 20 %. Les hommes sont moins susceptibles de gagner peu, certes, mais ils sont tout de même plus de 10 % à percevoir une rémunération inférieure à la moitié des revenus du travail médians au Canada, au Danemark, en Norvège et en Suède. Cette dispersion donne la mesure du risque inhérent à l'investissement dans l'élévation du niveau de formation.



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de femmes âgées de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire et dont les revenus du travail sont inférieurs ou égaux à la moitié du niveau national médian. Source : OCDE. Tableaux A9.4b et A9.4c disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008). StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Autres faits marquants

INDICATEUR A9

- Les revenus du travail augmentent avec l'élévation du niveau de formation. Les individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, post-secondaires non tertiaires ou tertiaires jouissent d'un avantage salarial substantiel par rapport aux individus du même sexe qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ces dernières années, l'avantage que procure un diplôme de l'enseignement tertiaire en termes de rémunération est resté stable dans l'ensemble et a fortement progressé en Allemagne, en Hongrie et en Italie.
- L'avantage salarial de l'élévation du niveau de formation augmente avec l'âge. Il est plus élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 55 à 64 ans que dans l'ensemble de la population active (soit de 25 à 64 ans). Le désavantage salarial associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmente avec l'âge dans tous les pays, sauf en Allemagne, en Finlande et en Nouvelle-Zélande.
- À de rares exceptions près, les femmes gagnent moins que les hommes à niveau de formation égal. Dans le groupe d'âge des 30-44 ans, les revenus du travail des femmes représentent tous niveaux de formation confondus une proportion de ceux des hommes qui est comprise entre 51 % en Corée et 89 % en Slovaquie.
- La dispersion des revenus du travail à niveau de formation égal varie considérablement d'un pays à l'autre. La proportion d'individus dont le niveau de formation est le plus élevé (enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau) dans la catégorie des revenus du travail les plus faibles (inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian) est nulle au Luxembourg, mais atteint 18 % au Canada. Les proportions d'hommes et de femmes dans les deux catégories extrêmes de revenus du travail varient également d'un pays à l'autre.

A9

Contexte

Les marchés utilisent entre autres moyens les écarts de salaire et, en particulier, les rémunérations importantes associées aux niveaux élevés de formation pour encourager les individus à acquérir des compétences et à les entretenir. L'accroissement des revenus du travail en fonction du niveau de formation doit être rapporté aux coûts induits par l'éducation. Cet indicateur étudie les revenus du travail associés aux différents niveaux de formation et montre leur variation.

La dispersion des revenus du travail entre les niveaux de formation est révélatrice du risque inhérent à l'investissement dans l'éducation. Les revenus du travail relatifs donnent une idée de ce qu'un étudiant type peut espérer gagner en moyenne une fois ses études terminées. La dispersion des revenus du travail permet de nuancer les choses, dans la mesure où elle propose un éventail de résultats possibles par niveau de formation.

La dispersion des revenus du travail est aussi un élément à prendre en compte dans les politiques en faveur de l'élévation du niveau de formation. Certains individus rentabilisent relativement peu leur investissement si leurs revenus du travail sont relativement faibles malgré un niveau de formation relativement élevé. Les responsables politiques pourraient juger utile d'examiner les caractéristiques des formations qui génèrent de faibles rendements ou les spécificités des individus qui suivent ces formations (le sexe, la durée de l'activité professionnelle et la profession, par exemple).

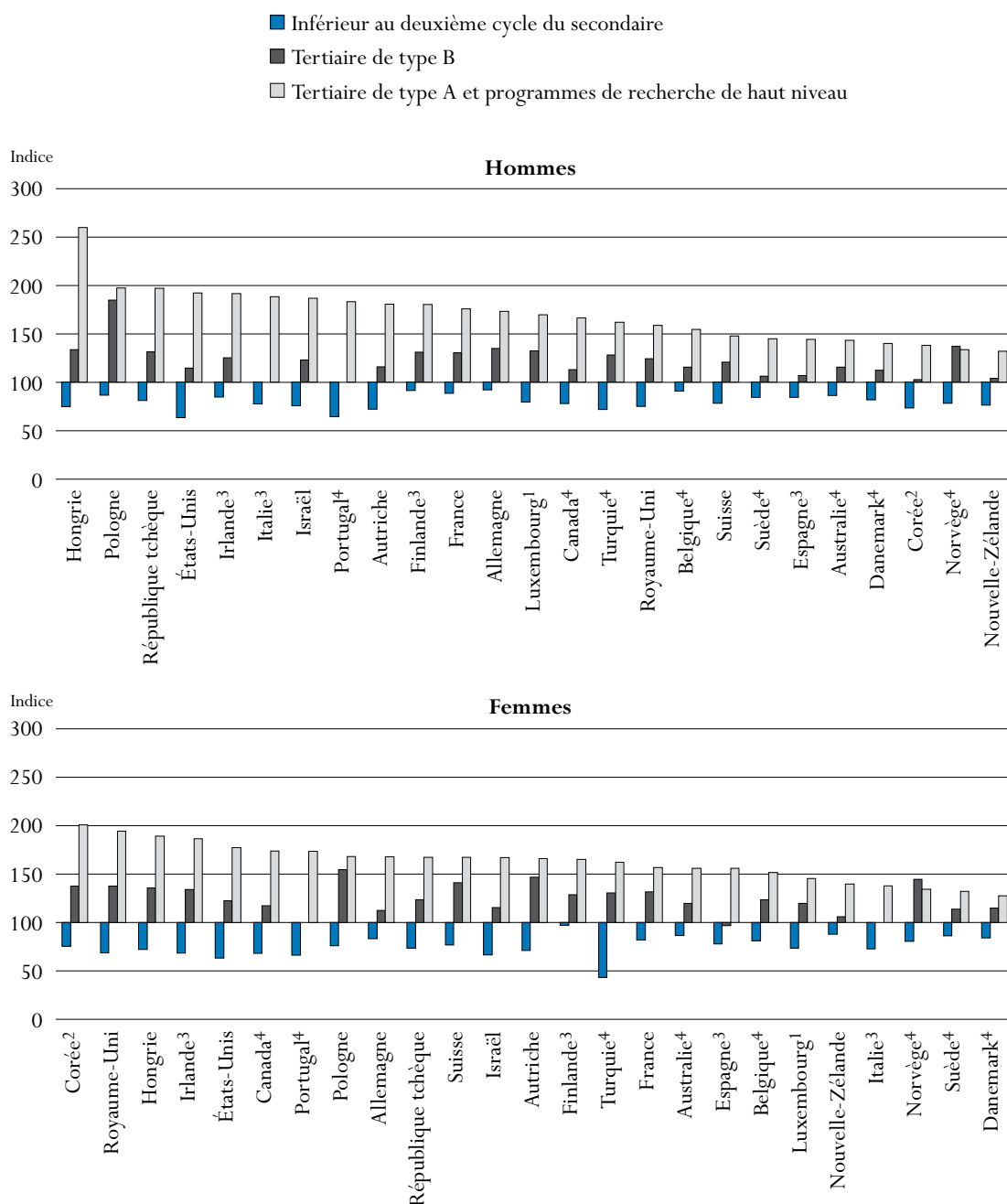
Observations et explications**Niveau de formation et revenus du travail***Variation des revenus du travail selon le niveau de formation*

Les écarts de revenus du travail constituent un élément clé pour inciter des individus à investir dans la poursuite de leurs études. Ils peuvent aussi être révélateurs de disparités dans l'offre de formations à différents niveaux d'enseignement (ou d'obstacles au choix de ces formations). Pour mesurer l'avantage financier que procure un niveau de formation tertiaire, il suffit de comparer les revenus du travail annuels moyens entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire. Une comparaison analogue donne la mesure du manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. La variation des revenus du travail relatifs (avant impôts) entre les pays est imputable à divers facteurs, notamment aux qualifications demandées sur le marché du travail, à la législation sur le salaire minimum, à la puissance des syndicats, au champ d'application des conventions collectives, à l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation et à la fréquence relative du travail saisonnier ou à temps partiel.

Le graphique A9.2 révèle une forte corrélation entre le niveau de formation et les revenus du travail moyens. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires gagnent sensiblement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés de l'enseignement tertiaire – en particulier de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau – et les diplômés de l'enseignement secondaire sont en général plus marqués qu'entre ces derniers et les individus dont le niveau de formation est inférieur ou égal au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique A9.2. Revenus du travail relatifs (2006 ou dernière année de référence disponible)

Population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire = 100) pour la dernière année de référence disponible



1. Année de référence : 2002.

2. Année de référence : 2003.

3. Année de référence : 2004.

4. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant de revenus du travail relatifs des individus titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE, Tableau A9.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

A9

Ce constat donne à penser que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (et, à quelques exceptions près, l'enseignement post-secondaire non tertiaire) constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Comme la part privée de l'investissement dans l'éducation augmente nettement au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la perspective d'un avantage financier important permet de garantir qu'une proportion suffisante d'individus soient désireux d'investir du temps et de l'argent dans l'élévation de leur niveau de formation.

Les hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau jouissent d'un avantage salarial important en Hongrie, en Pologne et en République tchèque, de l'ordre de 100 % voire plus. Il en va de même pour les femmes en Corée et au Royaume-Uni. Les femmes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont particulièrement pénalisées au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël. À ce niveau de formation, les hommes sont logés à la même enseigne que les femmes aux États-Unis et au Portugal. Comme le montre le tableau A9.1a, l'avantage salarial que procure un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires varie de 15 % en Nouvelle-Zélande à 119 % en Hongrie chez les individus âgés de 25 à 64 ans.

Ces dix dernières années, l'avantage financier relatif que procure un niveau de formation tertiaire a progressé dans la plupart des pays, ce qui montre que la demande d'individus hautement qualifiés reste supérieure à l'offre (voir le tableau A9.2a). En Allemagne, en Hongrie, en Irlande et en Italie, cet avantage a fortement augmenté ces dix dernières années. Dans ces pays, la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population est faible par rapport à la moyenne de l'OCDE, en particulier au vu de la proportion d'actifs exerçant une profession hautement qualifiée (voir l'indicateur A1).

L'avantage financier a diminué au cours de ces dix dernières années dans certains pays. L'Espagne et la Nouvelle-Zélande ont assisté à une baisse marginale de l'avantage financier que procure un niveau de formation tertiaire. Il est difficile de déterminer si cette diminution est imputable à un affaiblissement de la demande ou à un afflux sur le marché du travail de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire peu rémunérés en début de carrière.

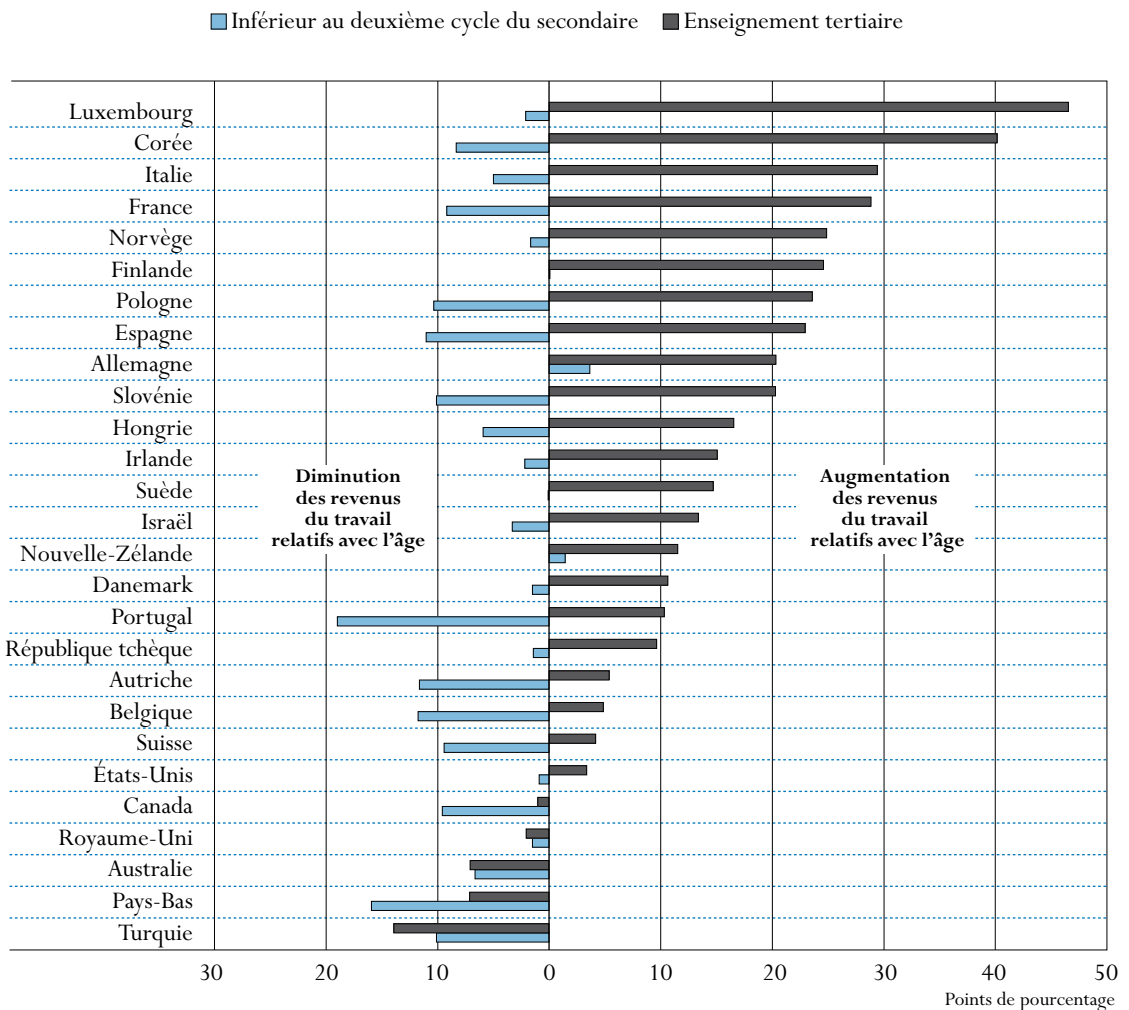
Niveau de formation et revenus du travail des aînés

Le tableau A9.1a montre également que les revenus du travail relatifs varient avec l'âge. L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les 55-64 ans que dans l'ensemble de la population active (soit de 25 à 64 ans). Il représente en moyenne 14 points d'indice de plus. Le graphique A9.3 montre l'avantage financier que procure le niveau de formation. Dans la plupart des pays, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire augmente avec l'âge (voir l'indicateur A8), tout comme leur avantage financier. Dans le groupe d'âge des 55-64 ans, l'avantage financier progresse plus fréquemment chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les diplômés d'un niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire dans tous les pays, sauf en Australie, au Canada, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Turquie.

Le désavantage salarial associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmente avec l'âge dans tous les pays, sauf en Allemagne, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Ce désavantage ne progresse pas en fonction de l'âge à un rythme aussi soutenu que l'avantage associé à un niveau de formation tertiaire, ce qui indique que le diplôme de fin d'études tertiaires est à la clé de revenus du travail plus élevés en fin de carrière. Dans la plupart des pays, faire des études tertiaires revient non seulement à améliorer ses perspectives d'emploi en fin de carrière, mais aussi à voir progresser les différentiels de revenus et de productivité jusqu'à l'âge de la retraite.

Graphique A9.3. Écarts de revenus du travail relatifs entre les individus âgés de 55 à 64 ans et la population âgée de 25 à 64 ans

Revenus du travail relatifs par rapport à ceux des individus titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire



Les pays sont classés par ordre décroissant des écarts de revenus du travail de la population âgée de 55 à 64 ans et de la population totale (25 à 64 ans) titulaire d'un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE, Tableau A9.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

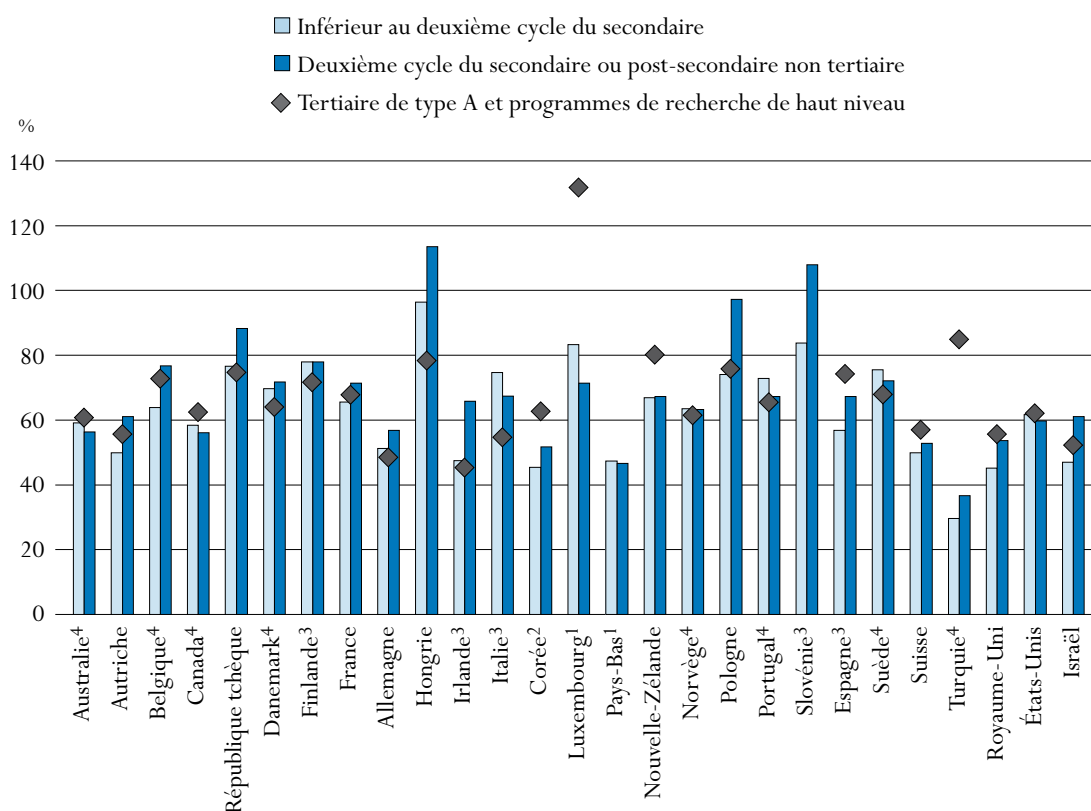
A9

Variation des revenus du travail selon le niveau de formation et le sexe

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

**Graphique A9.4. Écarts de revenus du travail entre hommes et femmes
(2006 ou dernière année de référence disponible)**

*Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes
dans la population âgée de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation*



1. Année de référence : 2002.

2. Année de référence : 2003.

3. Année de référence : 2004.

4. Année de référence : 2005.

Remarque : les revenus du travail des individus exerçant un emploi à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et en République tchèque, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg et en Pologne.

Les pays sont classés par ordre alphabétique de leur nom anglais.

Source : OCDE. Tableau A9.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, post-secondaires non tertiaires ou tertiaires bénéficient d'un avantage salarial substantiel (par rapport à ceux du même sexe qui n'ont pas terminé leurs études secondaires), mais les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles. Tous niveaux de formation confondus, les revenus du travail des femmes sont partout inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans (voir le tableau A9.1b). Dans le groupe d'âge des 30-44 ans, les revenus du travail des femmes représentent tous niveaux de formation confondus (c'est-à-dire les revenus du travail totaux divisés par le nombre d'actifs rémunérés, selon le sexe) une proportion de ceux des hommes qui est comprise entre 51 % en Corée et 89 % en Slovaquie.

La plus grande prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation des écarts de revenus du travail relatifs entre les hommes et les femmes, car le travail à temps partiel est inclus dans les chiffres de la plupart des pays. Or, le travail à temps partiel est nettement plus répandu chez les femmes, même si sa fréquence varie considérablement d'un pays à l'autre. En Hongrie, au Luxembourg et en Pologne, dont les chiffres excluent les revenus des travailleurs à temps partiel et des travailleurs saisonniers, les femmes âgées de 30 à 44 ans gagnent respectivement 86, 84 et 78 % des revenus masculins.

Les écarts de revenus du travail entre hommes et femmes présentés dans le graphique A9.4 s'expliquent en partie par des différences de choix de carrière, de profession et de temps d'activité entre les sexes ainsi que par la fréquence du travail à temps partiel chez les femmes. Toutefois, ces écarts entre les sexes se creusent chez les individus âgés de 55-64 ans dans la plupart des pays. Échappent à ce constat la Hongrie, la Pologne et la Slovaquie, où les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires gagnent autant, voire plus que les hommes, ainsi que le Luxembourg, où les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau gagnent plus de 30 % de plus que leurs homologues de sexe masculin.

Les écarts de revenus du travail sont plus marqués entre hommes et femmes en fin de carrière dans l'ensemble, mais ils se sont réduits ces dernières années dans quelques pays (voir le tableau A9.3). C'est la situation des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui a le plus évolué aux États-Unis, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande : leur écart de revenus s'est réduit de plus de 10 points de pourcentage en dix ans.

La répartition des revenus selon les niveaux de formation

La répartition des individus entre les différentes catégories de revenus du travail selon leur niveau de formation montre à quel point leurs revenus s'écartent de la valeur médiane nationale. Elle est révélatrice non seulement du degré d'égalité des chances en matière de revenus, mais également de l'importance du risque inhérent à l'investissement dans l'éducation. Elle prolonge l'analyse des revenus relatifs, dans la mesure où elle montre leur dispersion entre les niveaux de formation.

Les tableaux A9.4a, A9.4b et A9.4c montrent la répartition des individus âgés de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail dans 25 pays membres de l'OCDE et dans un pays partenaire, en l'occurrence en Israël. Cette répartition est présentée de façon globale pour les deux sexes ainsi

A9

que par sexe. Les revenus du travail sont répartis en cinq catégories établies en fonction de la proportion qu'ils représentent par rapport aux revenus du travail médians, de moins de la moitié à plus du double de ces revenus de référence. Les tableaux A9.4b et A9.4c (disponibles en ligne) présentent séparément la répartition des hommes et des femmes entre les mêmes catégories, toujours en proportion des revenus du travail médians de tous les actifs rémunérés.

Les indicateurs dérivés des revenus du travail moyens ne donnent pas la mesure de la variation des revenus à niveau de formation égal. Le graphique A9.1 montre qu'une proportion significative de diplômés de l'enseignement tertiaire, de sexe féminin surtout, ne gagnent pas plus de la moitié des revenus du travail médians. À ce niveau de formation, la variation des revenus du travail s'explique essentiellement par le travail à temps partiel et le travail saisonnier. Dans les pays dont les revenus du travail se rapportent exclusivement aux actifs occupés à temps plein, c'est-à-dire hormis les travailleurs à temps partiel et les travailleurs saisonniers, la proportion d'individus à bas revenus parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement moins grande et l'écart défavorable aux femmes n'apparaît pas. Il est important de savoir si le travail à temps plein ou à temps partiel est un choix ou une contrainte pour réagir face à ses résultats, certes, mais d'un point de vue sociétal, des revenus et des taux d'activité peu élevés sont le signe d'une mauvaise exploitation de l'investissement dans le capital humain.

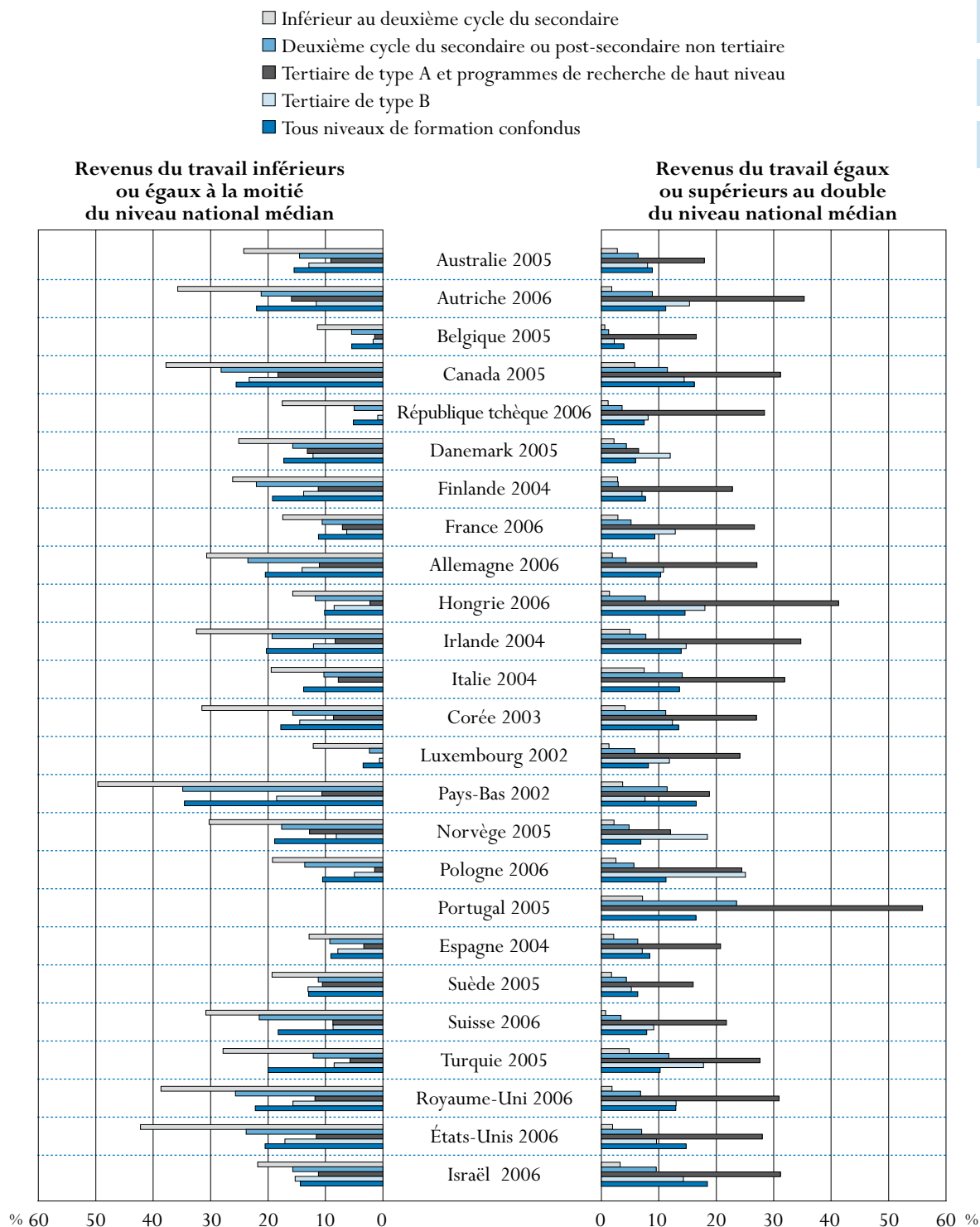
Il ressort du tableau A9.4a et du graphique A9.5 que dans la plupart des pays, la proportion d'individus situés dans la catégorie des revenus du travail les plus faibles diminue avec l'élévation du niveau de formation, ce qui montre d'une autre façon la corrélation bien établie entre le niveau de formation et les revenus du travail. Toutefois, il apparaît également qu'un certain nombre d'individus possédant pourtant un niveau de formation élevé figurent dans les catégories de bas revenus ; ce constat reflète le risque significatif inhérent à l'investissement dans l'obtention d'un diplôme tertiaire. La proportion d'individus dont le niveau de formation est le plus élevé (enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau) dans la catégorie des revenus du travail les plus faibles (inférieurs ou égaux à la moitié des revenus médians) est nulle au Luxembourg et au Portugal, mais atteint 18 % au Canada.

Tous niveaux de formation confondus, la proportion d'individus dont les revenus du travail sont inférieurs ou égaux à la moitié des revenus médians est relativement faible, voire nulle en Belgique, au Luxembourg, au Portugal et en République tchèque. En toute logique, une répartition plus équitable des revenus du travail va généralement de pair avec un avantage financier plus faible pour les diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, cela n'explique qu'une partie des disparités relevées en termes de revenus du travail. D'autres facteurs que ceux liés à l'investissement dans le capital humain (qui se mesure à l'aune du niveau de formation) semblent avoir plus d'impact sur la répartition globale des revenus du travail.

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

L'importance de la dispersion des revenus du travail entre les individus à niveau de formation égal dépend d'un grand nombre de facteurs, depuis les différences institutionnelles jusqu'aux variations des aptitudes personnelles. Sur le plan institutionnel, les pays dans lesquels la fixation des salaires est plus centralisée ont tendance à afficher une dispersion moindre des revenus, en raison de la convergence entre le statut professionnel et le niveau de formation. Plus généralement, il ressort des valeurs de la dispersion des revenus du travail que le niveau de formation n'est pas le strict reflet des capacités et compétences des individus.

Graphique A9.5. Répartition des individus âgés de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail, selon le niveau de formation (2006 ou dernière année de référence disponible)



A9

En effet, l'expérience et d'autres qualités que celles induites par le niveau de formation sont valorisées sur le marché du travail. Les tendances nationales de dispersion des revenus du travail peuvent également être influencées par la nature et le fonctionnement des systèmes de formation pour adultes ainsi que par l'application, lors du recrutement, de critères sans rapport avec les compétences, par exemple les discriminations de sexe, de race ou d'âge (et aussi, par voie de conséquence, par l'efficacité relative des cadres législatifs destinés à lutter contre ces problèmes).

Plus généralement, les données font ressortir des lacunes dans l'analyse de la fixation des salaires. Selon des recherches menées aux États-Unis, plus de la moitié de la variance des revenus du travail d'individus de même race et de même sexe ne s'explique ni par la durée de leur scolarisation, ni par leur âge, ni par leur expérience professionnelle, pas plus qu'elle n'est imputable au niveau de formation, à la profession et aux revenus de leurs parents. Des recherches sur les facteurs déterminant les salaires ont mis en évidence l'importance que des employeurs accordent à des compétences non cognitives, dont la persévérance, la fiabilité et la maîtrise de soi, et soulèvent des questions politiques sur le rôle des systèmes d'éducation, en particulier durant la petite enfance, ainsi que sur leur aptitude à déceler et à développer ces compétences.

Définitions et méthodologie

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

Les revenus du travail présentés dans cet indicateur diffèrent d'un pays à l'autre à plusieurs égards. Ces chiffres doivent donc être interprétés avec prudence. La variation de la fréquence du travail saisonnier entre les niveaux de formation a un impact sur les revenus relatifs dans les pays qui fournissent des données sur les revenus annuels, mais pas dans ceux qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels. 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 entre les actifs occupés.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

- *Tableau A9.2b. Évolution des revenus du travail relatifs des hommes (entre 1997 et 2006)*
- *Tableau A9.2c. Évolution des revenus du travail relatifs des femmes (entre 1997 et 2006)*

- *Tableau A9.4b. Répartition de la population de sexe masculin âgée de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail, selon le niveau de formation (2006 ou année de référence indiquée)*
- *Tableau A9.4c. Répartition de la population de sexe féminin âgée de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail, selon le niveau de formation (2006 ou année de référence indiquée)*

A9

Tableau A9.1a.

**Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus du travail
(2006 ou année de référence indiquée)**

*Par niveau de formation et par sexe pour la population âgée de 25 à 64 ans, de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans
(deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)*

			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire			Tous niveaux tertiaires confondus			
			25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	
Pays membres de l'OCDE	Australie	2005	Hommes	86	90	81	105	107	104	136	124	133
			Femmes	86	82	85	104	99	105	146	142	143
			H + F	81	88	74	96	98	94	131	126	124
	Autriche	2006	Hommes	72	73	66	135	117	159	155	136	157
			Femmes	71	68	54	123	122	129	158	147	153
			H + F	66	68	55	124	113	148	157	137	162
	Belgique	2005	Hommes	91	95	82	98	95	108	137	124	139
			Femmes	81	85	68	108	105	103	134	131	128
			H + F	89	95	78	100	98	102	133	123	138
	Canada	2005	Hommes	78	86	66	107	114	94	140	134	133
			Femmes	68	82	68	97	106	98	144	157	138
			H + F	77	88	68	106	111	98	138	137	137
	Rép. tchèque	2006	Hommes	81	83	80	m	m	m	194	160	201
			Femmes	73	78	69	m	m	m	163	146	168
			H + F	74	80	72	m	m	m	183	152	192
	Danemark	2005	Hommes	82	80	83	92	44	94	133	113	143
			Femmes	84	77	81	85	40	92	126	123	131
			H + F	82	81	81	97	45	104	125	112	136
	Finlande	2004	Hommes	91	90	94	m	m	m	161	139	182
			Femmes	97	93	94	m	m	m	146	145	158
			H + F	94	94	94	m	m	m	149	130	173
	France	2006	Hommes	89	93	82	87	91	94	157	135	185
			Femmes	82	85	75	98	113	53	146	142	167
			H + F	85	93	76	87	97	78	149	133	178
Allemagne	2006	Hommes	92	85	90	115	116	155	163	142	178	
		Femmes	83	83	81	117	114	110	153	138	150	
		H + F	90	86	93	112	112	127	164	139	185	
Hongrie	2006	Hommes	75	76	73	126	112	135	259	219	277	
		Femmes	72	77	62	116	117	114	189	180	190	
		H + F	73	76	67	120	114	124	219	196	235	
Irlande	2004	Hommes	85	84	85	100	112	92	171	158	198	
		Femmes	68	63	61	100	112	97	168	151	145	
		H + F	85	78	83	102	113	97	169	150	184	
Italie	2004	Hommes	78	83	71	m	m	m	188	169	201	
		Femmes	73	70	79	m	m	m	138	155	162	
		H + F	79	81	74	m	m	m	165	157	194	
Corée	2003	Hommes	73	87	71	m	m	m	127	117	169	
		Femmes	75	126	62	m	m	m	176	148	206	
		H + F	67	100	58	m	m	m	141	125	181	
Luxembourg	2002	Hommes	79	84	78	114	209	121	149	143	185	
		Femmes	74	70	91	120	114	m	131	128	165	
		H + F	78	80	76	117	118	127	145	138	192	
Pays-Bas	2002	Hommes	84	95	68	m	m	m	143	136	143	
		Femmes	72	70	69	m	m	m	155	145	158	
		H + F	84	93	68	m	m	m	148	140	141	
Nouvelle-Zélande	2006	Hommes	76	87	83	99	112	98	120	114	135	
		Femmes	88	76	83	91	105	95	123	124	128	
		H + F	78	83	79	110	120	106	115	113	126	
Norvège	2005	Hommes	78	76	77	113	108	119	134	108	152	
		Femmes	81	76	77	118	114	129	135	129	150	
		H + F	78	76	76	120	115	127	129	110	154	
Pologne	2006	Hommes	86	85	79	114	110	119	194	169	216	
		Femmes	76	82	60	116	115	112	165	157	168	
		H + F	84	86	73	109	106	114	173	155	197	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.1a. (suite)
Revenus du travail relatifs de la population percevant des revenus du travail
(2006 ou année de référence indiquée)

Par niveau de formation et par sexe pour la population âgée de 25 à 64 ans, de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans
(deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire			Tous niveaux tertiaires confondus		
			25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans
Portugal	2005	Hommes	64	73	47	m	m	m	183	167	184
		Femmes	66	71	51	m	m	m	173	170	178
		H + F	67	74	48	m	m	m	177	166	188
Espagne	2004	Hommes	84	94	76	83	100	m	132	123	153
		Femmes	78	86	64	95	103	177	141	139	162
		H + F	85	94	74	89	104	133	132	126	155
Suède	2005	Hommes	84	81	83	122	92	124	135	109	148
		Femmes	86	79	87	106	84	128	126	116	139
		H + F	86	81	86	121	87	131	126	108	141
Suisse	2006	Hommes	78	83	72	105	93	102	138	126	138
		Femmes	77	77	68	116	105	127	159	148	153
		H + F	74	80	65	110	98	112	156	138	160
Turquie	2005	Hommes	72	77	60	m	m	m	153	171	129
		Femmes	43	37	49	m	m	m	154	133	307
		H + F	69	70	59	m	m	m	149	156	135
Royaume-Uni	2006	Hommes	75	74	81	m	m	m	149	141	157
		Femmes	69	60	68	m	m	m	177	172	165
		H + F	70	74	69	m	m	m	159	151	157
États-Unis	2006	Hommes	63	71	62	109	106	106	183	162	172
		Femmes	63	64	64	112	109	114	170	171	177
		H + F	66	72	65	109	105	110	176	160	180
Israël	2006	Hommes	76	73	77	102	101	92	166	147	181
		Femmes	67	78	59	123	110	108	150	145	151
		H + F	78	79	74	102	94	87	151	137	165
Slovénie	2004	Hommes	74	76	66	m	m	m	217	180	233
		Femmes	71	77	51	m	m	m	190	172	184
		H + F	73	77	63	m	m	m	198	168	219

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.1b.

Écart de revenus du travail entre les hommes et les femmes (2006 ou année de référence indiquée)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A ou programme de recherche de haut niveau		Tous niveaux de formation confondus		
		30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	
Pays membres de l'OCDE	Australie	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
	Autriche	2006	59	50	56	61	68	77	62	55	56	53
	Belgique	2005	67	64	74	77	80	80	76	72	77	69
	Canada	2005	52	58	61	56	59	60	68	62	64	57
	Rép. tchèque	2006	68	77	75	88	71	93	64	74	70	80
	Danemark	2005	70	70	70	72	71	72	65	64	71	69
	Finlande	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
	France	2006	67	66	73	71	77	62	66	67	73	64
	Allemagne	2006	51	51	61	57	53	40	63	48	59	49
	Hongrie	2006	91	96	92	114	100	90	66	78	86	90
	Irlande	2004	49	47	62	66	64	77	66	45	65	27
	Italie	2004	68	75	73	67	m	m	57	54	73	68
	Corée	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Luxembourg	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Pays-Bas	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Nouvelle-Zélande	2006	66	67	60	67	63	58	61	80	63	66
	Norvège	2005	64	63	63	63	67	71	64	61	72	62
	Pologne	2006	67	74	75	97	66	74	67	75	78	90
	Portugal	2005	73	73	72	67	m	m	72	65	79	68
	Espagne	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Suède	2005	72	76	71	72	71	77	66	68	72	74
Suisse	2006	56	50	53	53	63	59	68	57	55	48	
Turquie	2005	45	30	73	37	107	m	67	85	70	45	
Royaume-Uni	2006	52	45	53	54	56	63	64	55	58	52	
États-Unis	2006	63	62	65	60	67	69	59	62	65	59	
Pays partenaires	Israël	2006	59	47	61	61	61	55	59	52	64	56
	Slovénie	2004	83	84	86	108	m	m	m	m	89	106

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.2a.

Évolution des revenus du travail relatifs de la population adulte (entre 1997 et 2006)

Population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Pays membres de l'OCDE	Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	79	m	80	m	77	m	m	81	m
		Tertiaire	124	m	134	m	133	m	m	131	m
	Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	71	66
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	152	157
	Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	92	m	91	89	90	89
		Tertiaire	m	m	m	128	m	132	130	134	133
	Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	77	79	79	76	77	78	77	m
		Tertiaire	m	141	141	145	146	139	140	139	138
	Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	68	68	68	m	m	m	m	73	72
		Tertiaire	179	179	179	m	m	m	m	182	181
	Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	86	86	m	87	88	82	82	m
		Tertiaire	123	124	124	m	124	124	127	126	125
	Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	97	96	96	95	95	95	94	94	m
		Tertiaire	148	148	153	153	150	150	148	149	m
	France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	84	84	84	m	m	84	84	85	86
		Tertiaire	149	150	150	m	m	150	146	147	144
	Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	81	78	79	75	m	77	87	88	88
		Tertiaire	133	130	135	143	m	143	153	153	156
	Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	68	68	70	71	71	74	74	73	73
		Tertiaire	179	184	200	194	194	205	219	217	215
	Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	75	79	m	89	m	76	m	86	m
		Tertiaire	146	142	m	153	m	144	m	166	m
	Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	58	m	78	m	78	m	79	m
		Tertiaire	m	127	m	138	m	153	m	165	m
	Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	78	m	m	m	67	m	m	m
		Tertiaire	m	135	m	m	m	141	m	m	m
	Luxembourg	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	78	m	m	m	m
		Tertiaire	m	m	m	m	145	m	m	m	m
	Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	83	m	m	m	84	m	m	m	m
		Tertiaire	141	m	m	m	148	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	77	76	76	74	74	m	76	75	78
		Tertiaire	148	136	139	133	133	m	126	129	132
	Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	85	84	84	m	79	82	78	81	78
		Tertiaire	138	132	133	m	131	134	128	133	129
	Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	78	m	84
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	163	m	173
	Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	62	62	62	m	m	m	60	67	m
		Tertiaire	176	177	178	m	m	m	179	177	m
	Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	76	80	m	m	78	m	m	85	m
		Tertiaire	149	144	m	m	129	m	m	132	m
	Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	90	89	89	m	86	87	88	87	86
		Tertiaire	129	130	131	m	131	130	130	127	126
	Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	74	75	76	78	m	77	75	75	74
		Tertiaire	152	153	151	157	m	156	156	162	156
	Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	65	69	m
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	141	149	m
	Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	64	65	65	67	67	m	69	67	70
		Tertiaire	153	157	159	159	159	m	162	158	155
	États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	70	67	65	65	m	66	66	65	67
		Tertiaire	168	173	166	172	m	172	172	172	175
Pays partenaires	Israël	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	79	78
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	151	151
	Slovénie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	73	m	m
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	198	m	m

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.3.

Évolution des écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (entre 1997 et 2006)

Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Australie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m
	Tertiaire	62	m	67	m	62	m	m	m	65	m
Autriche	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60
Belgique	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m
	Tertiaire	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m
Canada	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	52	51	52	51	50	52	52	53	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	59	60	60	59	61	60	59	60	m
	Tertiaire	m	61	60	58	58	60	61	61	62	m
Rép. tchèque	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	66	66	66	m	m	m	m	74	74	73
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80
	Tertiaire	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67
Danemark	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	73	73	73	m	74	75	73	74	73	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	72	71	71	m	71	73	71	71	71	m
	Tertiaire	68	66	66	m	67	68	67	67	67	m
Finlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	78	77	77	76	76	76	76	76	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	74	72	72	71	71	72	72	72	m	m
	Tertiaire	66	65	62	61	63	64	66	65	m	m
France	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74
	Tertiaire	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69
Allemagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62
	Tertiaire	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58
Hongrie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96
	Tertiaire	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70
Irlande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	48	m	46	m	48	m	49	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	59	63	m	60	m	57	m	59	m	m
	Tertiaire	70	70	m	71	m	62	m	61	m	m
Italie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	70	m	76	m	70	m	67	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	62	m	65	m	66	m	71	m	m
	Tertiaire	m	52	m	62	m	60	m	52	m	m
Corée	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m
	Tertiaire	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m
Luxembourg	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	80	m	m	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	86	m	m	m	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	75	m	m	m	m
Pays-Bas	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	46	m	m	m	m	49	m	m	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	56	m	m	m	m	58	m	m	m	m
	Tertiaire	57	m	m	m	m	62	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	52	61	65	61	61	m	65	66	61	72
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	62	63	67	64	64	m	63	63	62	63
	Tertiaire	60	59	61	67	67	m	62	62	60	64

Remarque : les revenus du travail des individus travaillant à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Belgique, en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et au Portugal.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.3. (suite)
Évolution des écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (entre 1997 et 2006)
Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes dans la population âgée de 25 à 64 ans,
selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Norvège	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	60	61	m	63	62	65	65	65	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	61	61	62	m	62	63	65	64	63	m
	Tertiaire	63	62	62	m	63	64	66	65	63	m
Pologne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	71	m	71
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	81	m	81
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	68	m	69
Portugal	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	72	71	71	m	m	m	m	74	73	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	69	71	m
	Tertiaire	66	66	65	m	m	m	m	67	67	m
Espagne	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m
	Tertiaire	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m
Suède	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	73	74	74	m	74	74	75	75	74	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	72	72	73	m	71	72	73	73	73	m
	Tertiaire	67	66	67	m	65	67	68	69	68	m
Suisse	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	51	51	53	51	m	51	52	54	53	55
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	55	57	58	57	m	53	54	53	56	56
	Tertiaire	60	61	62	62	m	59	60	60	60	65
Turquie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	52	47	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m
Royaume-Uni	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	47	50	51	50	50	m	52	52	50	49
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	53	53	53	52	52	m	54	53	52	53
	Tertiaire	60	62	63	64	64	m	64	63	66	63
États-Unis	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65
	Tertiaire	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60
Israël	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57
Slovénie	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	84	m	m
	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	88	m	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	77	m	m

Remarque : les revenus du travail des individus travaillant à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Belgique, en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et au Portugal.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.4a.

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail, selon le niveau de formation (2006 ou année de référence indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Catégorie de revenus du travail					
			Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du niveau médian	Revenus supérieurs à la moitié du niveau médian, mais inférieurs ou égaux au niveau médian	Revenus supérieurs au niveau médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le niveau médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le niveau médian, mais inférieurs ou égaux à 2.0 fois le niveau médian	Revenus supérieurs à 2 fois le niveau médian	Toutes catégories de revenus du travail confondues
			%	%	%	%	%	%
Australie	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	24.3	46.3	21.1	5.6	2.8	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	14.5	39.2	29.9	10.0	6.4	100
		Tertiaire de type B	12.9	32.6	35.2	11.3	8.0	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9.1	20.5	33.1	19.5	17.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	15.5	35.1	28.9	11.6	8.9	100
Autriche	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	35.7	40.9	16.9	4.6	1.8	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	21.2	29.0	29.1	11.9	8.9	100
		Tertiaire de type B	11.6	17.4	30.6	25.0	15.3	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	15.9	12.6	17.7	18.4	35.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	22.0	28.1	26.1	12.5	11.2	100
Belgique	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	11.4	60.5	25.9	1.6	0.6	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	5.5	55.8	33.5	4.0	1.3	100
		Tertiaire de type B	1.7	39.4	49.9	6.7	2.2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.5	18.5	44.5	19.0	16.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	5.4	47.1	37.0	6.6	3.9	100
Canada	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	37.8	31.7	16.6	8.2	5.8	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	28.2	27.5	21.4	11.3	11.5	100
		Tertiaire de type B	23.3	23.7	23.8	14.8	14.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	18.3	16.2	17.3	17.1	31.2	100
		Tous niveaux de formation confondus	25.6	24.5	20.7	13.1	16.2	100
Rép. tchèque	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	17.5	65.3	14.1	1.9	1.2	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	5.0	50.0	33.5	7.8	3.6	100
		Tertiaire de type B	0.9	36.4	43.1	11.4	8.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.3	10.5	39.3	21.5	28.4	100
		Tous niveaux de formation confondus	5.2	44.8	33.0	9.5	7.4	100
Danemark	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	25.1	41.5	26.8	4.4	2.2	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	15.7	36.4	35.9	7.7	4.4	100
		Tertiaire de type B	12.2	23.8	43.7	13.8	6.5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13.2	21.1	38.8	15.0	12.0	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.3	32.7	34.9	9.1	5.9	100
Finlande	2004	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	26.2	36.7	27.4	6.8	2.8	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	22.1	36.4	30.9	7.8	2.9	100
		Tertiaire de type B	13.8	27.2	39.6	12.3	7.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.3	16.4	27.4	22.1	22.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	19.2	30.8	31.1	11.3	7.7	100
France	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	17.4	51.0	22.7	5.9	2.9	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	10.6	44.3	29.9	10.1	5.1	100
		Tertiaire de type B	6.3	27.4	35.6	17.8	12.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7.0	18.9	26.8	20.6	26.6	100
		Tous niveaux de formation confondus	11.2	39.5	28.2	11.8	9.3	100
Allemagne	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	30.7	31.4	26.8	9.2	1.9	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	23.5	34.8	28.8	8.6	4.3	100
		Tertiaire de type B	14.1	27.2	32.8	15.2	10.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.1	17.7	24.3	19.9	27.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	20.5	29.5	27.7	12.0	10.3	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.4a. (suite-1)
 Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail,
 selon le niveau de formation (2006 ou année de référence indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Catégorie de revenus du travail					
			Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du niveau médian	Revenus supérieurs à la moitié du niveau médian, mais inférieurs ou égaux au niveau médian	Revenus supérieurs au niveau médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le niveau médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le niveau médian, mais inférieurs ou égaux à 2.0 fois le niveau médian	Revenus supérieurs à 2 fois le niveau médian	Toutes catégories de revenus du travail confondues
			%	%	%	%	%	%
Hongrie	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	15.7	65.2	14.8	2.8	1.4	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	11.8	45.4	25.4	9.8	7.6	100
		Tertiaire de type B	8.5	28.9	30.7	13.9	18.0	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2.2	7.7	23.5	25.2	41.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	10.2	39.8	23.2	12.3	14.6	100
Irlande	2004	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	32.5	31.2	23.3	8.1	4.9	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	19.3	36.5	24.9	11.6	7.7	100
		Tertiaire de type B	12.1	30.7	26.4	16.0	14.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8.3	17.3	20.8	18.9	34.7	100
		Tous niveaux de formation confondus	20.3	29.7	23.5	12.6	13.9	100
Italie	2004	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	19.5	44.4	22.3	6.4	7.4	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	10.3	33.8	32.1	9.8	14.1	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7.8	17.9	28.7	13.7	31.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	13.8	36.2	27.5	8.9	13.6	100
Corée	2003	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	31.5	42.8	19.0	2.5	4.2	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	15.7	34.9	29.6	8.6	11.2	100
		Tertiaire de type B	14.5	30.8	31.0	11.3	12.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8.6	17.5	29.7	17.1	27.0	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.8	32.1	27.1	9.5	13.5	100
Luxembourg	2002	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	12.1	60.1	21.6	4.9	1.3	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	2.3	52.2	28.0	11.7	5.8	100
		Tertiaire de type B	0.6	28.6	41.7	17.2	11.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.0	14.4	36.6	24.9	24.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	3.5	45.4	30.0	13.0	8.2	100
Pays-Bas	2002	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	26.9	37.9	29.0	5.0	1.3	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	17.4	36.5	33.2	9.3	3.6	100
		Tous niveaux tertiaires confondus	8.3	20.8	30.5	21.9	18.6	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.4	32.6	31.3	11.6	7.1	100
Nouvelle-Zélande	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	22.7	46.3	22.1	6.4	2.4	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	17.4	32.0	29.8	12.9	7.9	100
		Tertiaire de type B	18.5	33.7	28.2	12.0	7.6	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10.6	23.6	27.9	19.0	18.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.1	33.2	27.4	12.8	9.4	100
Norvège	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	30.3	38.6	24.2	4.7	2.2	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	17.6	35.1	33.6	8.9	4.8	100
		Tertiaire de type B	8.1	15.8	35.1	22.6	18.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12.8	22.8	39.5	13.0	12.0	100
		Tous niveaux de formation confondus	18.8	31.4	33.3	9.6	6.9	100
Pologne	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	19.2	55.2	17.7	5.4	2.5	100
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	13.6	45.8	26.2	8.8	5.6	100
		Tertiaire de type B	5.0	26.9	27.9	15.2	25.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.5	20.7	34.5	18.9	24.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	10.5	39.2	27.6	11.4	11.3	100

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

Tableau A9.4a. (suite-2)

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans par catégorie de revenus du travail, selon le niveau de formation (2006 ou année de référence indiquée)

			Catégorie de revenus du travail						
			Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du niveau médian	Revenus supérieurs à la moitié du niveau médian, mais inférieurs ou égaux au niveau médian	Revenus supérieurs au niveau médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le niveau médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le niveau médian, mais inférieurs ou égaux à 2.0 fois le niveau médian	Revenus supérieurs à 2 fois le niveau médian	Toutes catégories de revenus du travail confondues	
			%	%	%	%	%	%	
Pays membres de l'OCDE	Portugal	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	0.1	62.2	23.3	7.3	7.2	100
			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	0.0	34.0	28.2	14.3	23.5	100
			Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.0	7.7	17.5	19.0	55.9	100
			Tous niveaux de formation confondus	0.0	50.0	23.4	10.1	16.5	100
	Espagne	2004	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	12.8	50.8	29.0	5.2	2.2	100
			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	9.3	42.6	31.6	10.2	6.3	100
			Tertiaire de type B	7.8	43.8	30.6	10.6	7.1	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3.3	22.8	33.2	19.9	20.7	100
			Tous niveaux de formation confondus	9.1	41.0	30.9	10.7	8.4	100
	Suède	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	19.3	43.4	30.7	4.8	1.8	100
			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	11.2	41.7	34.6	8.1	4.3	100
			Tertiaire de type B	13.1	31.2	39.1	11.4	5.2	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10.5	22.5	36.1	14.9	16.0	100
			Tous niveaux de formation confondus	12.9	37.1	34.5	9.2	6.3	100
	Suisse	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	30.8	50.4	16.6	1.5	0.7	100
			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	21.5	35.1	32.4	7.6	3.4	100
			Tertiaire de type B	8.7	20.9	39.9	21.5	9.1	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8.7	18.5	26.4	24.5	21.8	100
			Tous niveaux de formation confondus	18.2	31.5	30.1	12.3	7.9	100
	Turquie	2005	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	27.8	38.9	21.2	7.3	4.8	100
			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	12.1	26.7	30.7	18.7	11.8	100
			Tertiaire de type B	8.5	13.3	31.1	29.3	17.8	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5.7	4.5	29.9	32.3	27.6	100
			Tous niveaux de formation confondus	20.0	30.0	25.2	14.5	10.2	100
Royaume-Uni	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	38.6	41.3	14.0	4.2	1.9	100	
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	25.7	32.7	24.3	10.5	6.8	100	
		Tertiaire de type B	15.7	24.7	26.5	20.1	13.0	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.8	13.6	19.6	24.1	30.9	100	
		Tous niveaux de formation confondus	22.2	28.4	22.3	14.1	12.9	100	
États-Unis	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	42.2	41.9	10.8	3.1	1.9	100	
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	23.8	38.6	21.4	9.2	7.0	100	
		Tertiaire de type B	17.0	34.5	24.4	14.5	9.6	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.6	20.6	23.2	16.5	28.0	100	
		Tous niveaux de formation confondus	20.5	31.8	21.2	11.7	14.8	100	
Israël	2006	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	21.8	55.5	14.9	4.5	3.3	100	
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	15.7	44.2	22.1	8.6	9.5	100	
		Tertiaire de type B	15.3	37.0	21.7	11.8	14.2	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.2	24.0	20.3	13.3	31.1	100	
		Tous niveaux de formation confondus	14.4	35.6	20.8	10.7	18.4	100	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424714668653>

QUELS SONT LES FACTEURS QUI INCITENT À INVESTIR DANS L'ÉDUCATION ?

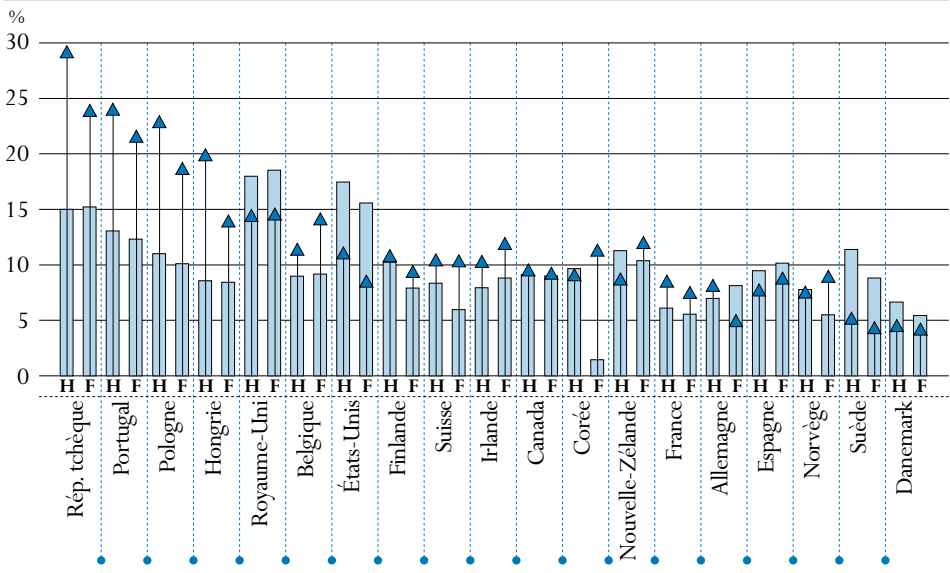
Cet indicateur étudie les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation sur la base du taux de rendement de l'élévation du niveau de formation. Ce taux de rendement de l'élévation du niveau de formation est estimé dans l'hypothèse d'un investissement consenti, d'une part par un jeune lors de sa formation initiale et, d'autre part par un adulte âgé de 40 ans en milieu de carrière. Un taux de rendement privé et un taux public sont calculés à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires.

Points clés

Graphique A10.1. Taux de rendement interne privé (TRI) à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) et à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2004)

- TRI privé pour un individu passant directement au niveau de formation suivant : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)
- ▲ TRI privé pour un individu passant directement au niveau de formation suivant : niveau tertiaire (CITE 5/6)

Dans la plupart des pays, l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires génère un rendement interne privé plus élevé que celle d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suède échappent à ce constat : le rendement à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire y est plus faible tant chez les hommes que chez les femmes. Il est donc motivant d'investir dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans la plupart des pays. Le taux de rendement potentiel de l'élévation du niveau de formation passe la barre des 5 % dans tous les pays, sauf chez les femmes, d'une part, en Allemagne et en Suède à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires et, d'autre part, en Corée, à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires.



H: Hommes
F: Femmes
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de rendement interne privé pour un individu de sexe masculin à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire.
Source : OCDE, Tableaux A10.1 et A10.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

- Le rendement de l'élévation du niveau de formation dépend en grande partie de l'avantage financier qui y est associé. Comme les différentiels de revenus du travail conditionnent ce rendement, il est important, dans le cadre de la politique de l'éducation, de suivre l'évolution de la demande et de l'offre d'enseignement pour parvenir à les mettre en adéquation. L'investissement dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires se distingue généralement par un compromis entre la charge fiscale et les coûts directs de l'éducation, des frais de scolarité faibles ou nuls se traduisant par une fiscalité plus progressive lors de l'entrée sur le marché du travail.
- Le rendement de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires varie entre 6.1 et 18 % chez les hommes et entre 5.6 et 18.5 % chez les femmes. Il est légèrement plus faible chez les femmes. C'est aux États-Unis, en République tchèque et au Royaume-Uni que le rendement est le plus élevé, tant chez les hommes que chez les femmes.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires génère un rendement de 12 % chez les hommes et de 11 % chez les femmes. Les taux de rendement sont élevés en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque. Ils sont relativement faibles en Allemagne, en Espagne, en Norvège et en Suède, où ils varient entre 5 et 8 %. Dans ces pays, l'investissement dans la poursuite des études est donc relativement moins attractif.
- L'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en milieu de carrière, à l'âge de 40 ans, génère un rendement supérieur à 13 % tant chez les hommes que chez les femmes aux États-Unis, au Portugal et en République tchèque. Ce rendement reste élevé même compte tenu du manque à gagner pendant les études. Toujours à l'âge de 40 ans, l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires génère un rendement supérieur à celle d'un diplôme de fin d'études secondaires. Dans de nombreux pays, le rendement de l'élévation du niveau de formation à l'âge de 40 ans est suffisamment important pour que cet investissement reste intéressant même sans aide publique.
- L'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires génère un rendement public plus élevé que l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, aussi bien lors de la formation initiale qu'à l'âge de 40 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires représente, d'une part, 11 % chez les hommes et de 9 % chez les femmes dans l'hypothèse d'un investissement consenti durant la formation initiale et, d'autre part, 9.5 % chez les hommes et 6.6 % chez les femmes dans l'hypothèse d'un investissement consenti en milieu de carrière, à l'âge de 40 ans.

Contexte

Les retombées financières sont déterminantes pour les individus qui décident d'investir du temps et de l'argent dans la poursuite de leurs études au-delà de la scolarité obligatoire. L'avantage pécuniaire que procure l'élévation du niveau de formation incite des individus à y investir pour en récolter les fruits à l'avenir, quitte à retarder l'achat de biens de consommation. Pour bien orienter l'action publique, il est essentiel de tenir compte de ces avantages financiers pour comprendre le flux des effectifs dans le système d'éducation.

L'un des problèmes qui se posent aux décideurs réside dans le fait que les effets de toute réorientation de la politique de l'éducation ne se ressentent qu'après un certain temps sur le marché du travail. Une forte évolution de la demande d'éducation peut entraîner une forte augmentation des revenus du travail et des rendements avant l'ajustement de l'offre à la nouvelle conjoncture. Ce phénomène doit alerter tant le système de l'éducation que les individus, car il leur signale qu'il convient d'investir davantage.

Outre les écarts de revenus, qui sont largement conditionnés par la situation sur le marché du travail, des composantes majeures du rendement de l'éducation sont en rapport direct avec l'action publique : l'accessibilité de l'enseignement, la fiscalité et la part du coût de l'éducation à charge des individus. Des taux de rendement privé très élevés peuvent être le signe qu'il faut accroître la scolarisation plutôt au travers de l'amélioration de l'accessibilité de l'enseignement et de l'assouplissement des conditions d'octroi des prêts d'études que par le biais d'une diminution des coûts de l'éducation. Des taux très faibles de rendement indiquent à l'inverse qu'il n'est pas motivant d'investir dans l'éducation, que ce soit parce que cet investissement n'est pas valorisé sur le marché du travail ou que son coût, en termes de frais de scolarité, de manque à gagner et de charge fiscale, est relativement élevé.

L'avantage économique que procure l'élévation du niveau de formation profite non seulement aux individus, mais aussi à la société puisque l'entrée dans la vie active se traduit par des recettes fiscales. Le rendement public de l'éducation, calculé compte tenu des coûts et bénéfices de l'éducation pour les pouvoirs publics, permet de mieux cerner le rendement global de l'éducation. Il est important de distinguer le rendement public du rendement privé lors de l'élaboration des politiques. Cet indicateur étudie les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation sous l'angle individuel, puis sous l'angle collectif et les analyse selon le sexe et le niveau de formation.

Observations et explications

Taux de rendement de l'investissement dans l'éducation

La relation entre le niveau de formation et les revenus du travail peut être évaluée dans le cadre d'une analyse de l'investissement consenti par un individu qui supporte les frais de la poursuite de ses études (les coûts directs, tels que ses frais de scolarité, et les coûts indirects, par exemple son manque à gagner pendant ses études). Pour évaluer le bien-fondé de son investissement, on peut en estimer le taux économique de rendement, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure les coûts liés à l'amélioration de son niveau de formation donnent lieu à une augmentation de ses revenus du travail. Le taux considéré ici est le taux de rendement interne, le taux d'intérêt sur lequel peut tabler un individu qui investit du temps et de l'argent pour élever son niveau de formation. Ce taux correspond au point d'équivalence entre le coût de l'investissement et l'avantage financier qu'il procure. Ce taux s'assimile au taux appliqué à un placement du même montant au moment de la décision d'investir.

Investir en éducation n'étant pas sans risque, le taux d'intérêt doit être revu légèrement à la hausse pour tenir compte du risque inhérent à l'investissement dans l'éducation. Comme le montre l'indicateur A9, les revenus du travail varient considérablement selon le niveau de formation ; cette incertitude doit être compensée par un rendement plus élevé pour les individus qui investissent dans l'éducation que pour ceux qui investissent sur le marché financier, dans des obligations d'État par exemple dont le taux sert de référence pour les opérations financières sans risque. Dans la plupart des pays, les taux de rendement devraient dépasser la barre des 5 % pour motiver l'investissement dans l'élévation du niveau de formation.

Cet indicateur analyse le taux de rendement de l'éducation sous deux angles : le taux de rendement privé, calculé sur la seule base des coûts et bénéfices des individus, et le taux de rendement public, calculé sur la base du gain en recettes fiscales et en cotisations sociales ainsi que du coût du financement de l'éducation à charge des pouvoirs publics. Les taux de rendement privé et public sont calculés à l'échelle de 19 pays membres de l'OCDE. Comme le mode de calcul a changé depuis la dernière édition de *Regards sur l'éducation*, il y a lieu de ne pas comparer les taux indiqués dans cette édition avec ceux présentés dans des éditions antérieures (voir la section « Définitions et méthodologie »).

Facteurs incitant les individus à investir dans l'éducation

Les coûts et bénéfices de l'élévation du niveau de formation sont les composantes du taux de rendement interne. Ce sont donc ces éléments qui décrivent le mieux le rendement dans les différents pays. Pour mieux cerner les facteurs principaux qui affectent le rendement de l'éducation, les coûts et bénéfices sont isolés dans le taux de rendement interne. L'impact proportionnel de chaque composante et le taux de rendement interne sont indiqués, d'une part, dans le tableau A10.1 dans l'hypothèse de l'élévation du niveau de formation entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et, d'autre part, dans le tableau A10.2 dans l'hypothèse de l'élévation du niveau de formation entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, y compris les programmes de recherche de haut niveau.

Le rendement de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires varie entre 6.1 et 18 % chez les hommes et entre 5.6 et 18.5 % chez les femmes. Il est légèrement plus faible chez les femmes. C'est aux États-Unis, en République tchèque et au Royaume-Uni que le rendement est le plus élevé, tant chez les hommes que chez les femmes. Les avantages que procure l'élévation du niveau de formation varient sensiblement selon les pays. Le plus grand avantage est d'ordre financier aux États-Unis et au Royaume-Uni, alors qu'il consiste principalement en une diminution du taux de chômage en République tchèque.

En Allemagne, au Danemark et en France, le diplôme de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire est moins valorisé sur le marché du travail : le taux masculin de rendement de l'obtention d'un diplôme de ces niveaux d'enseignements ne représente pas plus de 7 %. Le taux féminin de rendement ne dépasse pas 6 % en Corée, au Danemark, en France, en Norvège et en Suisse. Comme les coûts directs à charge des individus sont généralement négligeables dans l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire, le taux de rendement dépend dans une grande mesure de la situation sur le marché du travail. Les politiques à adopter pour motiver l'investissement dans l'élévation du niveau de formation doivent donc prévoir des mesures fiscales ou viser à améliorer la scolarisation dans l'enseignement tertiaire si ce niveau de formation est assorti d'avantages plus élevés.

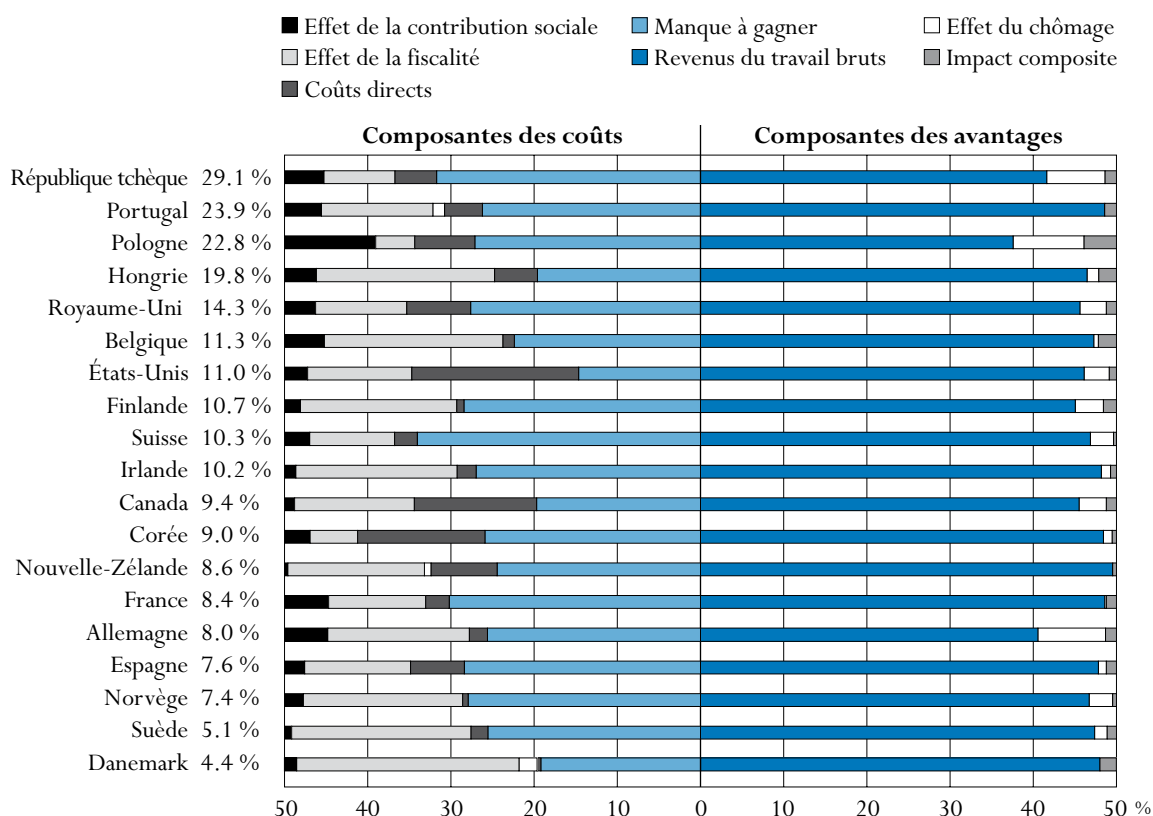
A10

Le graphique A10.2 montre les composantes du taux de rendement de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les hommes. Par comparaison avec le diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires, l'avantage financier est plus élevé que celui lié à la diminution du taux de chômage, mais la fiscalité et les coûts directs de l'éducation ont un impact nettement plus important.

Comme le rendement de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires, celui de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires dépend en grande partie de l'avantage salarial. Les autres composantes expliquent une part plus faible de la variation entre les pays de l'OCDE. Ce constat donne à penser qu'il est important, dans le cadre de la politique de l'éducation, de suivre l'évolution de la demande et de l'offre d'enseignement pour parvenir à les mettre en adéquation. Les composantes présentées dans le graphique A10.2 montrent l'importance relative de facteurs spécifiques dans les différents pays, ce qui permet d'identifier les domaines sur lesquels l'action publique doit se concentrer pour rendre l'investissement dans l'éducation plus attractif.

Graphique A10.2. Composantes du taux de rendement interne privé lié à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6), chez les individus de sexe masculin (2004)

Les composantes des flux de trésorerie sont actualisées par le taux de rendement interne afin de fournir une image comparable de leur impact lorsque les coûts égalent les bénéfices.



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de rendement interne privé pour un individu de sexe masculin à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux A10.1 et A10.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Encadré A10.1. Méthode d'estimation du rendement de l'éducation

Dans l'ensemble, il existe deux grandes approches pour estimer le rendement financier de l'éducation, d'une part celle basée sur la théorie de l'investissement décrit dans la littérature financière et, d'autre part, celle basée sur le modèle économétrique issu de la littérature sur l'économie du travail.

À la base de l'approche sous l'angle de la théorie de l'investissement, se trouve le taux d'escompte (la valeur actualisée de l'argent) qui permet de comparer les flux financiers dans le temps. Le taux d'escompte peut être estimé comme un taux de rendement interne, qui correspond au point d'équivalence entre les coûts et les avantages financiers, ou comme un taux reflétant aussi le risque inhérent à l'investissement, qui correspond à un calcul de la valeur nette sur la base des gains exprimés en unité monétaire.

Avec l'approche économétrique, que l'on doit à Mincer (1974), le rendement de l'éducation est estimé sous forme d'une régression qui rapporte les avantages financiers à la durée de la formation, à l'expérience professionnelle et à l'ancienneté. Ce modèle élémentaire a été affiné par la suite pour s'étendre au niveau de formation et à l'impact de l'emploi ainsi qu'à des variables de contrôle, telles que le sexe, les conditions de travail (le travail à temps partiel, la taille de l'entreprise, les modalités contractuelles, l'exploitation des compétences, etc.) pour permettre l'estimation d'un effet « net » de l'éducation sur les revenus du travail.

La principale différence entre les deux approches réside dans le fait que l'approche fondée sur la théorie de l'investissement est prospective (même si des données antérieures sont généralement utilisées), alors que l'approche économétrique cherche à déterminer la contribution actuelle du niveau de formation aux revenus du travail par le biais du contrôle des autres facteurs susceptibles d'avoir un impact sur les revenus et sur le taux de rendement. Cette différence n'est pas sans conséquence pour les hypothèses à la base de l'estimation du taux de rendement de l'éducation et son interprétation. Comme l'approche fondée sur la théorie de l'investissement se concentre sur les facteurs de motivation au moment où est prise la décision d'investir, il est prudent de contrôler d'autres facteurs qui interviennent dans le rendement dont un individu peut espérer bénéficier lorsqu'il décide d'investir dans l'élévation de son niveau de formation. En d'autres termes, il est difficile *ex ante* d'évaluer l'expérience professionnelle d'un individu ou son ancienneté dans une entreprise donnée ou de déterminer si cet individu travaillera à temps plein ou partiel, dans une petite ou une grande entreprise ou dans le secteur public ou privé et s'il occupera ou non des fonctions à la hauteur de ses qualifications. Le sexe est un facteur connu au moment où est prise la décision d'investir et constitue une composante importante de l'analyse sous l'angle de l'investissement.

Les résultats des deux approches peuvent différer sensiblement sous l'effet de la variation de l'impact des variables de contrôle, de la pente des courbes de revenus et de la répartition des flux financiers dans le temps. De même, les rendements peuvent varier entre des catégories de modèles, voire entre modèles d'une même catégorie selon les hypothèses retenues. Ainsi, les rendements varient selon la méthode appliquée pour estimer les flux financiers. Toutes ces différences expliquent pourquoi comparer les résultats entre les deux approches n'est pas pertinent. Dans la perspective d'une comparaison internationale, il est important d'utiliser des variables extraites de sources comparables, même si les résultats finaux peuvent varier légèrement d'une approche à l'autre.

A10

L'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires procure des avantages considérables en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, où le taux de rendement représente entre un peu moins de 20 % et près de 30 %. Comme la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population de 25 à 64 ans est très inférieure à la moyenne de l'OCDE (27 %) dans ces pays (entre 13 et 18 %), l'accroissement de la scolarisation à ce niveau d'enseignement semble indispensable pour améliorer l'adéquation entre l'offre et la demande. Le rendement de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires est relativement faible en Allemagne, en Espagne, en Norvège et en Suède : le taux de rendement y est compris entre 5 et 8 %, ce qui n'est pas source de motivation pour investir dans la poursuite des études. La fiscalité et les cotisations sociales contribuent à expliquer ce faible rendement dans tous ces pays, sauf en Espagne. La situation est similaire chez les femmes dans la plupart des pays (voir le tableau A10.2).

En général, il existe un compromis entre la fiscalité et les coûts directs de l'éducation (frais de scolarité). Dans les pays où les frais de scolarité sont faibles, voire nuls, il est d'usage que les individus remboursent l'investissement consenti pour eux par les pouvoirs publics une fois entrés dans la vie active, au travers d'un régime fiscal progressif. Dans les pays où une plus grande partie de l'investissement dans l'éducation est à charge des individus (sous la forme de frais de scolarité), les avantages financiers dont bénéficient les individus sont aussi plus conséquents.

Ainsi, la mise des individus est plus élevée au Canada, en Corée et aux États-Unis, où les frais de scolarité représentent une grande partie de l'investissement dans l'éducation. Il n'y a pas de lien direct entre l'importance des frais de scolarité et le taux de rendement de l'éducation, ce qui indique que l'offre et la demande d'individus hautement qualifiés est le facteur le plus déterminant.

Investir dans l'élévation du niveau de formation à l'âge de 40 ans

Pour rester attractifs sur le marché du travail, les individus doivent de plus en plus améliorer leurs connaissances et leurs compétences tout au long de leur carrière. L'investissement dans l'éducation ne se limite pas à la formation initiale, il est tout aussi important pour les actifs plus âgés. Les tableaux A10.3 et A10.4 indiquent le rendement de l'investissement que constitue pour un individu de 40 ans le fait de suivre à temps plein, d'une part, trois années d'études pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires et, d'autre part, quatre années d'études pour obtenir un diplôme de fin d'études tertiaires. Pour les actifs occupés, c'est le manque à gagner pendant les études qui représente la plus grande part des coûts de la scolarisation à temps plein. Pour donner un large aperçu des résultats potentiels, les estimations sont calculées sur la base de trois hypothèses différentes : *i*) les coûts directs des études et le manque à gagner (après impôt) sont à charge de l'individu, *ii*) son manque à gagner est compensé par une aide publique arbitraire égale à 50 % des revenus du travail associés à son niveau de formation antérieur et *iii*) son manque à gagner est compensé par une aide publique égale aux allocations de chômage.

Le tableau A10.3 indique le rendement qu'un individu peut escompter s'il obtient son diplôme de fin d'études secondaires à l'âge de 40 ans. Reprendre des études à l'âge de 40 ans est motivant en termes de rendement dans la plupart des pays, même compte tenu du manque à gagner résultant de l'interruption des activités professionnelles. Les taux de rendement féminin et masculin dépassent la barre des 13 % aux États-Unis, au Portugal et en République tchèque. Dans ces pays, le taux de rendement reste élevé, malgré le manque à gagner encouru pendant les études. Le taux de rendement est nettement plus faible, moins de 4 %, tant chez les hommes que chez les femmes au

Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, ce qui s'explique essentiellement par l'importance du taux d'emploi et des revenus du travail des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des pays, le rendement est nettement plus motivant dans l'hypothèse où une aide publique compense le manque à gagner, soit à hauteur de 50 %, soit dans une proportion égale aux allocations de chômage.

Dans l'hypothèse d'un investissement consenti à l'âge de 40 ans, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire génère un rendement plus élevé que celle d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays (voir le tableau A10.4). Tant chez les hommes que chez les femmes, ce rendement n'est inférieur à 4.5 % qu'au Canada, au Danemark et en Nouvelle-Zélande. Dans l'hypothèse de la compensation de la moitié du manque à gagner par une aide publique, le rendement passe la barre des 8 % dans tous les pays, sauf chez les femmes au Canada. Les femmes sont en général moins favorisées sur le marché du travail à cause notamment de différences culturelles et de leurs responsabilités familiales. L'obsolescence peut dévaluer leur capital humain à cause des interruptions de leur carrière professionnelle.

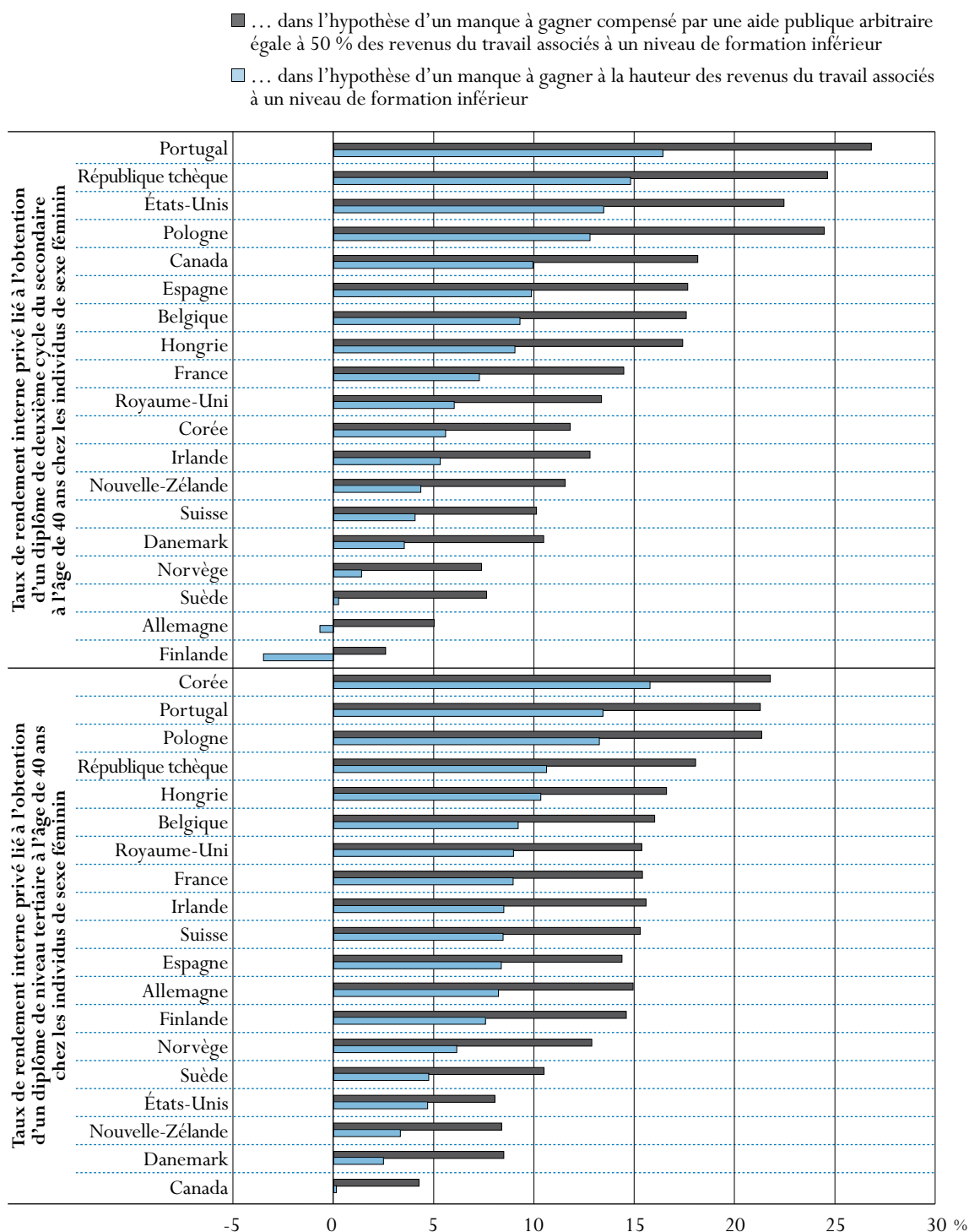
Le graphique A10.3 montre l'avantage financier que procurent aux femmes, d'une part, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires après trois années d'études et, d'autre part, l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires après quatre années d'études. L'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire génère, comme chez les hommes, un rendement supérieur dans la plupart des pays. Ce taux de rendement dépasse la barre des 5 % dans la quasi-totalité des pays même dans l'hypothèse où le manque à gagner n'est pas du tout compensé. Il est moins attrayant au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais il est suffisamment élevé pour motiver un investissement sans aide publique dans la plupart des pays,

Le rendement financier de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est inférieur à 5 % au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse et négatif en Allemagne et en Finlande. En Finlande, le taux de rendement est inférieur à 5 % chez les femmes même dans l'hypothèse de la compensation du manque à gagner à hauteur de 50 %, ce qui donne à penser qu'il faut en faire davantage pour les encourager à investir dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'âge de 40 ans. Dans la plupart des autres pays toutefois, le rendement est considérable. Aux États-Unis, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, le taux de rendement est de loin supérieur à 10 %. Dans la plupart des pays, il ne semble donc guère nécessaire de rendre plus attrayant l'investissement dans l'élévation du niveau de formation à un âge plus avancé (tant chez les hommes que chez les femmes). Dans quelques pays, il serait utile de prévoir une forme d'aide publique, quelle qu'elle soit, pour encourager les individus plus âgés à investir dans l'amélioration de leur niveau de formation.

Dans tous les pays, il est extrêmement intéressant pour les inactifs de reprendre des études, puisque leur manque à gagner est pratiquement nul. Comme les niveaux de qualification demandés sur le marché du travail ne cessent d'augmenter et qu'il est de plus en plus important d'avoir un profil attractif pour trouver du travail, ce qui précède montre clairement aux travailleurs plus âgés en général et aux inactifs en particulier que ce n'est pas parce qu'ils sont en milieu de carrière qu'il est trop tard pour investir dans l'élévation du niveau de formation et que c'est même très rentable en règle générale. Offrir aux travailleurs plus âgés la possibilité de reprendre des études et les éclairer sur les avantages qu'une telle décision peut leur procurer est un enjeu important pour l'action publique.

A10

Graphique A10.3. Taux de rendement interne privé lié à l'élévation du niveau de formation à l'âge de 40 ans chez les individus de sexe féminin (2004)



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de rendement interne privé lié à l'obtention d'un diplôme de niveau plus élevé à l'âge de 40 ans chez les individus de sexe féminin, dans l'hypothèse d'un manque à gagner à la hauteur des revenus du travail associés à un niveau de formation inférieur.

Source : OCDE. Tableaux A10.3 et A10.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Taux de rendement public de l'investissement dans l'éducation

Le taux de rendement interne public est un indicateur qui permet d'évaluer l'impact sur les finances publiques de la décision des individus d'investir dans l'élévation de leur niveau de formation ainsi que l'effet des différentes politiques sur ces investissements. Il faut tenir compte du rendement public de l'éducation pour évaluer son rendement global et, ainsi, justifier l'application, par les pouvoirs publics, de mesures destinées à améliorer le taux de rendement privé de l'éducation.

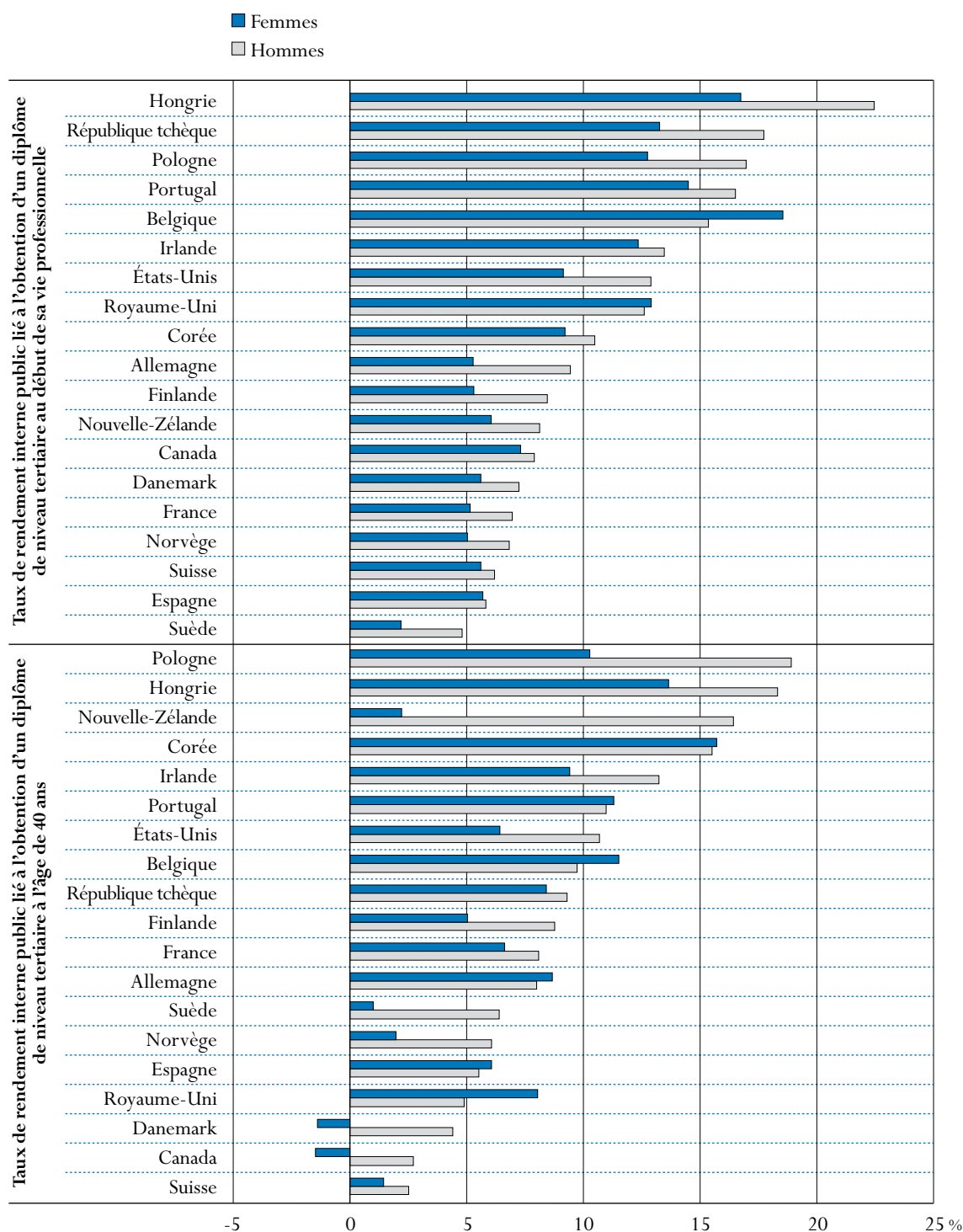
Les coûts de l'éducation à la charge du secteur public comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (les coûts directs de la rémunération des enseignants, de la construction de bâtiments scolaires, de l'achat de manuels, etc.), les transferts aux entités privées (les subventions et autres allocations versées aux ménages et à d'autres entités privées, par exemple pour financer l'offre de formation sur le lieu de travail) et les pertes fiscales dues au manque à gagner des étudiants. Le secteur public tire profit de l'investissement dans l'éducation, car les salaires plus élevés des individus augmentent ses recettes fiscales au travers de l'impôt sur le revenu et des cotisations sociales.

En fait, au-delà de l'augmentation des impôts sur le revenu qui en résulte, l'élévation du niveau de formation influe sur les finances publiques à d'autres égards. Les individus plus instruits ont par exemple tendance à être en meilleure santé, ce qui réduit les coûts des soins de santé à charge des pouvoirs publics. Comme les revenus du travail augmentent avec le niveau de formation, les individus plus instruits consomment davantage de biens et services, ce qui accroît les recettes fiscales par un autre biais que l'impôt sur le revenu et les cotisations sociales. Toutefois, à défaut de données en la matière, ces effets indirects sur les finances publiques ne sont pas inclus dans ces estimations du taux de rendement.

Les tableaux A10.5 et A10.6 indiquent le taux de rendement public de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et de fin d'études tertiaires, d'une part, lors de la formation initiale et, d'autre part, en milieu de carrière. Le graphique A10.4 résume le rendement de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les hommes et chez les femmes. Il en ressort que dans l'hypothèse d'un investissement consenti durant la formation initiale, l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires génère un rendement généralement plus élevé que celle d'un diplôme de fin d'études secondaires. Plusieurs pays échappent toutefois à ce constat. Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires, celle d'un diplôme de fin d'études secondaires génère un rendement supérieur chez les hommes au Danemark (supérieur de près de 10 points de pourcentage) et un rendement supérieur chez les femmes en Allemagne, au Danemark, aux États-Unis et en Suède (voir le tableau A10.5). Le rendement public de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en milieu de carrière après des études à temps plein est plus faible et est même négatif dans certains pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'obtention de ce diplôme génère chez les hommes un rendement de 4 % dans l'hypothèse de la reprise des études en milieu de carrière, mais un rendement proche de 6.5 % dans l'hypothèse de la poursuite des études durant la formation initiale.

Le taux de rendement public est nettement supérieur à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, que ce soit durant la formation initiale ou en milieu de carrière.

A10

Graphique A10.4. Taux de rendement interne public lié à l'élévation du niveau de formation individuel (2004)

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de rendement interne public pour les individus de sexe masculin à l'obtention d'un niveau d'enseignement plus élevé.

Source : OCDE, Tableaux A10.5 et A10.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires représente 11 % chez les hommes et de 9 % chez les femmes dans l'hypothèse d'un investissement consenti durant la formation initiale et 9.5 % chez les hommes et à 6.6 % chez les femmes dans l'hypothèse d'un investissement consenti en milieu de carrière, à l'âge de 40 ans. Le rendement public de l'obtention d'un diplôme de ce niveau durant la formation initiale frôle ou dépasse 10 % en Belgique, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et au Royaume-Uni.

En règle générale, le fruit de ce rendement profite en partie à ceux dont les revenus sont inférieurs. Toutefois, il serait judicieux dans la plupart des pays que les pouvoirs publics prennent des mesures pour améliorer la scolarisation et rendre plus attrayant l'investissement dans l'élévation du niveau de formation en milieu de carrière, mais cela dépend de la volonté politique de redistribuer les richesses. Sont particulièrement visées à cet égard la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et la Pologne, où les taux de rendement atteignent plus de 15 % chez les hommes.

L'enseignement supérieur peut donc encore se développer, que ce soit via un financement public ou privé. Comme le diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme dans de nombreux pays de l'OCDE, son rendement est inférieur à celui d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Le rendement privé et public de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire devrait diminuer dans de nombreux pays lors de l'équilibrage de l'offre et la demande, mais c'est un résultat souhaitable en termes d'égalité des chances.

Interprétation des taux de rendement interne

Les taux de rendement privé générés par l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou tertiaires sont élevés dans la plupart des pays (mais pas dans tous), ce qui montre qu'investir dans le capital humain est un bon moyen de s'enrichir pour l'individu moyen. Les politiques visant à réduire ou supprimer les coûts directs de l'éducation n'ont, à quelques exceptions près, guère d'influence sur la décision des individus de reprendre des études en milieu de carrière, le manque à gagner étant prédominant dans l'ensemble des coûts dans l'hypothèse de retour dans l'éducation à 40 ans.

Dans de nombreux pays, les taux de rendement privé sont supérieurs, parfois nettement, au taux d'intérêt réel des opérations financières sans risque, qui est généralement calculé sur la base des taux des obligations d'État à long terme. Cependant, l'investissement dans l'acquisition de capital humain n'est pas sans risque, comme en témoigne la large dispersion des revenus du travail des individus plus instruits (voir l'indicateur A9). Ceux qui entreprennent des études ne les terminent pas nécessairement tous. Les taux sont faibles, voire négatifs pour les individus qui abandonnent leurs études. Les individus envisageant de réaliser un tel investissement exigeront donc probablement une prime de risque qui prenne en compte ces incertitudes. Néanmoins, dans un certain nombre de pays, cette prime, soit le différentiel entre le taux de rendement interne et le taux d'intérêt réel, est plus importante que ne sembleraient le justifier les seules considérations de risque. Même si le rendement de cette forme d'investissement est élevé par comparaison à d'autres formes d'investissement présentant le même risque, des obstacles demeurent à la réalisation de cet investissement. Un haut rendement privé ajusté en fonction du risque élevé constitue le fondement sur lequel l'action publique peut se baser pour lever ces obstacles.

A10

Le niveau élevé des taux de rendement reflète une pénurie de travailleurs plus qualifiés, poussant à la hausse les rémunérations de cette catégorie de personnel. Il pourrait en résulter une période transitoire au cours de laquelle les rendements élevés de l'éducation susciteraient ultérieurement une réaction suffisante de l'offre pour que les taux s'alignent sur les rendements générés par d'autres actifs productifs. Néanmoins, la rapidité de l'ajustement dépendrait dans une large mesure de la capacité du système d'éducation à faire face à l'augmentation induite de la demande ainsi que de la capacité du marché du travail à absorber l'offre supplémentaire de main-d'œuvre qui en résulterait. Le rééquilibrage pourrait également être accéléré par une meilleure information des étudiants sur les rendements des différentes filières, ce qui les aiderait à faire leurs choix en meilleure connaissance de cause.

Une partie des rendements élevés peut aussi être compatible avec la stabilité du marché. Selon cette interprétation, un taux de rendement interne élevé refléterait dans une certaine mesure les valeurs économiques d'une ressource rare, à savoir l'aptitude et la motivation. Si les taux de rendement de l'éducation sont plus faibles à la marge, il devient plus malaisé de justifier l'intervention publique visant à encourager l'acquisition de capital humain, dans la mesure où il est impossible d'améliorer la qualité de l'étudiant marginal. En revanche, si le système d'éducation peut améliorer les compétences cognitives et non cognitives des jeunes, la politique de l'éducation peut grandement contribuer à améliorer l'efficacité et l'équité à long terme. Les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2007c) montrent que certains pays se distinguent nettement des autres par leur capacité à assurer un niveau de performance élevé et uniforme chez les jeunes âgés de 15 ans.

Le taux de rendement interne de l'investissement dans l'éducation peut également être considéré dans une perspective sociétale, qui combinerait les coûts et bénéfices privés et publics de l'amélioration du niveau de formation. Par exemple, le coût social de l'éducation inclurait le coût que représentent le manque de productivité pendant la durée des études et le coût intégral de la formation. Le taux de rendement social devrait également comprendre tout un éventail d'avantages indirects qui ont un impact économique, tels que l'amélioration de la santé publique, le renforcement de la cohésion sociale et le développement d'une citoyenneté active et mieux informée. Les données sur les coûts sociaux sont disponibles dans la plupart des pays de l'OCDE, mais les informations sont plus rares concernant l'éventail complet des bénéfices sociaux. En effet, il est difficile de cerner la nature de certains facteurs externes associés à l'éducation et d'en évaluer l'impact.

Il convient d'émettre ici quelques réserves conceptuelles concernant l'estimation du taux de rendement interne :

- Ces chiffres reflètent uniquement les taux de rendement du point de vue comptable. Les résultats seraient sans doute différents dans le cas d'estimations économétriques basées sur des équations salariales et non sur le cumul des revenus du travail tout au long de la carrière qui est calculé en fonction de revenus empiriques moyens.
- Les estimations portent uniquement sur les qualifications obtenues dans le cadre institutionnel. Elles ne rendent pas compte des effets de l'apprentissage en dehors du cadre institutionnel.
- L'approche retenue consiste à estimer les revenus du travail futurs d'individus à différents niveaux de formation sur la base des revenus bruts moyens actuels selon le niveau de formation et l'âge. Toutefois, rien ne permet d'affirmer que la relation entre les niveaux de formation et

les revenus restera inchangée à l'avenir. Les progrès technologiques et l'évolution économique et sociale pourraient modifier la relation entre les niveaux de formation et les revenus.

- Comme nous l'avons dit au sujet de l'interprétation de la dispersion des revenus du travail (voir l'indicateur A9), la variation des taux de rendement qui s'observe entre les pays s'explique en partie par des différences institutionnelles ou contextuelles qui n'obéissent pas aux lois du marché, mais qui influent sur les revenus du travail. Les cadres institutionnels qui limitent la variation des revenus relatifs en sont un exemple.
- Les estimations sont calculées sur la base des revenus moyens avant impôts à différents niveaux de formation. Toutefois, le taux de rendement peut varier, à niveau de formation égal, selon le milieu social des individus ou leur domaine d'études.
- Les estimations des bénéfices tiennent compte de l'impact de l'éducation sur la diminution du risque de chômage, même si cela a pour conséquence d'introduire un biais lié au stade du cycle économique au moment de la collecte des données.

Définitions et méthodologie

Le rendement économique de l'éducation est estimé sous la forme d'un taux de rendement interne, soit un taux d'escompte dans lequel la valeur actuelle des revenus du travail futurs est nulle ou, en d'autres termes, un taux d'intérêt dans lequel la valeur nette des coûts de l'investissement dans l'éducation est égale aux bénéfices.

Ces chiffres ne sont pas comparables aux estimations présentées dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a). En effet, plusieurs hypothèses ont été modifiées depuis lors, même si l'approche générale n'a pas changé. Le taux de productivité, qui était utilisé comme facteur de mise à l'échelle, a été abandonné à cause du risque de double comptage. Le manque à gagner a été normalisé pour correspondre au salaire minimum légal ou son équivalent (dans les calculs basés sur l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou tertiaires durant la formation initiale). Pour faciliter les comparaisons, les hypothèses de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires à l'âge de 40 ans sont basées sur trois et quatre années d'études respectivement. Dans le souci d'inclure le plus grand nombre possible de pays, l'âge du début de la scolarité et la durée des études ont été dérivés de l'espérance de scolarisation (voir l'indicateur C2) ou des estimations les plus fiables de la littérature en l'absence de données à cet égard dans les tableaux B1.3a et B1.3b.

Par souci de comparabilité internationale, un certain nombre d'hypothèses restrictives ont été appliquées lors du calcul des estimations du taux de rendement. Ainsi, les effets sur les finances publiques de la variation des transferts sociaux vers les ménages résultant de l'évolution salariale n'ont pu être pris en compte, principalement à cause de la forte variation entre les pays du large éventail des allocations sociales et de leurs critères d'octroi (état civil ou autres). Les taux de rendement ont donc été calculés dans l'hypothèse d'individus célibataires et sans enfants par souci de comparabilité.

Le taux de rendement interne privé est estimé sur la base de l'augmentation des revenus du travail après impôts sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, déduction faite des coûts privés que ces études ont occasionnés (dépenses personnelles et manque à gagner). En règle générale,

A10

les coûts privés indirects (frais de logement, de subsistance, d'habillement, de loisirs, etc.) sont exclus des coûts privés.

Dans l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires durant la formation initiale, le manque à gagner correspond au salaire minimum et, en l'absence de salaire minimum, à un salaire choisi dans les conventions collectives. Cette hypothèse a été retenue pour compenser les revenus du travail particulièrement bas des individus titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire dans le groupe d'âge de 15 à 24 ans, à l'origine des estimations trop élevées présentées dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

Le calcul du taux de rendement dans l'hypothèse de la reprise des études en milieu de carrière se base sur une augmentation immédiate des revenus du travail (de 10 % par rapport aux revenus correspondant au niveau de formation antérieur) et d'une période de convergence (de deux ans) pendant laquelle les revenus du travail s'alignent progressivement sur les revenus moyens des individus ayant le niveau de formation visé. Il s'agit d'hypothèses *ad hoc*. Les données empiriques concernant les revenus du travail des adultes qui recommencent à travailler après des études à temps plein ou à temps partiel sont rares, en particulier chez ceux qui viennent d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Il y a lieu de souligner par ailleurs que les chiffres du Canada sont basés sur une période de convergence de deux ans seulement pour les individus de 30 à 49 ans qui obtiennent un diplôme de fin d'études tertiaires. Toutefois, les chiffres canadiens sont dérivés d'un échantillon restreint et ne tiennent pas compte du fait que ceux qui investissent dans l'éducation peuvent se différencier à plusieurs égards – la motivation, les facultés intrinsèques, etc. – de ceux qui n'y investissent pas.

Les analyses ci-dessus peuvent être approfondies à plusieurs égards, en fonction des données disponibles. Il serait utile par exemple de disposer de chiffres plus différenciés et plus comparables sur les coûts unitaires des études et les allocations sociales. Estimer la variation des recettes au titre de la taxe sur la valeur ajoutée découlant de l'augmentation des revenus du travail sous l'effet de l'élévation du niveau de formation permettrait également de mieux déterminer l'impact sur les finances publiques. Les calculs ne tiennent pas compte du fait que les individus à hauts revenus sont très susceptibles d'avoir pris des dispositions pour bénéficier d'une retraite plus confortable après l'âge de 64 ans.

Les méthodes appliquées pour calculer les taux de rendement sont décrites à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

Autres références

Mincer, J., 1974, « Schooling, experience, and earnings », National Bureau of Economic Research (NBER), New York, États-Unis.

PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour demain*, OCDE (2007c)

Regards sur l'éducation 2007 : les indicateurs de l'OCDE, OCDE (2007a)

Tableau A10.1.

Taux de rendement interne privé (TRI) lié à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4) (2004)

	TRI		Coûts directs		Manque à gagner		Revenus du travail bruts		Effet du chômage		Effet de la fiscalité		Effet de la contribution sociale		Impact composite	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Pays membres de l'OCDE																
Belgique	9.0	9.2	-1.1	-1.1	-29.1	-29.9	30.8	30.2	18.7	14.1	-12.9	-12.6	-6.9	-6.4	0.5	5.7
Canada	9.1	9.0	-2.0	-2.1	-35.8	-36.5	35.1	38.9	13.8	7.4	-10.1	-8.2	-2.0	-3.2	1.1	3.7
Rép. tchèque	15.0	15.2	-3.8	-3.8	-39.2	-39.2	15.4	14.8	33.9	31.7	-4.3	-4.0	-2.6	-2.9	0.7	3.5
Danemark	6.7	5.4	-0.3	-0.4	-23.6	-27.8	42.7	42.6	6.2	6.3	-21.0	-16.8	-5.1	-5.1	1.1	1.0
Finlande	10.2	7.9	-0.2	-0.2	-35.3	-38.1	35.4	31.1	11.4	15.0	-12.4	-9.6	-2.1	-2.1	3.2	3.8
France	6.1	5.6	-2.1	-2.1	-37.0	-37.7	31.0	31.7	18.5	16.7	-6.4	-4.6	-4.5	-5.6	0.5	1.6
Allemagne	7.0	8.1	-4.2	-4.3	-27.4	-28.0	26.4	36.7	23.6	11.1	-7.0	-9.6	-6.0	-8.1	-5.4	2.3
Hongrie	8.6	8.4	-1.6	-1.5	-33.0	-32.5	32.0	35.9	17.0	12.3	-11.9	-11.9	-3.6	-4.1	1.0	1.8
Irlande	7.9	8.8	-0.6	-0.6	-35.9	-37.4	32.6	39.3	17.0	7.9	-11.8	-7.2	-1.8	-4.7	0.4	2.8
Corée ¹	9.7	1.5	-7.2	-7.5	-37.9	-39.3	44.6	43.3	4.7	5.1	-1.6	1.6	-3.2	-3.2	0.7	0.0
Nouvelle-Zélande	11.3	10.4	-3.3	-3.4	-35.2	-36.8	40.8	38.6	8.5	9.1	-11.1	-9.3	-0.4	-0.4	0.7	2.3
Norvège	7.8	5.5	-1.9	-2.0	-33.7	-34.2	38.5	44.1	8.8	3.6	-11.7	-10.7	-2.6	-3.1	2.7	2.3
Pologne	11.0	10.1	-0.6	-0.6	-35.8	-34.2	27.7	29.1	19.9	15.4	-3.9	-4.3	-9.7	-10.9	2.5	5.4
Portugal	13.1	12.3	0.0	0.0	-33.8	-37.3	48.7	43.2	-0.1	5.1	-11.4	-8.3	-4.5	-4.5	1.3	1.7
Espagne	9.5	10.2	-2.4	-2.7	-34.9	-38.6	42.5	29.4	6.2	19.0	-10.3	-6.9	-2.4	-1.9	1.3	1.5
Suède	11.4	8.8	0.0	0.0	-35.1	-35.8	39.6	39.1	6.4	7.2	-12.4	-11.5	-2.6	-2.7	4.0	3.7
Suisse	8.4	6.0	-4.6	-3.7	-34.6	-27.8	34.5	36.1	15.5	10.4	-6.5	-4.8	-3.4	-13.7	-0.9	3.5
Royaume-Uni	18.0	18.5	-3.4	-3.6	-34.5	-36.1	31.0	34.6	15.1	8.2	-8.6	-6.6	-3.6	-3.8	3.9	7.1
États-Unis	17.5	15.6	-3.3	-3.4	-33.6	-35.3	42.5	40.9	3.9	5.0	-9.8	-7.9	-3.3	-3.5	3.6	4.2

Remarque : les taux sont calculés dans l'hypothèse que tous les individus titulaires d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire perçoivent le salaire minimum.

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Tableau A10.2.

Taux de rendement interne privé (TRI) lié à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2004)

	TRI		Coûts directs		Manque à gagner		Revenus du travail bruts		Effet du chômage		Effet de la fiscalité		Effet de la contribution sociale		Impact composite	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Pays membres de l'OCDE																
Belgique	11.3	14.0	-1.4	-1.5	-22.4	-24.1	47.3	40.5	0.5	5.1	-21.5	-16.1	-4.8	-8.3	2.2	4.3
Canada	9.4	9.1	-14.7	-14.7	-19.7	-19.7	45.5	46.3	3.3	2.1	-14.4	-12.3	-1.2	-3.4	1.2	1.6
Rép. tchèque	29.1	23.8	-5.0	-5.0	-31.7	-32.3	41.6	39.3	7.1	8.7	-8.6	-8.0	-4.7	-4.6	1.3	2.0
Danemark	4.4	4.1	-0.5	-0.6	-19.2	-26.5	48.0	47.3	-2.2	1.7	-26.7	-19.2	-1.5	-3.7	2.0	1.1
Finlande	10.7	9.3	-0.9	-1.0	-28.4	-31.4	45.0	43.7	3.4	4.3	-18.8	-15.5	-1.9	-2.1	1.6	2.0
France	8.4	7.4	-2.8	-3.0	-30.2	-32.3	48.6	42.2	0.2	5.6	-11.7	-9.4	-5.3	-5.2	1.2	2.2
Allemagne	8.0	4.8	-2.2	-2.2	-25.6	-26.4	40.5	42.1	8.1	6.1	-17.0	-14.6	-5.2	-6.8	1.3	1.9
Hongrie	19.8	13.8	-5.2	-5.0	-19.6	-18.8	46.5	45.8	1.4	2.0	-21.4	-22.6	-3.8	-3.6	2.1	2.2
Irlande	10.2	11.8	-2.3	-2.7	-27.0	-31.7	48.2	48.6	1.1	0.6	-19.4	-12.3	-1.4	-3.3	0.7	0.8
Corée ¹	9.0	11.2	-15.3	-15.1	-25.9	-29.9	48.4	49.0	1.1	0.7	-5.7	-1.6	-3.1	-3.4	0.5	0.3
Nouvelle-Zélande	8.6	11.9	-7.9	-9.5	-24.4	-29.2	49.5	47.7	-0.8	1.4	-16.4	-10.9	-0.4	-0.5	0.5	0.9
Norvège	7.4	8.8	-0.6	-0.7	-27.9	-33.5	46.7	46.3	2.8	2.8	-19.1	-13.0	-2.3	-2.8	0.5	0.9
Pologne	22.8	18.6	-7.2	-7.5	-27.1	-28.1	37.6	32.8	8.5	13.1	-4.7	-4.1	-10.9	-10.3	3.9	4.1
Portugal	23.9	21.5	-4.5	-4.3	-26.2	-24.8	48.6	49.3	-1.4	-3.5	-13.4	-12.8	-4.4	-4.6	1.4	0.7
Espagne	7.6	8.7	-6.4	-6.7	-28.4	-29.5	47.8	43.3	1.0	3.9	-12.7	-11.3	-2.4	-2.5	1.2	2.9
Suède	5.1	4.2	-2.0	-2.6	-25.5	-31.4	47.4	45.2	1.5	4.6	-21.6	-13.7	-0.8	-2.4	1.1	0.2
Suisse	10.3	10.2	-2.7	-2.7	-34.0	-33.7	46.9	48.2	2.8	1.2	-10.2	-7.7	-3.0	-6.0	0.3	0.6
Royaume-Uni	14.3	14.5	-7.7	-7.6	-27.6	-27.3	45.6	45.7	3.2	2.5	-10.9	-10.8	-3.7	-4.3	1.2	1.8
États-Unis	11.0	8.4	-20.0	-20.7	-14.7	-15.2	46.1	46.6	3.0	2.3	-12.5	-11.1	-2.8	-2.9	0.8	1.1

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

A10

Tableau A10.3.

Taux de rendement interne privé lié à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire à l'âge de 40 ans (2004)

	Taux de rendement privé à l'âge de 40 ans, dans l'hypothèse d'un manque à gagner...					
	...à la hauteur des revenus du travail associés à un diplôme de premier cycle du secondaire.		...compensé par une aide publique arbitraire égale à 50 % des revenus du travail associés à un diplôme de premier cycle du secondaire.		...compensé par une aide publique égale aux allocations de chômage.	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Pays membres de l'OCDE						
Belgique	4.8	9.3	11.2	17.6	16.8	66.2
Canada	5.7	9.9	12.4	18.2	16.7	26.7
Rép. tchèque	13.6	14.8	24.8	24.6	29.7	29.3
Danemark	3.3	3.5	10.1	10.5	15.6	66.9
Finlande	-0.8	-3.5	4.5	2.6	8.3	8.6
France	4.8	7.3	11.3	14.5	17.8	33.4
Allemagne	5.1	-0.7	11.1	5.0	12.6	8.5
Hongrie	8.3	9.0	15.9	17.4	17.5	21.3
Irlande	2.8	5.3	9.1	12.8	5.8	13.1
Corée ¹	7.5	5.6	14.8	11.8	15.2	13.9
Nouvelle-Zélande	6.6	4.4	14.4	11.5	10.6	10.6
Norvège	2.3	1.4	8.0	7.4	12.4	11.5
Pologne	7.0	12.8	17.7	24.5	12.9	25.9
Portugal	16.8	16.4	26.8	26.8	36.1	38.3
Espagne	7.3	9.9	15.1	17.6	28.1	36.0
Suède	2.5	0.2	8.9	7.6	25.3	32.4
Suisse	7.3	4.1	14.4	10.1	22.6	43.1
Royaume-Uni	9.5	6.0	18.3	13.3	12.7	11.4
États-Unis	13.5	13.5	22.7	22.5	26.8	28.6

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Tableau A10.4.

Taux de rendement interne privé lié à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire à l'âge de 40 ans (2004)

	Taux de rendement privé à l'âge de 40 ans, dans l'hypothèse d'un manque à gagner...					
	...à la hauteur des revenus du travail associés à un diplôme de deuxième cycle du secondaire.		...compensé par une aide publique arbitraire égale à 50 % des revenus du travail associés à un diplôme de deuxième cycle du secondaire.		...compensé par une aide publique égale aux allocations de chômage.	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Pays membres de l'OCDE						
Belgique	7.1	9.2	14.3	16.0	16.2	24.4
Canada	4.4	0.1	9.9	4.3	10.9	5.9
Rép. tchèque	13.3	10.6	21.6	18.0	19.7	16.9
Danemark	2.3	2.5	8.4	8.5	9.3	16.1
Finlande	9.0	7.6	16.8	14.6	20.4	19.1
France	10.5	8.9	17.6	15.4	21.1	21.5
Allemagne	6.5	8.2	13.6	14.9	13.1	16.4
Hongrie	16.1	10.3	23.9	16.6	22.1	15.6
Irlande	9.5	8.5	16.9	15.6	12.6	14.1
Corée ¹	7.1	15.8	13.0	21.8	12.8	22.2
Nouvelle-Zélande	4.1	3.3	10.2	8.4	8.5	8.6
Norvège	4.9	6.1	11.7	12.9	16.8	17.2
Pologne	15.5	13.2	24.3	21.3	19.7	19.2
Portugal	14.6	13.4	22.9	21.3	28.7	27.7
Espagne	5.4	8.4	10.8	14.4	14.0	24.6
Suède	5.1	4.7	11.5	10.5	17.8	21.1
Suisse	6.6	8.4	13.6	15.3	20.2	38.6
Royaume-Uni	6.3	9.0	12.7	15.4	7.8	12.1
États-Unis	8.3	4.7	13.1	8.0	13.2	8.7

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Tableau A10.5.
Taux de rendement interne public lié à l'élévation du niveau de formation individuel
lors de la formation initiale (2004)

	Deuxième cycle du secondaire		Niveau tertiaire	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Belgique	9.7	7.9	15.4	18.5
Canada	6.5	5.1	7.9	7.3
Rép. tchèque	5.4	4.7	17.7	13.3
Danemark	16.7	8.9	7.2	5.6
Finlande	4.1	1.0	8.4	5.3
France	1.8	0.7	6.9	5.1
Allemagne	5.6	5.6	9.4	5.3
Hongrie	5.7	7.9	22.5	16.7
Irlande	7.0	5.1	13.5	12.4
Corée ¹	1.7	4.2	10.5	9.2
Nouvelle-Zélande	5.8	-3.5	8.1	6.1
Norvège	3.0	1.0	6.8	5.0
Pologne	6.1	5.7	17.0	12.8
Portugal	8.5	2.9	16.5	14.5
Espagne	5.4	2.5	5.8	5.7
Suède	4.4	6.3	4.8	2.2
Suisse	3.5	4.7	6.2	5.6
Royaume-Uni	12.2	5.7	12.6	12.9
États-Unis	8.1	9.2	12.9	9.1

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Tableau A10.6.

Taux de rendement interne public lié à l'élévation du niveau de formation individuel à l'âge de 40 ans (2004)

	Deuxième cycle du secondaire		Niveau tertiaire	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Belgique	5.6	11.5	9.7	11.5
Canada	4.8	5.8	2.7	-1.5
Rép. tchèque	4.3	4.2	9.3	8.4
Danemark	0.7	-1.0	4.4	-1.4
Finlande	-1.9	-8.3	8.8	5.0
France	0.5	0.0	8.1	6.6
Allemagne	3.9	-2.4	8.0	8.7
Hongrie	7.5	7.8	18.3	13.7
Irlande	5.6	4.9	13.2	9.4
Corée ¹	-0.2	-10.0	15.5	15.7
Nouvelle-Zélande	6.0	-1.8	16.4	2.2
Norvège	-0.9	-4.6	6.1	2.0
Pologne	6.3	9.7	18.9	10.3
Portugal	14.2	10.0	11.0	11.3
Espagne	3.7	3.6	5.5	6.1
Suède	-1.2	-5.5	6.4	1.0
Suisse	1.1	-0.4	2.5	1.4
Royaume-Uni	7.1	3.4	4.9	8.0
États-Unis	7.8	3.4	10.7	6.4

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424720614002>

Chapitre
B

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION



Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement, constituent l'une des composantes de cette dimension, tandis que les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement constituent l'autre composante.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/ étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrées aux activités de recherche et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en bleu foncé.

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

Champ couvert par l'indicateur

Pour les indicateurs

B1, B2 et B3

Pour les indicateurs

B4 et B5

Pour l'indicateur

B6

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT ?

INDICATEUR B1

Cet indicateur évalue l'investissement consenti pour chaque élève / étudiant. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir les indicateurs B6 et D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir les indicateurs B7, D1 et D4), des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, de l'éventail des formations proposées (voir l'indicateur C1) et des effectifs d'élèves / étudiants (voir l'indicateur C2). Les politiques mises en œuvre pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) ont contribué aussi à la variation, dans le temps, des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement.

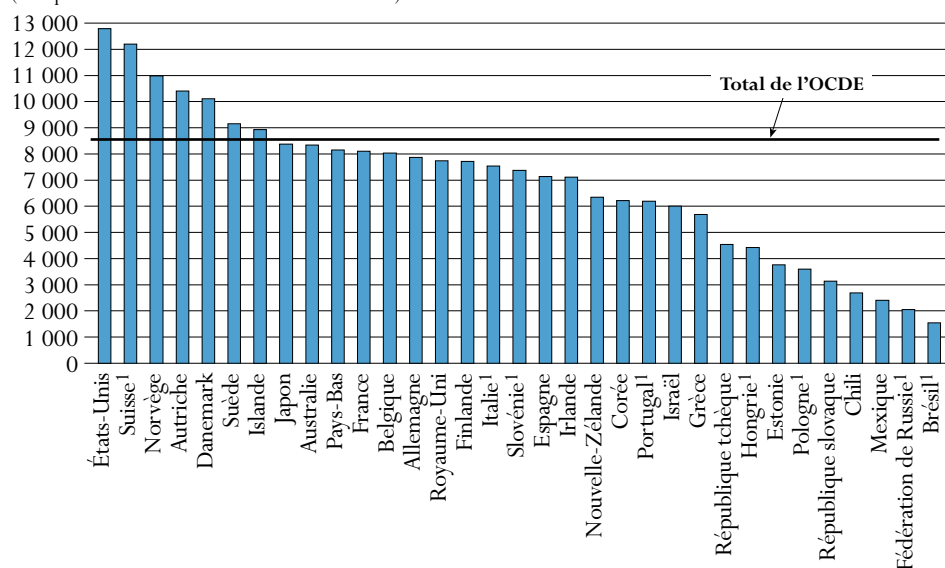
Points clés

Graphique B1.1. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire au tertiaire (2005)

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

Considérés comme une entité, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 8 553 USD par an et par élève / étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, soit 6 173 USD dans l'enseignement primaire, 7 736 USD dans l'enseignement secondaire et 15 559 USD dans l'enseignement tertiaire. Ces moyennes occultent toutefois de grandes différences entre les pays. Comme le montre la moyenne calculée tous pays de l'OCDE confondus, les dépenses unitaires sont près de deux fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.

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



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE, Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Autres faits marquants

INDICATEUR B1

- Abstraction faite des activités de recherche et de développement (R&D) et des services auxiliaires, les dépenses annuelles au titre des services d'éducation des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 976 USD par étudiant. Ces dépenses ne représentent pas plus de 5 000 USD en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais dépassent la barre des 10 000 USD au Canada, aux États-Unis et en Suisse.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires s'établissent en moyenne à 87 720 USD par élève. Elles représentent moins de 40 000 USD au Mexique et en République slovaque et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Fédération de Russie, et atteignent ou dépassent 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse.
- Il existe une relation positive entre les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement et le PIB par habitant dans l'enseignement primaire et secondaire, mais cette relation est moins marquée dans l'enseignement tertiaire. Dans certains pays, les dépenses unitaires sont modérées, certes, mais elles représentent une part du PIB par habitant similaire à celle de pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée et le Portugal, qui ont un PIB par habitant et des dépenses unitaires d'éducation inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, consacrent à ces dépenses une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE.
- Entre 2000 et 2005, les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont augmenté dans deux tiers environ des 30 pays dont les données sont disponibles. Toutefois, ces dépenses n'ont progressé dans une plus grande mesure que le PIB par habitant qu'en Australie, en Autriche, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Islande, au Mexique, en Pologne, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse.
- Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont tendance à augmenter en valeur réelle, car la rémunération des enseignants (qui est le principal poste de dépenses) progresse au même rythme que les autres salaires. Que l'augmentation des dépenses unitaires ne se traduise pas par une amélioration du rendement scolaire fait planer le spectre d'une diminution de la productivité du secteur de l'éducation.
- Entre 1995 et 2005, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays et en moyenne de 35 %, malgré la relative stabilité des effectifs d'élèves / étudiants. Les tendances sont différentes dans l'enseignement tertiaire : les dépenses unitaires ont diminué dans certains pays, car les budgets n'ont pas été revus à la hausse en dépit de l'accroissement des effectifs d'étudiants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement ont progressé de 11 points de pourcentage entre 2000 et 2005, après une période de stabilité entre 1995 et 2000. Ce constat reflète l'investissement massif que les pouvoirs publics ont consenti dans l'enseignement tertiaire en raison de l'accroissement des taux de scolarisation.
- Sur les 11 pays où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage entre 2000 et 2005, 7 ont accru leurs dépenses à ce niveau d'enseignement dans une proportion au moins équivalente durant cette période, alors que cela n'a pas été le cas pour les autres, en l'occurrence la Hongrie et la Suède et, dans les pays partenaires, le Brésil et le Chili.

Contexte

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter à la fois sur du personnel qualifié et de valeur, de bonnes installations et des élèves / étudiants motivés et disposés à apprendre. Toutefois, la demande d'un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts unitaires plus élevés, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables.

En conséquence, la question de savoir si le rendement de l'éducation est à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Bien qu'il soit difficile de déterminer le volume optimal de ressources nécessaires pour préparer chaque individu à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, des comparaisons internationales sur les dépenses unitaires d'éducation peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différents modèles d'enseignement.

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, surtout dans l'enseignement tertiaire. L'étude comparative de l'évolution des dépenses unitaires d'éducation montre que dans de nombreux pays de l'OCDE, l'augmentation des effectifs, en particulier dans l'enseignement tertiaire, n'est pas toujours allée de pair avec une revalorisation des investissements dans l'éducation.

Enfin, les choix de répartition du budget entre les différents niveaux d'enseignement sont également très importants. Ainsi, certains pays de l'OCDE choisissent d'ouvrir davantage l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de trois ou quatre ans.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement en fonction du nombre d'élèves / étudiants en équivalents temps plein.

Les aides publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves / étudiants sont exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays. Dans certains pays, les dépenses relatives aux établissements privés ne sont pas disponibles, tandis que dans d'autres, celles qui concernent les établissements privés indépendants sont parcellaires. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État. Il convient de souligner que la variation des dépenses unitaires d'éducation peut s'expliquer non seulement par des différences dans le volume de moyens mis à la disposition des élèves / étudiants (comme celles relevées à propos du taux d'encadrement), mais aussi par des différences dans le niveau relatif de rémunération et de prix.

Alors que les services d'éducation absorbent l'essentiel du budget de l'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire, d'autres services, notamment les services auxiliaires et les activités de recherche et développement (R&D), représentent parfois un poste de dépenses considérable dans l'enseignement tertiaire.

Dépenses unitaires d'éducation en équivalents USD

Les dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire donnent la mesure de l'investissement consenti pour chaque étudiant. Les pays de l'OCDE, considérés comme une entité, dépensent par an et par élève/étudiant 8 553 USD en moyenne, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Dans 13 des 33 pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici, les dépenses unitaires d'éducation sont comprises entre 7 000 et 9 000 USD par an. Elles ne représentent pas plus de 4 000 USD au Mexique, en Pologne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie, mais dépassent la barre des 10 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse (voir le tableau B1.1a). Les facteurs déterminant les dépenses unitaires d'éducation varient selon les pays (voir l'indicateur B7 pour plus de détails) : dans les cinq pays où les dépenses unitaires sont les plus importantes de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, la Suisse se distingue par un niveau de salaire des enseignants parmi les plus élevés dans l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D3), les États-Unis, par une part de dépenses privées pratiquement sans égale dans l'enseignement tertiaire, et l'Autriche, le Danemark et la Norvège, par des taux d'encadrement plus élevés que partout ailleurs (voir l'indicateur D2).

Même si les niveaux des dépenses unitaires sont comparables dans certains pays de l'OCDE, la répartition des budgets entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. En moyenne, les pays de l'OCDE pris comme une entité dépensent, par an et par élève/étudiant, 6 173 USD dans l'enseignement primaire, 7 736 USD dans l'enseignement secondaire et 15 559 USD dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces moyennes générales sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de quelques grands pays de l'OCDE, en particulier le Canada et les États-Unis. Les dépenses unitaires d'éducation dans le pays type de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur la base de tous les pays membres de l'OCDE, s'élèvent à 6 252 USD dans l'enseignement primaire, 7 804 USD dans l'enseignement secondaire et à 11 512 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2).

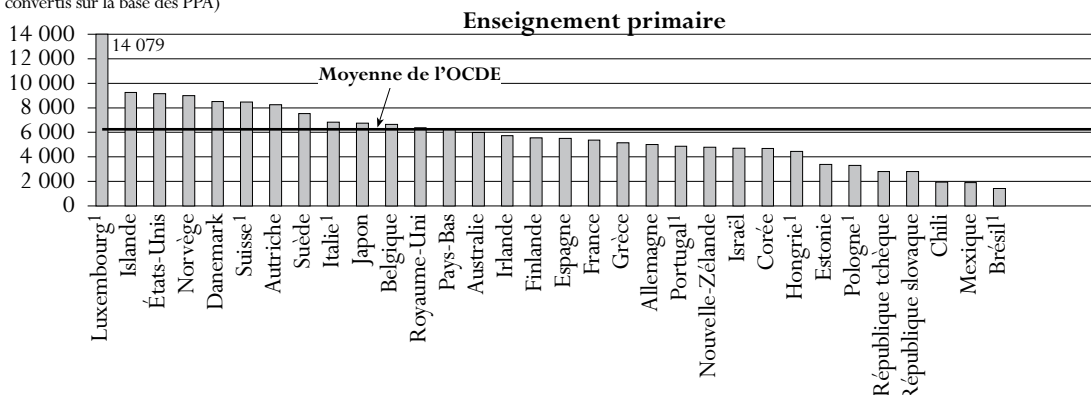
Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation entre les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement varient selon un coefficient de 1 à 10 entre les pays : elles sont comprises entre 1 425 USD dans un pays partenaire, en l'occurrence au Brésil, et 14 079 USD au Luxembourg. Les disparités sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 1 à 16 entre les pays : elles sont comprises entre 1 186 USD dans un pays partenaire, à savoir au Brésil, et 18 845 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant ne représentent que 3 421 USD dans un pays partenaire, à savoir en Fédération de Russie, mais dépassent les 20 000 USD au Canada, aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2).

Ces comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB, c'est-à-dire sur le prix en devise nationale d'un panier de biens et services équivalent au prix en dollars du même panier de biens et de services aux États-Unis.

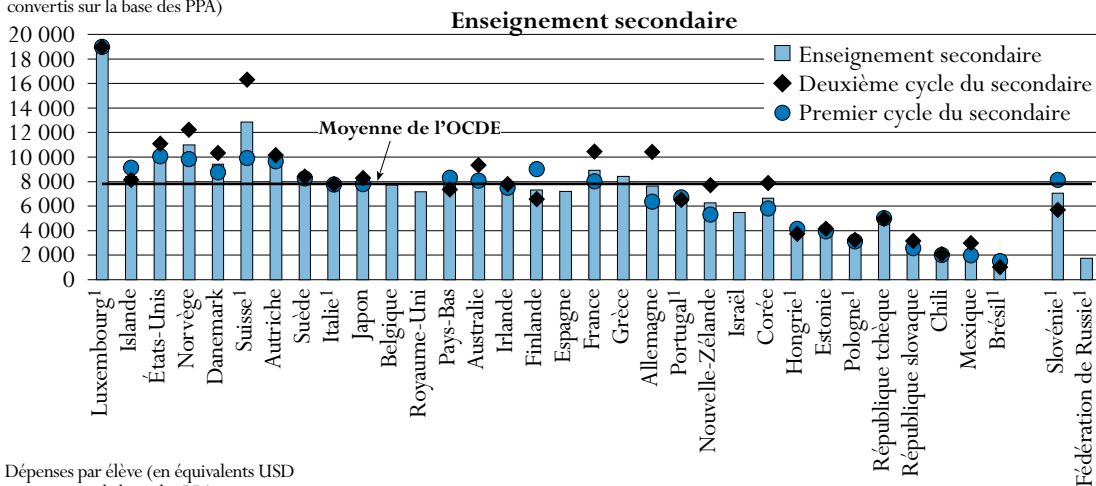
Graphique B1.2. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2005)

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

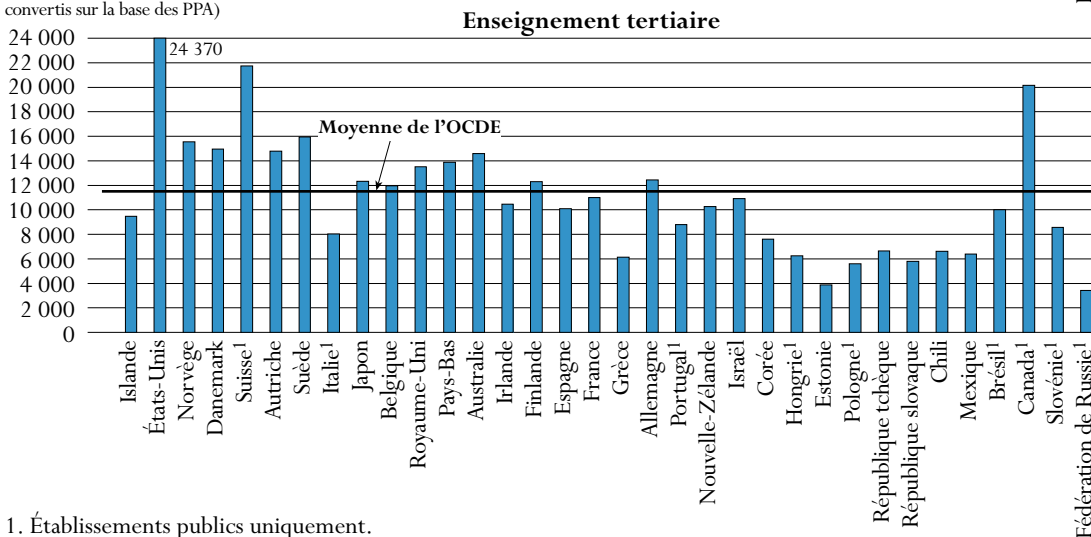
Dépenses par élève (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



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



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



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement primaire.

Source : OCDE, Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation

Selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses unitaires au titre des services d'éducation s'élèvent à 5 994 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 94 % des dépenses unitaires totales de ces niveaux d'enseignement. Dans 15 des 25 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les services auxiliaires fournis par les établissements primaires, secondaires et post-secondaires non tertiaires représentent moins de 5 % des dépenses unitaires totales. La part des services auxiliaires dans les dépenses unitaires ne dépasse la barre des 10 % que dans quelques pays, à savoir en Finlande, en France, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède.

La part des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire, car les activités de R&D peuvent absorber une proportion considérable du budget. Les pays de l'OCDE où les activités R&D sont en grande partie menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques. Les dépenses au titre des services d'éducation, c'est-à-dire abstraction faite des activités de R&D et des services auxiliaires, s'élèvent en moyenne à 7 976 USD par étudiant dans les établissements d'enseignement tertiaire. Elles ne représentent pas de plus de 5 000 USD en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais dépassent 10 000 USD au Canada, aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1b).

En moyenne, les activités de R&D et les services auxiliaires représentent respectivement 29 et 4 % des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire. Dans 9 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les dépenses peuvent être ventilées par type de services dans l'enseignement tertiaire (en Allemagne, en Belgique, en Finlande, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse), les activités de R&D et les services auxiliaires représentent plus de 32 % des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire. Cela peut se traduire par un niveau de dépenses unitaires considérable dans certains pays. Les dépenses au titre des activités de R&D et des services auxiliaires dans les établissements tertiaires représentent par exemple plus de 5 000 USD par étudiant en Allemagne, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse (voir le tableau B1.1b).

Variation des dépenses unitaires d'éducation selon le niveau d'enseignement

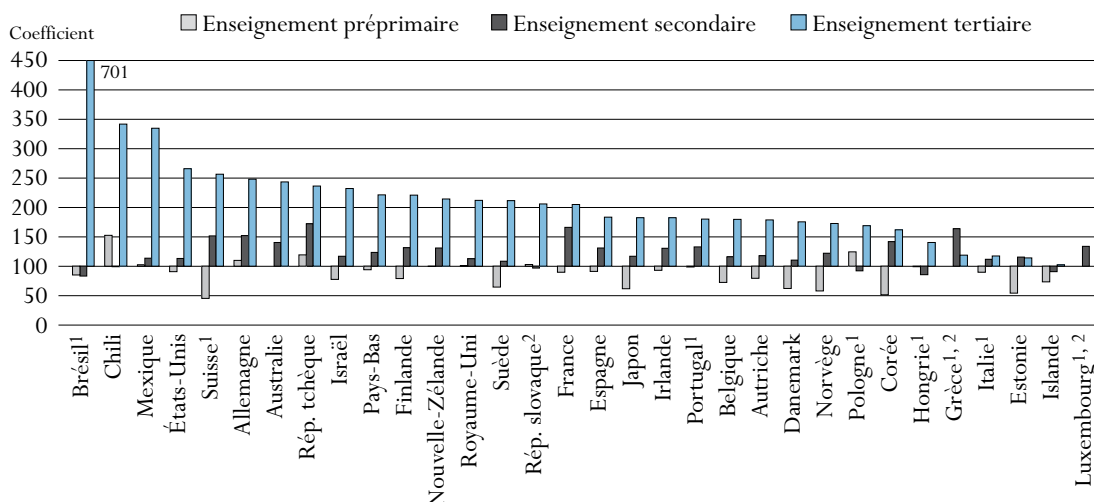
Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation augmentent fortement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Cette tendance peut s'expliquer par les principaux facteurs de dépense, en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités traditionnelles où l'organisation, les programmes de cours, les méthodes pédagogiques et la gestion sont (en règle générale) pratiquement les mêmes. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute ce schéma d'évolution similaire. Ces dix dernières années ont toutefois vu la part de fonds privés augmenter dans l'enseignement tertiaire, ce qui a accentué les différences par rapport aux autres niveaux d'enseignement (voir l'indicateur B3).

La comparaison de la répartition du budget entre les niveaux d'enseignement montre le degré de priorité qui est accordé à chacun de ces niveaux par les différents pays de l'OCDE et le coût relatif de l'enseignement à ces niveaux. Bien que les dépenses unitaires d'éducation augmentent avec le niveau d'enseignement dans pratiquement tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, les écarts entre niveaux varient sensiblement d'un pays à l'autre (voir le graphique B1.3). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires d'éducation sont multipliées par un coefficient de 1.2 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire. Ce coefficient est supérieur à 1.5 en Allemagne, en France, en Grèce, en République tchèque et en Suisse. En Suisse, cette progression tient essentiellement aux salaires plus élevés des enseignants dans l'enseignement secondaire. Dans les quatre autres pays, elle est imputable à un accroissement du nombre d'heures de cours suivies par les élèves entre l'enseignement primaire et secondaire et à une diminution, supérieure à la moyenne de l'OCDE, du nombre d'heures de cours données par les enseignants entre ces deux niveaux (voir les indicateurs B7, D1, D3 et D4).

Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 2.2 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire. Toutefois, la structure des dépenses varie beaucoup selon les pays, ce qui tient essentiellement à leur politique plus différenciée dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B5). Ainsi, la Grèce, l'Islande et l'Italie et, dans les pays partenaires, l'Estonie, ne dépensent que 1.3 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire, alors que le Mexique et, dans les pays partenaires, le Brésil et le Chili, dépensent plus de 3.0 fois plus (voir le graphique B1.3).

Graphique B1.3. Dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement aux divers niveaux d'enseignement, par rapport à l'enseignement primaire (2005)

Enseignement primaire = 100



Remarque : un coefficient de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement sont trois fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.

1. Établissements publics uniquement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement en fonction des effectifs d'élèves/étudiants

Le tableau B1.2 montre la relation entre le budget que les pays de l'OCDE consacrent à leur système d'éducation et la proportion des effectifs scolarisés à chaque niveau d'enseignement. Il permet d'analyser les stratégies que les pays ont adoptées pour répartir leur budget entre les niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente deux tiers des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement et près de trois quarts des effectifs scolarisés. L'écart entre ces deux proportions est égal ou supérieur à 10 points de pourcentage aux États-Unis, au Japon, au Mexique et en République slovaque et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël (voir le tableau B1.2).

Par comparaison avec l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non-tertiaire, l'enseignement tertiaire se distingue par des différences significatives entre sa part dans le budget et sa part dans les effectifs scolarisés. Selon la moyenne établie sur la base des 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'enseignement tertiaire représente 24 % des dépenses totales au titre des établissements, mais 16 % seulement des effectifs scolarisés. À ce niveau d'enseignement, l'écart entre ces deux proportions est inférieur à 7 points de pourcentage en Corée, en France, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Italie et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie, mais il est supérieur à 13 points de pourcentage aux États-Unis et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Brésil et au Chili (voir le tableau B1.2).

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

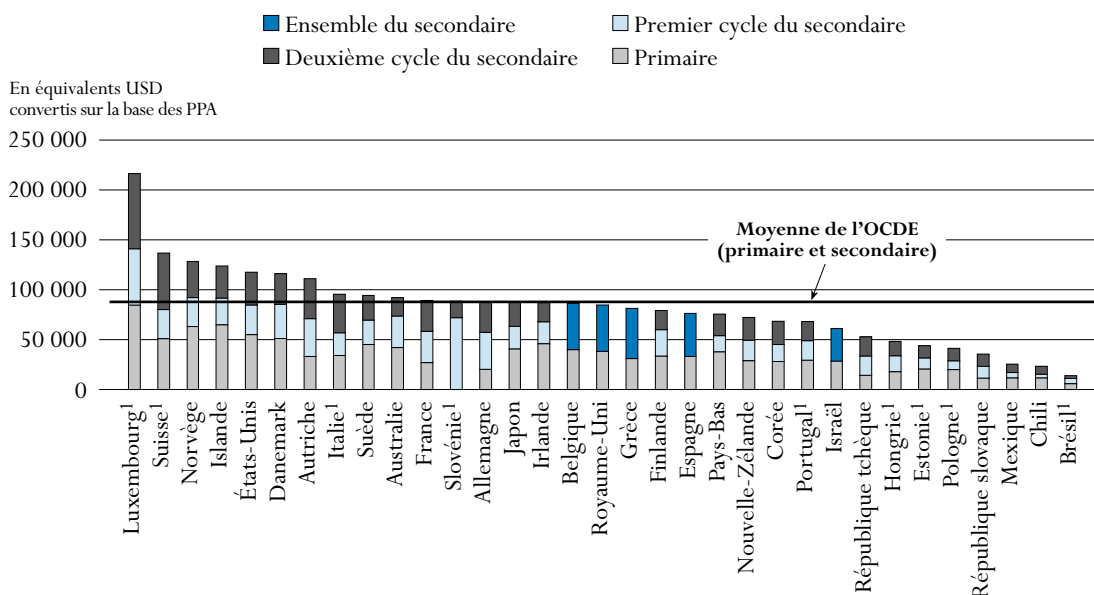
En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 87 720 USD par élève pendant la durée théorique des études primaires et secondaires. La durée théorique des études primaires et secondaires diffère assez peu selon les pays (entre 12 et 13 années dans 30 des 36 pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici), mais les dépenses unitaires cumulées varient considérablement d'un pays à l'autre. Les dépenses cumulées par élève pendant les études primaires et secondaires représentent moins de 40 000 USD au Mexique et en République slovaque et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Fédération de Russie, mais atteignent ou dépassent 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse (voir le tableau B1.3a et le graphique B1.4).

Dépenses unitaires d'éducation cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire, la durée typique des études et le mode de scolarisation varient selon les pays de l'OCDE, les différences de dépenses unitaires annuelles au titre des services d'éducation qui ressortent du graphique B1.2 ne rendent pas nécessairement compte de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type. Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir dans un large éventail d'établissements et de modalités de scolarisation la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes et à leurs centres d'intérêt. De nombreux étudiants suivent des cours à temps partiel, travaillent tout en poursuivant leurs études ou suivent une formation dans plus d'un établissement avant d'obtenir leur diplôme. Ces diverses modalités de scolarisation peuvent influencer sur la manière dont il convient d'interpréter les dépenses unitaires d'éducation.

Graphique B1.4. Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2005)

Dépenses annuelles par élève au titre des établissements d'enseignement multipliées par la durée théorique des études, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires.

Source : OCDE, Tableau B1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

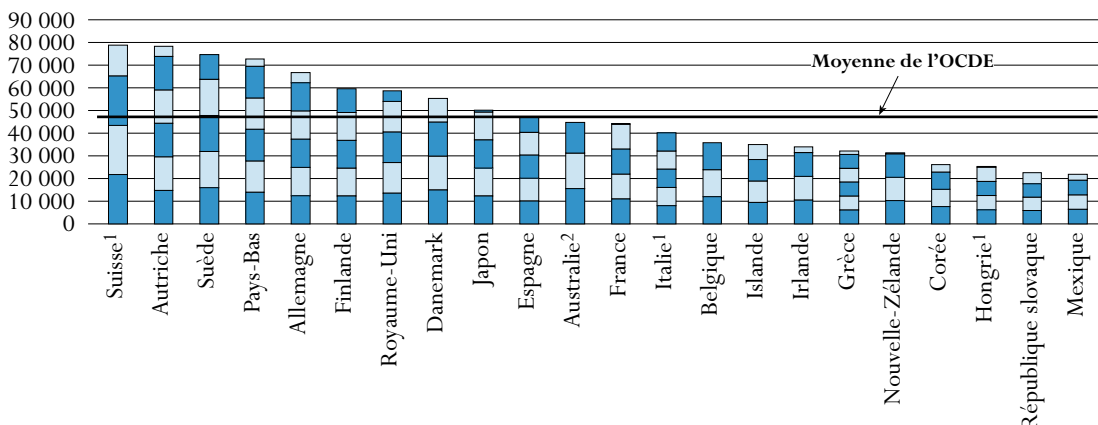
Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent par exemple se traduire par un coût global proportionnellement élevé de l'enseignement tertiaire, lorsque la durée normale des études tertiaires est longue. Le graphique B1.5 montre les dépenses unitaires moyennes cumulées sur la durée des études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants pour lesquels ces dépenses sont effectuées, y compris ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient fondés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et que leur interprétation impose une certaine prudence (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqg2008), des changements importants s'observent dans le classement des pays membres ou partenaires de l'OCDE selon que le classement s'effectue en fonction des indicateurs de dépenses annuelles ou globales.

Par exemple, les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement tertiaire sont assez similaires au Japon (12 326 USD) et en Allemagne (12 446 USD) (voir le tableau B1.1a). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les formations tertiaires de ces deux pays (voir l'indicateur A3), les études tertiaires durent en moyenne un peu plus d'un an de plus en Allemagne qu'au Japon (5.4 années en Allemagne, contre 4.1 années au Japon). Il en résulte que les dépenses unitaires cumulées sur la durée des études tertiaires du Japon (50 167 USD) sont inférieures de près de 16 000 USD à celles de l'Allemagne (66 758 USD) (voir le graphique B1.5 et le tableau B1.3b).

Graphique B1.5. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2005)

Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement multipliées par la durée moyenne des études, en équivalents USD convertis sur la base des PPA

En équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque : chaque segment des barres représente les dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement. Le nombre de segments représente le nombre moyen d'années d'études d'un étudiant dans l'enseignement tertiaire.

1. Établissements publics uniquement.

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

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires.

Source : OCDE, Tableau B1.3b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (126 160 USD) représente plus du double du coût enregistré dans les autres pays, sauf en Allemagne, en Autriche et aux Pays-Bas (voir le tableau B1.3b). Ces écarts doivent naturellement être interprétés à la lumière des différences entre les structures de délivrance des diplômes et les niveaux des diplômes sanctionnant les études tertiaires des pays de l'OCDE. Les tendances sont analogues dans l'enseignement tertiaire de type B, mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par leur durée moindre.

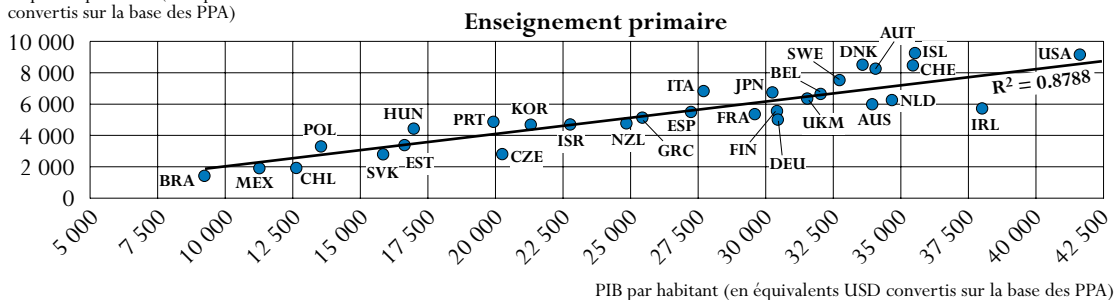
Dépenses unitaires d'éducation en proportion du PIB par habitant

Diviser les dépenses unitaires d'éducation par le PIB par habitant permet de mesurer les budgets d'éducation par élève/étudiant à l'aune de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme la scolarisation est généralisée dans les niveaux inférieurs, les dépenses unitaires de ces niveaux exprimées en pourcentage du PIB par habitant montrent le volume de ressources que les pays consacrent aux jeunes par rapport à leur capacité financière. Aux niveaux supérieurs d'enseignement, cet indicateur est influencé à la fois par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation. Dans l'enseignement tertiaire par exemple, certains pays de l'OCDE peuvent afficher des valeurs assez élevées de cette mesure si une part relativement importante de leur richesse est consacrée aux études d'un nombre restreint d'individus.

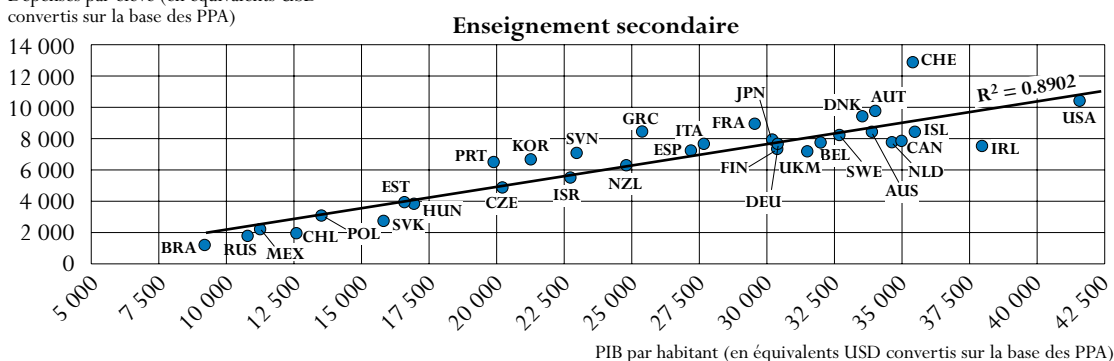
Graphique B1.6. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant (2005)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le niveau d'enseignement

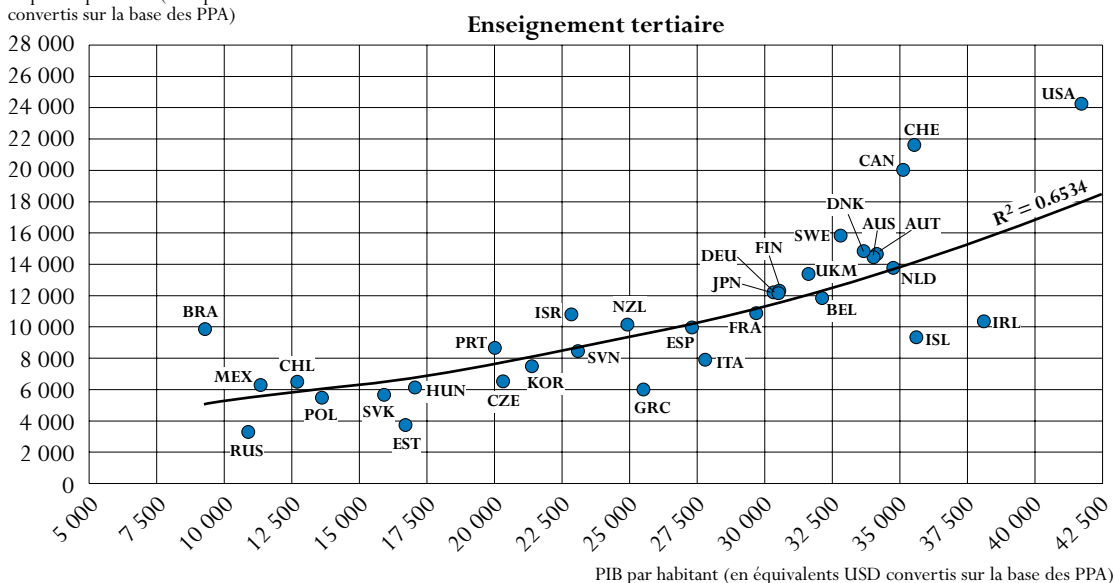
Dépenses par élève (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



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



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



Remarque : la liste des pays repris dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableaux B1.1a et B1.4 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

En moyenne, les dépenses unitaires d'éducation représentent une part du PIB par habitant égale à 21 % dans l'enseignement primaire, à 26 % dans l'enseignement secondaire et à 40 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4). Des pays où les dépenses unitaires sont faibles peuvent afficher des répartitions d'investissement par rapport au PIB par habitant qui sont similaires à celles de pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent à ces niveaux d'enseignement une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE. De même, le Canada, les États-Unis, le Mexique et la Suisse et, dans les pays partenaires, le Chili consacrent plus de 50 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire. C'est le Brésil qui occupe la première place de ce classement : ses dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire représentent 108 % de son PIB par habitant. Toutefois, ce niveau élevé de dépenses ne profite qu'à une petite proportion d'individus, car les effectifs de l'enseignement tertiaire représentent 3 % seulement des effectifs scolarisés, tous niveaux d'enseignement confondus (voir les tableaux B1.2 et B1.4).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires est complexe. Comme on pouvait s'y attendre, il existe une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire et secondaire et le PIB par habitant : les dépenses unitaires tendent à être plus faibles dans les pays plus pauvres de l'OCDE que dans les pays plus riches. Cette relation est généralement positive à ces niveaux d'enseignement, mais des différences s'observent même entre des pays dont le PIB par habitant est comparable, en particulier parmi ceux dont le PIB par habitant est supérieur à 30 000 USD. Prenons l'exemple de l'Australie et de l'Autriche. Ces deux pays affichent un PIB par habitant analogue, mais en consacrent des parts très différentes à l'enseignement primaire et secondaire. L'Australie affecte 18 et 25 % de son PIB par habitant respectivement à ces deux niveaux d'enseignement, soit des parts proches de la moyenne de l'OCDE, alors que l'Autriche leur consacre respectivement 24 et 29 % de son PIB par habitant, des parts qui figurent parmi les plus élevées (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.6).

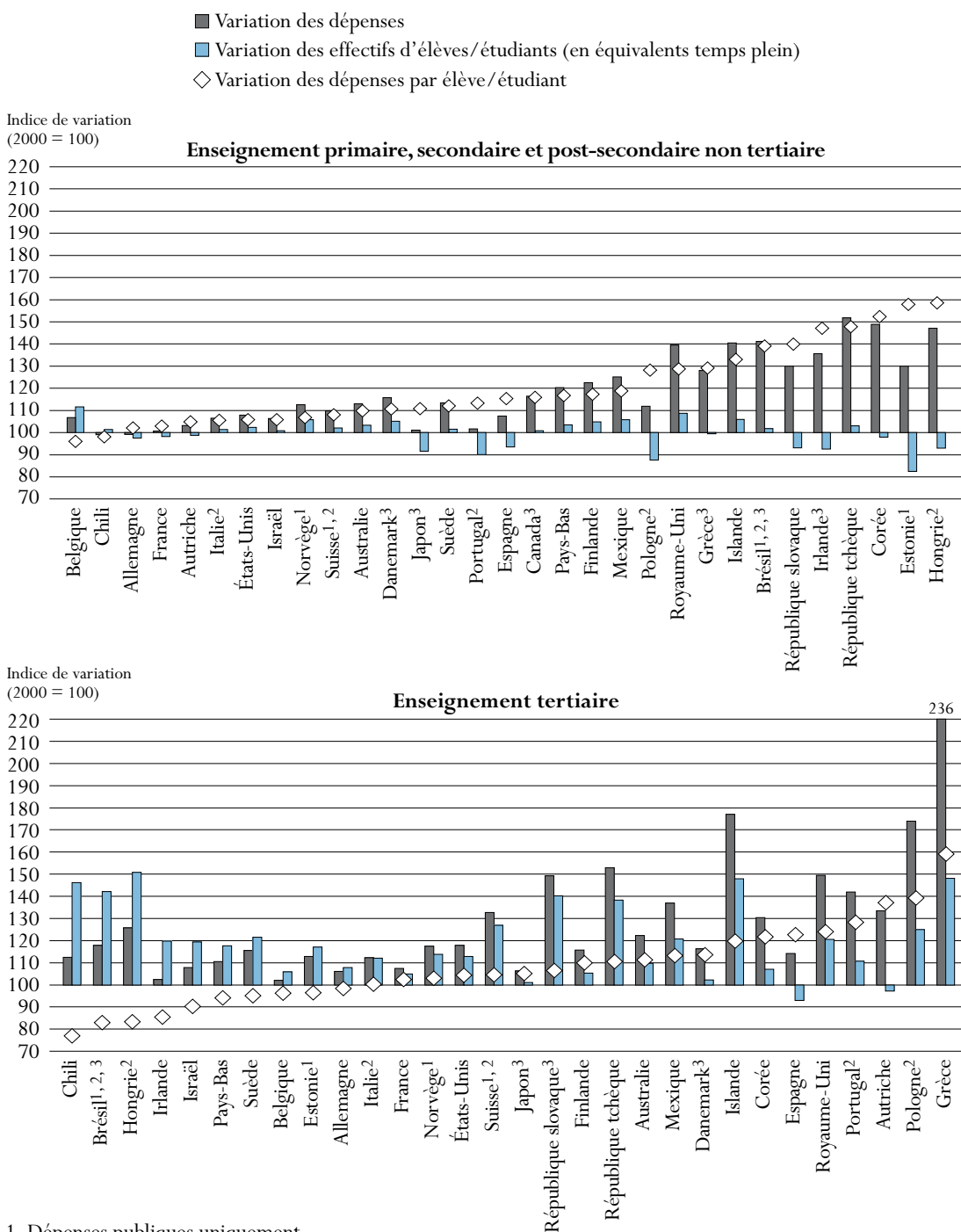
Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement varient davantage dans l'enseignement tertiaire, et la relation entre la richesse relative des pays et leur niveau de dépenses est plus variable. Ainsi le Canada, l'Islande et la Suisse affichent des PIB par habitant comparables, mais en consacrent une part très différente à l'enseignement tertiaire. Les dépenses unitaires par étudiant représentent 61 % du PIB par habitant au Canada et en Suisse, soit une part parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, contre 27 % en Islande, une part nettement inférieure à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.6).

Variation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement entre 1995, 2000 et 2005

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont tendance à augmenter en valeur réelle, car la rémunération des enseignants (qui est le principal poste de dépenses) progresse au même rythme que les autres salaires. Que l'augmentation des dépenses unitaires ne se traduise pas par une amélioration du rendement scolaire fait planer le spectre d'une diminution de la productivité du secteur de l'éducation.

Graphique B1.7. Variations des effectifs d'élèves/étudiants et des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2000, 2005)

Indice de variation entre 2000 et 2005 (2000 = 100, prix constants de 2005)



1. Dépenses publiques uniquement.

2. Établissements publics uniquement.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE, Tableau B1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

La proportion d'individus en âge scolaire dans la population a un impact sur les effectifs d'élèves / étudiants et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Plus le nombre de jeunes en âge scolaire est élevé, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Le tableau B1.5 et le graphique B1.7 montrent l'évolution des effectifs scolarisés et des dépenses totales entre 1995, 2000 et 2005.

Entre 1995 et 2005, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays. Leur taux de croissance s'établit en moyenne à 35 % durant cette période de relative stabilité des effectifs scolarisés. Ce taux de croissance des dépenses unitaires est comparable entre les deux périodes successives de cinq ans dans tous les pays, sauf en Italie, en Norvège, en République tchèque et en Suisse, où une diminution des dépenses entre 1995 et 2000, a été suivie par une hausse entre 2000 et 2005 (voir le tableau B1.5).

Entre 2000 et 2005, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 10 % au moins dans 20 des 31 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Leur taux de croissance dépasse même 30 % en Corée, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Estonie. Malgré ces augmentations, les dépenses unitaires de 2005 au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaires sont inférieures à la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays sauf en Islande. Le taux de croissance des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement n'est inférieur ou égal à 5 % qu'en Allemagne, en Autriche, en Belgique, aux États-Unis, en France et en Italie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

La variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne semble pas résulter au premier chef de l'évolution des effectifs scolarisés. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception toutefois de l'Espagne, de la Hongrie, du Japon, de la Pologne, du Portugal, de la République slovaque et de la République tchèque et, dans les pays partenaires, de l'Estonie, où une chute de plus de 5 % des effectifs scolarisés a contribué à une augmentation significative des dépenses unitaires d'éducation entre 2000 et 2005. En Espagne, au Japon, en Pologne et au Portugal, cette baisse des effectifs scolarisés est allée de pair avec une légère revalorisation des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire l'éducation, alors que dans les autres pays, elle s'est accompagnée d'une forte progression des dépenses (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7)

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire : les dépenses unitaires ont diminué dans certains pays entre 1995 et 2005 parce que leur progression n'a pas suivi le même rythme que celui des effectifs scolarisés à ce niveau d'enseignement. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont restées stables entre 1995 et 2000. Entre 2000 et 2005, elles ont augmenté de 11 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, parce que les gouvernements ont investi massivement en réaction à l'accroissement du taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement. Cette tendance est visible en Australie, en Autriche, en Finlande, au Mexique, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni. L'accroissement des dépenses par étudiant observé entre 2000 et 2005 n'a toutefois pas totalement compensé la régression enregistrée entre 1995 et 2000

B1

en Norvège, en République slovaque et en République tchèque. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire n'ont toutefois diminué durant les deux périodes de référence qu'en Hongrie et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Israël (voir le tableau B1.5).

Dans un certain nombre des 30 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, en l'occurrence en Allemagne, en Belgique, en Hongrie, en Irlande, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Israël, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 2000 et 2005. Dans tous ces pays, sauf en Allemagne et en Belgique, ce phénomène s'explique en grande partie par l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants (plus de 10 %) pendant cette période (voir le graphique B1.7). Dans l'ensemble, 7 des 11 pays membres ou partenaires de l'OCDE où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont progressé de plus de 20 % entre 2000 et 2005 (soit la Grèce, l'Islande, le Mexique, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse) ont revu à la hausse leurs dépenses au titre de l'enseignement tertiaire dans une proportion au moins équivalente. Les autres, en l'occurrence la Hongrie, la Suède et, dans les pays partenaires, le Brésil et le Chili, ne l'ont pas fait. De tous les pays considérés ici, l'Autriche, le Danemark et l'Espagne sont les seuls où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de moins de 5 % entre 2000 et 2005 et qui ont enregistré une variation supérieure à la moyenne de l'OCDE de leurs dépenses unitaires durant cette période (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

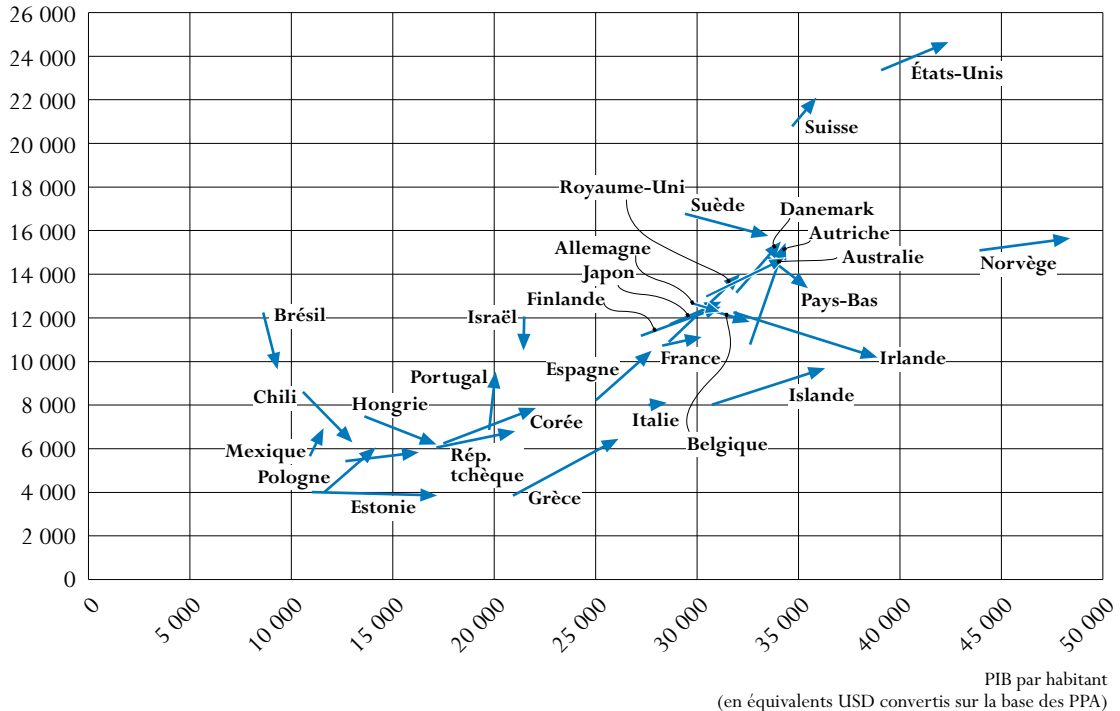
Variation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement et du PIB par habitant entre 2000 et 2005

Entre 2000 et 2005, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont augmenté de 11 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais pas à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant dans la plupart des pays où les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont progressé. Dans le graphique B1.8, l'extrémité gauche des vecteurs représente le PIB par habitant (en abscisse) et les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (en ordonnée) en 2000 (en USD et parités de pouvoir d'achat de 2005) et l'extrémité droite des vecteurs, les valeurs des deux variables en 2005. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont progressé dans environ deux tiers des 30 pays dont les données de 2000 et de 2005 sont disponibles. Les seuls pays où ces dépenses ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant sont l'Australie, l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, la Grèce, l'Islande, le Mexique, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suisse (voir les tableaux B1.1 et B1.5 et le graphique B1.8).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en revanche, les dépenses unitaires ont augmenté de 19 % en moyenne entre 2000 et 2005, soit un rythme plus soutenu que le PIB par habitant dans 22 pays (parmi les 31 pays dont les données sont disponibles). Il y a lieu de souligner que la performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit est restée stable dans la majorité des pays entre 2000 et 2006, ce qui tend à montrer que le niveau de compétence ne dépend pas nécessairement du volume d'investissement et que les ressources supplémentaires pourraient être utilisées à meilleur escient (voir le tableau B1.5, les résultats du cycle PISA 2006 et l'indicateur B7 dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation*).

Graphique B1.8. Variation des dépenses par étudiant entre 2000 et 2005, au titre des établissements d'enseignement tertiaire, en proportion du PIB par habitant
(USD, prix et PPA constants de 2005)

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



Remarque : le point de départ du vecteur montre les dépenses par élève/étudiant ainsi que le PIB par habitant en 2000. La fin du vecteur montre les valeurs correspondantes en 2005.

Source : OCDE. Tableaux B1.1a, B1.5 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008). Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein). Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les programmes de cours pour lesquels à la fois des données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars américains (USD). Le taux de change PPA est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

B1

La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne simple calculée compte tenu de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ; le total de l'OCDE représente la valeur de l'indicateur tous pays de l'OCDE confondus (voir le Guide du lecteur pour plus de précisions).

Le tableau B1.5 montre la variation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement entre les années budgétaires 1995, 2000 et 2005. 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 couvert par l'exercice UOE de collecte de données mené au cours de l'année 2007. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 et de 2000 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2005 sur la base du déflateur des prix du PIB.

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires, exprimées en monnaie nationale, rapportées en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les premières sont corrigées à l'aide des taux d'inflation de ce pays de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Les dépenses cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B1.3b) sont estimées comme suit : les dépenses annuelles actuelles sont multipliées par la durée typique des études tertiaires. Les méthodes appliquées pour estimer la durée typique des études tertiaires sont décrites à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008). Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 2005.

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux différences de définition selon les pays des notions de scolarisation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein ». Certains pays de l'OCDE comptabilisent tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme des étudiants à temps plein, alors que d'autres mesurent leur mode de scolarisation d'après les unités de valeur qu'ils ont obtenues à l'issue d'une formation spécifique pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses plus élevées par étudiant en équivalents temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

- **Tableau B1.1c. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, allouées aux services éducatifs (2005)**

Tableau B1.1a.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2005)
En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

			Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R&D comprises)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire	
	Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	5 992	7 930	9 223	8 408	7 973	8 569	15 599	14 579	10 199	8 340
	Autriche	6 562	8 259	9 505	10 028	9 751	x(4)	11 394	15 028	14 775	10 061	10 407
	Belgique	4 816	6 648	x(5)	x(5)	7 731	x(5)	x(9)	x(9)	11 960	8 046	8 034
	Canada ^{1, 2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7 837	x(7)	m	20 156	m	m	m
	République tchèque	3 353	2 812	4 864	4 830	4 847	2 098	3 105	7 019	6 649	5 409	4 545
	Danemark	5 320	8 513	8 606	10 197	9 407	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14 959	m	10 108
	Finlande	4 395	5 557	8 875	6 441	7 324	x(5)	n	12 285	12 285	7 582	7 711
	France	4 817	5 365	7 881	10 311	8 927	4 488	9 483	11 486	10 995	7 673	8 101
	Allemagne	5 508	5 014	6 200	10 282	7 636	10 531	6 938	13 351	12 446	7 772	7 872
	Grèce	x(2)	5 146	x(5)	x(5)	8 423	7 266	3 417	7 661	6 130	4 928	5 692
	Hongrie ²	4 402	4 438	3 993	3 613	3 806	4 731	4 549	6 328	6 244	4 837	4 423
	Islande	6 800	9 254	8 985	8 004	8 411	x(4, 9)	x(9)	x(9)	9 474	m	8 931
	Irlande	5 345	5 732	7 352	7 680	7 500	5 811	x(9)	x(9)	10 468	7 386	7 108
	Italie ²	6 139	6 835	7 599	7 682	7 648	m	7 420	8 032	8 026	5 314	7 540
	Japon	4 174	6 744	7 630	8 164	7 908	x(4, 9)	7 969	13 827	12 326	m	8 378
	Corée	2 426	4 691	5 661	7 765	6 645	a	3 811	9 938	7 606	6 607	6 212
	Luxembourg ²	x(2)	14 079	18 844	18 845	18 845	m	m	m	m	m	m
	Mexique	1 964	1 913	1 839	2 853	2 180	a	x(9)	x(9)	6 402	5 346	2 405
	Pays-Bas	5 885	6 266	8 166	7 225	7 741	7 000	n	13 883	13 883	8 719	8 147
	Nouvelle-Zélande	4 778	4 780	5 165	7 586	6 278	6 126	7 740	11 002	10 262	8 864	6 342
	Norvège	5 236	9 001	9 687	12 096	10 995	x(5)	x(9)	x(9)	15 552	9 981	10 980
	Pologne ²	4 130	3 312	2 971	3 131	3 055	2 956	x(9)	x(9)	5 593	4 883	3 592
	Portugal ²	4 808	4 871	6 555	6 381	6 473	m	x(9)	x(9)	8 787	6 785	6 197
	Rép. slovaque	2 895	2 806	2 430	3 026	2 716	x(4)	x(4)	5 783	5 783	5 131	3 139
	Espagne	5 015	5 502	x(5)	x(5)	7 211	a	9 059	10 301	10 089	7 182	7 134
	Suède	4 852	7 532	8 091	8 292	8 198	2 691	x(9)	x(9)	15 946	8 281	9 156
	Suisse ²	3 853	8 469	9 756	16 166	12 861	9 119	4 163	23 137	21 734	13 041	12 195
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	6 420	6 361	x(5)	x(5)	7 167	x(5)	x(9)	x(9)	13 506	8 842	7 741
	États-Unis	8 301	9 156	9 899	10 969	10 390	m	x(9)	x(9)	24 370	21 588	12 788
	Moyenne de l'OCDE	4 888	6 252	7 437	8 366	7 804	4 719	~	~	11 512	8 102	7 527
	Total de l'OCDE	5 254	6 173	~	~	7 736	~	~	~	15 559	13 141	8 553
	Moyenne de l'UE-19	4 980	6 055	7 462	7 864	7 600	4 757	~	~	10 474	6 990	7 036
Pays partenaires	Brésil ²	1 215	1 425	1 359	899	1 186	a	x(9)	x(9)	9 994	9 808	1 542
	Chili ³	2 953	1 936	1 865	1 956	1 924	a	3 922	7 977	6 620	m	2 694
	Estonie	1 833	3 384	3 802	4 033	3 918	4 417	2 883	4 386	3 869	3 867	3 768
	Israël	3 650	4 699	x(5)	x(5)	5 495	4 275	8 232	11 581	10 919	8 476	6 000
	Féd. de Russie ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 754	x(5)	2 274	3 876	3 421	3 155	2 051
	Slovénie ²	6 364	x(3)	7 994	5 565	7 065	x(4)	x(9)	x(9)	8 573	7 037	7 378

1. Année de référence : 2004.

2. Établissements publics uniquement (et, pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement).

3. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

B1

Tableau B1.1b.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2005)

*En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement et le type de service,
calculs fondés sur des équivalents temps plein*

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total	Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	6 856	286	7 142	9 544	654	4 381	14 579
Autriche	9 046	390	9 436	9 952	109	4 714	14 775
Belgique	7 021	285	7 306	7 725	321	3 915	11 960
Canada ^{1, 2, 3}	7 398	439	7 837	13 463	1 527	5 166	20 156
Rép. tchèque	3 801	297	4 098	5 234	175	1 239	6 649
Danemark ¹	8 997	a	8 997	x(7)	a	x(7)	14 959
Finlande	5 896	714	6 610	7 575	7	4 703	12 285
France	6 492	964	7 456	7 015	658	3 323	10 995
Allemagne	6 878	160	7 039	7 158	614	4 674	12 446
Grèce ¹	5 355	138	5 493	4 459	470	1 202	6 130
Hongrie ³	3 668	359	4 027	4 590	247	1 407	6 244
Islande ¹	x(3)	x(3)	8 815	x(7)	x(7)	x(7)	9 474
Irlande	6 269	142	6 411	7 386	x(7)	3 082	10 468
Italie ³	7 111	298	7 410	5 011	303	2 712	8 026
Japon ¹	x(3)	x(3)	7 343	x(7)	x(7)	x(7)	12 326
Corée	5 133	505	5 638	6 574	33	999	7 606
Luxembourg ^{1, 3}	x(3)	x(3)	15 930	m	m	m	m
Mexique	2 025	m	2 025	5 346	m	1 056	6 402
Pays-Bas	6 972	72	7 045	8 717	2	5 164	13 883
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	5 659	8 864	x(7)	1 397	10 262
Norvège	x(3)	x(3)	9 975	9 897	84	5 571	15 552
Pologne ³	3 065	99	3 165	4 881	1	710	5 593
Portugal ³	5 606	40	5 646	6 785	x(7)	2 002	8 787
Rép. slovaque ¹	2 336	404	2 740	4 273	858	652	5 783
Espagne	6 152	259	6 411	7 182	m	2 907	10 089
Suède	7 067	795	7 861	8 281	n	7 666	15 946
Suisse ³	x(3)	x(3)	10 721	13 041	x(4)	8 694	21 734
Turquie	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	5 723	1 105	6 888	7 793	1 049	4 665	13 506
États-Unis	9 006	763	9 769	18 656	2 932	2 782	24 370
Moyenne de l'OCDE	5 994	387	7 065	7 976	502	3 391	11 512
Moyenne de l'UE-19	5 970	362	6 840	6 707	321	3 220	10 474
Pays partenaires							
Brésil ^{1, 3}	x(3)	x(3)	1 287	9 808	x(4)	186	9 994
Chili ⁴	1 842	88	1 930	x(7)	x(7)	x(7)	6 620
Estonie	x(3)	x(3)	3 736	3 867	x(4)	2	3 869
Israël	4 875	165	5 041	7 252	1 224	2 443	10 919
Féd. de Russie ³	x(3)	x(3)	1 754	x(7)	x(7)	266	3 421
Slovénie ³	6 770	295	7 065	7 016	21	1 536	8 573

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Tertiaire de type A uniquement, et année de référence : 2004.

3. Établissements publics uniquement (et, pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement).

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Tableau B1.2.

Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants, selon le niveau d'enseignement (2005)

Ce tableau montre la répartition des dépenses d'éducation par rapport à celle des effectifs d'élèves/étudiants à chaque niveau d'enseignement. Les effectifs d'élèves/étudiants sont ajustés à l'exercice budgétaire. Exemple d'interprétation de la première et de la deuxième colonne : en République tchèque, l'enseignement préprimaire représente 10 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement et 13.4 % des effectifs d'élèves/étudiants.											
Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)		Primaire, secondaire et post- secondaire non tertiaire		Ensemble du tertiaire		Pas d'affectation par niveau d'enseignement		Tous niveaux d'enseignement confondus			
Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)		
(1)		(2)		(3)		(4)		(5)			
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	2.9	m	81.3	m	15.6	m	0.2	m	100
	Autriche	8.9	13.4	67.6	70.8	23.5	15.7	a	a	100	100
	Belgique	9.8	15.6	67.7	71.2	20.5	13.2	2.0	n	100	100
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	10.0	13.4	65.0	71.4	22.4	15.2	2.6	n	100	100
	Danemark ¹	10.8	19.7	60.3	65.3	23.0	15.0	6.0	n	100	100
	Finlande	6.4	10.7	64.7	72.0	29.0	17.3	n	n	100	100
	France	11.3	17.6	66.8	67.4	21.9	15.0	n	n	100	100
	Allemagne	9.9	13.8	66.6	72.9	21.4	13.3	2.1	0.1	100	100
	Grèce	x(2)	x(2)	66.5	70.2	33.5	29.8	n	n	100	100
	Hongrie ²	15.3	16.1	59.8	68.9	20.2	15.0	4.7	n	100	100
	Islande ¹	9.5	13.1	67.4	71.4	15.5	15.2	7.7	n	100	100
	Irlande	0.1	0.1	74.7	82.8	25.3	17.2	n	n	100	100
	Italie ²	9.6	11.6	70.0	69.7	20.4	18.7	n	n	100	100
	Japon ¹	4.1	8.4	61.7	71.7	27.1	18.8	7.0	1.1	100	100
	Corée	1.8	4.7	60.5	67.6	33.5	27.8	4.2	n	100	100
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	10.8	13.2	66.9	79.3	20.1	7.5	2.3	n	100	100
	Pays-Bas	7.3	9.9	67.2	75.6	25.4	14.5	n	n	100	100
	Nouvelle-Zélande	4.9	6.6	70.9	79.6	22.4	13.9	1.7	n	100	100
	Norvège	5.8	11.9	66.7	72.2	22.9	15.9	4.6	n	100	100
	Pologne ²	10.6	9.4	64.9	74.7	24.5	16.0	n	n	100	100
	Portugal ²	6.0	7.9	68.2	75.9	22.6	16.2	3.2	n	100	100
	Rép. slovaque ¹	11.3	12.4	65.4	76.1	20.8	11.5	2.6	a	100	100
	Espagne	13.1	17.7	62.7	66.1	24.2	16.2	n	n	100	100
	Suède	8.5	14.9	66.0	71.5	25.5	13.6	n	n	100	100
	Suisse ²	4.0	10.5	68.6	77.5	25.8	12.0	1.6	n	100	100
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	4.8	5.7	73.9	82.2	21.6	12.2	a	a	100	100
	États-Unis	5.8	8.7	57.1	72.5	37.1	18.9	n	n	100	100
	Moyenne de l'OCDE										
	8.0	11.1	66.1	73.2	24.2	16.0	2.0	n	100	100	
Pays partenaires	Brésil ^{1, 2}	8.4	10.5	74.2	86.9	17.4	2.6	n	n	100	100
	Chili ³	7.9	7.2	55.2	77.6	36.9	15.1	n	n	100	100
	Estonie	7.2	13.9	69.2	65.2	23.0	20.9	0.6	n	100	m
	Israël	10.4	17.3	55.9	67.6	23.6	13.2	10.1	1.9	100	100
	Féd. de Russie ²	13.9	m	49.8	m	21.1	m	15.2	m	100	m
	Slovénie ²	9.6	11.0	68.6	70.5	21.8	18.5	n	n	100	100

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Établissement publics uniquement.

3. Année de référence : 2006.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

B1

Tableau B1.3a.

Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires, tous services confondus (2005)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement

		Durée théorique moyenne des études primaires et secondaires (en années)				Dépenses par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (en USD)				
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire et secondaire confondus	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Primaire et secondaire confondus
Pays membres de l'OCDE	Australie	7.0	4.0	2.0	13.0	41 946	31 721	18 446	50 168	92 113
	Autriche	4.0	4.0	4.0	12.0	33 034	38 019	40 114	78 132	111 167
	Belgique	6.0	2.0	4.0	12.0	39 889	x(8)	x(8)	46 385	86 275
	Canada ¹	6.0	3.0	3.0	12.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	94 040
	Rép. tchèque	5.0	4.0	4.0	13.0	14 058	19 456	19 320	38 776	52 834
	Danemark	6.0	4.0	3.0	13.0	51 080	34 426	30 590	65 016	116 096
	Finlande	6.0	3.0	3.0	12.0	33 343	26 625	19 324	45 949	79 292
	France	5.0	4.0	3.0	12.0	26 824	31 522	30 933	62 456	89 280
	Allemagne	4.0	6.0	3.0	13.0	20 055	37 199	30 845	68 045	88 100
	Grèce	6.0	3.0	3.0	12.0	30 874	x(8)	x(8)	50 536	81 410
	Hongrie ²	4.0	4.0	4.0	12.0	17 752	15 973	14 453	30 425	48 177
	Islande	7.0	3.0	4.0	14.0	64 778	26 955	32 016	58 972	123 750
	Irlande	8.0	3.0	2.5	13.5	45 859	22 057	19 200	41 258	87 116
	Italie ²	5.0	3.0	5.0	13.0	34 175	22 796	38 408	61 203	95 378
	Japon	6.0	3.0	3.0	12.0	40 463	22 890	24 492	47 382	87 845
	Corée	6.0	3.0	3.0	12.0	28 143	16 984	23 296	40 280	68 424
	Luxembourg ²	6.0	3.0	4.0	13.0	84 475	56 533	75 381	131 914	216 389
	Mexique	6.0	3.0	3.0	12.0	11 476	5 517	8 558	14 075	25 551
	Pays-Bas	6.0	2.0	3.0	11.0	37 599	16 331	21 674	38 005	75 604
	Nouvelle-Zélande	6.0	4.0	3.0	13.0	28 682	20 661	22 759	43 420	72 102
	Norvège	7.0	3.0	3.0	13.0	63 006	29 062	36 289	65 351	128 357
	Pologne ²	6.0	3.0	4.0	13.0	19 871	8 912	12 522	21 434	41 305
	Portugal ²	6.0	3.0	3.0	12.0	29 226	19 665	19 143	38 809	68 034
	Rép. slovaque	4.0	5.0	4.0	13.0	11 224	12 150	12 103	24 253	35 477
	Espagne	6.0	4.0	2.0	12.0	33 015	x(8)	x(8)	43 268	76 282
	Suède	6.0	3.0	3.0	12.0	45 194	24 274	24 877	49 151	94 345
Suisse ²	6.0	3.0	3.5	12.5	50 814	29 269	56 582	85 851	136 664	
Turquie ²	8.0	a	3.0	11.0	m	a	m	m	m	
Royaume-Uni	6.0	3.0	3.5	12.5	38 165	x(8)	x(8)	46 585	84 750	
États-Unis	6.0	3.0	3.0	12.0	54 936	29 696	32 907	62 603	117 538	
	Moyenne de l'OCDE	5.9	3.3	3.3	12.4	36 112	~	~	51 374	87 720
Pays partenaires	Brésil ²	4.0	4.0	3.0	11.0	5 701	5 436	2 697	8 133	13 834
	Chili ³	6.0	2.0	4.0	12.0	11 614	3 730	7 825	11 555	23 169
	Estonie	6.0	3.0	3.0	12.0	20 303	11 406	12 098	23 504	43 807
	Israël	6.0	3.0	3.0	12.0	28 193	x(8)	x(8)	32 972	61 165
	Féd. de Russie ²	4.0	5.0	2.0	11.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	19 296
	Slovénie ²	6.0	3.0	3.0	12.0	x(6)	71 947	16 695	88 642	88 642

1. Année de référence : 2004.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Tableau B1.3b.
Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne
des études tertiaires, tous services confondus (2005)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le type de programme

	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (en USD)		
		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	CM	m	2.87	m	m	44 768	m
Autriche	CM	2.78	5.60	5.30	31 677	84 156	78 308
Belgique	CM	2.41	3.67	2.99	x(6)	x(6)	35 761
Canada		m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque		m	m	m	m	m	m
Danemark	AF	2.10	3.84	3.70	x(6)	x(6)	55 348
Finlande	CM	a	4.85	4.85	a	59 582	59 582
France ²	CM	3.00	4.74	4.02	28 448	54 444	44 202
Allemagne	CM	2.37	6.57	5.36	16 450	87 688	66 758
Grèce	CM	5.00	5.26	5.25	17 084	40 299	32 185
Hongrie ³	CM	2.00	4.05	4.05	9 098	25 627	25 289
Islande	CM	x(3)	x(3)	3.69	x(6)	x(6)	34 960
Irlande	CM	2.21	4.02	3.24	x(6)	x(6)	33 916
Italie ³	AF	m	5.14	5.01	m	41 285	40 212
Japon	CM	2.11	4.51	4.07	16 815	62 359	50 167
Corée	CM	2.07	4.22	3.43	7 889	41 938	26 089
Luxembourg		m	m	m	m	m	m
Mexique	AF	x(3)	3.42	3.42	x(6)	x(6)	21 896
Pays-Bas	CM	a	5.24	5.24	a	72 746	72 746
Nouvelle-Zélande	CM	1.87	3.68	3.05	14 475	40 489	31 298
Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
Pologne ³	CM	m	3.68	m	m	m	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	AF	2.47	3.90	3.82	m	22 555	22 555
Espagne	CM	2.15	5.54	4.66	19 478	57 069	47 015
Suède	CM	2.26	4.93	4.68	x(6)	x(6)	74 629
Suisse ³	CM	2.19	5.45	3.62	9 103	126 160	78 771
Turquie	CM	2.73	2.37	2.65	x(6)	x(6)	m
Royaume-Uni ²	CM	3.52	5.86	4.34	x(6)	x(6)	58 654
États-Unis		m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE		2.28	4.50	4.11	~	~	47 159

1. La durée moyenne des études tertiaires a été calculée soit selon la méthode par chaîne (CM), soit selon une formule d'approximation (AF).

2. La durée moyenne des études tertiaires est estimée sur la base de données nationales.

3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Tableau B1.4.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2005)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (y compris les activités de R&D)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire	
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	18	23	27	25	23	25	46	43	30	25
	Autriche	19	24	28	29	29	x(4)	33	44	43	29	31
	Belgique	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
	Canada ^{1, 2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	24	x(7)	m	61	m	m	m
	Rép. tchèque	17	14	24	24	24	10	15	35	33	27	22
	Danemark	16	25	26	30	28	x(4, 9)	x(9)	x(9)	44	m	30
	Finlande	14	18	29	21	24	x(5)	n	40	40	25	25
	France	16	18	27	35	30	15	32	39	37	26	27
	Allemagne	18	16	20	34	25	35	23	44	41	25	26
	Grèce	x(2)	20	x(5)	x(5)	33	29	13	30	24	19	22
	Hongrie ²	26	26	23	21	22	28	27	37	37	28	26
	Islande	19	26	25	23	24	x(4, 9)	x(9)	x(9)	27	m	25
	Irlande	14	15	19	20	20	15	x(9)	x(9)	28	19	19
	Italie ²	22	25	27	28	28	m	27	29	29	19	27
	Japon	14	22	25	27	26	x(4, 9)	26	46	41	m	28
	Corée	11	22	27	36	31	a	18	42	36	31	29
	Luxembourg ²	x(2)	20	27	27	27	x(5)	m	m	m	m	m
	Mexique	17	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	47	21
	Pays-Bas	17	18	24	21	22	20	n	40	40	25	23
	Nouvelle-Zélande	19	19	21	30	25	25	31	44	41	36	25
	Norvège	11	19	20	25	23	x(5)	x(9)	x(9)	33	21	23
	Pologne ²	30	24	22	23	23	22	28	42	41	36	26
	Portugal ²	24	24	33	32	32	m	x(9)	x(9)	44	34	31
	Rép. Slovaque	18	18	15	19	17	x(4)	x(4)	36	36	32	20
	Espagne	18	20	x(5)	x(5)	26	a	33	38	37	26	26
	Suède	15	23	25	25	25	8	x(9)	x(9)	49	25	28
Suisse ²	11	24	27	46	36	26	12	65	61	37	34	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	20	20	x(5)	x(5)	23	x(5)	x(9)	x(9)	43	28	25	
États-Unis	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	58	52	31	
Moyenne de l'OCDE	18	21	24	27	26	17	22	42	40	29	26	
Moyenne de l'UE-19	18	20	24	27	25	15	22	41	38	29	25	
Pays partenaires	Brésil ²	13	15	15	10	13	a	x(9)	x(9)	108	106	17
	Chili ³	23	15	15	15	15	a	31	63	52	m	21
	Estonie	11	20	23	24	24	27	17	26	23	23	23
	Israël	16	21	x(5)	x(5)	24	19	36	51	48	m	26
	Féd. de Russie ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	21	36	32	m	19
	Slovénie ²	28	x(3)	35	24	31	x(4)	x(9)	x(9)	37	31	32

1. Année de référence : 2004.

2. Établissements publics uniquement (et, pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement).

3. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

Tableau B1.5.

Variation des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2005)
Indice de variation entre 1995, 2000 et 2005 (Déflateur du PIB 2000=100, prix constants)

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
	Variation des dépenses (2000=100)		Variation des effectifs d'élèves (2000=100)		Variation des dépenses par élève (2000=100)		Variation des dépenses (2000=100)		Variation des effectifs d'élèves (2000=100)		Variation des dépenses par élève (2000=100)	
	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005
	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005
Pays membres de l'OCDE												
Australie	74	113	94	103	79	109	91	122	83	110	110	111
Autriche	94	103	m	99	m	104	98	133	91	97	108	137
Belgique	m	107	m	112	m	96	m	102	m	106	m	96
Canada ^{1, 2, 3}	106	116	m	101	m	115	75	117	m	m	m	m
Rép. tchèque	116	130	107	93	109	139	101	153	64	138	159	111
Danemark ¹	84	116	96	105	87	110	91	116	96	102	95	114
Finlande	89	123	93	105	96	117	90	116	89	105	101	110
France	90	101	m	98	m	103	91	107	m	105	m	102
Allemagne	94	99	97	98	97	102	95	106	104	108	91	98
Grèce ¹	64	128	107	99	60	129	66	236	68	148	97	159
Hongrie ³	100	147	105	93	95	158	74	126	58	151	128	83
Islande	m	140	99	106	m	133	m	177	79	148	m	120
Irlande	83	152	105	103	79	147	57	102	86	120	66	85
Italie ³	103	107	102	101	101	105	79	112	101	112	79	100
Japon ¹	98	101	113	92	86	110	88	106	99	101	88	105
Corée	m	149	107	98	m	152	m	130	68	107	m	122
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	81	125	93	106	87	118	77	137	77	121	101	113
Pays-Bas	84	120	98	103	86	116	94	111	99	118	95	94
Nouvelle-Zélande ⁴	71	108	m	m	m	m	105	118	m	m	m	m
Norvège ⁴	94	113	89	106	107	106	107	117	100	114	106	103
Pologne ³	70	112	110	88	64	128	59	174	55	125	107	139
Portugal ³	76	102	105	90	72	113	73	142	77	111	96	128
Rép. slovaque ¹	96	136	105	93	91	147	81	149	72	140	112	106
Espagne	99	108	119	94	84	115	72	114	100	93	72	123
Suède	81	113	86	102	94	112	81	116	83	121	98	95
Suisse ^{3, 4}	101	110	95	102	107	108	74	133	95	127	78	105
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	87	140	87	109	100	129	98	149	89	118	110	126
États-Unis	80	108	95	102	83	105	70	118	92	113	77	104
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>89</i>	<i>119</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>89</i>	<i>119</i>	<i>83</i>	<i>130</i>	<i>84</i>	<i>118</i>	<i>99</i>	<i>111</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>89</i>	<i>119</i>	<i>101</i>	<i>99</i>	<i>88</i>	<i>120</i>	<i>82</i>	<i>131</i>	<i>83</i>	<i>118</i>	<i>101</i>	<i>111</i>
Pays partenaires												
Brésil ^{1, 3, 4}	82	141	85	102	96	139	78	118	79	142	98	83
Chili ⁵	54	99	88	101	62	98	61	112	76	146	80	77
Estonie ⁴	77	130	96	83	79	158	68	113	60	117	113	96
Israël	86	106	85	101	100	105	77	108	74	119	105	90
Féd. de Russie	m	154	m	m	m	m	m	228	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2004 (et non 2005).

3. Établissements publics uniquement (et, pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement).

4. Dépenses publiques uniquement.

5. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>

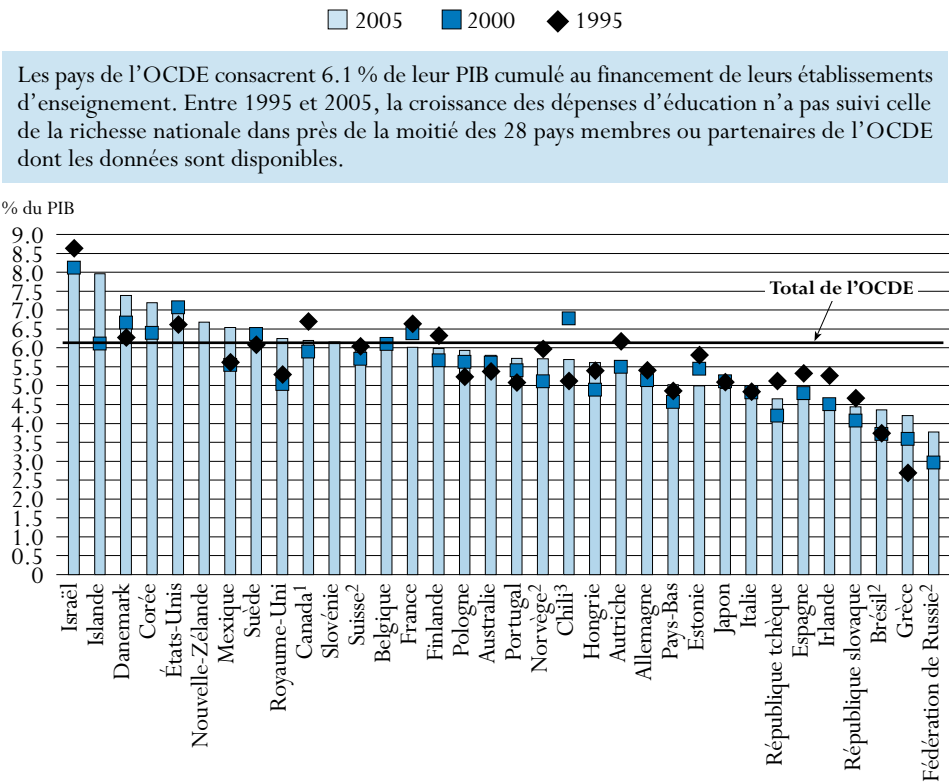
B1

QUELLE PART DE LEUR RICHESSE NATIONALE LES PAYS
CONSACRENT-ILS À L'ÉDUCATION ?

La part du produit intérieur brut (PIB) consacrée à l'éducation montre la priorité que chaque pays y accorde par rapport aux autres postes de dépenses. Les droits de scolarité et les investissements effectués dans l'éducation par les entités privées autres que les ménages (voir l'indicateur B5) contribuent largement à la variation du budget global que les pays de l'OCDE affectent à leur système d'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire.

Points clés

Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000, 2005)
Ce graphique évalue l'investissement dans l'éducation sur la base de la part du revenu national consacrée au financement des établissements d'enseignement en 1995, 2000 et 2005. Il tient compte des dépenses directes et indirectes de sources publiques et privées.



1. Année de référence : 2004 (et non 2005).
2. Dépenses publiques uniquement (et, pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).
3. Année de référence : 2006 (et non 2005).
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement en 2005.

Source : OCDE, Tableau B2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

Autres faits marquants

INDICATEUR B2

- Quelque 60 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3.7 % du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En proportion du PIB, l'Islande dépense près du double de la Grèce.
- L'enseignement tertiaire représente près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement (soit 2.0 % du PIB cumulé). Au Canada et aux États-Unis, ce niveau d'enseignement absorbe jusqu'à 40 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement.
- Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.4 et 2.9 % de leur PIB à leurs établissements d'enseignement tertiaire. C'est également en Corée et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Chili (1.8 %) que la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. En proportion de leur PIB, les États-Unis affectent à l'enseignement tertiaire un budget qui représente plus du triple de celui de l'Italie et de la République slovaque et près du quadruple de celui de deux pays partenaires, en l'occurrence le Brésil et la Fédération de Russie.
- Les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires sont plus nombreux que jamais. Dans de nombreux pays, cette augmentation est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Tous niveaux d'enseignement confondus, les investissements publics et privés dans l'éducation ont progressé de 8 % au moins en valeur réelle entre 1995 et 2005 dans tous les pays. Ils ont augmenté de 42 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans deux tiers des pays, leur hausse est généralement plus sensible dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire considéré dans son ensemble.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses tous niveaux d'enseignement confondus ont augmenté à un rythme relativement plus soutenu que le PIB entre 1995 et 2005. En proportion du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 0.8 point de pourcentage durant cette période au Danemark, en Grèce, au Mexique et au Royaume-Uni.
- Toutefois, les dépenses au titre des établissements d'enseignement et le PIB n'ont pas progressé à un rythme similaire durant cette période. En moyenne, les dépenses tous niveaux d'enseignement confondus ont augmenté dans une proportion légèrement moindre que le PIB (17 et 20 %, respectivement) entre 1995 et 2000, puis dans une proportion sensiblement supérieure entre 2000 et 2005 (21 et 14 % respectivement). Tous niveaux d'enseignement confondus, la part que les dépenses d'éducation représentent dans le PIB a progressé durant ces deux périodes de cinq ans dans 7 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables.
- Dans la plupart des pays, les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé à un rythme moins soutenu que le PIB entre 1995 et 2000, mais plus soutenu que le PIB entre 2000 et 2005. En moyenne toutefois, la part de ces dépenses dans le PIB n'a pas varié durant cette période de dix ans.
- Les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont progressé à un rythme aussi, voire plus soutenu que le PIB entre 1995 et 2005. L'accroissement est plus marqué entre 2000 et 2005 dans près de deux tiers des 28 pays de l'OCDE dont les données sont comparables. Entre 2000 et 2005, le PIB n'a augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire qu'en Belgique et en Irlande et, dans les pays partenaires, qu'au Chili.

Contexte

Cet indicateur examine la part relative de la richesse nationale qui est consacrée aux établissements d'enseignement. Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. La part du PIB consacrée à l'éducation montre la priorité que chaque pays y accorde par rapport aux autres postes de dépenses. La part du total des ressources financières affectée à l'éducation résulte d'un choix effectué dans chaque pays de l'OCDE. Ce choix est collectif, puisqu'il implique les pouvoirs publics, les entreprises, les élèves / étudiants et leur famille. Il dépend aussi en partie de la taille de la population en âge scolaire et du taux de scolarisation. Tant que les rendements social et privé de cet investissement sont suffisants, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et l'investissement global sont réunies.

Cet indicateur propose également une étude comparative de l'évolution de l'investissement dans l'éducation au fil du temps. Lorsqu'ils décident du budget à consacrer à l'éducation, les pouvoirs publics doivent tenir compte des pressions à la hausse des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les infrastructures scolaires. Cet indicateur peut servir de repère à cet égard, car il évalue le volume de l'investissement dans l'enseignement, en valeur absolue et par rapport à la richesse nationale, et suit son évolution au fil du temps dans les différents pays de l'OCDE.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur porte sur les dépenses au titre des écoles, universités et autres établissements publics ou privés dont la vocation est d'enseigner ou de fournir des services d'appui en matière d'éducation. Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'éducation, elles comprennent également les dépenses publiques et privées au titre des services auxiliaires destinés à aider les élèves / étudiants et leur famille (par exemple, le logement et les transports scolaires), pour autant qu'ils sont proposés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les activités de recherche et de développement (R&D) peuvent représenter un poste important de dépenses. Leur part de dépenses est incluse dans cet indicateur lorsque les activités de R&D sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leur formation peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet d'aides publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

L'investissement global en proportion du PIB

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. Sources de financement publiques et privées confondues, ils consacrent

collectivement 6.1 % de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et tertiaire. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir à la baisse ou de limiter leur croissance.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark, aux États-Unis et en Islande et, dans les pays partenaires, en Israël, où, sources publiques et privées confondues, elles représentent au moins 7 % du PIB. Viennent ensuite le Mexique et la Nouvelle-Zélande, pour lesquels la part de ces dépenses dans le PIB est supérieure à 6.5 %. Toutefois, 7 des 28 pays membres et 3 des 6 pays partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles consacrent moins de 5 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, ces dépenses ne représentent respectivement que 4.2 et 3.8 % du PIB (voir le tableau B2.1).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

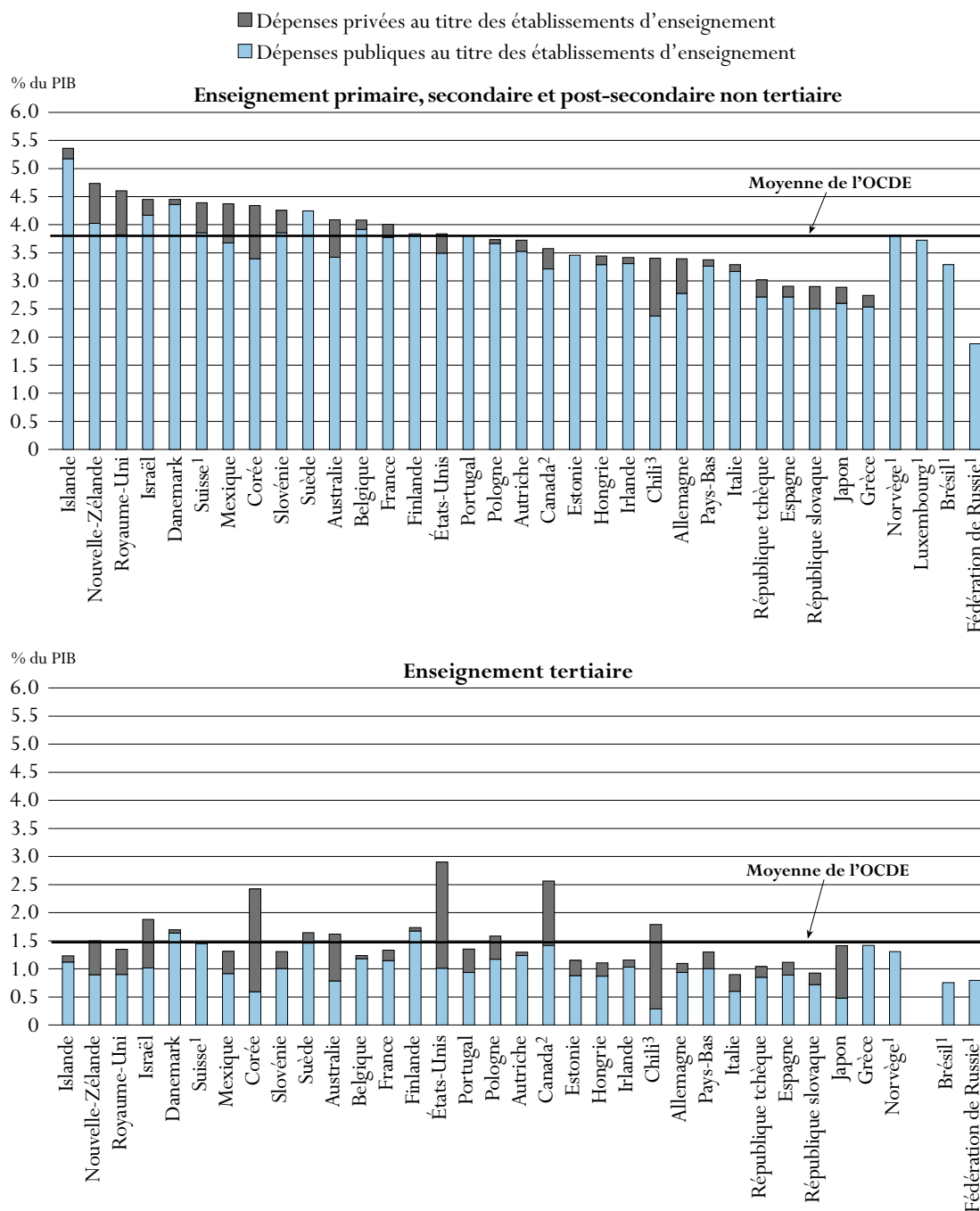
C'est au niveau préprimaire que les dépenses varient le plus entre les pays. À ce niveau d'enseignement, les dépenses ne représentent pas plus de 0.2 % du PIB en Australie, en Corée et en Irlande, mais elles atteignent ou dépassent 0.8 % au Danemark, en Hongrie et en Islande et, dans les pays partenaires, en Israël (voir le tableau B2.2). Les écarts de dépenses observés au niveau préprimaire s'expliquent principalement par les taux de scolarisation des très jeunes enfants (voir l'indicateur C2). Toutefois, ils sont parfois imputables aussi au degré variable selon lequel les pays incluent les structures privées d'accueil préprimaire dans cet indicateur. En Irlande par exemple, l'enseignement préprimaire est essentiellement assuré par des établissements privés qui ne sont pas encore inclus dans la collecte nationale de données. Il y a lieu de souligner par ailleurs que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à proposer un encadrement préprimaire de qualité : d'autres structures d'accueil existent bien souvent en dehors du cadre institutionnel. Une certaine prudence s'impose donc avant de tirer des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement préprimaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 60 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ces niveaux absorbent la majeure partie du budget alloué aux établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3.7 % du PIB cumulé de l'OCDE, ce qui s'explique par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et par les taux élevés de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires nettement plus élevées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ne pourraient le suggérer leurs seuls effectifs.

Près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire. L'investissement varie davantage entre les pays de l'OCDE à ce niveau d'enseignement à cause des grandes différences observées dans les filières proposées aux étudiants, la durée des études et l'organisation de l'enseignement. Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.4 et 2.9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

Graphique B2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005)

Dépenses publiques et privées, selon le niveau d'enseignement, la provenance des fonds et l'année



1. Dépenses publiques uniquement (en Suisse, pour l'enseignement tertiaire uniquement).

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE, Tableau B2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

La Corée et les États-Unis et, dans les pays partenaires, le Chili sont également les pays où la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Le Danemark et la Finlande et, dans les pays partenaires, le Chili et Israël affichent également des niveaux élevés de dépenses : ils consacrent au moins 1.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, en Belgique, en France, en Islande, au Mexique, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse, la part du PIB affectée aux établissements d'enseignement tertiaire est inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais celle consacrée aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire y est supérieure à la moyenne (voir le graphique B2.2). En Suisse, le haut niveau du PIB et le taux de scolarisation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire expliquent pourquoi les dépenses unitaires sont parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1 et B1.1a).

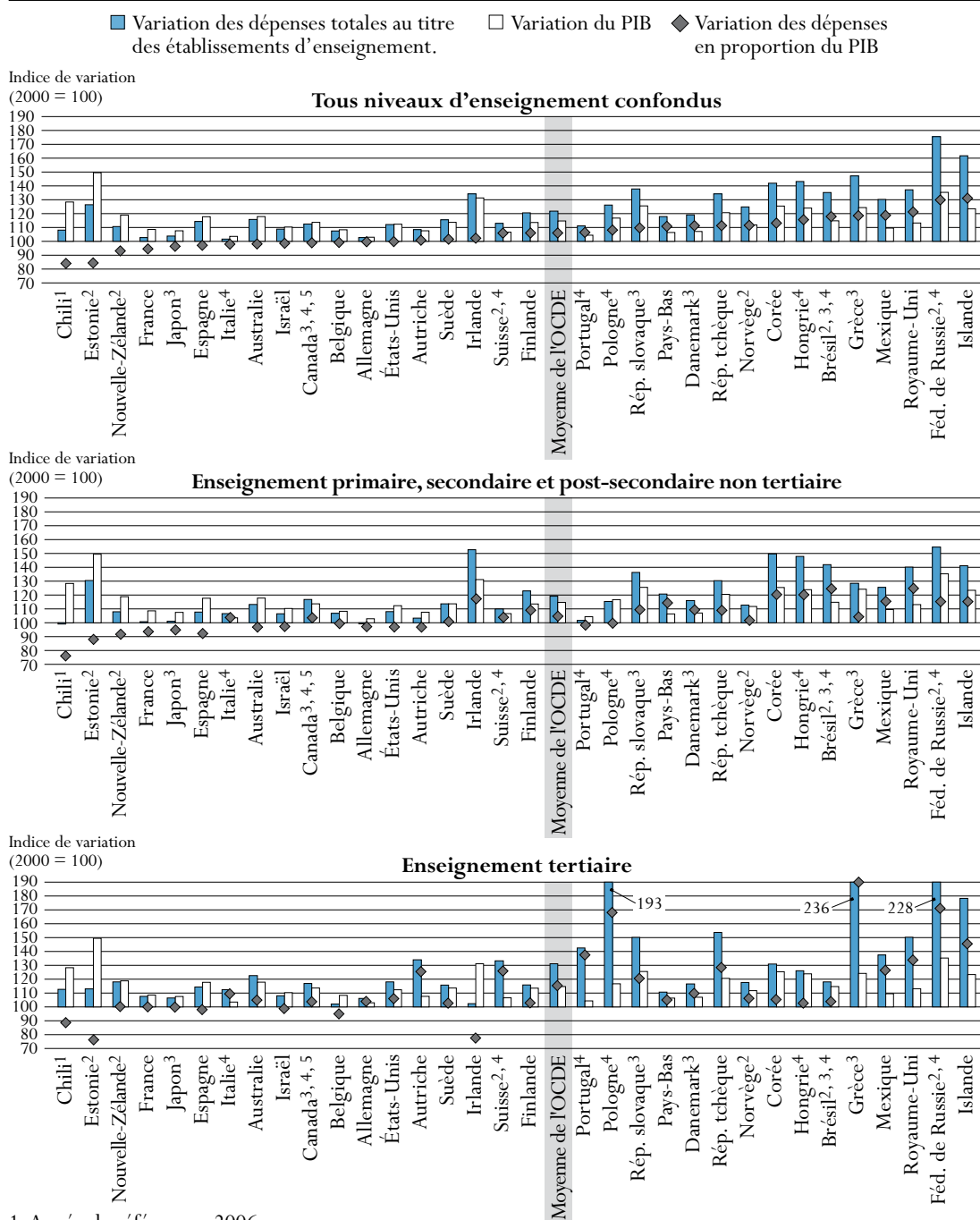
Évolution des dépenses globales d'éducation entre 1995, 2000 et 2005

Les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires sont plus nombreux que jamais (voir l'indicateur A1). Dans de nombreux pays, l'augmentation des effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Tous niveaux d'enseignement confondus, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté dans tous les pays de 8 % au moins en valeur réelle entre 1995 et 2005. Ils ont progressé de 42 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté dans des proportions comprises entre 30 et 50 % en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque et en Suède. Cette augmentation a même dépassé la barre des 50 % en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, en Pologne et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Estonie (voir le tableau B2.3).

Ces différences sont imputables en partie à la variation de la population en âge scolaire, mais pour les interpréter valablement, il convient aussi de les rapporter à l'évolution de la richesse nationale. En Irlande par exemple, les dépenses d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus ont progressé de plus de 80 % entre 1995 et 2005, mais le PIB a plus que doublé durant cette période (voir le tableau B2.3). En moyenne, dans les 28 pays dont les données de 1995 et de 2005 sont disponibles, les dépenses d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB. En proportion du PIB, les dépenses d'éducation ont progressé de plus de 0.8 point de pourcentage durant cette période au Danemark (de 6.2 % à 7.4 %), en Grèce (de 2.6 % à 4.2 %), au Mexique (de 5.6 % à 6.5 %) et au Royaume-Uni (de 5.2 % à 6.2 %). Toutefois, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté à un rythme plus faible que le PIB dans plus d'un tiers des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les écarts les plus sensibles s'observent en Autriche, au Canada, en Espagne, en France et en Irlande et, dans les pays partenaires, en Estonie, où la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué d'au moins 0.5 point de pourcentage entre 1995 et 2005 (voir le tableau B2.1), essentiellement en raison de la diminution des dépenses en proportion du PIB dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Graphique B2.3. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB (2000, 2005)

(2000 = 100, 2005 prix constants)



1. Année de référence : 2006.

2. Établissements publics uniquement.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent.

4. Dépenses publiques uniquement.

5. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation entre 2000 et 2005 des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau B2.3 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

Tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses d'éducation ont progressé dans la même mesure entre 1995 et 2000, et entre 2000 et 2005. Toutefois, leur croissance s'est particulièrement ralentie entre 2000 et 2005 aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Chili. La tendance inverse s'observe en Hongrie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.3). La comparaison de la variation des dépenses d'éducation et de la variation du PIB révèle une tendance plus nette : tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses ont augmenté dans une proportion légèrement moindre que le PIB (17 et 20 %, respectivement) entre 1995 et 2000, puis dans une proportion sensiblement supérieure entre 2000 et 2005 (21 et 14 % respectivement). Dans 14 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part du PIB consacrée aux dépenses d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus a diminué entre 1995 et 2000, puis a augmenté entre 2000 et 2005. En proportion du PIB, les dépenses tous niveaux d'éducation confondus ont progressé durant ces deux périodes de référence dans 7 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables (qui figurent tous parmi les pays affichant la plus forte hausse de leurs dépenses).

Dans deux tiers des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont progressé davantage que celles au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2005. Cette augmentation tient assurément pour partie à l'accroissement significatif des effectifs de l'enseignement tertiaire, par comparaison à la relative stabilité des effectifs scolarisés aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir le tableau B1.5). Au Canada, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'augmentation des dépenses dans l'enseignement tertiaire a surpassé d'au moins 30 points de pourcentage celle observée dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. L'Irlande et la Suède et, dans les pays partenaires, le Chili et l'Estonie ont revu à la hausse leur budget dans des proportions similaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire et dans l'enseignement tertiaire. Par comparaison, l'Australie, le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, le Brésil, ont concentré l'augmentation (en valeur relative) de leur budget sur l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B2.3).

Entre 1995 et 2005, les dépenses d'éducation ont évolué de manière sensiblement différente selon les niveaux d'enseignement. En proportion du PIB, les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont diminué dans la moitié environ des pays considérés ici (plus précisément dans 15 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles), mais dans une mesure différente entre 1995 et 2000 et entre 2000 et 2005. Dans la plupart des pays, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme moins soutenu que le PIB entre 1995 et 2000, mais plus soutenu que le PIB entre 2000 et 2005. Toutefois, la progression enregistrée à partir de 2000 n'a pas nécessairement compensé la régression observée entre 1995 et 2000. La tendance inverse (en l'occurrence, une augmentation jusqu'en 2000, suivie d'une diminution à partir de 2000) s'observe dans un pays partenaire, à savoir au Chili, et, dans une moindre mesure, aux États-Unis, en Pologne et en Suède. Échappent à ce constat l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, la France et le Japon, où les dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont fortement diminué (en proportion du PIB) dans chacune des deux périodes de 5 ans successives, et l'Australie, le Danemark et la Grèce, où elles ont fortement augmenté durant chacune de ces deux périodes (voir les tableaux B2.1 et B2.3 et le graphique B2.3).

B₂

Dans l'enseignement tertiaire, entre 1995 et 2005 les dépenses au titre des établissements d'enseignement n'ont diminué en proportion du PIB qu'en Finlande, en France, en Irlande, en Norvège et aux Pays-Bas. En moyenne, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont progressé au même rythme que le PIB (20 %) entre 1995 et 2005, mais à un rythme nettement plus soutenu entre 2000 et 2005 (32 et 14 % respectivement). Entre 2000 et 2005, le PIB n'a augmenté plus fortement que les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire qu'en Belgique et en Irlande et, dans les pays partenaires, au Chili. À ce niveau d'enseignement, les dépenses ont augmenté davantage à partir de 2000 dans près de deux tiers des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables. Dans neuf de ces pays toutefois, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté à un rythme moins soutenu que le PIB avant 2000, mais plus soutenu après 2000 (voir les tableaux B2.1 et B2.3 et le graphique B2.3).

Relation entre les dépenses nationales d'éducation et la structure démographique

La part des ressources nationales affectées à l'éducation dépend d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national de rémunération des enseignants, ainsi que la façon dont l'enseignement est organisé et dispensé. Il est possible par exemple que les taux de scolarisation soient plus importants dans des pays qui consacrent un budget considérable à l'éducation, mais que l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement soit restreint ou que la façon dont l'enseignement est dispensé soit particulièrement efficiente dans des pays qui affectent à l'éducation un budget peu élevé. La répartition des effectifs scolarisés entre les secteurs et les domaines d'études peut varier, tout comme la durée des études et l'intensité et l'organisation des recherches en pédagogie. Enfin, des budgets similaires en proportion du PIB peuvent se traduire par des dépenses unitaires très différentes en valeur absolue, en raison de la forte variation du PIB entre les pays (voir l'indicateur B1).

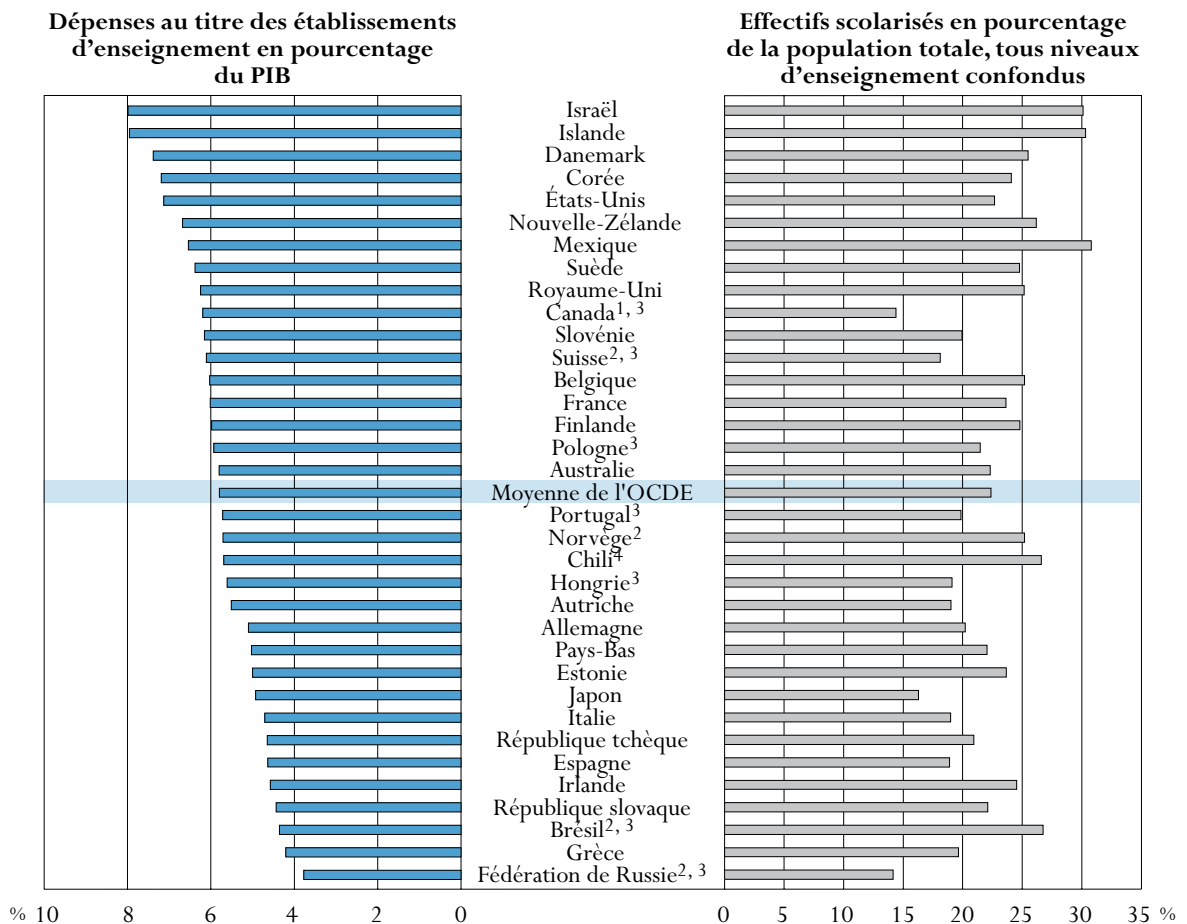
La taille de la population en âge scolaire d'un pays détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services d'éducation est grande. Parmi les pays de l'OCDE dont les niveaux de ressources nationales sont analogues, ceux où les jeunes sont relativement nombreux doivent consacrer un pourcentage plus élevé de leur PIB à l'éducation pour permettre à chacun d'entre eux de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays de l'OCDE, dans l'hypothèse de dépenses en matière d'infrastructures et de salaires comparables dans ces pays. Inversement et dans la même hypothèse, les pays comptant relativement moins de jeunes doivent consacrer une part moins grande de leurs ressources à l'éducation pour obtenir des résultats similaires.

Il ressort de la comparaison des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et du taux de scolarisation de la population que sept des dix pays dont plus de 25 % de la population est scolarisée dans le cadre institutionnel (la Belgique, le Danemark, l'Islande, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, Israël) comptent aussi parmi ceux qui consacrent à l'éducation une part de leur PIB qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique B2.4). À l'inverse, l'Autriche, le Canada, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, le Japon, le Portugal et la Suisse et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie, dont les taux de scolarisation dans le cadre institutionnel sont les plus faibles (moins de 20 %), ont également (à l'exception du Canada et de la Suisse) des dépenses d'éducation inférieures à la moyenne de l'OCDE. Certains d'entre eux figurent aussi parmi ceux qui consacrent la part la plus faible de leur PIB à l'éducation, pays membres et partenaires de l'OCDE confondus.

Toutefois, la taille de la population en âge scolaire n'est pas le seul facteur qui influe sur les dépenses. Des pays affichant des taux comparables de scolarisation peuvent consacrer une part différente de leur PIB à l'éducation, selon la priorité qu'ils y accordent ou la façon dont ils répartissent leur budget entre les niveaux d'enseignement. Le Mexique présente par exemple un taux de scolarisation (30.8 %) très comparable à celui d'un pays partenaire, en l'occurrence Israël (30.1 %), mais il consacre à l'éducation une part de son PIB (6.5 %) qui est inférieure de 1.5 point de pourcentage à celle d'Israël (8.0 %). Les pays qui affectent une part similaire de leur PIB à l'éducation n'affichent cependant pas nécessairement le même taux de scolarisation. Ainsi, la Norvège et le Portugal consacrent tous deux 5.7 % de leur PIB au financement des établissements d'enseignement, mais leurs effectifs scolarisés représentent respectivement 25 et 20 % de la population environ. Ces écarts peuvent s'expliquer par la variation des dépenses unitaires (voir le tableau B1.1a).

Graphique B2.4. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et effectifs scolarisés en pourcentage de la population totale (2005)

Tous niveaux d'enseignement confondus, calculs fondés sur des équivalents temps plein



1. Année de référence : 2004.

2. Dépenses publiques uniquement (en Suisse, pour l'enseignement tertiaire uniquement).

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE, Tableau B2.1 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement

L'augmentation des dépenses d'éducation qu'impose la croissance des taux de scolarisation se traduit par un alourdissement du fardeau financier à la charge de la société dans son ensemble, mais leur financement n'est pas exclusivement public. En moyenne, plus des trois quarts des dépenses d'éducation, qui représentent 6.1 % du PIB cumulé de l'OCDE, sont financés par des fonds publics (voir le tableau B2.4). Le budget de l'éducation est majoritairement public dans tous les pays, et l'est même presque exclusivement en Norvège. Toutefois, l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation et leur variation entre niveaux d'enseignement révèle certaines différences entre les pays (voir l'indicateur B3).

Définitions et méthodologies

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqg2008). Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et d'organismes qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Par établissements à vocation pédagogique, on entend les établissements qui dispensent directement des cours à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres structures qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Les organismes sans vocation pédagogique sont 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. À titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration, des agences privées qui se livrent au même type d'activités ou encore les organismes qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, la recherche de stages, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves / étudiants, l'élaboration des programmes de cours, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, la cantine et le logement des élèves / étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure de façon comparable selon les pays les dépenses consacrées à des services similaires, fournis par des écoles et des universités dans certains pays, mais par des structures n'ayant pas de vocation pédagogique dans d'autres.

La distinction par provenance de fonds se base sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé et réciproquement. Pour cette raison, les aides publiques aux ménages et autres entités privées, telles que les subventions au titre des droits de scolarité et autres versements aux établissements d'enseignement, sont incluses dans les dépenses publiques dans cet indicateur. Les versements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement comprennent les droits de scolarité et autres, hors aides publiques. L'indicateur B5 présente les subventions publiques de manière détaillée.

La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne simple des valeurs de l'indicateur dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, et le total de l'OCDE, à la valeur de l'indicateur tous pays de l'OCDE confondus (voir le Guide du lecteur pour plus de précisions).

Les tableaux B2.1 et B2.3 présentent les dépenses au titre des établissements d'enseignement des années budgétaires 1995, 2000 et 2005. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2002 et actualisée en 2007 dans laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données de 2007.

Les chiffres de 1995 et 2000 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 2005. Les graphiques B2.1 et B2.3 et les tableaux B2.1 et B2.3 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995, 2000 et 2005. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 et 2000 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2005 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne de l'OCDE est calculée sur la seule base des pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles.

Tableau B2.1.

**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2005)**

Dépenses publiques et privées, par année

	2005			2000			1995		
	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus
Pays membres de l'OCDE									
Australie	4.1	1.6	5.8	4.0	1.5	5.6	3.6	1.6	5.3
Autriche	3.7	1.3	5.5	3.9	1.0	5.5	4.2	1.2	6.1
Belgique	4.1	1.2	6.0	4.1	1.3	6.1	m	m	m
Canada ^{1,2}	3.6	2.6	6.2	3.3	2.3	5.9	4.3	2.1	6.7
Rép. tchèque	3.0	1.0	4.6	2.8	0.8	4.2	3.5	0.9	5.1
Danemark ²	4.5	1.7	7.4	4.1	1.6	6.6	4.0	1.6	6.2
Finlande	3.9	1.7	6.0	3.6	1.7	5.6	4.0	1.9	6.3
France	4.0	1.3	6.0	4.3	1.3	6.4	4.5	1.4	6.6
Allemagne	3.4	1.1	5.1	3.5	1.1	5.1	3.7	1.1	5.4
Grèce ²	2.7	1.5	4.2	2.7	0.8	3.6	2.0	0.6	2.6
Hongrie	3.4	1.1	5.6	2.9	1.1	4.9	3.5	1.0	5.3
Islande ²	5.4	1.2	8.0	4.7	0.9	6.1	m	m	m
Irlande	3.4	1.2	4.6	2.9	1.5	4.5	3.8	1.3	5.2
Italie	3.3	0.9	4.7	3.2	0.9	4.8	3.6	0.7	4.8
Japon ²	2.9	1.4	4.9	3.1	1.4	5.1	3.1	1.3	5.0
Corée	4.3	2.4	7.2	3.6	2.3	6.4	m	m	m
Luxembourg ^{2,3}	3.7	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	4.4	1.3	6.5	3.8	1.0	5.5	4.0	1.1	5.6
Pays-Bas	3.4	1.3	5.0	3.0	1.2	4.5	3.0	1.4	4.8
Nouvelle-Zélande	4.7	1.5	6.7	m	m	m	m	m	m
Norvège ³	3.8	1.3	5.7	3.8	1.2	5.1	4.3	1.6	5.9
Pologne	3.7	1.6	5.9	3.9	1.1	5.6	3.6	0.8	5.2
Portugal	3.8	1.4	5.7	3.9	1.0	5.4	3.6	0.9	5.0
Rép. Slovaque ²	2.9	0.9	4.4	2.7	0.8	4.0	3.0	0.7	4.6
Espagne	2.9	1.1	4.6	3.2	1.1	4.8	3.8	1.0	5.3
Suède	4.2	1.6	6.4	4.3	1.6	6.3	4.1	1.5	6.0
Suisse ³	4.4	1.4	6.1	4.2	1.1	5.7	4.6	0.9	6.0
Turquie	m	m	m	2.4	1.0	3.4	1.7	0.7	2.3
Royaume-Uni	4.6	1.3	6.2	3.6	1.0	5.0	3.7	1.1	5.2
États-Unis	3.8	2.9	7.1	3.9	2.7	7.0	3.8	2.3	6.6
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	3.8	1.5	5.8	~	~	~	~	~	~
<i>Total de l'OCDE</i>	3.7	2.0	6.1	~	~	~	~	~	~
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	3.6	1.3	5.5	~	~	~	~	~	~
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres sont disponibles pour 1995, 2000 et 2005 (24 pays)</i>	3.7	1.4	5.6	3.5	1.3	5.3	3.7	1.3	5.5
Pays partenaires									
Brésil ³	3.2	0.8	4.4	2.6	0.7	3.7	2.6	0.7	3.7
Chili ⁴	3.4	1.8	5.7	4.4	2.0	6.7	3.2	1.7	5.1
Estonie	3.5	1.1	5.0	3.9	1.0	5.4	4.2	1.0	5.8
Israël	4.5	1.9	8.0	4.6	1.9	8.1	5.0	1.9	8.6
Féd. de Russie ³	1.9	0.8	3.8	1.7	0.5	2.9	m	m	m
Slovénie	4.3	1.3	6.2	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2004 (et non 2005).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détail, voir le code «x» dans le tableau B1.1a.

3. Dépenses publiques uniquement (et, pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).

4. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

Tableau B2.2.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon le niveau d'enseignement (2005)
Dépenses publiques et privées¹

	Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris les programmes non affectés)
		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	0.1	4.1	3.1	0.9	0.1	1.6	0.1	1.5	5.8
Autriche	0.5	3.7	2.4	1.3	n	1.3	0.1	1.2	5.5
Belgique ²	0.6	4.1	1.5	2.6	x(4)	1.2	x(6)	x(6)	6.0
Canada ³	x(2)	3.6	x(2)	x(2)	x(6, 7)	2.6	1.0	1.6	6.2
Rép. tchèque	0.5	3.0	1.8	1.1	0.1	1.0	n	1.0	4.6
Danemark	0.8	4.5	3.1	1.4	x(4, 6)	1.7	x(6)	x(6)	7.4
Finlande	0.4	3.9	2.4	1.4	x(4)	1.7	n	1.7	6.0
France	0.7	4.0	2.6	1.4	n	1.3	0.3	1.1	6.0
Allemagne	0.5	3.4	2.0	1.2	0.2	1.1	0.1	1.0	5.1
Grèce ²	x(3)	2.7	1.2	1.4	0.1	1.5	0.3	1.2	4.2
Hongrie	0.8	3.4	2.2	1.1	0.2	1.1	n	1.1	5.6
Islande	0.8	5.4	3.9	x(2)	x(2)	1.2	x(6)	x(6)	8.0
Irlande	n	3.4	2.5	0.7	0.2	1.2	x(6)	x(6)	4.6
Italie	0.5	3.3	2.0	1.3	0.1	0.9	n	0.9	4.7
Japon	0.2	2.9	2.0	0.9	x(4, 6)	1.4	0.3	1.2	4.9
Corée	0.1	4.3	3.0	1.4	a	2.4	0.5	2.0	7.2
Luxembourg ⁴	x(2)	3.7	2.8	0.9	m	m	m	m	m
Mexique	0.7	4.4	3.5	0.9	a	1.3	x(6)	x(6)	6.5
Pays-Bas	0.4	3.4	2.5	0.8	n	1.3	n	1.3	5.0
Nouvelle-Zélande	0.3	4.7	2.9	1.6	0.2	1.5	0.3	1.2	6.7
Norvège ⁴	0.3	3.8	2.6	1.2	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	5.7
Pologne	0.6	3.7	2.6	1.1	n	1.6	n	1.6	5.9
Portugal	0.4	3.8	2.8	1.0	m	1.4	x(6)	x(6)	5.7
Rép. slovaque	0.5	2.9	1.8	1.1	x(4)	0.9	x(4)	0.9	4.4
Espagne	0.6	2.9	x(2)	x(2)	a	1.1	x(6)	x(6)	4.6
Suède	0.5	4.2	2.9	1.3	n	1.6	x(6)	x(6)	6.4
Suisse ⁴	0.2	4.4	2.7	1.6	0.1	1.4	n	1.4	6.1
Turquie	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Royaume-Uni ²	0.3	4.6	2.5	1.4	0.8	1.3	x(6)	x(6)	6.2
États-Unis	0.4	3.8	2.9	1.0	m	2.9	x(6)	x(6)	7.1
Moyenne de l'OCDE	0.4	3.8	2.5	1.2	0.1	1.5	0.2	1.3	5.8
Total de l'OCDE	0.4	3.7	2.6	1.1	0.1	2.0	0.3	1.3	6.1
Moyenne de l'UE-19	0.5	3.6	2.3	1.3	0.1	1.3	0.1	1.2	5.5
Pays partenaires									
Brésil ⁴	0.4	3.2	2.7	0.5	a	0.8	x(6)	x(6)	4.4
Chili ⁵	0.5	3.4	2.2	1.2	a	1.8	0.4	1.4	5.7
Estonie	0.4	3.5	2.2	1.1	0.2	1.1	0.3	0.9	5.0
Israël	0.9	4.5	2.4	2.1	n	1.9	0.4	1.5	8.0
Féd. de Russie ⁴	0.5	1.9	x(2)	x(2)	x(2)	0.8	0.2	0.6	3.8
Slovénie	0.6	4.3	2.9	1.3	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	6.2

1. Dépenses d'origine internationale comprises.

2. La colonne 3 concerne uniquement l'enseignement primaire et la colonne 4, l'enseignement secondaire dans son ensemble.

3. Année de référence : 2004.

4. Dépenses publiques uniquement (et, pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).

5. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

Tableau B2.3.

Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB (1995, 2000, 2005)

Indice de variation des dépenses publiques et privées entre 1995, 2000 et 2005 au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB, selon le niveau d'enseignement (Déflateur du PIB et PIB (2000=100), prix constants)

	Tous niveaux d'enseignement confondus			Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Produit intérieur brut			
	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	79	100	115	74	100	113	91	100	122	83	100	118
	Autriche	97	100	108	94	100	103	98	100	133	87	100	107
	Belgique	m	100	107	m	100	107	m	100	102	88	100	108
	Canada ^{1, 2, 3}	92	100	112	106	100	116	75	100	117	82	100	113
	Rép. tchèque	113	100	134	116	100	130	101	100	153	93	100	120
	Danemark ²	81	100	119	84	100	116	91	100	116	87	100	107
	Finlande	88	100	120	89	100	123	90	100	116	79	100	113
	France	90	100	103	90	100	101	91	100	107	87	100	108
	Allemagne	95	100	103	94	100	99	95	100	106	91	100	103
	Grèce ²	63	100	146	64	100	128	66	100	236	84	100	124
	Hongrie ³	90	100	142	100	100	147	74	100	126	82	100	124
	Islande	m	100	161	m	100	140	m	100	177	79	100	123
	Irlande	74	100	134	83	100	152	57	100	102	64	100	131
	Italie ³	91	100	102	103	100	107	79	100	112	91	100	104
	Japon ²	94	100	104	98	100	101	88	100	106	96	100	107
	Corée	m	100	141	m	100	149	m	100	130	81	100	125
	Luxembourg	m	100	m	m	100	m	m	100	m	74	100	120
	Mexique	77	100	130	81	100	125	77	100	137	77	100	109
	Pays-Bas	87	100	117	84	100	120	94	100	111	82	100	106
	Nouvelle-Zélande ⁴	75	100	110	71	100	108	105	100	118	88	100	118
	Norvège ⁴	97	100	124	94	100	113	107	100	117	83	100	112
	Pologne ³	80	100	126	74	100	115	89	100	193	77	100	116
	Portugal ³	77	100	111	76	100	102	73	100	142	82	100	104
	Rép. slovaque ²	96	100	137	96	100	136	81	100	149	84	100	125
	Espagne	91	100	114	99	100	108	72	100	114	82	100	117
	Suède	81	100	115	81	100	113	81	100	116	85	100	113
	Suisse ^{3, 4}	95	100	113	101	100	110	74	100	133	90	100	106
	Turquie ⁴	57	100	m	58	100	m	56	100	m	82	100	124
	Royaume-Uni	89	100	137	87	100	140	98	100	149	85	100	113
	États-Unis	76	100	112	80	100	108	70	100	118	82	100	112
Moyenne de l'OCDE	86	100	121	88	100	119	83	100	131	84	100	114	
Moyenne de l'UE-19	87	100	121	89	100	119	84	100	132	83	100	114	
Pays partenaires	Brésil ^{2, 3, 4}	83	100	135	82	100	141	78	100	118	91	100	114
	Chili ⁵	56	100	108	54	100	99	61	100	112	82	100	128
	Estonie ⁴	76	100	126	77	100	130	68	100	113	76	100	149
	Israël	84	100	109	86	100	106	77	100	108	80	100	110
	Féd. de Russie ^{3, 4}	m	100	174	m	100	154	m	100	228	92	100	135
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	100	118

1. Année de référence : 2004 (et non 2005).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Établissements publics uniquement (et, pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement).

4. Dépenses publiques uniquement.

5. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

Tableau B2.4.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon la provenance du financement et par niveau d'enseignement (2005)
Dépenses publiques et privées

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus		
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total
Pays membres de l'OCDE									
Australie	3.4	0.7	4.1	0.8	0.8	1.6	4.3	1.5	5.8
Autriche	3.5	0.2	3.7	1.2	0.1	1.3	5.2	0.4	5.5
Belgique	3.9	0.2	4.1	1.2	0.1	1.2	5.8	0.2	6.0
Canada ^{3, 4}	3.2	0.4	3.6	1.4	1.1	2.6	4.7	1.5	6.2
Rép. tchèque	2.7	0.3	3.0	0.8	0.2	1.0	4.1	0.6	4.6
Danemark ⁴	4.4	0.1	4.5	1.6	0.1	1.7	6.8	0.6	7.4
Finlande	3.8	n	3.9	1.7	0.1	1.7	5.9	0.1	6.0
France	3.8	0.2	4.0	1.1	0.2	1.3	5.6	0.5	6.0
Allemagne	2.8	0.6	3.4	0.9	0.2	1.1	4.2	0.9	5.1
Grèce ⁴	2.5	0.2	2.7	1.4	n	1.5	4.0	0.3	4.2
Hongrie	3.3	0.2	3.4	0.9	0.2	1.1	5.1	0.5	5.6
Islande ⁴	5.2	0.2	5.4	1.1	0.1	1.2	7.2	0.7	8.0
Irlande	3.3	0.1	3.4	1.0	0.1	1.2	4.3	0.3	4.6
Italie	3.2	0.1	3.3	0.6	0.3	0.9	4.3	0.4	4.7
Japon ⁴	2.6	0.3	2.9	0.5	0.9	1.4	3.4	1.5	4.9
Corée	3.4	0.9	4.3	0.6	1.8	2.4	4.3	2.9	7.2
Luxembourg ⁴	3.7	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.7	0.7	4.4	0.9	0.4	1.3	5.3	1.2	6.5
Pays-Bas	3.3	0.1	3.4	1.0	0.3	1.3	4.6	0.4	5.0
Nouvelle-Zélande	4.0	0.7	4.7	0.9	0.6	1.5	5.2	1.4	6.7
Norvège	3.8	m	m	1.3	m	m	5.7	m	m
Pologne	3.7	0.1	3.7	1.2	0.4	1.6	5.4	0.6	5.9
Portugal	3.8	n	3.8	0.9	0.4	1.4	5.3	0.4	5.7
Rép. Slovaque ⁴	2.5	0.4	2.9	0.7	0.2	0.9	3.7	0.7	4.4
Espagne	2.7	0.2	2.9	0.9	0.2	1.1	4.1	0.5	4.6
Suède	4.2	n	4.2	1.5	0.2	1.6	6.2	0.2	6.4
Suisse	3.9	0.5	4.4	1.4	m	m	5.6	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	3.8	0.8	4.6	0.9	0.4	1.3	5.0	1.2	6.2
États-Unis	3.5	0.3	3.8	1.0	1.9	2.9	4.8	2.3	7.1
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	3.5	0.3	3.8	1.1	0.4	1.5	5.0	0.8	5.8
<i>Total de l'OCDE</i>	3.3	0.4	3.7	0.9	1.0	2.0	4.6	1.5	6.1
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	3.4	0.2	3.6	1.1	0.2	1.3	5.0	0.5	5.5
Pays partenaires									
Brésil	3.3	m	m	0.8	m	m	4.4	m	m
Chili ⁵	2.4	1.0	3.4	0.3	1.5	1.8	3.0	2.7	5.7
Estonie	3.5	n	3.5	0.9	0.3	1.1	4.7	0.3	5.0
Israël	4.2	0.3	4.5	1.0	0.9	1.9	6.2	1.8	8.0
Féd. de Russie	1.9	m	m	0.8	m	m	3.8	m	m
Slovénie	3.9	0.4	4.3	1.0	0.3	1.3	5.3	0.8	6.2

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

3. Année de référence : 2004.

4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

5. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>

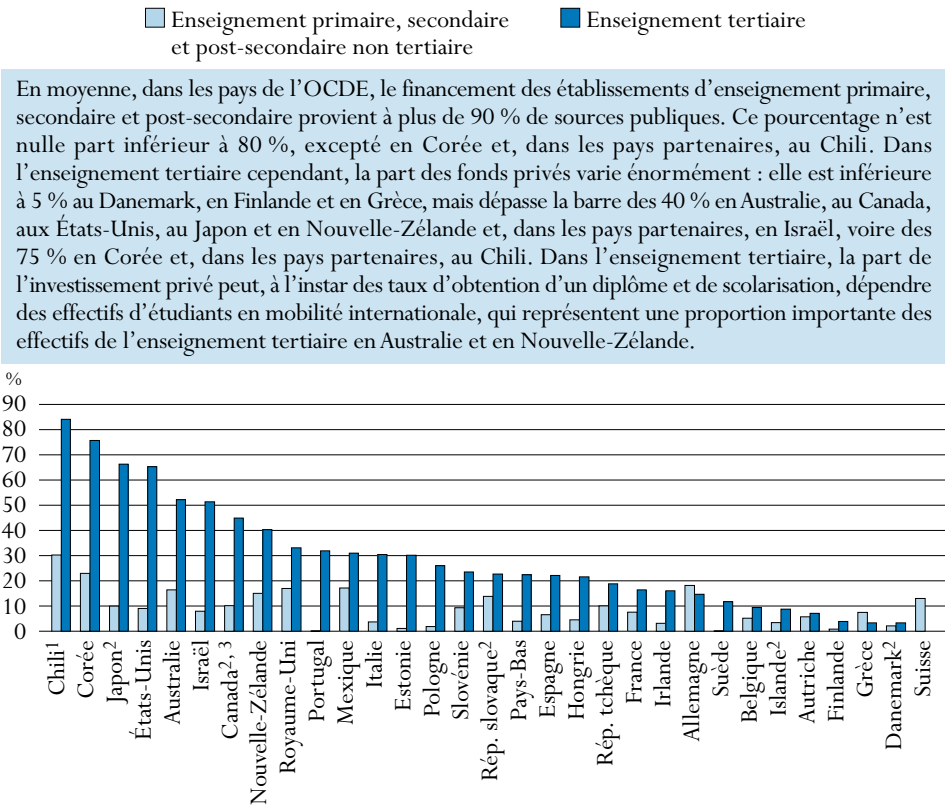
QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ DANS L'ÉDUCATION ?

Cet indicateur étudie les parts publique et privée du budget consacré aux établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement. Il montre également la répartition du financement privé entre les ménages et d'autres entités privées. Il éclaire ainsi le large débat public sur le partage du financement des établissements d'enseignement entre instances publiques et entités privées, en particulier dans l'enseignement tertiaire.

Points clés

Graphique B3.1. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2005)

Ce graphique montre la part des dépenses privées dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Par dépenses privées, on entend tous les montants versés aux établissements par des entités privées, y compris le financement public via des aides aux ménages, les droits de scolarité et les autres frais privés (de logement, par exemple) liés aux établissements.



1. Année de référence : 2006.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
3. Année de référence : 2004.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire.
Source : OCDE. Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

Autres faits marquants

INDICATEUR B3

- Entre 1995 et 2005, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses publiques ont augmenté dans tous les pays dont les données sont comparables. Durant cette même période toutefois, les dépenses privées ont progressé davantage dans près de trois quarts des pays considérés ici. Selon les chiffres de 2005, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses d'éducation sont encore financées à hauteur de 86 % par des fonds publics.
- Dans certains pays, la part des dépenses privées a considérablement augmenté entre 1995 et 2005 dans l'enseignement tertiaire, mais pas dans les autres niveaux d'enseignement.
- Selon la moyenne calculée sur la base des 18 pays de l'OCDE dont les données tendanciellées sont disponibles, la part du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a légèrement régressé : elle est passée de 79 % en 1995 à 77 % en 2000 et, enfin, à 73 % en 2005. Cette diminution s'explique essentiellement par une tendance qui s'observe dans des pays non européens, à savoir des frais de scolarité plus élevés et une plus grande participation des entreprises au financement des établissements d'enseignement tertiaire.
- L'accroissement de l'investissement privé est venu s'ajouter à l'investissement public, et non s'y substituer. Dans 8 des 11 pays membres ou partenaires de l'OCDE qui ont enregistré la plus forte hausse des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire entre 2000 et 2005, les frais de scolarité sont faibles, voire nuls. Échappent à ce constat la Corée, les États-Unis et le Royaume-Uni.
- Il ressort de la comparaison des niveaux d'enseignement que c'est dans l'enseignement tertiaire et, dans une moindre mesure, dans l'enseignement préprimaire que les parts privées du financement sont les plus importantes : elles représentent respectivement 27 et 20 % des dépenses au titre des établissements.
- Dans l'enseignement tertiaire, les ménages financent la majorité des dépenses privées dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. En revanche au Canada, en Grèce, en Hongrie, en République slovaque et en Suède, les dépenses des entités privées autres que les ménages sont plus importantes.

Contexte

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière au sujet de l'éducation préprimaire et de l'enseignement tertiaire, qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par l'apparition de nouveaux groupes de bénéficiaires et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes de cours et des prestataires de services d'éducation, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation et d'en partager plus équitablement les coûts et les avantages.

Dans ce contexte, même si leur part reste considérable, les fonds publics apparaissent de moins en moins prépondérants dans les investissements en matière d'éducation, le financement privé prenant de plus en plus d'importance. Certains craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager des candidats à l'apprentissage. La variation des parts publique et privée dans les investissements permet de mieux comprendre des aspects importants de l'évolution des modèles d'éducation et des taux de scolarisation dans les pays.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Les pouvoirs publics peuvent allouer directement des fonds aux établissements d'enseignement ou octroyer des subventions à des entités privées au titre de l'éducation. Il importe en conséquence, lors de l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation, d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs des biens et services d'éducation.

Les dépenses dont la provenance initiale est publique comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions doivent dès lors être additionnées pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses dont la provenance initiale est privée comprennent les droits de scolarité et les autres montants versés aux établissements d'enseignement par les élèves / étudiants ou les ménages, déduction faite de la part de ces montants qui est compensée par les aides publiques.

Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services d'éducation. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres montants versés aux établissements d'enseignement par des entités privées.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leur formation peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement tous niveaux d'enseignement confondus

Les établissements d'enseignement restent en grande partie financés directement par les pouvoirs publics, même si la part des fonds privés, déjà substantielle, continue d'augmenter dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 86 % du financement des établissements provient directement de fonds publics, auxquels viennent s'ajouter les aides publiques que les ménages reversent aux établissements, soit 0.8 % de leur financement (voir le tableau B3.1).

Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, la part privée représente environ 14 % de la totalité du financement en moyenne. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays. Seuls dix pays membres et deux pays partenaires de l'OCDE font état d'une part privée supérieure à la moyenne de l'OCDE. La part des fonds privés représente toutefois environ 25 % des dépenses totales d'éducation en Australie et au Canada et, dans les pays partenaires, en Israël, et dépasse 30 % en Corée, aux États-Unis et au Japon et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau B3.1).

Entre 2000 et 2005, le financement public a augmenté, tous niveaux d'enseignement confondus, dans tous les pays dont les données sont disponibles. Le financement privé a toutefois progressé davantage dans près 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 5 points de pourcentage au Mexique, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni. Cette baisse est essentiellement imputable à un accroissement sensible des droits de scolarité pratiqués par les établissements entre 2000 et 2005. Il est intéressant de constater que la progression de la part privée, et conséquemment, de la baisse de la part publique n'est pas allée de pair avec une diminution des dépenses publiques d'éducation (en valeur réelle) (voir le tableau B3.1). En fait, de nombreux pays de l'OCDE affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées sont parmi ceux qui ont également connu la plus forte augmentation du financement public de l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer.

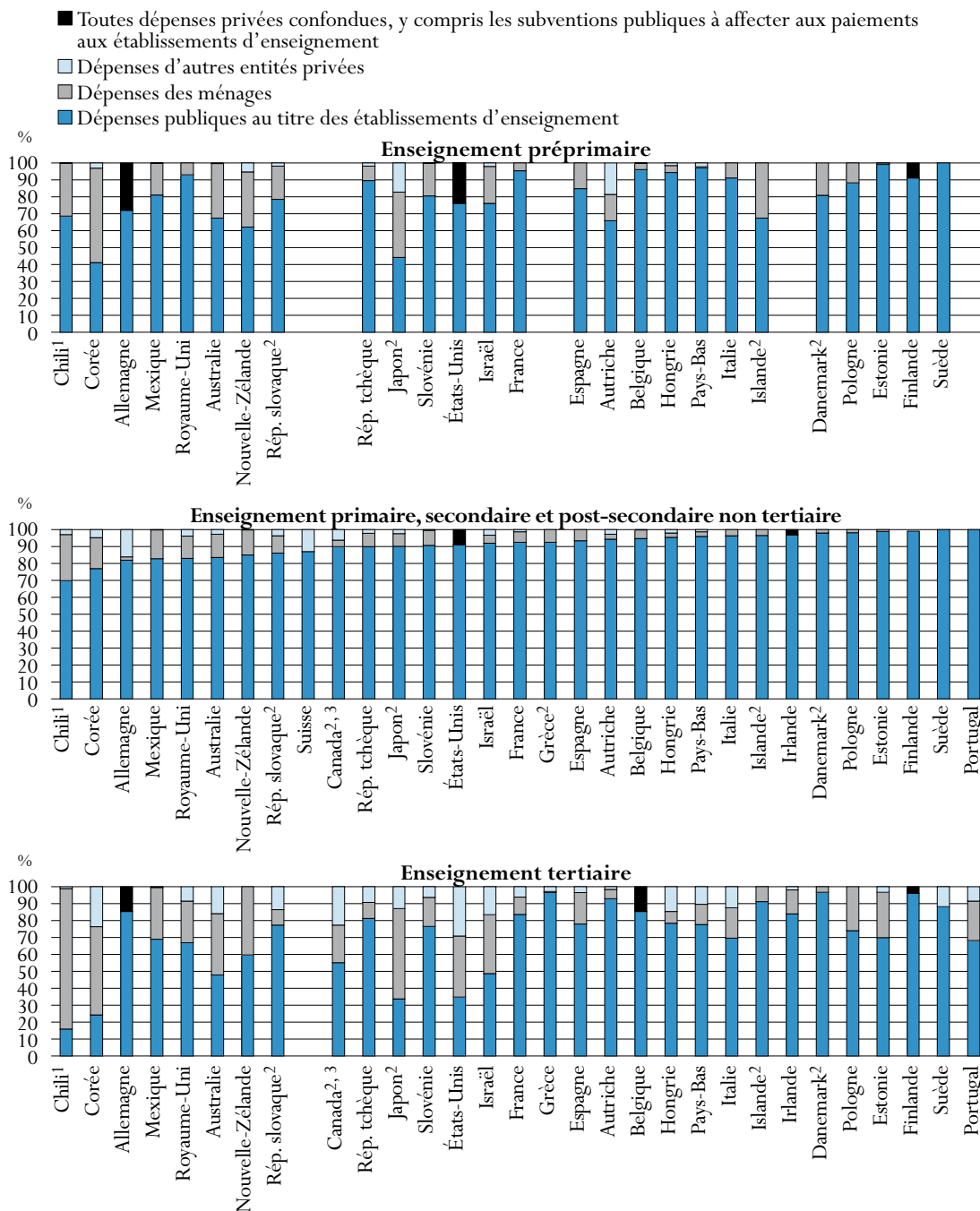
Toutefois, le niveau de la part privée des dépenses d'éducation et sa variation entre les pays dépendent du niveau d'enseignement.

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

L'investissement dans l'enseignement préprimaire est crucial, car il permet de jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. La part privée du financement des établissements est plus élevée à ce niveau d'enseignement qu'à tous les autres niveaux confondus. Elle s'établit à 20 % en moyenne, mais elle varie énormément selon les pays. Elle ne représente pas plus de 5 % en Belgique, en France, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais dépasse largement 25 % en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Islande et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili. Enfin, elle passe la barre des 55 % en Corée et au Japon. La majeure partie de l'investissement privé est à la charge des ménages, sauf en Autriche et aux Pays-Bas (voir le tableau B3.2a).

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2005)

Selon le niveau d'enseignement



1. Année de référence : 2006.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre croissant de la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La part publique du financement s'établit à 92 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la part privée représente plus de 10 % du financement en Allemagne, en Australie, au Canada, en Corée, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau B3.2a et le graphique B3.2). L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est généralement considéré comme un service d'utilité publique qui génère un rendement essentiellement public, ce qui peut expliquer l'importance de la part publique dans son financement. Dans la plupart des pays, la part privée du financement de ces niveaux d'enseignement est essentiellement constituée des dépenses des ménages, en l'occurrence des frais de scolarité dont ils s'acquittent. En revanche, en Allemagne et en Suisse, la quasi-totalité des dépenses privées est constituée de contributions versées par les entreprises dans le cadre du système de formation en alternance dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Entre 2000 et 2005, la part publique du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a légèrement diminué dans 14 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables. La part privée a progressé de 2 points de pourcentage au moins dans certains de ces pays, en l'occurrence au Canada (de 7.6 à 10.1 %), en Corée (de 19.2 à 23.0 %), au Mexique (de 13.9 à 17.1 %), en République slovaque (de 2.4 à 13.8 %), au Royaume-Uni (de 11.3 à 17.0 %) et en Suisse (de 10.8 à 13.0 %) et, dans les pays partenaires, en Israël (de 5.9 à 8.0 %). À l'inverse, la part du financement public a été revalorisée dans les 14 autres pays, mais cette augmentation est égale ou supérieure à 2 points de pourcentage dans deux pays seulement, en l'occurrence en Hongrie (de 92.7 à 95.5 %) et en Pologne (de 95.4 à 98.2 %) (voir le graphique B3.3 et le tableau B3.2a).

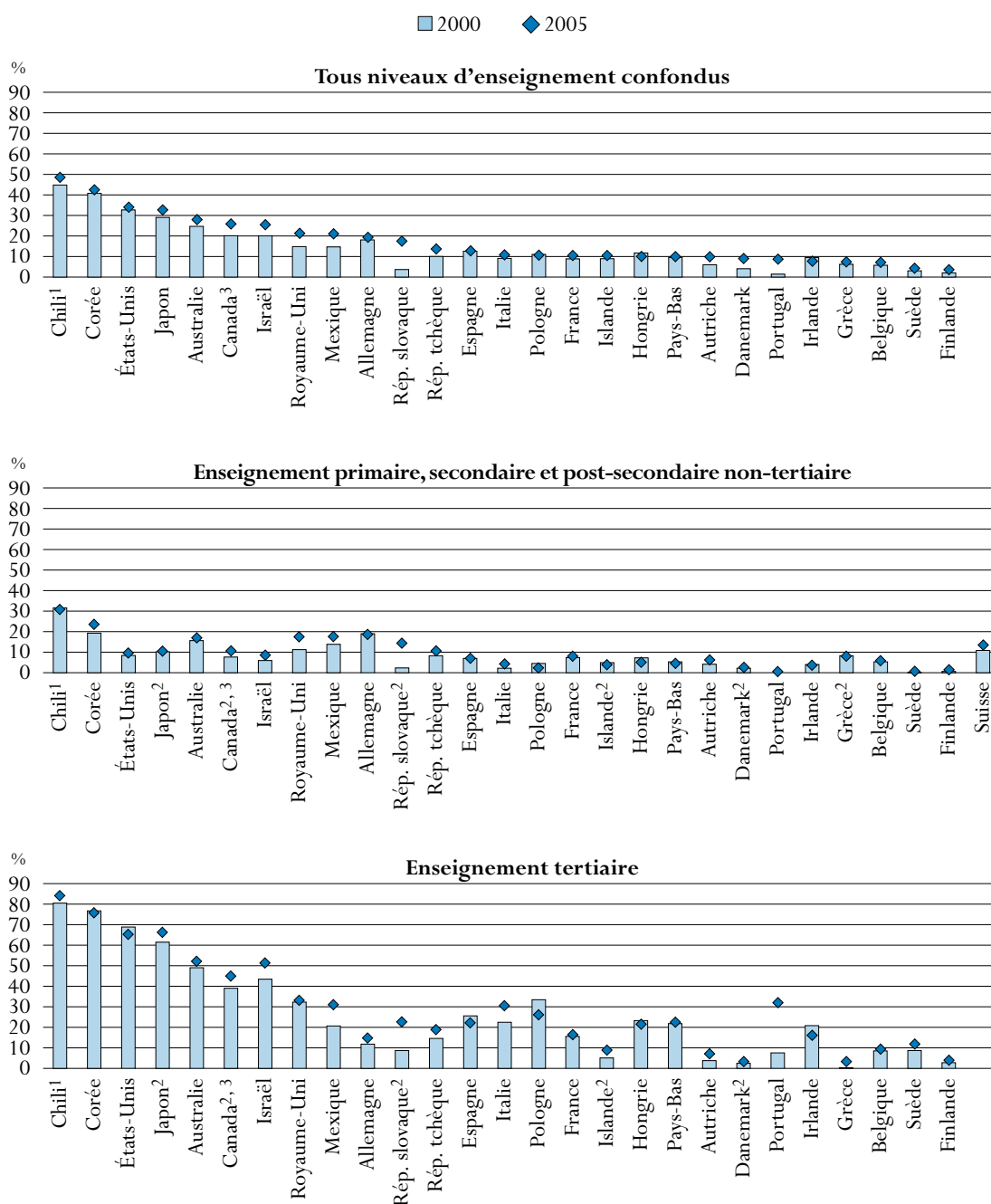
Quelle que soit la variation de la part publique du financement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire qu'ils aient enregistrée entre 2000 et 2005, tous les pays dont les données sont comparables ont assisté à une augmentation de leurs dépenses publiques d'éducation. Contrairement à la tendance générale qui ressort de l'analyse tous niveaux d'enseignement confondus, l'accroissement des budgets publics va bien de pair avec une diminution des dépenses privées dans certains pays, en l'occurrence en Hongrie, en Islande, au Japon, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili. Toutefois, la part privée des dépenses de 2005 au titre des établissements d'enseignement représente moins de 5 % dans tous ces pays, sauf au Japon et, dans les pays partenaires, au Chili.

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

Le rendement privé élevé que procure l'enseignement tertiaire sous la forme de meilleures perspectives professionnelles et financières (voir l'indicateur A9) peut justifier une participation plus importante des individus aux coûts de leurs études, pour autant naturellement que les pouvoirs publics puissent garantir l'accès au financement aux étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir l'indicateur B5). Dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, sauf en Allemagne et en Grèce, la part privée des dépenses d'éducation est beaucoup plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle représente en moyenne 27 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (voir les tableaux B3.2a et B3.2b).

Graphique B3.3. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2000, 2005)

Pourcentage



1. Année de référence : 2006 (et non 2005).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2004 (et non 2005).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement en 2005, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableaux B3.1, B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

La part des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés subventionnés – représente moins de 5 % au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais plus de 40 % en Australie, au Canada, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Israël, et plus de 75 % en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.2b). En Corée, quelque 80 % des étudiants fréquentent des universités privées financées à plus de 70 % par les droits de scolarité. La contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements est généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. Elle représente au moins 10 % du budget de l'enseignement tertiaire dans un tiers des pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici, à savoir en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Israël.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. Selon les chiffres de 2005, la contribution publique au financement de l'enseignement tertiaire s'établit à 73 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Selon la moyenne établie sur la base des 18 pays de l'OCDE dont les données tendanciennes sont disponibles, la part publique du financement des établissements d'enseignement tertiaire a légèrement régressé depuis 1995 : elle est passée de 79 % en 1995 à 77 % en 2000 et, enfin, à 73 % en 2005. Cette diminution s'explique essentiellement par une tendance qui s'observe dans des pays non européens, à savoir des frais de scolarité plus élevés et une plus grande participation des entreprises au financement des établissements d'enseignement tertiaire (voir le tableau B3.3 et l'indicateur B5).

Dans plus de la moitié des pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données de 1995 et de 2005 sont comparables, la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire a progressé d'au moins 3 points de pourcentage. Cette hausse dépasse 9 points de pourcentage en Australie, en Italie, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël. La part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire n'a sensiblement diminué qu'en Irlande et en République tchèque et, dans une moindre mesure, en Espagne (voir le tableau B3.3 et le graphique B3.3). En Australie, la progression de la part privée dans le budget de l'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 2005 s'explique principalement par la restructuration du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) et du *Higher Education Loan Programme* (HELP) intervenue en 1997. En Irlande, la régression de la part privée tient en grande partie à la suppression progressive, ces dix dernières années, des droits de scolarité dans les formations tertiaires sanctionnées par un premier diplôme (voir l'indicateur B5 et l'annexe 3 pour plus de précisions).

En règle générale, comme c'est le cas tous niveaux d'éducation confondus, dans l'enseignement tertiaire l'accroissement des dépenses privées est allé de pair avec celui des dépenses publiques (en valeur absolue). Quelle que soit la variation de la part privée à ce niveau d'enseignement, l'investissement public a augmenté dans la quasi-totalité des pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles de 1995 à 2005 (voir le tableau B3.1). Dans 8 des 11 pays membres ou partenaires de l'OCDE qui ont enregistré la plus forte hausse des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (en l'occurrence l'Autriche, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse), les frais de

scolarité sont faibles, voire nuls, et la proportion de la population ayant un niveau de formation tertiaire est assez faible. En revanche, les trois autres pays de l'OCDE, à savoir la Corée, les États-Unis et le Royaume-Uni, où la part privée du financement de l'enseignement tertiaire est élevée, recourent largement à des fonds privés pour financer l'enseignement tertiaire (voir le tableau B3.3 et l'indicateur B5).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eq2008).

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses publiques et privées totales. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées par des aides publiques. Les aides publiques aux ménages qui sont incluses dans les dépenses privées sont présentées séparément.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves / étudiants (cantine, logement et transport). La partie du coût de ces services qui est financée par les élèves / étudiants est également incluse dans cet indicateur.

Par « autres entités privées », on entend les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, patronales et syndicales et les associations caritatives. La contribution des entreprises privées au financement de la partie pratique des formations en alternance est également incluse.

Les données relatives aux dépenses de 1995 et de 2000 proviennent d'une enquête spéciale actualisée en 2007 dans laquelle les dépenses de 1995 et 2000 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données en cours.

Tableau B3.1.
Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement,
tous niveaux d'enseignement confondus (2000, 2005)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

								Indice de variation entre 2000 et 2005 des dépenses au titre des établissements d'enseignement		
	2005					2000				
	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées totales¹	Dépenses publiques	Dépenses privées totales¹	
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales¹						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	73.4	20.2	6.4	26.6	0.2	75.3	24.7	113	124
	Autriche	91.4	4.7	3.9	8.6	2.2	94.0	6.0	105	156
	Belgique	94.2	4.9	1.0	5.8	1.8	94.3	5.7	107	109
	Canada²	75.5	11.5	13.0	24.5	0.3	79.9	20.1	106	137
	Rép. tchèque	87.6	8.6	3.8	12.4	m	89.9	10.1	130	165
	Danemark	92.3	4.1	3.6	7.7	m	96.0	4.0	114	228
	Finlande	97.8	x(4)	x(4)	2.2	n	98.0	2.0	120	131
	France	90.8	6.9	2.2	9.2	1.6	91.2	8.8	102	107
	Allemagne	82.0	x(4)	x(4)	18.0	m	81.9	18.1	103	102
	Grèce	94.0	5.0	1.0	6.0	m	93.8	6.2	147	142
	Hongrie	91.3	3.6	5.1	8.7	n	88.3	11.7	147	105
	Islande	90.9	9.1	m	9.1	m	91.1	8.9	160	165
	Irlande	93.7	5.9	0.5	6.3	m	90.5	9.5	139	90
	Italie	90.5	7.0	2.4	9.5	0.9	90.9	9.1	101	105
	Japon	68.6	22.0	9.3	31.4	m	71.0	29.0	100	112
	Corée	58.9	29.6	11.6	41.1	1.2	59.2	40.8	140	142
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	80.3	19.5	0.2	19.7	1.0	85.3	14.7	122	174
	Pays-Bas	91.4	4.9	3.7	8.6	0.8	90.4	9.6	119	106
	Nouvelle-Zélande	78.4	21.2	0.4	21.6	m	m	m	110	m
	Norvège	m	m	m	m	m	95.0	5.0	124	m
	Pologne	90.7	9.3	m	9.3	m	89.0	11.0	126	104
	Portugal	92.6	5.4	2.0	7.4	m	98.6	1.4	103	567
	Rép. slovaque	83.9	10.8	5.4	16.1	0.2	96.4	3.6	119	609
	Espagne	88.6	10.6	0.8	11.4	0.4	87.4	12.6	116	104
	Suède	97.0	0.1	2.9	3.0	n	97.0	3.0	115	113
Suisse	m	m	m	m	m	92.1	7.9	113	135	
Turquie	m	m	m	m	m	98.6	1.4	m	m	
Royaume-Uni	80.0	15.3	4.7	20.0	1.6	85.2	14.8	128	184	
États-Unis	67.3	20.8	11.9	32.7	m	67.3	32.7	112	112	
Moyenne de l'OCDE	85.5	~	~	14.5	0.8	~	~	119	166	
Moyenne de l'UE-19	90.5	~	~	9.5	0.9	~	~	119	179	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	135	m	
	Chili³	52.8	45.1	2.1	47.2	1.5	55.2	44.8	103	114
	Estonie	92.4	6.8	0.8	7.6	1.3	m	m	126	m
	Israël	75.9	17.0	7.1	24.1	2.1	80.0	20.0	103	131
	Féd. de Russie	m	m	m	m	a	m	m	174	m
	Slovénie	86.8	11.6	1.7	13.2	0.6	m	m	m	m

1. Y compris les subventions publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. Année de référence : 2004 (et non 2005).

3. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

Tableau B3.2a.

Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2000, 2005)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

		Préprimaire (enfants âgés de 3 ans et plus)					Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire								
		2005					2005					2000		Indice de variation entre 2000 et 2005 des dépenses au titre des établissements d'enseignement	
		Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées totales ¹	Dépenses publiques	Dépenses privées totales ¹
Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées		Dépenses privées totales ¹	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées			Dépenses privées totales ¹							
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE	Australie	67.5	32.2	0.3	32.5	n	83.6	13.6	2.8	16.4	n	84.4	15.6	112	118
	Autriche	65.9	15.5	18.6	34.1	15.6	94.3	3.0	2.7	5.7	0.3	95.8	4.2	102	141
	Belgique	96.1	3.6	0.2	3.9	0.3	94.7	5.1	0.1	5.3	1.2	94.7	5.3	107	106
	Canada ^{2, 3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	89.9	3.9	6.2	10.1	x(6)	92.4	7.6	113	155
	Rép. tchèque	89.6	8.5	1.9	10.4	m	89.9	7.8	2.2	10.1	m	91.7	8.3	128	158
	Danemark ³	80.8	19.2	n	19.2	m	97.9	2.1	m	2.1	m	97.8	2.2	116	112
	Finlande	91.1	x(4)	x(4)	8.9	n	99.2	x(9)	x(9)	0.8	n	99.3	0.7	122	154
	France	95.5	4.5	n	4.5	n	92.5	6.2	1.3	7.5	1.7	92.6	7.4	101	103
	Allemagne	72.1	x(4)	x(4)	27.9	a	81.8	2.1	16.1	18.2	m	81.0	19.0	100	95
	Grèce	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	92.5	7.5	n	7.5	m	91.7	8.3	129	116
	Hongrie	94.3	4.1	1.6	5.7	n	95.5	2.5	2.0	4.5	n	92.7	7.3	151	91
	Islande ³	67.4	32.6	m	32.6	n	96.6	3.4	m	3.4	n	95.1	4.9	143	97
	Irlande	m	m	m	m	m	96.8	x(9)	x(9)	3.2	m	96.0	4.0	153	120
	Italie	91.1	8.9	n	8.9	0.2	96.3	3.7	n	3.7	n	97.8	2.2	105	180
	Japon ³	44.3	38.4	17.3	55.7	m	90.1	7.6	2.3	9.9	m	89.8	10.2	101	98
	Corée	41.1	55.8	3.1	58.9	13.9	77.0	18.2	4.7	23.0	1.1	80.8	19.2	142	178
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	81.1	18.8	0.1	18.9	0.2	82.9	17.0	0.1	17.1	1.2	86.1	13.9	120	154
	Pays-Bas	97.1	0.6	2.3	2.9	a	96.0	2.7	1.3	4.0	0.7	94.6	5.4	122	90
	Nouvelle-Zélande	62.1	32.5	5.4	37.9	m	84.9	14.9	0.2	15.1	m	m	m	108	m
Norvège	87.2	12.8	m	12.8	n	m	m	m	m	m	99.0	1.0	113	m	
Pologne	88.3	11.7	m	11.7	n	98.2	1.8	m	1.8	m	95.4	4.6	115	45	
Portugal	m	m	m	m	m	99.9	0.1	m	0.1	m	99.9	0.1	102	100	
Rép. slovaque ³	78.6	19.5	1.9	21.4	0.2	86.2	10.2	3.6	13.8	0.1	97.6	2.4	119	785	
Espagne	84.9	15.1	m	15.1	n	93.5	6.5	m	6.5	n	93.0	7.0	108	100	
Suède	100.0	n	n	n	n	99.9	0.1	a	0.1	a	99.9	0.1	113	94	
Suisse	m	m	m	m	m	87.0	n	13.0	13.0	0.8	89.2	10.8	110	135	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	92.9	7.1	n	7.1	n	83.0	13.1	3.9	17.0	2.0	88.7	11.3	131	210	
États-Unis	76.2	x(4)	x(4)	23.8	a	91.0	x(9)	x(9)	9.0	m	91.6	8.4	107	116	
Moyenne de l'OCDE		80.2	~	~	19.8	1.6	91.5	~	~	8.5	0.6	~	~	118	148
Moyenne de l'UE-19		87.9	~	~	12.1	2.5	93.8	~	~	6.2	0.5	~	~	119	161
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	141	m	
	Chili ⁴	68.6	31.3	0.1	31.4	n	69.8	27.3	3.0	30.2	m	68.4	31.6	101	95
	Estonie	99.4	0.6	0.0	0.6	n	98.9	1.0	0.1	1.1	m	m	m	130	m
	Israël	76.2	21.8	2.0	23.8	n	92.0	4.6	3.4	8.0	1.3	94.1	5.9	104	143
	Féd. de Russie	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	154	m
	Slovénie	80.6	19.3	0.1	19.4	n	90.7	8.8	0.5	9.3	0.9	m	m	m	m

1. Y compris les subventions publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

Pour déduire les subventions des dépenses privées, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 5, 10) des dépenses privées (colonnes 4, 9).

Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonnes 5, 10) et les dépenses publiques directes (colonnes 1, 6).

2. Année de référence : 2004 (et non 2005).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

Tableau B3.2b.
Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements
d'enseignement tertiaire (2000, 2005)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

								Indice de variation entre 2000 et 2005 des dépenses au titre des établissements d'enseignement		
	2005					2000				
	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées totales¹	Dépenses publiques	Dépenses privées totales¹	
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales¹						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	47.8	36.3	15.9	52.2	0.7	51.0	49.0	115	130
	Autriche	92.9	5.5	1.6	7.1	2.3	96.3	3.7	129	255
	Belgique	90.6	5.0	4.4	9.4	4.6	91.5	8.5	101	113
	Canada², ³	55.1	22.3	22.6	44.9	0.8	61.0	39.0	105	134
	Rép. tchèque	81.2	9.4	9.4	18.8	m	85.4	14.6	147	199
	Danemark³	96.7	3.3	n	3.3	n	97.6	2.4	115	161
	Finlande	96.1	x(4)	x(4)	3.9	n	97.2	2.8	114	162
	France	83.6	10.3	6.1	16.4	2.3	84.4	15.6	106	113
	Allemagne	85.3	x(4)	x(4)	14.7	m	88.2	11.8	102	131
	Grèce	96.7	0.4	2.9	3.3	m	99.7	0.3	228	2911
	Hongrie	78.5	6.9	14.6	21.5	n	76.7	23.3	129	116
	Islande³	91.2	8.8	m	8.8	m	94.9	5.1	170	307
	Irlande	84.0	14.1	1.9	16.0	4.8	79.2	20.8	109	79
	Italie	69.6	18.0	12.5	30.4	4.6	77.5	22.5	100	151
	Japon³	33.7	53.4	12.9	66.3	m	38.5	61.5	93	115
	Corée	24.3	52.1	23.6	75.7	0.3	23.3	76.7	136	129
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	69.0	30.6	0.5	31.0	0.9	79.4	20.6	119	206
	Pays-Bas	77.6	12.0	10.4	22.4	1.2	78.2	21.8	110	114
	Nouvelle-Zélande	59.7	40.3	m	40.3	m	m	m	118	m
Norvège	m	m	m	m	m	96.3	3.7	117	m	
Pologne	74.0	26.0	m	26.0	m	66.6	33.4	193	135	
Portugal	68.1	23.4	8.5	31.9	m	92.5	7.5	101	582	
Rép. slovaque³	77.3	9.1	13.6	22.7	0.4	91.2	8.8	127	387	
Espagne	77.9	18.7	3.4	22.1	1.8	74.4	25.6	119	99	
Suède	88.2	n	11.8	11.8	a	91.3	8.7	111	155	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	133	m	
Turquie	m	m	m	m	m	95.4	4.6	m	m	
Royaume-Uni	66.9	24.6	8.4	33.1	n	67.7	32.3	148	153	
États-Unis	34.7	36.1	29.2	65.3	m	31.1	68.9	132	111	
Moyenne de l'OCDE	73.1	~	~	26.9	1.4	78	22	126	286	
Moyenne de l'UE-19	82.5	~	~	17.5	1.3	85	15	127	334	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	118	m	
	Chili⁴	15.9	83.0	1.1	84.1	3.9	19.5	80.5	92	117
	Estonie	69.9	26.9	3.3	30.1	6.0	m	m	113	m
	Israël	48.7	34.9	16.5	51.3	5.3	56.5	43.5	93	127
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	228	m
	Slovénie	76.5	17.2	6.2	23.5	n	m	m	m	m

1. Y compris les subventions publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

Pour déduire les subventions des dépenses privées, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonne 5) des dépenses privées (colonne 4).

Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonne 5) et les dépenses publiques directes (colonne 1).

2. Année de référence : 2004 (et non 2005).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

Tableau B3.3.

Évolution de la part relative des dépenses publiques¹ au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation entre 1995 et 2005 (2000=100) (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en %)							Indice de variation entre 1995 et 2005 des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (2000=100, prix constants)						
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pays membres de l'OCDE														
Australie	64.8	51.0	51.3	48.7	48.0	47.2	47.8	115	100	103	105	107	111	115
Autriche	96.1	96.3	94.6	91.6	92.7	93.7	92.9	97	100	112	103	109	119	129
Belgique	m	91.5	89.5	86.1	86.7	90.4	90.6	m	100	99	98	97	99	101
Canada ²	56.6	61.0	58.6	56.4	m	55.1	m	69	100	102	98	m	105	m
Rép. tchèque	71.5	85.4	85.3	87.5	83.3	84.7	81.2	86	100	108	122	138	145	147
Danemark ²	99.4	97.6	97.8	97.9	96.7	96.7	96.7	93	100	117	123	113	120	115
Finlande	97.8	97.2	96.5	96.3	96.4	96.3	96.1	91	100	100	104	108	114	114
France	85.3	84.4	83.8	83.8	83.8	83.8	83.6	93	100	101	103	104	105	106
Allemagne	89.2	88.2	m	m	m	m	85.3	96	100	m	m	m	m	102
Grèce ²	m	99.7	99.6	99.6	97.9	97.9	96.7	63	100	136	154	194	196	228
Hongrie	80.3	76.7	77.6	78.7	78.5	79.0	78.5	78	100	109	124	140	122	129
Islande ²	m	94.9	95.0	95.6	88.7	90.9	91.2	m	100	105	127	133	153	170
Irlande	69.7	79.2	84.7	85.8	83.8	82.6	84.0	50	100	100	103	98	102	109
Italie	82.9	77.5	77.8	78.6	72.1	69.4	69.6	85	100	107	111	100	101	100
Japon ²	35.1	38.5	36.3	35.3	36.6	36.6	33.7	80	100	94	94	101	102	93
Corée	m	23.3	15.9	14.9	23.2	21.0	24.3	m	100	74	68	127	109	136
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	77.4	79.4	70.4	71.0	69.1	68.9	69.0	75	100	84	119	113	113	119
Pays-Bas	80.6	78.2	78.2	78.8	78.6	77.6	77.6	97	100	103	105	105	107	110
Nouvelle-Zélande	m	m	m	62.5	61.5	60.8	59.7	105	100	105	111	116	112	118
Norvège	93.7	96.3	m	96.3	96.7	m	m	107	100	105	117	122	124	117
Pologne	m	66.6	66.9	69.7	69.0	72.9	74.0	89	100	117	148	151	180	193
Portugal	96.5	92.5	92.3	91.3	91.5	86.0	68.1	76	100	107	99	109	89	101
Rép. Slovaque ²	95.4	91.2	93.3	85.2	86.2	81.3	77.3	85	100	109	111	126	150	127
Espagne	74.4	74.4	75.5	76.3	76.9	75.9	77.9	72	100	107	111	117	119	119
Suède	93.6	91.3	91.0	90.0	89.0	88.4	88.2	84	100	102	107	111	113	111
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	74	100	112	124	131	131	133
Turquie	96.3	95.4	94.6	90.1	95.2	90.0	m	56	100	95	106	113	106	m
Royaume-Uni	80.0	67.7	71.0	72.0	70.2	69.6	66.9	116	100	113	123	122	123	148
États-Unis	37.4	31.1	38.1	39.5	38.3	35.4	34.7	85	100	110	119	130	131	132
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>79.7</i>	<i>78.0</i>	<i>76.6</i>	<i>76.3</i>	<i>76.6</i>	<i>74.3</i>	<i>73.8</i>	<i>85</i>	<i>100</i>	<i>105</i>	<i>112</i>	<i>120</i>	<i>121</i>	<i>127</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>78.7</i>	<i>77.1</i>	<i>77.5</i>	<i>77.0</i>	<i>76.0</i>	<i>74.9</i>	<i>73.0</i>	<i>86</i>	<i>100</i>	<i>107</i>	<i>115</i>	<i>121</i>	<i>124</i>	<i>128</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'UE-19 dont les chiffres sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>86.0</i>	<i>85.0</i>	<i>85.8</i>	<i>85.4</i>	<i>84.3</i>	<i>83.2</i>	<i>81.2</i>	<i>84</i>	<i>100</i>	<i>110</i>	<i>117</i>	<i>123</i>	<i>127</i>	<i>132</i>
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	78	100	100	102	109	101	118
Chili ³	25.1	19.5	m	19.3	17.0	15.5	15.9	78	100	m	112	102	99	92
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	68	100	m	m	m	114	113
Israël	59.2	56.5	56.8	53.4	59.3	49.6	48.7	81	100	103	96	107	92	93
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	100	120	143	171	175	228
Slovénie	m	m	m	m	m	75.7	76.5	m	100	m	m	m	m	m

1. Les dépenses d'origine internationale sont exclues des dépenses publiques et des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>

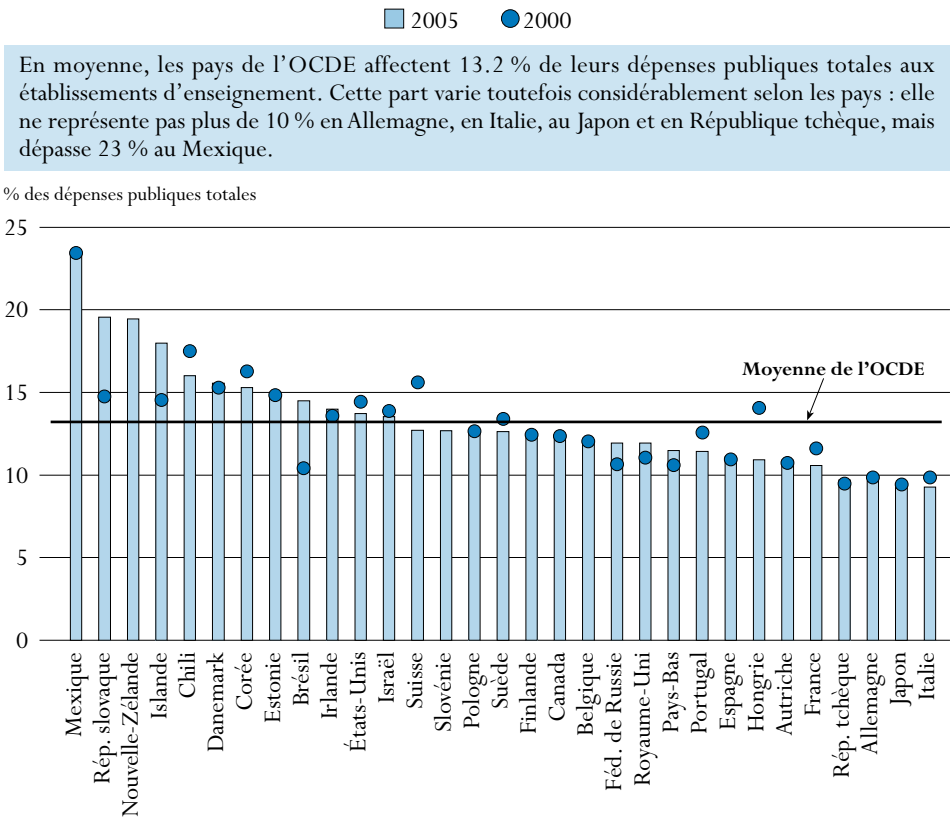
QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION ?

La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques donne des indications sur la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres domaines de l'action publique, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. Cet indicateur fournit donc des éléments de référence utiles dans d'autres indicateurs de dépenses, en particulier l'indicateur B3 sur les parts privée et publique des dépenses d'éducation. Il donne aussi un aperçu quantitatif d'un levier politique majeur.

Points clés

Graphique B4.1. Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du total des dépenses publiques (2000, 2005)

Ce graphique présente les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (dont les subventions pour frais de subsistance) et à d'autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales annuelles. Il convient de l'interpréter en tenant compte de la variation des compétences et des responsabilités du secteur public entre les pays.



Les pays sont classés par ordre décroissant du total des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, en 2005.

Source : OCDE, Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>

Autres faits marquants

- 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.
- Dans l'ensemble, les budgets publics ont légèrement progressé en pourcentage du PIB entre 1995 et 2005. Dans la plupart des pays, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales tend à augmenter, à un rythme aussi soutenu que le PIB en moyenne. Le Danemark, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République slovaque et la Suède et, parmi les pays partenaires, le Brésil, ont connu une revalorisation particulièrement importante du financement public en faveur de l'éducation.
- C'est entre 1995 et 2000 que les dépenses publiques d'éducation ont le plus progressé en proportion des dépenses totales. Les dépenses publiques ont augmenté au même rythme dans l'éducation et les autres domaines de l'action publique entre 2000 et 2005.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente environ le triple de celui de l'enseignement tertiaire, ce qui s'explique essentiellement par une scolarisation quasi universelle à ces niveaux, mais aussi par une contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Canada, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais est supérieur à 5 en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili, où ce chiffre montre que l'enseignement tertiaire est largement financé par des fonds privés dans ces deux pays.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 85 % des dépenses publiques d'éducation sont transférées aux établissements publics. Dans deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Brésil, en Estonie et en Slovénie, la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux établissements publics dépasse 80 %. La part des dépenses publiques qui est transférée vers le secteur privé est plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle atteint 26 % selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Contexte

Si le bénéfice public d'un service est supérieur à son bénéfice privé, le marché seul peut ne pas être en mesure de fournir ce service de manière adéquate. L'implication des pouvoirs publics peut alors se révéler nécessaire. L'éducation est un domaine pour lequel, dans tous les pays, les autorités interviennent pour financer ou orienter l'offre de services. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé offre aux individus un accès équitable à l'éducation, le financement public permet d'assurer que l'éducation n'est pas hors de portée pour certains.

Cet indicateur étudie les dépenses publiques d'éducation et analyse leur variation dans le temps. Depuis 1995 environ, la plupart des pays de l'OCDE ont consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. L'éducation a donc dû rivaliser avec de nombreux autres secteurs pour obtenir un soutien financier des pouvoirs publics. Pour analyser cette évolution, cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques d'éducation, en valeur absolue et par rapport à celle des budgets publics.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente l'investissement public total dans l'éducation, c'est-à-dire les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques au titre de l'éducation versées aux ménages (par exemple, les bourses et prêts accordés aux élèves / étudiants pour financer leurs droits de scolarité et leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui proposent des programmes de formation en alternance). Contrairement aux indicateurs précédents, cet indicateur inclut les aides publiques aux ménages qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement, telles que les subventions pour frais de subsistance.

Le mode d'affectation des budgets publics de l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements d'enseignement soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être limitées à l'acquisition de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance des élèves / étudiants.

L'ensemble des dépenses publiques, hors éducation, inclut le service de la dette (paiement des intérêts de la dette) qui n'est pas pris en compte dans les dépenses publiques d'éducation, car certains pays ne peuvent établir la distinction entre le coût de la dette de l'éducation et celui des autres secteurs. En conséquence, la part des dépenses d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques peut être sous-estimée dans les pays où le service de la dette représente une forte proportion des dépenses publiques totales.

Pour obtenir une vue d'ensemble de l'investissement total dans l'éducation, il est important d'étudier l'investissement public à la lumière de l'investissement privé, l'objet de l'indicateur B3.

Investissement public global dans l'éducation

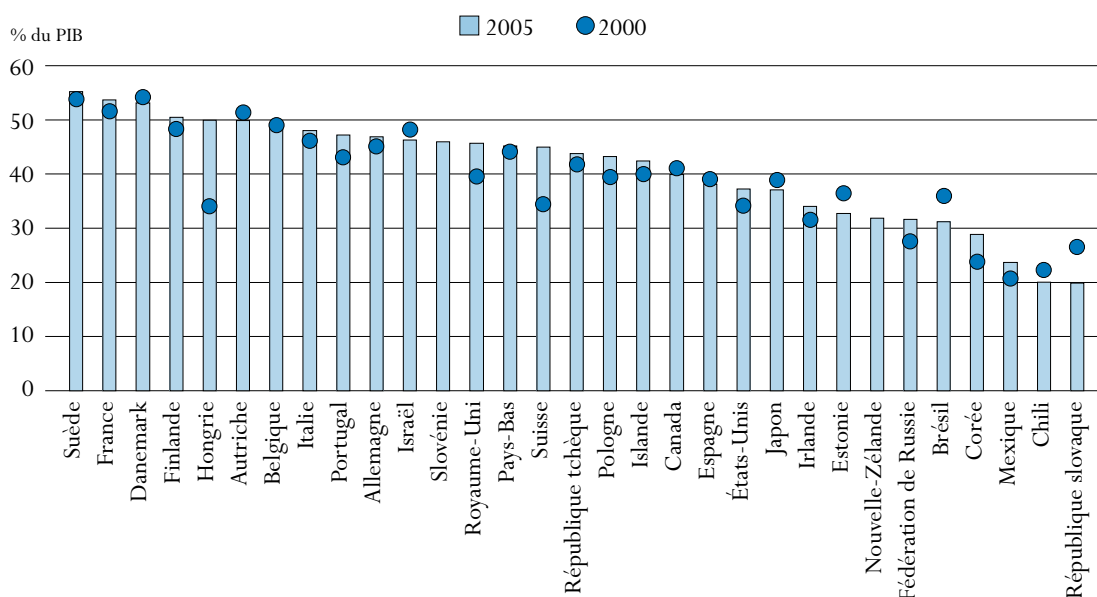
En 2005, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13.2 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie sensiblement selon les pays : elle ne représente pas plus de 10 % en Allemagne, en Italie, au Japon et en République tchèque, mais dépasse 23 % au

Mexique (voir le graphique B4.1). À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB par habitant, ces valeurs doivent être interprétées à la lumière des effectifs d'élèves / étudiants et des taux de scolarisation.

La part du financement public aux divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2005, les pays membres ou partenaires de l'OCDE ont consacré une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 5.9 % (la Fédération de Russie) et 16.2 % (le Mexique) à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 1.6 % (l'Italie et le Japon) et 4.8 % (la Nouvelle-Zélande) à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente en moyenne près du triple de celui de l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation (voir l'indicateur C2), mais aussi à cause de la contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est égal à 2 au Canada, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais est supérieur à 5 en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili, ce qui reflète la part relativement élevée de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire dans ces deux derniers pays (voir le tableau B4.1).

Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE où l'engagement public est faible dans d'autres secteurs. La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques doit aussi être étudiée à la lumière du niveau relatif des budgets publics, c'est-à-dire en proportion du PIB.

Graphique B4.2. Total des dépenses publiques en pourcentage du PIB (2000, 2005)



Remarque : ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et pas uniquement les dépenses publiques d'éducation.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2005.

Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>

B4

Il ressort de toute évidence de la comparaison des budgets publics en proportion du PIB avec la proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation que même les pays de l'OCDE qui accusent des niveaux assez faibles de dépenses publiques accordent une très grande priorité à l'éducation. Ainsi, la part de l'éducation dans les dépenses publiques de la Corée, du Mexique et de la République slovaque et, dans les pays partenaires, du Chili, figure parmi les plus élevées des pays de l'OCDE (voir le graphique B4.1). Pourtant, les dépenses publiques totales ne représentent qu'une partie relativement faible du PIB dans ces pays (voir le graphique B4.2).

Malgré l'absence de tendances nettes, les pays où les dépenses publiques sont importantes consacrent généralement une partie moindre de leur budget à l'éducation : parmi les dix pays ayant les plus hauts niveaux de dépenses publiques, un seul, en l'occurrence le Danemark, compte au nombre des dix pays qui consacrent les plus grandes parts de leur budget à l'éducation (voir les graphiques B4.1 et B4.2).

En règle générale, entre 1995 et 2005, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme aussi rapide que les ressources nationales, mais plus soutenu que les dépenses publiques totales. Dans 16 des 21 pays dont les données de 1995 et de 2005 sont comparables, la part de l'éducation dans les dépenses publiques a progressé et dans ces 21 pays, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont augmenté légèrement. Toutefois, les dépenses publiques d'éducation ont progressé à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques totales entre 1995 et 2000, puis dans la même mesure que celles consacrées aux autres secteurs publics entre 2000 et 2005. Le processus de consolidation budgétaire n'a épargné aucun secteur, pas même l'éducation. Néanmoins, en moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11.9 % en 1995 à 13.2 % en 2005 dans les pays de l'OCDE. Les augmentations relatives les plus fortes de la part de l'éducation dans les dépenses publiques ont été enregistrées au Danemark (de 12.2 à 15.5 %), en Nouvelle-Zélande (16.5 à 19.4 %), aux Pays-Bas (de 8.9 à 11.5 %), en République slovaque (de 14.1 à 19.5 %), en Suède (10.7 à 12.6 %) et, dans les pays partenaires, au Brésil (11.2 à 14.5 %).

Répartition des dépenses publiques entre le secteur public et le secteur privé

Les budgets publics d'éducation sont en grande partie consacrés aux établissements publics (85 % en moyenne). Dans deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Brésil, en Estonie et en Slovaquie, la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux établissements publics dépasse 80 %. Dans un certain nombre de pays cependant, une part significative des budgets publics est allouée aux établissements privés soit directement, soit sous la forme d'aides aux ménages qui les reversent à l'établissement de leur choix : plus de 20 % des dépenses publiques vont (directement ou indirectement) au secteur privé au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël. En Belgique, plus de la moitié des budgets publics est allouée à des établissements subventionnés par l'État qui sont gérés par des entités privées, mais qui relèvent du système d'enseignement normal (voir le tableau B4.2).

En moyenne, les pays de l'OCDE affectent à des établissements privés près de 12 % de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La Belgique est le seul pays où plus de la moitié du budget public est transférée à

des établissements gérés par le secteur privé. Dans les pays partenaires, le Chili affecte lui aussi une grande partie de son budget public (41 %) aux établissements gérés par le secteur privé. Les transferts publics aux ménages et à d'autres entités privées sont plutôt rares dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ces transferts représentent 3.7 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et ne dépassent les 10 % qu'au Danemark.

Dans l'enseignement tertiaire, les établissements publics bénéficient de la plus grande partie des budgets publics, mais la part allouée au secteur privé est plus élevée que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire : elle atteint 26 % en moyenne dans les pays dont les données sont disponibles. Toutefois, la part des budgets publics qui est transférée au secteur privé varie considérablement d'un pays à l'autre. En Belgique et au Royaume-Uni (un pays où aucun établissement tertiaire ne relève du secteur public) et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, les établissements gérés par le secteur privé absorbent la majeure partie des budgets publics. La part des budgets publics qui est transférée indirectement au secteur privé (ménages et autres entités privées) est plus élevée dans l'enseignement tertiaire, car les aides publiques aux étudiants et aux ménages sont plus fréquentes à ce niveau qu'aux niveaux inférieurs. En moyenne, 18 % des dépenses publiques sont transférées aux ménages et autres entités privées dans l'enseignement tertiaire. Ces transferts correspondent en partie aux aides financières accordées aux étudiants sous la forme de bourses, de prêts d'études et autres allocations (voir l'indicateur B5). La part des budgets publics qui est transférée indirectement vers le secteur privé représente plus de 30 % en Australie, au Danemark, en Norvège et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqg2008). Les dépenses d'éducation des pays sont exprimées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques pour frais de subsistance et autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Elles incluent aussi les dépenses d'éducation de toutes les entités publiques, dont les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les exécutifs locaux et régionaux et les autres instances publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses non remboursables (dépenses de fonctionnement et dépenses en capital) à tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Les dépenses de fonctionnement incluent les dépenses de consommation finale, les intérêts afférents à la dette publique, les subventions et d'autres transferts courants (par exemple, la sécurité sociale, les services sociaux, les retraites et autres avantages sociaux). Les dépenses publiques totales proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2) et sont établies en fonction du système de comptabilité nationale de 1993.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire (www.oecd.org/edu/eqg2008).

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>

- *Tableau B4.3a. Provenance initiale du financement public de l'enseignement et destinataires des ressources éducatives dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2005)*
- *Tableau B4.3b. Provenance initiale du financement public de l'enseignement et destinataires des ressources éducatives dans l'enseignement tertiaire (2005)*

Tableau B4.1.

Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2000, 2005)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages
(y compris celles destinées au financement des frais de subsistance) et à d'autres entités privées, en pourcentage du PIB
et en pourcentage du total des dépenses publiques, selon le niveau d'enseignement et l'année

	Dépenses publiques ¹ d'éducation, en pourcentage du total des dépenses publiques					Dépenses publiques ¹ d'éducation, en pourcentage du PIB				
	2005			2000	1995	2005			2000	1995
	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
Pays membres de l'OCDE										
Australie	m	m	m	13.6	13.6	3.5	1.1	4.8	4.7	5.0
Autriche	7.1	3.0	10.9	10.7	10.8	3.6	1.5	5.4	5.5	6.0
Belgique	8.0	2.6	12.1	12.1	m	4.0	1.3	6.0	5.9	m
Canada ^{2, 3}	8.2	4.2	12.3	12.4	12.7	3.3	1.7	4.9	5.1	6.2
Rép. tchèque	6.5	2.0	9.7	9.5	8.7	2.8	0.9	4.3	4.0	4.8
Danemark ³	9.3	4.5	15.5	15.3	12.2	4.9	2.4	8.3	8.3	7.3
Finlande	7.8	4.0	12.5	12.5	11.0	4.0	2.0	6.3	6.0	6.8
France	7.1	2.2	10.6	11.6	11.5	3.8	1.2	5.7	6.0	6.3
Allemagne	6.2	2.4	9.7	9.9	8.5	2.9	1.1	4.5	4.5	4.6
Grèce ³	m	m	m	7.3	5.6	2.5	1.4	4.0	3.4	2.6
Hongrie ⁴	6.9	2.1	10.9	14.1	12.9	3.4	1.0	5.5	4.8	5.2
Islande ³	12.3	3.4	18.0	13.9	m	5.2	1.5	7.6	5.8	m
Irlande	10.7	3.3	14.0	13.6	12.2	3.7	1.1	4.8	4.3	5.0
Italie	6.7	1.6	9.3	9.8	9.0	3.2	0.8	4.4	4.5	4.7
Japon ³	7.0	1.6	9.5	9.4	m	2.6	0.6	3.5	3.7	3.6
Corée	11.8	2.1	15.3	16.3	m	3.4	0.6	4.4	3.9	m
Luxembourg ^{3, 4}	9.1	m	m	m	m	3.8	m	m	m	m
Mexique	16.2	4.1	23.4	23.4	22.2	3.8	1.0	5.5	4.9	4.6
Pays-Bas	7.7	3.0	11.5	10.6	8.9	3.5	1.4	5.2	4.7	5.0
Nouvelle-Zélande	13.5	4.8	19.4	m	16.5	4.3	1.5	6.2	6.8	5.6
Norvège	m	m	m	14.5	15.5	4.1	2.3	7.0	5.9	7.9
Pologne ⁴	8.6	2.8	12.6	12.7	11.9	3.7	1.2	5.5	5.0	5.2
Portugal ⁴	8.2	2.1	11.4	12.6	11.7	3.9	1.0	5.4	5.4	5.1
Rép. slovaque ³	12.9	4.1	19.5	14.7	14.1	2.6	0.8	3.9	3.9	4.6
Espagne	7.2	2.5	11.1	10.9	10.3	2.8	0.9	4.2	4.3	4.6
Suède	8.2	3.5	12.6	13.4	10.7	4.5	1.9	7.0	7.2	7.1
Suisse ⁴	8.7	3.3	12.7	15.6	13.5	3.9	1.5	5.7	5.4	5.7
Turquie ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	8.6	2.7	11.9	11.0	11.4	3.9	1.2	5.4	4.4	5.1
États-Unis	9.4	3.5	13.7	14.4	m	3.5	1.3	5.1	4.9	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>9.0</i>	<i>3.0</i>	<i>13.2</i>	<i>12.8</i>	<i>11.9</i>	<i>3.6</i>	<i>1.3</i>	<i>5.4</i>	<i>5.1</i>	<i>5.3</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>8.2</i>	<i>2.8</i>	<i>12.1</i>	<i>13.0</i>	<i>10.7</i>	<i>3.6</i>	<i>1.3</i>	<i>5.3</i>	<i>5.1</i>	<i>5.3</i>
Pays partenaires										
Brésil ⁴	10.6	2.8	14.5	10.4	11.2	3.3	0.9	4.5	3.8	3.9
Chili ⁵	11.9	2.4	16.0	17.5	14.5	2.4	0.5	3.2	3.9	3.0
Estonie	10.9	2.8	14.9	14.9	13.9	3.6	0.9	4.9	5.4	5.8
Israël	9.0	2.2	13.5	13.9	13.5	4.2	1.0	6.3	6.7	7.0
Féd. de Russie ⁴	5.9	2.5	11.9	10.6	m	1.9	0.8	3.8	2.9	m
Slovénie	8.8	2.8	12.7	m	m	4.1	1.3	5.8	m	m

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les subventions publiques accordées aux ménages pour leurs frais de subsistance, qui ne sont pas affectées aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres sur les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés ici sont plus élevés que ceux du tableau B2.1.

2. Année de référence : 2004 (et non 2005).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Établissements publics uniquement.

5. Année de référence : 2006 (et non 2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>

Tableau B4.2.

Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2005)

Dépenses publiques d'éducation transférées aux établissements d'enseignement et transferts publics au secteur privé, en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, selon le niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus		
	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paielements et transferts publics indirects au secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paielements et transferts publics indirects au secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paielements et transferts publics indirects au secteur privé
Pays membres de l'OCDE									
Australie	75.5	20.9	3.6	67.7	n	32.3	x	x	10.5
Autriche	98.3	0.6	1.1	75.9	5.3	18.8	90.8	1.8	7.3
Belgique	44.2	53.2	2.6	36.2	48.6	15.2	43.7	51.2	5.1
Canada ^{1, 2}	98.1	1.9	m	84.1	0.4	15.5	93.3	1.4	5.2
Rép. tchèque	91.6	3.8	4.6	93.1	1.0	5.9	92.7	2.9	4.3
Danemark ²	81.7	6.8	11.5	69.2	a	30.8	78.2	4.3	17.5
Finlande	90.1	6.8	3.1	75.5	7.4	17.1	85.6	7.0	7.4
France	84.0	12.7	3.3	86.7	5.5	7.9	85.4	10.7	3.9
Allemagne	84.5	10.7	4.8	79.8	1.1	19.1	80.5	11.5	7.9
Grèce ²	99.8	a	0.2	98.6	a	1.4	99.4	a	0.6
Hongrie	85.8	9.6	4.6	78.9	5.4	15.7	86.5	7.5	6.0
Islande ²	96.8	2.0	1.1	69.7	7.2	23.1	91.7	3.1	5.2
Irlande	90.6	n	9.4	85.2	n	14.8	89.3	n	10.7
Italie	97.3	1.0	1.7	81.2	1.9	16.8	94.0	1.5	4.5
Japon ²	96.3	3.5	0.2	65.0	13.4	21.5	89.8	6.4	3.9
Corée	82.7	15.5	1.8	75.2	21.9	2.9	80.6	15.2	4.2
Luxembourg ²	97.8	m	2.2	m	m	m	m	m	m
Mexique	94.3	n	5.7	93.6	n	6.4	94.7	n	5.3
Pays-Bas	x	x	6.3	x	x	27.7	x	x	11.6
Nouvelle-Zélande	89.5	3.7	6.8	56.8	1.7	41.5	78.7	5.9	15.4
Norvège	88.6	4.3	7.7	54.7	2.7	42.6	73.8	6.9	19.3
Pologne ³	x	x	1.8	x	x	1.6	x	x	1.6
Portugal	92.2	6.4	1.4	89.9	1.2	8.9	91.0	6.3	2.6
Rép. slovaque ²	90.4	6.6	3.1	85.9	a	14.1	90.6	4.4	5.0
Espagne	84.0	14.4	1.6	90.0	1.8	8.2	85.7	11.3	3.0
Suède	86.5	7.7	5.9	68.1	4.8	27.1	81.5	7.3	11.2
Suisse ³	90.4	7.3	2.2	89.6	5.4	5.0	90.3	6.7	3.0
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	75.6	22.0	2.4	a	74.2	25.8	57.8	34.0	8.2
États-Unis	99.8	0.2	m	68.3	8.2	23.5	91.2	2.7	6.1
Moyenne de l'OCDE	88.4	8.5	3.7	73.8	8.4	17.6	84.7	8.4	7.0
Moyenne de l'UE-19	86.7	10.1	3.8	74.6	9.9	15.4	83.3	10.1	6.6
Pays partenaires									
Brésil ^{2, 3}	98.0	n	2.0	87.9	n	12.1	96.2	n	3.8
Chili ⁴	58.6	40.9	0.6	32.4	27.5	40.1	54.9	38.7	6.4
Estonie	94.7	1.3	4.0	28.6	56.0	15.4	82.4	11.8	5.8
Israël	73.8	24.8	1.4	5.5	82.9	11.6	64.3	32.6	3.1
Féd. de Russie	m	a	m	m	a	m	m	a	m
Slovénie	94.1	0.6	5.4	76.1	0.2	23.7	90.6	0.5	8.9

1. Année de référence : 2004.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>

QUELS SONT LES MONTANTS DES FRAIS DE SCOLARITÉ ET DES AIDES PUBLIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

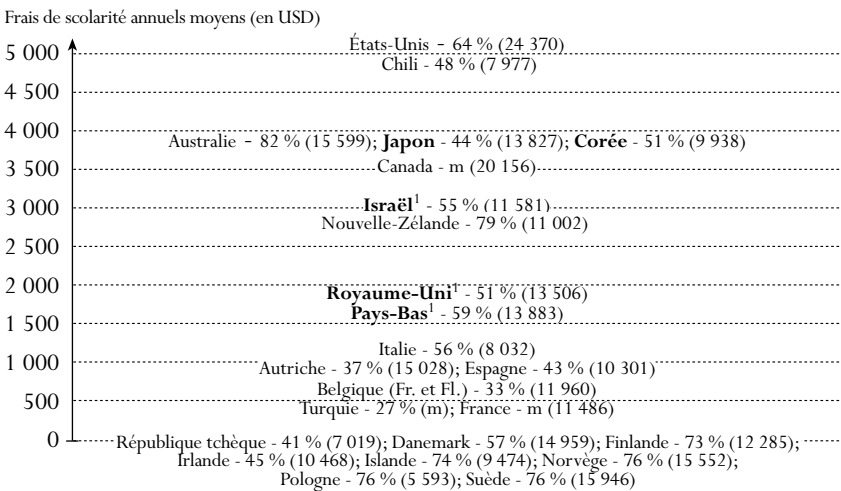
Cet indicateur étudie la relation entre les frais de scolarité annuels demandés par les établissements d'enseignement, les dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements et les aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des étudiants. Il détermine si les aides financières aux ménages sont accordées sous la forme d'allocations ou de prêts et soulève les questions de fond qui s'imposent : est-il approprié de privilégier les bourses, les prêts d'études et autres allocations dans les pays où les établissements réclament des frais de scolarité plus élevés ? Les prêts contribuent-ils à accroître l'efficacité de l'investissement financier dans l'éducation et à reporter une partie du coût de l'éducation sur les bénéficiaires de cet investissement ? Constituent-ils au contraire un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ?

Points clés

Graphique B5.1. Frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux scolarisés à temps plein par les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)

Ce graphique montre les frais de scolarité annuels convertis en équivalents USD sur la base des PPA. Dans les pays indiqués en caractères gras, les frais de scolarité portent sur les établissements publics, bien que plus de deux tiers des étudiants fréquentent un établissement privé. Le taux net d'accès et les dépenses par étudiant (en USD) dans l'enseignement tertiaire de type A sont indiqués en regard des pays.

Les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A varient considérablement dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Alors que les établissements publics de huit pays de l'OCDE ne réclament pas de frais de scolarité, ceux d'un tiers des pays demandent à leurs ressortissants nationaux des frais de scolarité annuels d'un montant supérieur à 1 500 USD. Parmi les 19 pays membres de l'UE considérés ici, les Pays-Bas et le Royaume-Uni sont les seuls où les établissements tertiaires (des établissements subventionnés par l'État) réclament aux ressortissants nationaux scolarisés à temps plein des frais de scolarité d'un montant supérieur à 1 000 USD.



Remarque : ce graphique ne tient pas compte des bourses, subventions ou prêts qui peuvent financer en tout ou partie les frais de scolarité.

1. Il n'existe pas d'établissement public à ce niveau d'enseignement : tous les étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État.

Source : OCDE. Tableaux B1.1a, B5.1a et A2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Autres faits marquants

- À l'exception de la Belgique, les pays dans lesquels on observe un écart important entre les frais à la charge des étudiants des premier et dernier déciles sont également ceux où les frais de scolarité sont relativement élevés. C'est le cas en Australie, au Canada et aux États-Unis et, parmi les pays partenaires, au Chili. Cet écart est notamment dû au fait que les établissements d'enseignement tertiaire de ces pays ont le droit de différencier les frais de scolarité selon le domaine de formation.
- Dans la plupart des pays, les établissements d'enseignement tertiaire de type B réclament des frais de scolarité moins élevés que ceux de l'enseignement tertiaire de type A. Parallèlement, les salaires des détenteurs d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A sont nettement plus élevés que ceux des détenteurs d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type B.
- Dans presque tous les pays où il existe des frais de scolarité, ceux-ci relèvent au moins en partie de la responsabilité des établissements d'enseignement tertiaire, qui sont aussi chargés d'en fixer le montant la plupart du temps. L'Espagne, le Japon, les Pays-Bas et la Suisse sont les seuls où les autorités éducatives (au niveau fédéral, régional ou local) fixent le montant des frais de scolarité, du moins pour certains établissements d'enseignement tertiaire.
- En moyenne, 18 % du budget public de l'enseignement tertiaire est consacré aux aides aux étudiants, aux ménages et à d'autres entités privées. Cette part est égale ou supérieure à 27 % en Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili.
- Dans les pays où les établissements d'enseignement tertiaire de type A réclament des frais de scolarité modérés, les aides publiques ne sont pas nécessairement attribués à une faible proportion d'étudiants. Les frais de scolarité pour les ressortissants nationaux qui fréquentent les établissements publics de l'enseignement tertiaire de type A sont négligeables dans les pays nordiques et en République tchèque et peu élevés en Turquie, et pourtant plus de 55 % des étudiants peuvent y prétendre à des bourses, des allocations et / ou à un prêt d'études. La Finlande, la Norvège et la Suède figurent même parmi les sept pays affichant les taux d'accès les plus élevés à l'enseignement tertiaire de type A.
- Les pays membres de l'OCDE dans lesquels les étudiants doivent s'acquitter de frais de scolarité et peuvent prétendre à des aides publiques d'un montant particulièrement élevé n'accusent pas de taux d'accès plus faibles dans l'enseignement tertiaire de type A, par comparaison avec la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 54 %. À titre d'exemple, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont parmi les plus élevés en Australie (82 %) et en Nouvelle-Zélande (79 %) et sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis (64 %) et aux Pays-Bas (59 %). À ce niveau d'enseignement, le taux d'accès est à peine inférieur à la moyenne de l'OCDE au Royaume-Uni (51 %) et, dans les pays partenaires, au Chili (48 %), malgré une progression respective de 4 et de 6 points de pourcentage entre 2000 et 2005 dans ces pays.
- D'après certaines études, les prêts aideraient les étudiants issus de milieux aisés et très aisés à poursuivre leurs études, mais décourageraient les étudiants de condition modeste, alors que les allocations provoqueraient l'effet inverse. Les allocations et les prêts d'études sont particulièrement prisés en Australie, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili. En général, le coût des prêts d'études alloués par les pouvoirs publics à un grand nombre d'étudiants est plus lourd dans les pays où le niveau moyen des frais d'inscription demandés par les établissements est plus élevé.

Contexte

Les choix des décideurs concernant les frais de scolarité pratiqués dans les établissements tertiaires ont un impact à la fois sur les coûts à charge des étudiants et sur le budget des établissements. Comme les aides publiques aux étudiants et aux ménages couvrent une partie du coût privé de l'éducation et des dépenses annexes, elles constituent des leviers politiques que les pouvoirs publics peuvent actionner pour encourager les individus, en particulier ceux de condition modeste, à poursuivre des études. De cette façon, cela permet aux gouvernements d'œuvrer en faveur de l'égalité des chances dans l'éducation. Dans ce contexte, il faut également évaluer l'efficacité des aides publiques à la lumière des indicateurs de scolarisation et d'assiduité et des taux de réussite. Les aides publiques contribuent aussi largement au financement indirect des établissements d'enseignement.

Financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements. En outre, les aides publiques au titre des frais de subsistance contribuent à l'élévation du niveau de formation, car elles permettent aux individus de suivre des études à temps plein en leur offrant la possibilité de travailler moins pour payer leurs études, voire de les en dispenser totalement.

Le soutien financier apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : des subventions attribuées selon des critères de ressources, des allocations familiales versées à tous les étudiants, des allègements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents et d'autres transferts aux ménages. Les aides accordées sous critères de ressources sont plus susceptibles d'encourager les jeunes ayant de faibles revenus à poursuivre des études que les aides accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux ou les allocations familiales. Celles-ci peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités entre les ménages qui ont des enfants scolarisés ou en dehors du système scolaire.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente les frais de scolarité moyens demandés par les établissements publics et privés d'enseignement tertiaire de type A, non par type de programme, mais par type d'établissement, et montre les proportions d'étudiants qui peuvent ou non prétendre à des bourses ou à des allocations pour financer tout ou partie de leurs frais de scolarité. Les montants des frais de scolarité ainsi que les proportions d'étudiants doivent être interprétés avec prudence, car ils correspondent à des moyennes pondérées dans les principaux programmes d'enseignement tertiaire de type A et ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

Cet indicateur mesure aussi la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certains de ces transferts sont indirectement alloués aux établissements d'enseignement, par exemple lorsqu'ils servent à financer les frais de scolarité. D'autres n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement, comme les aides destinées à financer les frais de subsistance des étudiants.

Cet indicateur établit une distinction entre les subventions ou bourses, qui ne sont pas remboursables, et les prêts, par nature remboursables. En revanche, il n'établit pas de distinction entre les diverses formes de subventions ou de prêt, telles que les bourses, les allocations familiales et les aides en nature.

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux étudiants et à leur famille par le biais d'aides au logement, d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions sont exclus de cet indicateur, ce qui peut donner lieu à une sous-estimation importante des aides financières accordées aux étudiants dans certains pays.

Quant aux prêts accordés aux étudiants, l'indicateur présente la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants pendant leur formation. Le montant brut des prêts, bourses et allocations comprises, permet de mesurer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient pendant leur formation. Certes, les remboursements des créances et des intérêts par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'agences publiques ou privées. Toutefois, ces remboursements ne sont généralement pas effectués par les étudiants pendant leurs études, mais par ceux qui les ont déjà terminées. De plus, dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités de l'éducation, qui ne peuvent donc pas utiliser ces montants pour financer d'autres dépenses d'éducation. Néanmoins, cet indicateur tient compte de certains systèmes de remboursement, qui peuvent réduire considérablement le coût réel des prêts. Les indicateurs de l'OCDE incluent le montant global (brut) des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux individus pendant leurs études.

Il est fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux étudiants par des organismes privés. Dans certains pays de l'OCDE, cette forme d'aide indirecte est aussi importante, voire plus importante, que l'aide financière directe aux étudiants. Toutefois, par souci de comparabilité, les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées destinés à des prêts privés (et non de la valeur totale des prêts correspondants). Des informations qualitatives permettant de mieux évaluer ce type d'aide sont néanmoins présentées dans certains tableaux.

Certains pays de l'OCDE éprouvent par ailleurs des difficultés à quantifier les prêts accordés aux étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'analyse des chiffres sur les prêts d'études.

Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements tertiaires de type A aux ressortissants nationaux et étrangers

Les frais de scolarité moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements tertiaires de type A varient considérablement dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Les établissements publics ne réclament pas de frais de scolarité dans les cinq pays nordiques (le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède) ainsi qu'en Irlande, en Pologne et en République tchèque. En revanche, les frais de scolarité demandés par les établissements publics (ou des établissements privés subventionnés) aux ressortissants nationaux dépassent la barre des 1 500 USD par an dans un tiers des pays membres ou partenaires de l'OCDE. Aux États-Unis, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux représentent plus de 5 000 USD dans les établissements publics. Parmi les 19 pays membres de l'UE considérés ici, les Pays-Bas et le Royaume-Uni sont les seuls où les frais de scolarité sont supérieurs à 1 100 USD pour les ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, et ces frais sont demandés par des établissements subventionnés par l'État (voir le tableau B5.1a et le graphique B5.1).

B5

Les frais de scolarité réclamés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A peuvent varier au sein même d'un pays en fonction des décisions prises par les établissements. En Autriche, les frais de scolarité dont doivent s'acquitter les ressortissants nationaux sont uniformes. Par contraste, en Communauté française de Belgique, au Canada et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Chili, les 10 % d'étudiants qui paient les frais de scolarité les plus élevés (90^e) paient des montants au moins deux fois plus élevés que les 10 % d'étudiants dont les frais de scolarité sont les moins chers (10^e). Le rapport entre les frais réclamés à ces deux déciles est le plus élevé en Italie où les montants des frais de scolarité varient du simple au quadruple. À l'exception de la Belgique, les pays dans lesquels on observe un écart important entre les frais à la charge des étudiants des premier et dernier déciles sont également ceux où les frais de scolarité moyens sont relativement élevés. C'est le cas en Australie, au Canada et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Chili. Cet écart est notamment dû au fait que les établissements d'enseignement tertiaire de ces pays ont le droit de différencier les frais de scolarité selon le domaine de formation. En Espagne, les frais de scolarité moyens sont modérés (environ 800 USD) et le ratio entre les frais de scolarité les plus et les moins élevés est inférieur à 1.6 (voir le tableau B5.1c).

Le choix des décideurs politiques en matière de frais de scolarité et d'aides financières individuels vise généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements du pays. Même si cet indicateur porte essentiellement sur les ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire, il convient de signaler que les pays doivent également tenir compte de la mobilité internationale des étudiants : certains de leurs ressortissants partent à l'étranger pour faire des études, alors que des ressortissants étrangers viennent sur leur territoire avec la même intention. Conjuguées à d'autres facteurs, les différences de frais de scolarité et d'aides financières entre les ressortissants nationaux et étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants en mobilité internationale, soit en encourageant les étudiants à se rendre dans certains pays, soit en les dissuadant d'en choisir d'autres (voir l'indicateur C3).

Les frais de scolarité demandés par les établissements publics varient parfois entre les étudiants, même s'ils suivent la même formation. Certains pays établissent une distinction en fonction de la nationalité des étudiants. En Autriche par exemple, les frais de scolarité moyens demandés par les établissements publics aux étudiants qui ne sont pas ressortissants d'un pays de l'UE ou de l'EEE représentent le double de ceux des ressortissants de ces pays. Cette forme de différenciation s'observe également en Australie, en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie (voir l'indicateur C3). Elle est appliquée au Danemark depuis l'année académique 2006-07. Dans ces pays, les frais de scolarité varient considérablement selon la nationalité. Cette politique de différenciation selon la nationalité permet de réguler l'afflux d'étudiants en mobilité (voir l'indicateur C3) sauf si ceux-ci bénéficient d'un soutien financier de leur pays d'origine (ou de leur pays de résidence permanente, comme en Nouvelle-Zélande).

Frais de scolarité annuels demandés par les établissements privés

Les frais de scolarité annuels demandés par les établissements privés varient sensiblement entre les pays membres ou partenaires de l'OCDE et au sein même des pays. Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, les frais de scolarité des établissements privés sont

plus élevés. La Finlande et la Suède sont les seuls pays où ni les établissements publics ni les établissements privés ne réclament des frais de scolarité. En règle générale, les différences sont les plus marquées dans les pays où les établissements d'enseignement tertiaire de type A subventionnés par l'État accueillent les plus fortes proportions d'étudiants. À titre de comparaison, les frais de scolarité varient peu entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État dans la plupart des pays et sont même équivalents en Autriche. Ce phénomène s'explique en partie par le fait que les établissements privés indépendants jouissent d'une plus grande autonomie que les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État. En Corée et au Japon par exemple, trois quarts environ des étudiants fréquentent des établissements privés indépendants et c'est dans ces deux pays que les écarts de montants des frais de scolarité entre les établissements privés indépendants sont les plus marqués (voir l'indicateur C2 et le tableau B5.1a).

Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type B aux ressortissants nationaux

Les frais de scolarité moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements tertiaires de type B varient eux aussi dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Dans les pays nordiques ainsi qu'en Irlande, en Pologne et en République tchèque, les établissements tertiaires de type A ne réclament pas de frais de scolarité et, habituellement, les établissements tertiaires de type B non plus. Toutefois, ces derniers accueillent tout au plus 10 % des étudiants scolarisés à temps plein dans ces pays. Parmi les pays dans lesquels seule une petite proportion d'étudiants scolarisés à temps plein (pas plus de 15 %) fréquente les établissements tertiaires de type B, l'Autriche, le Danemark et l'Espagne sont les seuls où ce type d'établissements ne réclame pas ou peu de frais de scolarité. En Australie, seule une petite proportion des étudiants scolarisés à temps plein (10 %) fréquente les établissements tertiaires de type B (publics, dans la grande majorité des cas), mais ces établissements y réclament les frais de scolarité les plus élevés (environ 3 730 USD) parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Ces frais de scolarité restent cependant inférieurs à ceux pratiqués dans les établissements tertiaires de type A de ce pays (environ 3 855 USD) (voir les tableaux B5.1a et B5.1b).

Au moins 15 % des étudiants scolarisés à temps plein fréquentent les établissements tertiaires de type B dans 13 pays membres ou partenaires de l'OCDE, mais des données sur les frais de scolarité ne sont disponibles que pour neuf d'entre eux. Dans ces pays, les établissements tertiaires de type B réclament entre 1 000 USD et 3 154 USD aux ressortissants nationaux, sauf en France (1 420 USD maximum), en Irlande (pas de frais de scolarité) et en Turquie (166 USD). En Corée et au Japon, 38% et 26% respectivement des étudiants scolarisés à temps plein fréquentent les établissements tertiaires de type B. La plupart d'entre eux sont inscrits dans des établissements privés où les frais de scolarité dépassent 5 000 USD en moyenne (voir le tableau B5.1b). Dans ces neuf pays membres ou partenaires de l'OCDE (France exclue), les frais de scolarité réclamés par les établissements tertiaires de type B sont moins élevés que ceux de l'enseignement tertiaire de type A. Cette situation s'explique principalement par le fait que, dans ces pays, les salaires des détenteurs d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A sont nettement plus élevés que ceux des détenteurs d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type B (voir les tableaux A9.1, B5.1a et B5.1b).

Compétences des établissements tertiaires en matière de frais de scolarité

Les frais de scolarité réclamés par les établissements tertiaires varient entre les établissements d'enseignement de type A et de type B, mais on observe aussi une différenciation en fonction des types d'enseignement. Dans les pays où des frais de scolarité sont réclamés aux étudiants, on observe une forte variation de leurs montants au sein des établissements. Citons notamment les différences entre les étudiants des premier et deuxième cycles et les étudiants du troisième cycle (au Royaume-Uni, par exemple), la différenciation en fonction du domaine de formation (en Australie ou en Espagne, par exemple) ou en fonction du statut des étudiants (en Communauté flamande de Belgique, par exemple). Dans presque tous les pays où il existe des frais de scolarité, les établissements d'enseignement tertiaire jouent un rôle dans la fixation du montant de ces frais (voir le tableau B5.1d). L'Espagne, le Japon, les Pays-Bas et la Suisse sont les seuls pays où seuls les pouvoirs publics (aux niveaux fédéral, régional ou local) déterminent les frais de scolarité pour au moins une partie des établissements d'enseignement tertiaire. Cependant, les autorités éducatives imposent certaines restrictions dans la plupart des pays. Seuls les établissements d'enseignement de Corée et du Mexique et, dans les pays partenaires, du Chili et de la Fédération de Russie ont carte blanche pour déterminer les frais de scolarité. En Islande, au Japon, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse, seuls certains domaines de formation spécifiques sont exempts de restrictions en matière de frais de scolarité.

En général, les restrictions imposées par les pouvoirs publics en matière de frais de scolarité consistent à déterminer un plafond. Ce type de restrictions est appliqué en Australie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Pologne. Cependant, il peut aussi s'agir de seuils minimums, comme en Australie pour les places non subventionnées ou aux Pays-Bas dans certains cas particuliers. Certains pays imposent à la fois un seuil minimum et un plafond. C'est le cas en Communauté française de Belgique, au Portugal, en République tchèque et en Suisse. La Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, l'Estonie ont tous deux fixé un taux de croissance maximal pour les frais de scolarité (voir le tableau B5.1d et OCDE [2008a]).

Mécanismes d'attribution des fonds publics aux établissements d'enseignement

La compréhension du système d'attribution des fonds publics aux établissements d'enseignement tertiaire est pertinente pour l'analyse des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement mais aussi des subventions reçues par les étudiants. Les dotations forfaitaires (attribution d'une enveloppe globale sans conditions de répartition) et les financements ciblés (argent attribué pour un objectif précis) sont deux systèmes répandus d'allocation des fonds publics aux établissements d'éducation. Seuls cinq pays utilisent le budget ventilé par objet de dépenses plutôt que les dotations forfaitaires : la Corée, la Grèce, le Mexique (pour les établissements créés avant 1997) et la Suisse et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie. Le Chili utilise non seulement les dotations forfaitaires et les financements ciblés, mais aussi un mécanisme unique en son genre, destiné à encourager la concurrence entre établissements (voir le tableau B5.1d et OCDE [2008a]).

La méthode de financement préétablie ou formule de financement est à présent la méthode la plus utilisée pour affecter des dotations forfaitaires ou des financements ciblés (budget ventilé par objet de dépenses) aux établissements d'enseignement des pays participants. Seul le Mexique n'utilise pas de formule de financement pour affecter les dotations forfaitaires ou ventiler le budget

par objet de dépenses. En Norvège, aux Pays-Bas et en Pologne et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie, l'affectation des dotations forfaitaires s'effectue selon une formule de financement mais aussi en fonction de l'évolution historique. En Nouvelle-Zélande et en Suisse, la formule de financement est associée à des négociations avec les pouvoirs publics.

Dans la plupart des pays qui utilisent des financements ciblés, l'affectation des fonds publics s'effectue selon un modèle concurrentiel. La Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse font exception. Seuls l'Australie et la Pologne utilisent une formule de financement pour l'affectation de financements ciblés ; d'autres pays négocient directement avec les établissements (le Portugal, par exemple, pour certains programmes).

De nombreux facteurs entrent en ligne de compte dans l'élaboration d'une formule de financement. Comme on peut s'y attendre, les critères liés à la taille des établissements sont déterminants : nombre d'étudiants inscrits (dans 12 pays), nombre d'étudiants de première année (dans 8 pays) et effectif du personnel ou du personnel académique (7 pays). En Corée, la superficie totale des établissements et des infrastructures est utilisée comme un indicateur de substitution.

Les mécanismes d'affectation se basent également sur le rendement. Les principaux critères liés aux résultats ou au rendement sont le nombre de diplômes décernés ou le nombre de diplômés (Communauté flamande de Belgique, Finlande, Pays-Bas, Portugal, République tchèque et certaines régions d'Espagne), le nombre de crédits accumulés par les étudiants (Communauté flamande de Belgique, Espagne, Norvège, Suède et Suisse), le nombre d'étudiants qui terminent avec succès chaque année d'étude (Espagne) et la durée moyenne des études (Espagne et Portugal). La Norvège et, parmi les pays partenaires, le Chili, utilisent des indicateurs fondés sur la recherche, tandis que la Corée se base sur une évaluation de la capacité d'innovation. Pour attribuer des dotations forfaitaires aux universités nationales, le Japon tient compte des résultats d'une évaluation de la qualité réalisée par une commission *ad hoc*.

Les formules de financement se basent également sur les critères de qualité ou de type d'enseignement. À titre d'exemple, le domaine de formation est utilisé dans la plupart des formules de financement. Au Japon (pour les universités nationales) et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Estonie, le budget alloué aux établissements d'enseignement dépend en partie d'une évaluation de la priorité à accorder aux domaines de formation respectifs. Le niveau de qualification du personnel académique pondère la formule de répartition en Espagne, en Grèce, en Pologne et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Chili et en Fédération de Russie. Quelques pays, tels que l'Australie et la Nouvelle-Zélande, tentent de traduire des objectifs d'équité dans les formules de financement, notamment en y intégrant des primes pour chaque étudiant issu d'un groupe sous-représenté. D'autres pondérations utilisées se fondent sur l'égalité des chances (Communauté flamande de Belgique, Japon) et sur le rôle régional des établissements (Finlande, Japon) (voir le tableau B5.1d et OCDE [2008a]).

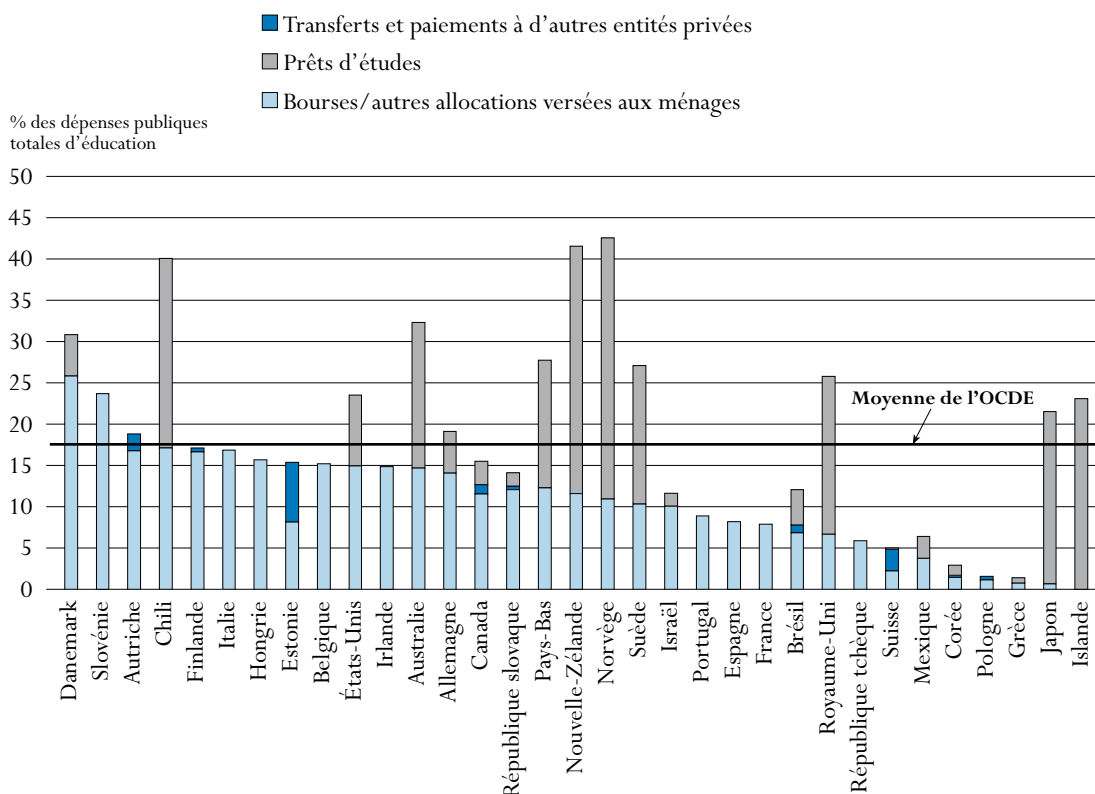
Aides publiques aux ménages et aux autres entités privées

Tous niveaux d'enseignement confondus, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 % de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées. La part du budget public

de l'éducation qui est affectée aux aides aux ménages et aux autres entités privées est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire (0.3 % du PIB) que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, les aides les plus importantes en proportion du PIB s'observent en Norvège (1.0 % du PIB). Viennent ensuite le Danemark (0.7 %), la Nouvelle-Zélande (0.6 %), la Suède (0.5 %), l'Australie (0.4 %) et les Pays-Bas (0.4 %) (voir le tableau B5.2 et le tableau B5.3 accessible en ligne).

Graphique B5.2. Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2005)

Subventions publiques aux ménages et autres entités privées pour l'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans les dépenses publiques totales d'éducation, des bourses et autres allocations versées aux ménages et des transferts et paiements à d'autres entités privées.

Source : OCDE. Tableau B5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Dans les pays de l'OCDE, les aides aux ménages et aux autres entités privées représentent en moyenne 18 % du budget public de l'enseignement tertiaire (voir le graphique B5.2). En Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili, cette proportion représente au moins 27 % du budget public. Seules la Corée, la Grèce et la Pologne affectent à l'aide aux ménages moins de 5 % de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).

Les différentes politiques nationales de financement de l'enseignement tertiaire

Les pays n'envisagent pas tous le financement de l'enseignement tertiaire sous le même angle. C'est pourquoi cette section fournit une taxinomie des différentes politiques de financement de l'enseignement tertiaire adoptées par les pays membres ou partenaires de l'OCDE, ainsi que les données disponibles. Les pays sont regroupés selon deux axes distincts : le premier axe est la mesure dans laquelle le coût des études est partagé, c'est-à-dire la participation respective de l'étudiant et / ou de sa famille au financement de l'enseignement tertiaire de type A. Le deuxième axe concerne les aides publiques dont bénéficient les étudiants à ce niveau d'enseignement.

Il n'existe pas de modèle unique de financement de l'enseignement tertiaire de type A dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. En effet, la proportion d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques et / ou le montant moyen de ces aides peuvent varier entre certains pays dans lesquels les établissements tertiaires de type A réclament des frais de scolarité d'un montant comparable (voir les tableaux B5.1a, B5.1c, B5.2 et le graphique B5.3). La comparaison des frais de scolarité et des aides financières dont bénéficient les étudiants à la lumière d'autres variables, telles que le taux d'accès, les dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire et l'impôt sur le revenu, révèle quatre groupes de pays. Les ressources provenant de l'impôt sur le revenu (OCDE, 2006) sont fortement corrélées au niveau des dépenses publiques d'éducation et sont, à certains égards, révélateur des moyens disponibles pour financer les aides publiques aux étudiants.

Modèle 1 : Pays dans lesquels les frais de scolarité sont peu élevés, voire inexistant, mais qui octroient des aides généreuses aux étudiants.

Ce profil s'observe dans les pays nordiques (au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède), en République tchèque et en Turquie. Dans ces pays, il n'y a pas ou peu de barrières financières résultant des frais de scolarité pour l'inscription dans l'enseignement tertiaire et les aides aux étudiants sont importantes. Le taux d'accès moyen à l'enseignement tertiaire de type A (58 %) y est supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur C2). Les frais de scolarité demandés aux ressortissants nationaux dans les établissements publics sont négligeables dans les pays nordiques et en République tchèque et peu élevés en Turquie, mais plus de 55 % des étudiants d'une formation tertiaire de type A peuvent prétendre à des bourses, des allocations ou à un prêt d'études pour financer leurs frais de scolarité ou de subsistance (voir les tableaux B5.1a et B5.1c et le graphique B5.3).

Dans les pays nordiques, le taux net d'accès à l'enseignement tertiaire de type A s'établit à 71 % en moyenne, ce qui est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB et l'impôt sur le revenu y restent parmi les plus élevés par rapport aux autres pays membres ou partenaires de l'OCDE. Cette approche du financement de l'enseignement tertiaire reflète une vision de la société : l'égalité des chances et l'équité sociale sont profondément ancrées dans les sociétés nordiques, et le financement public de l'enseignement tertiaire est une expression concrète de leur attachement à ces valeurs sociales. La culture de l'éducation qui prévaut dans ces pays exige des pouvoirs publics qu'ils permettent à chaque citoyen d'accéder gratuitement à l'enseignement tertiaire. Le mode actuel de financement des établissements comme des étudiants est fondé sur le principe que l'enseignement tertiaire est un droit, et non un privilège (OCDE [2008a], chapitre 4).

La situation est différente en République tchèque et en Turquie : un taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A faible comparé à la moyenne de l'OCDE (malgré un accroissement de 16 et 6 points de pourcentage respectivement entre 2000 et 2005), associé à des niveaux faibles de dépenses publiques et d'impôt sur le revenu en proportion du PIB (comparé à la moyenne de l'OCDE) (voir les indicateurs B4 et A2 et OCDE [2006]). Dans ces pays, plus de trois quarts des étudiants qui fréquentent les établissements tertiaires de type A ont bénéficié de bourses ou d'allocations en République tchèque, ou de prêts en Turquie, mais le montant moyen des ces aides publiques est peu élevé par rapport à celui dans les pays nordiques ou par rapport à la moyenne de l'OCDE. Dès lors, ces deux pays présentent également des affinités avec ceux du modèle 4.

Modèle 2 : Pays dans lesquels les frais de scolarité sont élevés, et qui octroient des aides importantes aux étudiants.

Ce deuxième profil s'observe dans quatre pays anglophones (l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), dans un pays bilingue (le Canada) et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans ces pays, les frais de scolarité relativement élevés dans l'enseignement tertiaire de type A peuvent constituer des barrières financières potentielles pour accéder à ce niveau d'éducation, mais les étudiants peuvent prétendre à des aides publiques substantielles. Il est intéressant de constater que le taux d'accès moyen à l'enseignement tertiaire de type A (67 %) y est légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE et plus élevé que celui de la plupart des pays où les frais de scolarité sont peu élevés (à l'exception des pays nordiques).

Les frais de scolarité pratiqués par les établissements tertiaires de type A sont supérieurs à 1 500 USD dans tous ces pays. Plus de 80 % des étudiants en formation tertiaire de type A perçoivent des aides publiques dans les trois pays dont les données sont disponibles, à savoir l'Australie, les États-Unis et les Pays-Bas (voir les tableaux B5.1a et B5.1c). Les systèmes d'aide aux étudiants sont bien développés et, dans la plupart des cas, couvrent les besoins de la totalité de la population d'étudiants. Ainsi la part des aides publiques dans les dépenses totales d'éducation consacrées à l'enseignement tertiaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE (18 %) dans six pays sur les sept : l'Australie (32 %), les États-Unis (24 %), la Nouvelle-Zélande (42 %), les Pays-Bas (28 %) et le Royaume-Uni (26 %) et, dans les pays partenaires, le Chili (40 %). Dans le septième, le Canada, cette part est presque égale à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B5.2). Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A n'est pas plus faible dans ces pays que dans ceux des autres groupes : les taux d'accès de l'Australie (82 %) et de la Nouvelle-Zélande (79 %) sont parmi les plus élevés et ceux des États-Unis (64 %) et des Pays-Bas (59 %) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (55 %). À ce niveau d'enseignement, le taux d'accès est à peine inférieur à la moyenne de l'OCDE au Royaume-Uni (51 %) et, parmi les pays partenaires, au Chili (48 %), malgré une progression respective de 4 et de 6 points de pourcentage entre 2000 et 2005 (voir le tableau A2.5). Enfin, ces pays dépensent plus que la moyenne de l'OCDE au titre des services éducatifs par étudiant de l'enseignement tertiaire, et les recettes fiscales sur la base du revenu en pourcentage du PIB y sont plus élevées que la moyenne de l'OCDE. Cela ne s'applique pas aux Pays-Bas en ce qui concerne le niveau d'impôt sur le revenu et, dans les pays partenaires, au Chili, pour aucun de ces deux indicateurs (voir le tableau B1.1b et OCDE [2006]).

Modèle 3 : Pays dans lesquels les frais de scolarité sont élevés mais qui octroient des aides moins importantes aux étudiants.

La situation est différente pour la Corée et le Japon : alors que la participation des étudiants aux frais de scolarité est importante et uniformément répartie, les systèmes d'aides accordées aux étudiants sont moins développés que dans les modèles 1 et 2. Les étudiants ainsi que leur famille doivent supporter une charge financière considérable. Dans ces deux pays, les établissements tertiaires de type A réclament des frais de scolarité élevés (plus de 3 500 USD). Pourtant, relativement peu d'étudiants bénéficient d'aides publiques (un quart des étudiants bénéficie d'aides publiques au Japon et, en Corée, les aides publiques représentent seulement 3 % des dépenses publiques totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire). Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A y sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE : 51 % en Corée et 41 % au Japon. Au Japon, les étudiants brillants qui ont du mal à financer leurs études peuvent prétendre à une réduction, voire une exemption de leurs frais d'inscription et/ou de scolarité. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A inférieurs à la moyenne de l'OCDE sont compensés par des taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B supérieurs à la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur C2). Ces deux pays sont parmi ceux où la part du financement de l'enseignement tertiaire dans les dépenses publiques totales en proportion du PIB est la plus faible (voir le tableau B4.1), ce qui explique en partie la faible proportion d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études alors que les recettes fiscales provenant de l'impôt sur le revenu en proportion du PIB est l'un des moins élevés des pays de l'OCDE. Toutefois, au Japon, le montant des aides publiques aux étudiants est supérieur à la moyenne de l'OCDE et ces aides représentent 22 % des dépenses publiques d'éducation consacrées à l'enseignement tertiaire. Le niveau des dépenses par étudiant de l'enseignement tertiaire est également supérieur à la moyenne de l'OCDE. La Corée, quant à elle, présente un profil inverse pour ces deux indicateurs (voir le tableau B5.2).

Modèle 4 : Pays dans lesquels les frais de scolarité sont peu élevés et qui octroient des aides moins importantes aux étudiants.

Ce quatrième et dernier profil s'observe dans tous les autres pays européens dont les données sont disponibles (en Autriche, en Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie et en Pologne) : l'obstacle financier à l'inscription dans l'enseignement tertiaire est relativement peu important et les aides publiques aux étudiants sont relativement faibles et essentiellement réservées à certains groupes cibles. Le financement de l'enseignement tertiaire est fortement dépendant des deniers publics et le niveau typique de participation est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Le taux moyen d'accès à l'enseignement tertiaire de type A est relativement faible dans ce groupe de pays (48 %). De même, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire de type A y sont comparativement peu élevées (voir l'indicateur B1 et le graphique B5.1). Des frais de scolarité élevés peuvent être un obstacle à la scolarisation, certes, mais le profil de ces pays montre qu'il ne suffit pas de supprimer les frais de scolarité, une mesure censée être favorable à la scolarisation, pour relever le défi de l'égalité des chances et de la qualité dans l'enseignement tertiaire de type A.

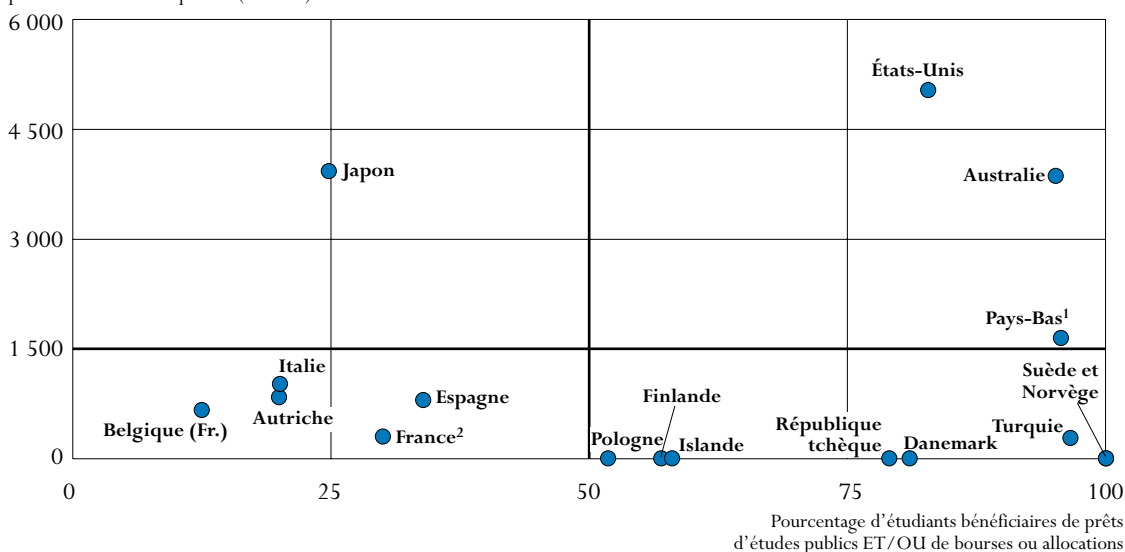
Les frais de scolarité réclamés dans les établissements publics sont partout inférieurs à 1 100 USD et la proportion d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques est inférieure à 40 % dans tous les pays dont les données sont disponibles (voir les tableaux B5.1a et B5.1c). Dans ces pays, les étudiants et leur famille peuvent prétendre à des aides de la part d'autres instances que le ministère de l'Éducation (notamment des aides au logement, des allègements fiscaux et / ou des crédits d'impôt

au titre de l'éducation), mais ces formes de subvention sont exclues de cet indicateur. En France par exemple, les aides au logement représentent près de 90 % des bourses et allocations et un tiers environ des étudiants en bénéficient. En Pologne, la répartition des frais repose sur un compromis selon lequel le coût des études de certains étudiants est entièrement pris en charge par les pouvoirs publics, tandis que les autres étudiants doivent s'acquitter de la totalité de leurs frais de scolarité. En d'autres termes, le poids de la contribution privée au financement de l'enseignement tertiaire est supporté par une partie des étudiants, et non réparti entre l'ensemble des étudiants (voir l'indicateur B3 et OCDE [2008a]). Dans ces pays, les prêts d'études (publics ou garantis par l'État) n'existent pas ou ne visent qu'une faible proportion d'étudiants (voir le tableau B5.1c). Le budget public et les recettes de l'impôt sur le revenu en proportion du PIB varient nettement plus entre les pays de ce groupe qu'entre ceux des autres groupes, mais les politiques en matière de frais de scolarité et d'aides publiques ne sont pas nécessairement les facteurs les plus déterminants dans le choix des individus de suivre ou non une formation tertiaire de type A.

Graphique B5.3. Rapport entre les frais de scolarité moyens demandés dans les établissements publics et la proportion d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études publics ET/OU de bourses ou allocations dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)

Ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA

Frais de scolarité moyens demandés
par les établissements publics (en USD)



1. Il n'existe pas d'établissement public à ce niveau d'enseignement : tous les étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État.

2. Les frais de scolarité moyens varient de 160 à 490 USD.

Source : OCDE. Tableaux B5.1a et B5.1c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Dosages différents de bourses et de prêts dans les aides au financement des frais de scolarité dans les pays de l'OCDE

Dans de nombreux pays de l'OCDE se pose la question essentielle de savoir si les aides financières aux ménages doivent essentiellement revêtir la forme d'allocations ou de prêts. Les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes

associations de bourses et de prêts. Les partisans des prêts d'études font valoir que le budget total des aides destinées aux étudiants serait plus important et les études globalement plus accessibles si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts. De plus, les prêts reviennent à reporter une partie du coût de l'éducation sur ceux qui profitent le plus de l'investissement dans l'éducation. En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que ces derniers sont moins efficaces que les bourses pour encourager les jeunes de conditions modestes à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi que les prêts peuvent être moins productifs que prévu, en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent. Les spécificités culturelles des populations ou des groupes de population peuvent également influencer sur la volonté des étudiants de contracter un emprunt ou non. Usher (2006) a analysé l'état des lieux de la littérature sur l'accès à l'enseignement tertiaire aux États-Unis dressé par St John (2003) et conclut que les prêts d'études aideraient les étudiants de conditions moyennes et aisées à suivre des études, mais pas les étudiants de conditions plus modestes, alors que les allocations provoqueraient l'effet inverse (voir OCDE [2008a]).

Le graphique B5.2 évalue la part des dépenses publiques d'éducation consacrée aux aides aux ménages soit sous la forme de prêts, soit sous la forme d'allocations ou de bourses dans l'enseignement tertiaire. Les bourses et allocations englobent les allocations familiales et les aides spécifiques, mais pas les allègements fiscaux, qui font pourtant partie des subventions en Australie, en Communauté flamande de Belgique, au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le graphique B5.3 dans l'édition de 2006 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2006b]). La moitié environ des 31 pays membres ou partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données ne proposent que des bourses, des allocations et des transferts / paiements à d'autres entités privées. Les autres pays de l'OCDE accordent également des prêts d'études en plus des bourses et des allocations (sauf l'Islande, qui ne prévoit que des prêts d'études), et ces deux formes de subventions sont particulièrement développées en Australie, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili. En général, les pays qui affichent le niveau le plus élevé d'aide publique aux étudiants sont ceux qui pratiquent les prêts d'études et, dans la plupart des cas, ces pays consacrent une part de leur budget plus importante que la moyenne à des allocations ou des bourses (voir le graphique B5.2 et le tableau B5.2). D'autres pays, tels que la Belgique (Communauté flamande) et la Finlande et, dans les pays partenaires, l'Estonie, ne disposent pas de systèmes de prêts publics mais des prêts privés y sont garantis par l'État (voir le tableau B5.1e).

Instauration des prêts d'études publics et montants octroyés

Les systèmes de prêts d'études sont assez récents dans la plupart des pays qui ont fourni des données. Ils ont été instaurés entre les années 60 et les années 80 en raison de l'accroissement massif de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Depuis lors, ils se sont particulièrement bien développés en Australie, en Suède et en Turquie, où 80 % au moins des étudiants en formation tertiaire de type A contractent un prêt d'études public. En Norvège, le prêt d'études est généralisé : 100 % des étudiants en formation tertiaire de type A en contractent un. Les prêts d'études sont assez répandus également en Islande (58 % des étudiants) où, comme en Norvège et en Suède, les établissements tertiaires de type A ne réclament pas de frais de

B5

scolarité. À titre de comparaison, aux États-Unis, moins de 40 % des étudiants bénéficient d'un prêt d'études public, alors que c'est dans ce pays que les frais de scolarité sont les plus élevés dans les établissements tertiaires de type A.

Pour analyser l'aide financière dont bénéficient les étudiants sous la forme d'un prêt d'études public, il faut non seulement tenir compte de la proportion d'étudiants qui contractent un prêt, mais également du montant auquel les étudiants peuvent prétendre. Le montant annuel brut des prêts publics par étudiant est supérieur à 4 000 USD dans la moitié environ des pays dont les données sont comparables. Il est inférieur à 2 000 USD en Communauté française de Belgique et en Turquie, mais supérieur à 5 400 USD aux États-Unis, en Islande, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (voir le tableau B5.1e).

La prudence est de mise lors de la comparaison des moyennes de frais de scolarité et de montants de prêts, car le montant des prêts varie parfois largement entre les étudiants qui suivent la même formation, contrairement aux frais de scolarité qui sont généralement du même ordre. Toutefois, cette comparaison permet d'évaluer dans quelle mesure les prêts couvrent les frais de scolarité et de subsistance. Plus les frais de scolarité sont élevés, plus l'aide financière aux étudiants sous la forme de prêt est nécessaire pour surmonter les obstacles financiers à l'inscription dans l'enseignement tertiaire et plus les pressions qui s'exercent en faveur de l'octroi d'un soutien public aux étudiants sont fortes. Le montant moyen des prêts publics est supérieur aux frais de scolarité moyens demandés dans les établissements publics dans tous les pays de l'OCDE dont les données sur le montant annuel brut des prêts sont disponibles, ce qui montre que les prêts d'études aident aussi les étudiants à couvrir leurs frais de subsistance.

Le montant moyen des prêts représente plus du double des frais de scolarité moyens réclamés par les établissements tertiaires de type A aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, qui font partie des pays où les frais de scolarité moyens sont supérieurs à 1 500 USD. Il faut toutefois relativiser cette différence de montants : un quart seulement des étudiants bénéficient d'un prêt aux Pays-Bas (les proportions ne sont pas précisées pour le Royaume-Uni). Les disparités les plus fortes entre les frais de scolarité moyens et le montant moyen des prêts s'observent dans les pays nordiques, où les établissements ne réclament pas de frais de scolarité et où de fortes proportions d'étudiants bénéficient de prêts publics dont le montant moyen est de l'ordre de 2 500 USD au Danemark mais atteint près de 7 000 USD en Islande et presque 9 000 USD en Norvège (voir les tableaux B5.1a et B5.1e).

Le montant que les étudiants reçoivent n'est qu'une facette de l'aide financière qu'apportent les prêts d'études. Les systèmes de prêts publics prévoient en effet des réductions du taux d'intérêt à charge des étudiants, des régimes de remboursement, voire des dispositifs d'allègement ou d'effacement de la dette (voir le tableau B5.1e).

Aide financière sous forme de réduction du taux d'intérêt

Par rapport aux prêts privés, la réduction du taux d'intérêt constitue une double aide financière, dans la mesure où le taux d'intérêt à charge des étudiants peut être différent pendant et après les études. Il est difficile de comparer les taux d'intérêt à défaut d'informations sur la structure des taux d'intérêt (public et privé). Comme le niveau des taux d'intérêt varie sensiblement d'un pays à l'autre, le même taux d'intérêt peut être considéré comme élevé dans un pays, mais

faible dans un autre. Toutefois, les écarts entre les taux d'intérêt appliqués pendant et après les études servent, semble-t-il, à alléger le fardeau financier du prêt pendant les études. Au Canada, en Islande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, le taux d'intérêt nominal est nul pendant les études et, après les études, est égal ou supérieur au taux d'un emprunt d'État. En Nouvelle-Zélande, par exemple, l'État ne réclame pas d'intérêt aux étudiants à temps plein et à ceux de conditions modestes et, en 2005, a accordé des prêts sans intérêt aux étudiants tant qu'ils résidaient en Nouvelle-Zélande. Cependant, le taux d'intérêt ne change pas systématiquement après les études : en Belgique, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, le taux d'intérêt pratiqué est identique pendant et après les études. En Australie, les prêts sont subventionnés par des taux d'intérêt réels nuls ; mais un prêt qui, pendant 11 mois ou plus est resté impayé, est indexé pour s'assurer que le montant réel du prêt reste constant (voir le tableau B5.1e).

Remboursement des prêts

Le remboursement des prêts publics peut constituer un revenu assez considérable pour l'État et peut réduire sensiblement le coût des dispositifs de prêts. Les dépenses d'éducation des ménages telles qu'elles sont présentées ici en proportion des dépenses privées (voir l'indicateur B3) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics.

Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus. Elles influent donc sur la décision de poursuivre des études tertiaires. La durée de remboursement varie selon les pays : elle ne dépasse pas 10 ans en Communauté française de Belgique, en Nouvelle-Zélande et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais peut aller jusqu'à 20 ans, voire davantage, en Islande, en Norvège et en Suède.

Parmi les 13 pays de l'OCDE dont les données sur les remboursements sont disponibles, le remboursement des prêts dépend des revenus des diplômés dans quatre pays anglophones (à savoir en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et, dans certaines conditions précises, aux États-Unis), ainsi qu'en Islande et aux Pays-Bas. Aux Pays-Bas, le délai maximal de remboursement est de 15 ans. Ces pays sont aussi ceux où les frais de scolarité moyens sont supérieurs à 1 500 USD et où le montant moyen des prêts est parmi les plus élevés par rapport à ceux des pays qui octroient des prêts publics (voir le tableau B5.1e).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008). Les données sur les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement et les aides financières aux étudiants (voir les tableaux B1.1a, B1.1b et B1.1c) se rapportent à l'année académique 2004-05 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2007. Les montants des frais de scolarité et des prêts d'étude exprimés en devises nationales ont été divisés par l'indice de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars américains (USD). Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils représentent la moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

B5

Les aides publiques aux ménages comprennent : i) les allocations et les bourses, ii) les prêts d'études publics, iii) les allocations familiales ou allocations sous condition de scolarisation de l'enfant, iv) les aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais médicaux, l'achat de livres et de fournitures et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres et v) les subventions destinées à la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Les dépenses afférentes aux prêts d'études sont indiquées en valeur brute, et non pas en valeur nette, à savoir sans déduire les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, bourses et allocations comprises, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants pendant leurs études.

Les coûts publics afférents aux prêts privés garantis par les pouvoirs publics sont inclus en tant que subventions à d'autres entités privées. Contrairement aux prêts publics, seul le coût net de ces prêts est inclus.

La valeur des allègements fiscaux ou des crédits d'impôt dont bénéficient les ménages et les étudiants n'est pas incluse.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

- *Tableau B5.3. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB (2005)*

Tableau B5.1a.

**Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux
par les établissements d'enseignement tertiaire de type A¹ (année académique 2004/05)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne les frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.								
	Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire de type A	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés à temps plein dans l'enseignement tertiaire de type B, selon le type d'établissement			Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			Remarques
		des établissements publics	des établissements privés subventionnés par l'État	des établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Australie	87	98	a	2	3 855	a	7 452	95 % des ressortissants nationaux scolarisés dans des établissements publics occupent des places subventionnées et paient en moyenne 3 595 USD de frais de scolarité (aides au titre des programmes HECS/HELP comprises).
Autriche	83	88	12	n	837	837	n	
Belgique (Fl.)	m	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Belgique (Fr.)²	m	32	68	m	661	746	m	
Canada	m	m	m	m	3 464	m	m	
Rép. tchèque	83	93	a	7	Pas de frais de scolarité	a	3 145	Dans les établissements publics, les frais de scolarité moyens sont négligeables, car seuls les étudiants dont la durée des études excède la durée normale du programme de plus d'un an (soit 4 % des étudiants environ) doivent s'en acquitter.
Danemark³	89	100	n	a	Pas de frais de scolarité	m	a	
Finlande	100	89	11	a	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	À l'exclusion des frais d'adhésion aux associations d'étudiants.
France	72	87	1	12	De 160 à 490	m	m	Programmes universitaires dépendant du Ministère de l'Éducation
Allemagne	87	98	2	x(2)	m	m	m	
Grèce	61	100	a	a	m	m	m	
Hongrie	90	88	12	a	m	m	m	
Islande	97	87	13	a	Pas de frais de scolarité	De 1750 à 4360	a	À l'exclusion des frais d'inscription à charge de tous les étudiants.
Irlande	74	99.6	a	0.4	Pas de frais de scolarité	a	Pas de frais de scolarité	Les frais de scolarité s'élèvent en moyenne à 4 470 USD [de 1 870 à 20 620 USD] dans les établissements publics et à 4 630 USD [de 3 590 à 6 270 USD] dans les établissements privés; mais ils ne sont pas à charge des étudiants, car l'État les verse directement aux établissements.
Italie	97	93.7	a	6.3	1 017	a	3 520	Les frais de scolarité annuels moyens ne tiennent pas compte des bourses ou allocations qui couvrent entièrement les frais de scolarité mais on ne peut exclure des réductions partielles des frais.
Japon	72	25.0	a	75.0	3 920	a	6 117	À l'exclusion des frais d'inscription pour la première année (soit en moyenne 2 267 USD dans les établissements publics et 2 089 USD dans les établissements privés) et des frais d'abonnement pour l'utilisation des infrastructures dans les établissements privés (1 510 USD en moyenne).

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants diffère dans les deux types d'établissement ce qui explique que la moyenne pondérée soit différente.

3. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1a. (suite)

**Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux
par les établissements d'enseignement tertiaire de type A¹ (année académique 2004/05)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne les frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.							
		Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire de type A	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés à temps plein dans l'enseignement tertiaire de type B, selon le type d'établissement			Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			
			des établissements publics	des établissements privés subventionnés par l'État	des établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Remarques	
Pays membres de l'OCDE	Corée	61	22	a	78	3 883	a	7 406	Frais de scolarité uniquement pour les programmes conduisant à un premier diplôme. À l'exclusion des frais d'inscription à l'université, mais en prenant en compte les frais d'inscription complémentaires (pour services auxiliaires). Les étudiants qui bénéficient d'une bourse deux fois par an sont compté deux fois.
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	
	Mexique	96	66.2	a	33.8	m	a	11 359	
	Pays-Bas	100	a	100	a	a	1 646	a	
	Nouvelle-Zélande	78	98.4	1.6	x(2)	2 671	x(4)	x(4)	
	Norvège	96	87.0	13.0	a	Pas de frais de scolarité	De 4800 à 5800	a	
	Pologne	96	86.6	a	13.4	Pas de frais de scolarité	a	2 710	
	Portugal	94	74	a	26	m	m	m	
	Rép. slovaque	96	99	n	1	m	m	m	
	Espagne	81	90.9	a	9.1	795	a	m	
Pays partenaires	Suède	89	92.9	7.1	n	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	À l'exclusion des frais d'adhésion aux associations d'étudiants (obligatoires).
	Suisse	84	95	5	n	m	m	m	
	Turquie	69	91.9	a	8.1	276	a	14 430 [de 9 020 à 20 445]	Pour les établissements publics : uniquement niveaux de type « bachelor's » et « master's ».
	Royaume-Uni	88	a	100	n	a	1 859	1 737	
	États-Unis	81	68.5	a	31.5	5 027	a	18 604	Y compris les ressortissants étrangers.
	Brésil	94	28	a	72	m	m	m	
	Chili ⁴	67	39	16	44	4 863	4 444	5 644	
	Estonie	62	a	86.0	14.0	a	De 2190 à 4660	De 1190 à 9765	
	Israël	76	a	87	13	a	De 2658 à 3452	De 6502 à 8359	Les frais de scolarité sont plus élevés pour les programmes conduisant à un deuxième diplôme que pour ceux qui conduisent à un premier diplôme.
	Féd. de Russie	73	91	a	9	m	m	m	
Slovénie	64	99	n	n	m	m	m		

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants diffère dans les deux types d'établissement ce qui explique que la moyenne pondérée soit différente.

3. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1b.

**Estimation des frais de scolarité moyens annuels demandés aux ressortissants nationaux
par les établissements d'enseignement tertiaire de type B¹ (année académique 2004/05)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type B et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne les frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.								
	Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire de type B	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés à temps plein dans l'enseignement tertiaire de type B, selon le type d'établissement			Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			Remarques
		des établissements publics	des établissements privés subventionnés par l'État	des établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Australie	10	97	1	2	3 734	a	5 991	
Autriche	10	69	31	n	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pour l'enseignement post-secondaire d'une durée de trois ans, uniquement.
Belgique (Fl.)	m	m	m	m	m	m	m	
Belgique (Fr.)²	m	m	m	m	191	192	m	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	10	67	33	a	171	1 137	a	
Danemark³	9	100	n	a	Pas de frais de scolarité	m	a	
Finlande	n	a	a	a	a	a	a	L'enseignement tertiaire de type B est en voie de suppression.
France	24	72	8	20	De 0 à 1 420	m	m	
Allemagne	13	62	38	x(2)	m	m	m	
Grèce	35	100	n	n	m	m	m	
Hongrie	8	69	31	a	m	m	m	
Islande	2	72	28	a	Pas de frais de scolarité	De 1750 à 4360	a	
Irlande	23	95	a	5	Pas de frais de scolarité	a	m	
Italie	1	86	a	14	272	a	1 886	
Japon	26	7	a	93	1 682	a	5 014	Les frais d'inscription pour la première année (soit en moyenne 621 USD dans les établissements publics et 1 024 USD dans les établissements privés indépendants) et les frais d'abonnement pour l'utilisation des infrastructures dans les établissements privés (1 178 USD en moyenne) ne sont pas pris en compte pour le calcul des frais de scolarité moyens.

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants dans les deux types d'établissement explique que la moyenne pondérée soit différente.

3. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

B5

Tableau B5.1b. (suite)

**Estimation des frais de scolarité moyens annuels demandés aux ressortissants nationaux
par les établissements d'enseignement tertiaire de type B¹ (année académique 2004/05)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type B et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne les frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.							
		Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire de type B	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés à temps plein dans l'enseignement tertiaire de type B, selon le type d'établissement			Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			
			des établissements publics	des établissements privés subventionnés par l'Etat	des établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'Etat	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Remarques	
Pays membres de l'OCDE	Corée	38	16	a	84	2 696	a	5 653	Frais de scolarité uniquement pour les programmes conduisant à un premier diplôme. À l'exclusion des frais d'inscription à l'université, mais en prenant en compte les frais d'inscription complémentaires (pour services auxiliaires). Les étudiants qui bénéficient d'une bourse deux fois par an sont compté deux fois.
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	
	Mexique	3	96	a	4	m	a	m	
	Pays-Bas	a	a	a	a	a	a	a	
	Nouvelle-Zélande	19	63	33	4	2 489	x(4)	x(4)	Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.
	Norvège	1	53	47	x(2)	m	m	m	
	Pologne	2	78	a	22	Pas de frais de scolarité	a	m	Pas de frais de scolarité pour les étudiants scolarisés à temps plein dans les établissements publics.
	Portugal	1	m	m	m	m	m	m	
	Rép. slovaque	2	94	6	a	m	m	a	
	Espagne	15	78	16	6	n	n	m	
Pays partenaires	Suède	7	61	39	n	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	
	Suisse	5	49	25	26	m	m	m	
	Turquie	29	98	a	2	166	a	6010 [de 4210 à 10820]	
	Royaume-Uni	9	a	100	n	a	m	m	
	États-Unis	17	76	a	24	1 850	a	12 120	
	Brésil	4	30	a	70	m	a	m	
	Chili ⁴	33	7	3	8	3 154	3 767	2 506	
	Estonie	35	51	13	36	De 1060 à 3060	De 1600 à 3990	De 1200 à 4100	Pas de frais de scolarité dans bon nombre d'établissements
	Israël	20	34	66	a	m	m	m	
	Féd. de Russie	27	97	a	3	m	m	m	
	Slovénie	36	96	4	n	m	m	m	

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants dans les deux types d'établissement explique que la moyenne pondérée soit différente.

3. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1c.

Répartition de l'aide financière aux étudiants et montant des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/05)

	Frais de scolarité dans les établissements tertiaires de type A			Répartition de l'aide financière allouée aux étudiants: pourcentage d'étudiants qui			
	10 ^e centile	Moyenne	90 ^e centile	bénéficient de prêts d'études publics uniquement	bénéficient de bourses ou d'allocations uniquement	bénéficient de prêts d'études publics ET de bourses ou d'allocations	ne bénéficient NI de prêts d'études publics NI de bourses ou d'allocations
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Pays membres de l'OCDE							
Australie ¹	2 712	3 855	4 718	71	17	7	5
Autriche	837	837	837	n	20	n	80
Belgique (Fl.)	m	574	m	m	m	m	m
Belgique (Fr.)	357	746	820	n	12	n	88
Canada	1 516	3 464	4 045	m	m	m	m
Rép. tchèque	n	5	m	a	79	a	21
Danemark ²	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	1	39	41	19
Finlande	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	57	a	43
France ²	m	m	m	n	30	n	70
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m
Islande	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	58	n	m	42
Irlande	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	m	m	m
Italie	443	1 017	1 733	n	20	n	80
Japon	m	5 568	m	24	1	a	75
Corée	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ²	m	m	m	1	10	m	90
Pays-Bas	m	1 646	m	13	68	15	4
Nouvelle-Zélande ²	m	2 671	m	m	m	m	m
Norvège	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	100	n
Pologne	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	52	n	48
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	638	795	988	a	34	n	66
Suède ²	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	n	20	80	n
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	276	m	88	6	3	3
Royaume-Uni	m	1 859	m	m	m	m	m
États-Unis ²	2 880	5 027	7 542	38	44	m	17
Pays partenaires							
Brésil	m	m	m	m	m	m	m
Chili ²	3 032	6 762	9 402	23	m	m	m
Estonie	m	From 2 190 to 4 660	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m

1. À l'exclusion des ressortissants étrangers.

2. Répartition des étudiants dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

B5

Tableau B5.1d.
Gouvernance des établissements tertiaires (année académique 2004/2005)

	Responsabilité de déterminer le montant des frais de scolarité		Restrictions imposées par les pouvoirs publics en matière de frais de scolarité (pour les ressortissants nationaux)	
	pour les établissements publics	pour les établissements privés subventionnés par l'État	dans les établissements publics	dans les établissements privés subventionnés par l'État
	(1)	(2)	(3)	(4)
Pays membres de l'OCDE	Australie	EET ¹	Seuil minimum (places non subventionnées) ; seuil maximum (places subventionnées par l'État)	Limite minimale (places non subventionnées) ; limite maximale (places subventionnées par l'État)
	Belgique (Fl.)	EET	Dans une fourchette	Dans une fourchette
	Rép. tchèque	EET	Dans une fourchette (CITE 5B) ; seuil minimum (CITE 5A)	Aucune
	Finlande	a	a	a
	Grèce	EET	Approbation des pouvoirs publics requise	a
	Islande	a	EET	Aucune
	Japon	Corporations d'universités nationales/publiques : EET, dans tous les cas. Universités publiques : pouvoirs publics locaux	a	a
	Corée	EET	EET	Aucune
	Mexique	EET	a	Aucune
	Pays-Bas	EET, dans certains cas uniquement (étudiants de 30 ans ou plus ; programme emploi-études, étudiants scolarisés à temps partiel)	EET, dans certains cas uniquement (étudiants de 30 ans ou plus ; programme emploi-études, étudiants scolarisés à temps partiel)	Seuil minimum
	Nouvelle-Zélande	EET	EET	Seuil maximum ; taux de croissance maximal (5 % par an)
	Norvège	a	EET	Ne peut dépasser les frais de conduite du programme ; limite maximale pour le coût des programmes
	Pologne	EET	a	Ne peut dépasser les frais de conduite du programme ;
	Portugal	EET	a	Dans une fourchette pour certains programmes (programme du 1er cycle, programme intégré, programme du 2e cycle. Accès à l'activité professionnelle) ; aucune restriction pour les autres
	Espagne	Autorités responsables de l'enseignement	a	a
	Suède	a	a	a
Pays partenaires	Suisse	Autorités responsables de l'enseignement (universités), EET dans les autres cas	EET ou négociations entre les EET et les autorités responsables de l'enseignement	Aucune (à l'exception de l'Institut fédéral de Technologie où les frais de scolarité doivent être « socialement acceptables »)
	Royaume-Uni	a	EET (et, en Écosse, dans certains cas uniquement)	a
	Chili	EET	EET	Aucune
	Estonie	EET	EET	Taux de croissance maximal (10 % par an)
	Féd. de Russie	EET	a	Aucune

1. EET : Établissements d'enseignement tertiaire

Source : OCDE (2008a).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1d. (suite-1)
 Gouvernance des établissements tertiaires (année académique 2004/2005)

	Mécanismes d'affectation de fonds publics aux titre des établissements d'enseignement, et bases pour l'affectation de ces fonds			
	Dotation forfaitaire	Financements ciblés	Autres	
	(5)	(6)	(7)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	formule de financement, évolution historique	Modèle concurrentiel, formule de financement	Combinaison de dotations forfaitaires et de financements ciblés, tous deux financés en grande partie sur la base de formules de financement
	Belgique (Fl.)	formule de financement, évolution historique	Pas de compétition (évaluation du projet d'enseignement et de la performance)	a
	Rép. tchèque	formule de financement	Modèle concurrentiel	a
	Finlande	formule de financement	Modèle concurrentiel	a
	Grèce	a	a	Budget ventilé par objet de dépenses : financement basé sur la formule de financement
	Islande	formule de financement	a	a
	Japon	formule de financement	Modèle concurrentiel	a
	Corée	non	Modèle concurrentiel	Budget ventilé par objet de dépenses : financement basé sur la formule de financement
	Mexique	m	Modèle concurrentiel	Budget ventilé par objet de dépenses et basé sur l'évolution historique
	Pays-Bas	formule de financement, évolution historique	Modèle concurrentiel, à la discrétion du ministère dépendant du financement attribué	a
	Nouvelle-Zélande	formule de financement; négociation avec le gouvernement	Modèle concurrentiel, formule de financement	a
	Norvège	formule de financement, évolution historique	a	a
	Pologne	formule de financement, évolution historique	formule de financement	a
	Portugal	formule de financement	Concurrence, négociations avec les autorités gouvernementales	a
Pays partenaires	Espagne	formule de financement (négociation avec les autorités responsables de l'enseignement dans certaines régions autonomes)	a	a
	Suède	formule de financement	Aucune concurrence	a
	Suisse	formule de financement, négociation avec les autorités gouvernementales et les agences intermédiaires	Négociations avec les pouvoirs publics et agences intermédiaires, formules de financement, modèle concurrentiel, pas de compétition	Budget ventilé par objet de dépenses et fondé sur les négociations avec les pouvoirs publics et les agences intermédiaires, formules de financement
	Royaume-Uni	formule de financement	Modèle concurrentiel	a
	Chili	Formule de financement (5%), évolution historique (95%)	Modèle concurrentiel	Financement indirect sur la base d'un modèle concurrentiel
	Estonie	Évolution historique (partie principale), formule de financement, principaux domaines d'études	a	a
	Féd. de Russie	a	Modèle concurrentiel	Budget ventilé par objet de dépenses et fondé sur l'évolution historique et les formules de financement

1. EET : Établissements d'enseignement tertiaire

Source : OCDE (2008a).

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

B5

Tableau B5.1d. (suite-2)

Gouvernance des établissements tertiaires (année académique 2004/2005)

	Critères des formules de financement			
	Critères liés au volume d'enseignement		Critères liés aux résultats/au rendement de l'éducation	
	Nombre d'étudiants	Effectifs du personnel	Résultats/ comportements de l'étudiant	Nombre d'années réussies/de diplômés
	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE	Australie	Charge de travail de l'étudiant, mode d'étude	Emploi à temps plein	Taux de progression ; taux de poursuite des études par les étudiants des premières années
	Belgique (Fl.)	Étudiants de 1 ^e année		Nombre de crédits accumulés par les étudiants
	Rép. tchèque	Oui		Oui
	Finlande	Nombre de places convenu		Nombre d'étudiants diplômés ; objectifs en nombre de diplômes
	Grèce	Étudiants de 1 ^e année	Effectifs du personnel	
	Islande	Étudiants équivalents temps plein		
	Japon	Oui, nombre d'étudiants en première année	Effectifs du personnel et personnel académique	
	Corée	Oui	Effectifs du personnel	
	Mexique	m	m	m
	Pays-Bas	Étudiants en 1 ^e année		Nombre d'étudiants qui quittent l'établissement avec/ sans diplôme
	Nouvelle-Zélande	Étudiants ETP ; nombre d'échanges d'étudiants à l'échelle internationale		Nombre de crédits accumulés par les étudiants
	Norvège			Nombre de crédits accumulés par les étudiants
	Pologne	Étudiants ETP ; nombre d'échanges d'étudiants à l'échelle internationale	Effectifs du personnel	
	Portugal	Oui	Effectifs du personnel et personnel académique	Nombre d'étudiants diplômés
	Espagne	Étudiants de 1 ^e année, nombre d'étudiants		Nombre de crédits accumulés par les étudiants ; nombre d'étudiants qui terminent chaque année d'étude avec succès
Pays partenaires	Suède	Nombre d'étudiants		Nombre de crédits accumulés par les étudiants
	Suisse	Nombre d'étudiants		Nombre de crédits accumulés par les étudiants
	Royaume-Uni	Nombre d'étudiants, mode d'étude		
	Chili	Nombre d'étudiants	Personnel académique : équivalents temps plein	
	Estonie	Nombre convenu de places par domaine, déterminé par l'État		
	Féd. de Russie	Nombre d'étudiants par enseignant		

1. EET : Établissements d'enseignement tertiaire

Source : OCDE (2008a).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1d. (suite-3)

Gouvernance des établissements tertiaires (année académique 2004/2005)

	Critères des formules de financement				
	Critères liés à la qualité ou au type d'enseignement				Critères lié au coût
	Égalité des chances	Domaine d'études	Qualification	Autres	
	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE					
Australie	Ressortissants nationaux issu d'un milieu socio-économique défavorisé, souffrant d'un handicap, etc.			Satisfaction de l'étudiant à l'égard des compétences transversales et de la qualité de l'enseignement	
Belgique (Fl.)	Oui	Oui			
Rép. tchèque		Oui			Coût par étudiant
Finlande				Rôle régional	
Grèce		Oui	Personnel		Coût par étudiant, frais consacrés à la rénovation et à l'infrastructure
Islande		Oui			
Japon	Oui	Domaine de haute priorité		Évaluation de la qualité ; rôle régional	Coût par étudiant ; fonds provenant de sources privées
Corée		Oui		Degré d'innovation	Superficie totale des bâtiments et infrastructures
Mexique	m	m	m		m
Pays-Bas					
Nouvelle-Zélande	Oui	Oui			Coût par étudiant, coûts fixes des établissements, type d'établissement
Norvège				Nombre d'échanges d'étudiants à l'échelle internationale, indicateurs fondés sur la recherche	
Pologne		Oui	Personnel		
Portugal			Personnel académique		Durée moyenne des études
Espagne		Oui	Personnel académique		Coût par étudiant, financement privé des établissements, durée moyenne des études
Suède		Oui			
Suisse		Oui, domaines prioritaires			Coût par étudiant
Royaume-Uni		Oui			
Pays partenaires					
Chili			Personnel académique	Nombre d'articles de journal publiés, programmes de recherche en cours	Nombre de programmes proposés
Estonie		Oui			Coût par étudiant
Féd. de Russie		Oui	Personnel académique	Facteur régional	

1. EET : Établissements d'enseignement tertiaire

Source : OCDE (2008a).

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1e.

**Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants scolarisés
dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/05)**

Ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

	Année de création du régime public de prêts d'études dans le pays	Proportion d'étudiants bénéficiant d'un prêt (en %)	Montant annuel brut des prêts d'études par étudiant (en USD)	Aide sous forme de réduction des taux d'intérêt	
				Taux d'intérêt pendant les études	Taux d'intérêt après les études
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pays membres de l'OCDE					
Australie ¹	1989	79	3 450	Pas de taux d'intérêt nominal	Pas de taux d'intérêt réel (2,4 %)
Belgique (Fl.) ²	m	m	m	1/3 du taux d'intérêt à la charge des étudiants (2%)	1/3 du taux d'intérêt à la charge des étudiants (2 %)
Belgique (Fr.) ³	1983	1	1 380	4,0 %	4,0 %
Canada ⁴	1964	m	3 970	Pas de taux d'intérêt nominal	Taux d'intérêt à la charge de l'étudiant (6,7 %)
Danemark ⁵	1970	42	2 500	4,0 %	Taux flexible (taux de la Banque centrale plus 1 point de pourcentage)
Finlande ²	1969	26	Jusqu'à 2710 par an	1,0 %	Taux d'intérêt complet convenu avec la banque privée ; taux d'intérêt moins élevé pour les personnes à revenus modestes
Hongrie ²	2001	m	1 717	11,95	11,95
Islande	1961	58	6 950	Pas de taux d'intérêt nominal	1,0 %
Japon ⁶	1943	24	5 950	Ni taux d'intérêt nominal ni taux réel	3 % d'intérêt maximum. Le reste est à la charge de l'État
Mexique ⁷	1970	1	10 480	m	m
Pays-Bas	1986	28	5 730	Coûts de l'emprunt d'État (3,05 %), mais le remboursement ne commence qu'à la fin des études	Coûts de l'emprunt d'État (3,05 %)
Nouvelle-Zélande	1992	m	4 320	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt d'État (max. 7 %)
Norvège	m	100	maximum 8960	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt d'État
Pologne ²	1998	26	maximum 3 250	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt d'État (de 2,85 à 4,2 %)
Suède	1965	80	4 940	2,80 %	2,80 %
Turquie	1961	91	1 800	m	m
Royaume-Uni ⁸	1990	m	5 480	Pas de taux d'intérêt réel (2,6 %)	Pas de taux d'intérêt réel (2,6 %)
États-Unis	1970s	38	6 430	5 % (Réduction d'intérêts pour les personnes à revenus modestes)	5 % (Réduction d'intérêts pour les personnes à revenus modestes)
Pays partenaires					
Estonie ²	1995	m	2 260	5 %, le reste est à la charge de l'État	5 %, le reste est à la charge de l'État

1. Y compris les pays membres du Commonwealth.

2. Il s'agit d'un prêt garanti par l'État plutôt que d'un prêt public.

3. Prêt contracté par les parents de l'étudiant, remboursement à charge des parents uniquement.

4. À l'exclusion du Québec, où il n'existe que des prêts garantis par l'État.

5. Proportion pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire. Le montant moyen des prêts comprend également les prêts accordés aux ressortissants étrangers.

6. Le montant moyen des prêts est calculé sur la seule base des programmes du niveau tertiaire de type A (premier diplôme).

7. Le montant moyen des prêts est calculé sur l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

8. Le montant annuel brut des prêts est calculé sur la base des étudiants scolarisés en Angleterre.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.1e. (suite)
**Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants scolarisés
dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/05)**
Ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

	Régime de remboursement				Dettes à l'obtention du diplôme	
	Système de remboursement	Seuil minimum de revenus annuels (en USD)	Durée typique de la période d'amortissement (en années)	Montant du remboursement annuel moyen (en USD)	Pourcentage d'étudiants diplômés débiteurs	Dettes moyennes à l'obtention du diplôme (en USD)
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE	Australie¹	En fonction des revenus	25 750	m	m	67 % (ressortissants nationaux diplômés)
	Belgique (Fl.)²	m	m	m	m	m
	Belgique (Fr.)³	de type hypothécaire	-	5	250	a
	Canada⁴	de type hypothécaire	-	10	950	m
	Danemark⁵	de type hypothécaire	-	10-15	830	49
	Finlande²	de type hypothécaire	-	m	1 330	39
	Hongrie²	de type hypothécaire	-	m	640	m
	Islande	Une partie du remboursement fixe et l'autre est en fonction des revenus	-	22	3.75% du revenu	m
	Japon⁶	de type hypothécaire	-	15	1 270	m
	Mexique⁷	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	En fonction des revenus	17 490	15	m	12 270
	Nouvelle-Zélande	En fonction des revenus	10 990	6-7	10% du montant des revenus au-dessus du seuil de revenu minimum	67 % (ressortissants nationaux diplômés)
	Norvège	m	-	20	m	20 290
	Pologne²	de type hypothécaire	-	m (deux fois plus long que la période de prestation)	1 950 (+intérêts)	11
Pays partenaires	Suède	En fonction des revenus	4 290	25	860	83
	Turquie	de type hypothécaire	-	1-2	1 780	20
	Royaume-Uni⁸	En fonction des revenus	24 240	m	9% du montant des revenus au-dessus du seuil de revenu minimum	79% des étudiants éligibles
	États-Unis	de type hypothécaire	-	10	m	65
	Estonie²	de type hypothécaire	a	7-8	m	m

1. Y compris les pays membres du Commonwealth.

2. Il s'agit d'un prêt garanti par l'État plutôt que d'un prêt public.

3. Prêt contracté par les parents de l'étudiant, remboursement à charge des parents uniquement.

4. À l'exclusion du Québec, où il n'existe que des prêts garantis par l'État.

5. Proportion pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire. Le montant moyen des prêts comprend également les prêts accordés aux ressortissants étrangers.

6. Le montant moyen des prêts est calculé sur la seule base des programmes du niveau tertiaire de type A (premier diplôme).

7. Le montant moyen des prêts est calculé sur l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

8. Le montant annuel brut des prêts est calculé sur la base des étudiants scolarisés en Angleterre.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

Tableau B5.2.

**Subventions publiques aux ménages et autres entités privées au titre de l'enseignement tertiaire,
en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB (2005)**

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées

		Dépenses publiques directes au titres des établissements	Subventions à des entités privées au titre de l'enseignement					Subventions à d'autres entités privées au titre de l'enseignement, en pourcentage du PIB	
			Aides financières aux étudiants				Transferts et paiements à d'autres entités privées		Total
			Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays membres de l'OCDE	Australie	67.7	14.7	17.7	32.3	1.0	n	32.3	0.37
	Autriche	81.2	16.8	m	16.8	m	2.0	18.8	0.28
	Belgique	84.8	15.2	n	15.2	4.3	n	15.2	0.20
	Canada ¹	84.5	11.5	2.8	14.4	m	1.2	15.5	0.26
	Rép. tchèque	94.1	5.9	a	5.9	m	n	5.9	0.05
	Danemark	69.2	25.8	5.0	30.8	n	n	30.8	0.73
	Finlande	82.9	16.6	n	16.6	n	0.5	17.1	0.34
	France	92.1	7.9	a	7.9	m	a	7.9	0.09
	Allemagne	80.9	14.1	5.1	19.1	m	n	19.1	0.22
	Grèce	98.6	0.8	0.7	1.4	m	a	1.4	0.02
	Hongrie	84.3	15.7	m	15.7	n	n	15.7	0.16
	Islande ²	76.9	m	23.1	23.1	m	n	23.1	0.34
	Irlande	85.2	14.8	n	14.8	4.8	n	14.8	0.16
	Italie	83.2	16.8	n	16.8	5.5	n	16.8	0.13
	Japon ²	78.5	0.7	20.9	21.5	m	n	21.5	0.13
	Corée	97.1	1.4	1.2	2.7	0.8	0.3	2.9	0.02
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	93.6	3.7	2.7	6.4	1.2	n	6.4	0.06
	Pays-Bas	72.3	12.3	15.5	27.7	1.2	n	27.7	0.38
	Nouvelle-Zélande	58.5	11.6	30.0	41.5	m	n	41.5	0.63
Norvège	57.4	10.9	31.7	42.6	m	n	42.6	0.97	
Pologne ³	98.4	1.1	a	1.1	m	0.4	1.6	0.02	
Portugal	91.1	8.9	a	8.9	m	m	8.9	0.09	
Rép. slovaque ²	85.9	12.1	1.6	13.7	a	0.4	14.1	0.12	
Espagne	91.8	8.2	n	8.2	2.2	n	8.2	0.08	
Suède	72.9	10.3	16.8	27.1	a	a	27.1	0.52	
Suisse ³	95.0	2.2	0.2	2.4	m	2.6	5.0	0.07	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	74.2	6.7	19.1	25.8	x(4)	n	25.8	0.31	
Etats-Unis	76.5	14.9	8.6	23.5	m	m	23.5	0.31	
Moyenne de l'OCDE		82.4	10.4	7.8	17.3	1.6	0.3	17.6	0.25
Pays partenaires	Brésil ^{2, 3}	87.9	6.8	4.3	11.1	x(2)	1.0	12.1	0.10
	Chili ⁴	59.9	17.1	22.9	40.1	14.8	m	40.1	0.19
	Estonie ³	84.6	8.2	a	8.2	m	7.2	15.4	0.14
	Israël	88.4	10.0	1.6	11.6	9.6	n	11.6	0.12
	Féd. de Russie ³	m	m	a	m	a	m	m	m
	Slovénie	76.3	23.7	n	23.7	m	n	23.7	0.30

1. Année de référence : 2004.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

INDICATEUR B6

Cet indicateur compare la répartition des budgets entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital ainsi que la ventilation des dépenses de fonctionnement dans les différents pays de l'OCDE. Ces variables dépendent de la rémunération des enseignants (voir l'indicateur D3), des régimes de retraite, de la pyramide des âges du corps enseignant, de l'importance des personnels non enseignants dans le secteur de l'éducation (voir l'indicateur D2 dans l'édition de 2005 de *Regards sur l'éducation*) et des besoins de nouvelles infrastructures dictés par l'accroissement des effectifs. Cet indicateur compare également la répartition du budget de l'éducation entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE.

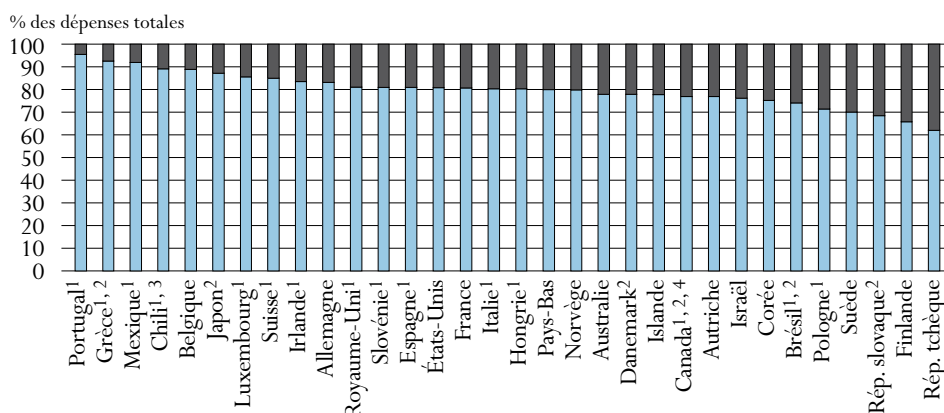
Points clés

Graphique B6.1. Répartition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2005)

Ce graphique montre la répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement entre les catégories de ressources. Les dépenses d'éducation sont constituées, d'une part, des dépenses en capital et, d'autre part, des dépenses de fonctionnement. Les dépenses de fonctionnement peuvent également être ventilées entre les services d'éducation, les activités de recherche et de développement (R&D) et les services auxiliaires. La rémunération des enseignants, qui est le poste le plus important dans les dépenses de fonctionnement, est étudiée de manière approfondie dans le cadre de l'indicateur D3.

■ Rémunération de tous les personnels ■ Autres dépenses de fonctionnement

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent 92 % des dépenses totales de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE sauf quatre, la rémunération des personnels absorbe plus de 70 % du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.



1. Établissements publics uniquement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2006.

4. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de rémunération de tous les personnels dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE, Tableau B6.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 20 % du budget de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est consacré à des postes de dépenses autres que la rémunération du personnel enseignant.
- La part des dépenses autres que la rémunération des personnels dans les dépenses de fonctionnement ne varie de plus de 5 points de pourcentage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire qu'en Autriche, en Espagne, en France et en Irlande. Ces différences sont essentiellement imputables aux variations du salaire des enseignants, de l'importance du personnel non enseignant, de la taille des classes et du nombre d'heures de cours suivies par les élèves et données par les enseignants.
- La part de la rémunération du personnel enseignant dans le budget de l'éducation est moindre dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs en raison du coût plus élevé des infrastructures et des équipements à ce niveau et de la construction de nouvelles infrastructures imposée par l'accroissement des effectifs. En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 32 % de leurs dépenses de fonctionnement à des postes autres que la rémunération du personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire.
- Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.2 % de leur PIB au financement des services auxiliaires fournis dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 6 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. En tête du classement, la Finlande, la France, la République slovaque, le Royaume-Uni et la Suède affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.
- L'enseignement tertiaire se distingue des autres niveaux d'enseignement par de fortes dépenses en matière de recherche et de développement (R&D), qui représentent en moyenne plus d'un quart du budget à ce niveau. Certains pays y affectent un budget nettement plus important que d'autres (comme la Suisse et la Suède, où cette part de dépenses ne représente pas moins de 40 %), ce qui explique en partie la forte variation des dépenses globales au titre de l'enseignement tertiaire entre les pays de l'OCDE. Les disparités qui s'observent à cet égard sont également imputables au fait que les pays n'accordent pas tous la même la priorité à la R&D dans les établissements tertiaires.

Contexte

La façon dont le budget de l'éducation est réparti entre les divers postes de dépenses peut influencer sur la qualité des services (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), sur l'état des équipements (l'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et sur la capacité du système d'éducation à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (par la construction de nouvelles écoles, par exemple).

Comparer la manière dont les pays de l'OCDE répartissent leurs dépenses d'éducation entre les catégories de services donne une idée des différences d'organisation et de fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions tant budgétaires que structurelles qui sont prises à l'échelle du système ont des répercussions jusque dans les salles de classe et influent sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Cet indicateur compare également la répartition des dépenses entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement. Outre l'enseignement, les établissements fournissent d'autres services. Ainsi, ils peuvent proposer une cantine, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, il est fréquent que les établissements proposent des logements et qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

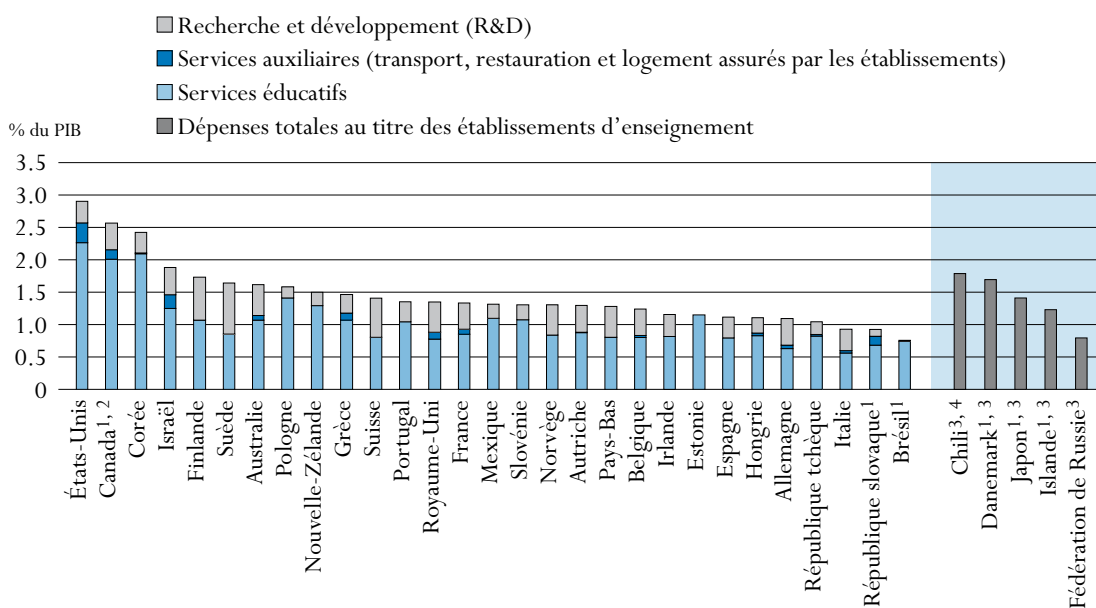
Cet indicateur ventile les coûts d'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital et les répartit entre les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. En premier lieu, il englobe les dépenses directement afférentes à l'enseignement, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses en rapport indirect avec l'enseignement, telles que celles au titre de l'administration, des services de soutien pédagogique ou didactique, du perfectionnement des enseignants, des services d'orientation ou de la construction ou de la mise à disposition d'infrastructures scolaires. En deuxième lieu, il inclut les dépenses au titre des services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves / étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses au titre des activités de R&D menées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de R&D, soit sous la forme de la part que représentent la masse salariale et les dépenses de fonctionnement au titre de la R&D dans le budget de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées de R&D consenties en dehors des établissements d'enseignement, telles que les dépenses de R&D dans l'industrie. La publication de l'OCDE *Principaux indicateurs de la science et de la technologie* (OCDE, 2008c) propose une étude comparative des dépenses de R&D dans les secteurs autres que l'éducation. Les dépenses au titre des services à caractère social fournis aux élèves / étudiants dans les établissements d'enseignement incluent uniquement les subventions publiques dont ces services font l'objet. Les dépenses consenties par les élèves / étudiants et leur famille au titre des services fournis par les établissements sur la base d'un financement autonome ne sont pas incluses.

Dépenses au titre de l'enseignement, de la R&D et des services auxiliaires

Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées à l'enseignement proprement dit. Dans l'enseignement tertiaire en revanche, les autres services, en particulier les activités de R&D, peuvent absorber une partie significative du budget de l'éducation. La variation des dépenses au titre de la R&D entre les pays de l'OCDE explique en grande partie les différences de dépenses unitaires globales d'éducation dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.2). Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël, les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si les dépenses au titre des activités de R&D étaient exclues. Ces pays y consacrent en effet un budget important (entre 0.4 et 0.8 % du PIB) (voir le tableau B1.1b).

Graphique B6.2. Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (2005)



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2004.

3. Dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire, dépenses de recherche et développement (R&D) comprises.

4. Année de référence : 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>

Services à caractère social à l'intention des élèves / étudiants

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les services à caractère social destinés aux élèves / étudiants (et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble) font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves / étudiants et de leur famille.

B6

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0.2 % de leur PIB au financement des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 6 % du budget total alloué à ces établissements. En tête du classement figurent la Finlande, la France, la République slovaque, le Royaume-Uni et la Suède, qui affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales au titre des établissements d'enseignement (voir le tableau B6.1).

Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome. Les subventions au titre des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire ne représentent pas plus de 0.1 % du PIB en moyenne, mais elles atteignent jusqu'à 0.3 % du PIB aux États-Unis (voir le tableau B6.1).

Répartition du budget entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital et ventilation des dépenses de fonctionnement

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations. Les dépenses de fonctionnement concernent les ressources utilisées chaque année par les établissements dans le cadre de leurs activités.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. L'importance des ressources humaines qu'il mobilise explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent près de 92 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital varie sensiblement selon les pays de l'OCDE : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement ne représente pas plus de 80 % au Luxembourg, mais atteint ou dépasse 97 % en Belgique, au Mexique et au Portugal (voir le tableau B6.2b et le graphique B6.3).

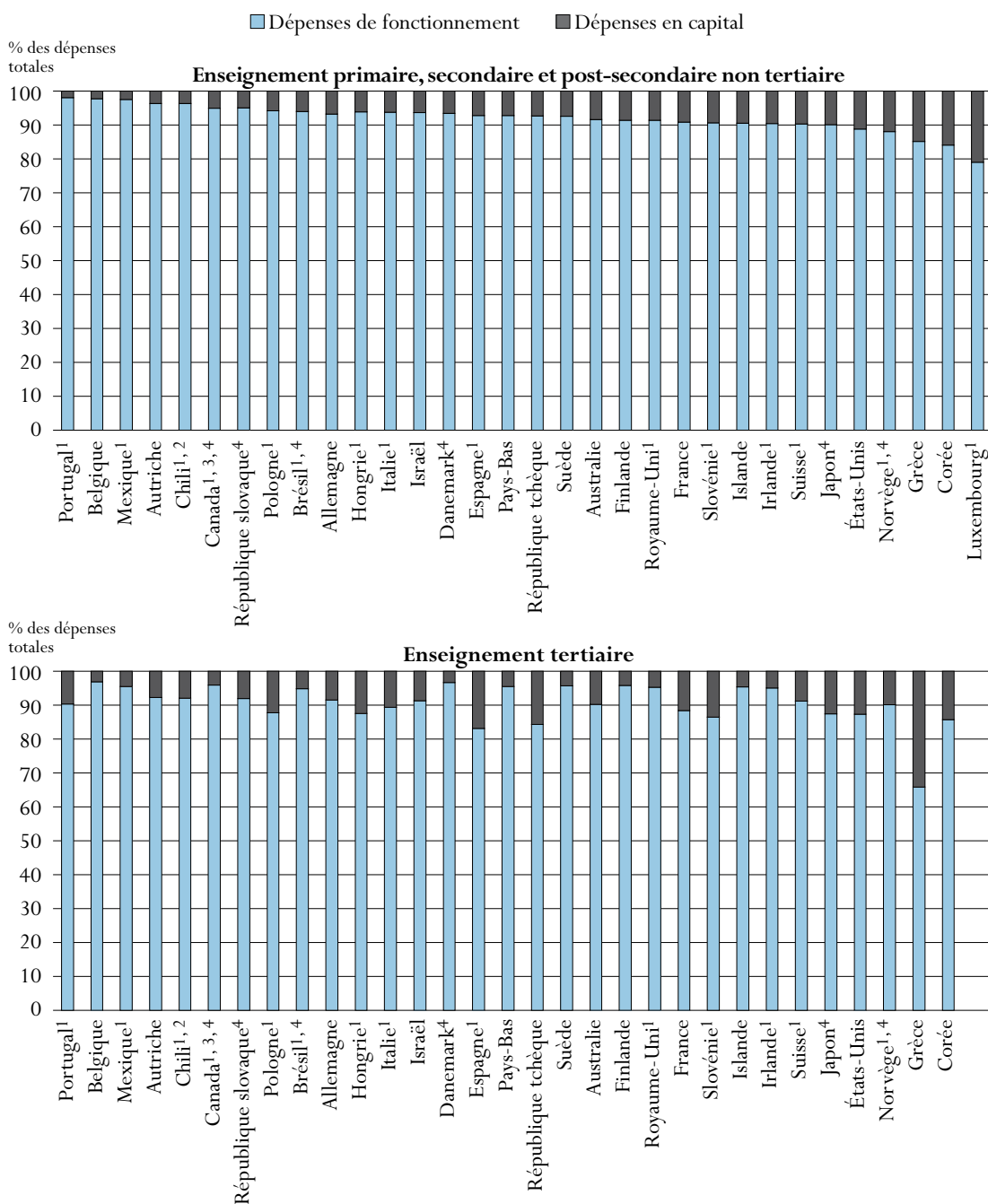
Part de la rémunération des personnels de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement

Les dépenses de fonctionnement peuvent être subdivisées en trois grandes catégories : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les autres dépenses de fonctionnement (par exemple l'achat de matériel pédagogique et de fournitures, l'entretien des locaux, la cantine et la location d'infrastructures scolaires). Le budget alloué à chacune de ces catégories de dépenses est en partie subordonné à l'évolution actuelle ou prévue des effectifs scolarisés, à la rémunération des personnels et aux coûts de construction et d'entretien des infrastructures scolaires.

La rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, absorbe la part la plus importante du budget de fonctionnement dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, elle représente 80 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. À ces niveaux d'enseignement, la rémunération des personnels de l'éducation représente au moins 70 % des dépenses de fonctionnement dans tous les pays, sauf en Finlande, en République slovaque et en République tchèque. Cette part atteint ou dépasse 90 % en Grèce, au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.1).

Graphique B6.3. Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement (2005)

Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement



1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2006.

3. Année de référence : 2004.

4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE, Tableau B6.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>

B6

B6

Dans l'ensemble, la part moyenne de la rémunération des personnels de l'éducation ne varie pratiquement pas entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Échappent à ce constat l'Autriche, l'Espagne, la France et l'Irlande où la différence de proportion entre les deux niveaux d'enseignement représente plus de 5 points de pourcentage (voir le tableau B6.2a). Ces écarts sont essentiellement imputables aux variations sensibles du salaire des enseignants, de l'importance du personnel non enseignant, de la taille des classes et du nombre d'heures de cours suivies par les élèves et données par les enseignants (voir les indicateurs B7, D1, D2, D3 et D4).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (le Mexique, le Portugal et la Turquie) consacrent en général une part supérieure de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels et une part inférieure à d'autres services sous-traités, comme les services d'appui (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la cantine, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres structures.

En Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente plus de 20 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Corée et en Irlande et, dans les pays partenaires, au Chili, cette part ne dépasse pas 10 %. Ces différences reflètent sans doute la variation des fonctions et métiers relevant de cette catégorie, tels que, par exemple, les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmières scolaires, les concierges et le personnel d'entretien (voir le tableau B6.2b).

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 32 % de leurs dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération des personnels de l'éducation, ce qui s'explique par le coût beaucoup plus élevé des infrastructures et des équipements requis dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B6.2b).

Part des dépenses en capital

La part des dépenses en capital dans les dépenses totales est plus importante dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (9.5 contre 8.2 %), une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus sophistiqués. Dans l'enseignement tertiaire, cette part est égale ou supérieure à 10 % dans 11 des 31 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Elle représente plus de 15 % en Espagne, en Grèce et en République tchèque (voir le graphique B6.3).

Ces variations s'expliquent probablement par les différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans les pays de l'OCDE. Elles dépendent aussi de la mesure dans laquelle l'accroissement des effectifs nécessite la construction de nouveaux bâtiments scolaires.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqa2008).

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle d'usage en comptabilité nationale. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente pour fournir les services d'éducation. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée — c'est-à-dire la valeur du capital constitué —, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les dépenses se rapportent aux établissements publics ou, si ces données sont disponibles, aux établissements publics et privés.

Les dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement autres que celles afférentes à la rémunération des personnels comprennent les dépenses liées aux services sous-traités, comme les services de maintenance (l'entretien des locaux scolaires, par exemple), les services auxiliaires (la cantine, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, contrairement aux services fournis par les autorités en charge de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel.

Les dépenses au titre de la R&D comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées. Ces dépenses sont classées sur la base des données recueillies auprès des établissements qui se livrent à ces activités, et non auprès des bailleurs de fonds.

Les services auxiliaires sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux grands types de services, à savoir les services à caractère social à l'intention des élèves / étudiants et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services à caractère social destinés aux élèves / étudiants englobent la cantine, les soins de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la cantine et les soins de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. Les dépenses au titre des services auxiliaires auxquels les élèves / étudiants et leur famille contribuent financièrement sont exclues.

Les services d'éducation sont considérés comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de R&D et des services auxiliaires.

Tableau B6.1.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2005)
Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement et dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				
		Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement				Dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement
		Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total					Services éducatifs	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.93	0.16	4.09	0.13	1.07	0.07	0.48	1.62	0.16
	Autriche	3.57	0.15	3.72	m	0.87	0.01	0.41	1.30	m
	Belgique	3.92	0.16	4.08	0.12	0.80	0.03	0.41	1.24	0.17
	Canada ^{1, 2}	3.43	0.20	3.63	m	2.01	0.15	0.41	2.56	0.14
	Rép. tchèque	2.80	0.22	3.02	0.04	0.82	0.03	0.19	1.04	0.03
	Danemark ²	x(3)	x(3)	4.45	0.57	x(8)	a	x(8)	1.69	0.73
	Finlande	3.45	0.42	3.87	m	1.07	n	0.66	1.73	m
	France	3.49	0.52	4.01	0.19	0.86	0.08	0.40	1.33	0.07
	Allemagne	3.32	0.08	3.40	0.14	0.63	0.05	0.41	1.09	0.08
	Grèce ²	2.67	0.07	2.74	0.93	1.07	0.11	0.29	1.46	0.10
	Hongrie ³	3.17	0.28	3.44	m	0.83	0.04	0.24	1.11	m
	Islande ²	x(3)	x(3)	5.36	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.23	m
	Irlande	3.34	0.08	3.42	m	0.82	x(8)	0.34	1.16	m
	Italie	3.16	0.13	3.29	0.37	0.56	0.04	0.33	0.93	0.14
	Japon ²	x(3)	x(3)	2.89	0.78	x(8)	x(8)	x(8)	1.41	0.04
	Corée	3.95	0.39	4.34	m	2.09	0.01	0.32	2.42	m
	Luxembourg ³	x(3)	x(3)	3.73	m	m	m	m	m	m
	Mexique	4.37	m	4.37	0.23	1.10	m	0.22	1.31	0.06
	Pays-Bas	3.34	0.03	3.38	0.21	0.80	n	0.48	1.28	0.07
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.74	n	1.29	x(8)	0.20	1.50	n
Norvège	x(3)	x(3)	3.81	m	0.84	n	0.47	1.31	m	
Pologne ³	3.62	0.12	3.74	0.17	1.41	n	0.17	1.58	0.05	
Portugal ³	3.78	0.03	3.80	0.05	x(8)	x(8)	0.31	1.35	0.00	
Rép. slovaque ²	2.47	0.43	2.90	0.45	0.68	0.14	0.10	0.92	0.20	
Espagne	2.79	0.12	2.90	m	0.79	m	0.32	1.12	m	
Suède	3.82	0.43	4.25	m	0.85	n	0.79	1.64	m	
Suisse ³	x(3)	x(3)	4.39	m	0.80	x(8)	0.61	1.41	m	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	3.86	0.75	4.60	m	0.78	0.11	0.47	1.35	0.15	
États-Unis	3.53	0.31	3.84	a	2.26	0.31	0.33	2.90	a	
Moyenne de l'OCDE		3.44	0.24	3.80	0.27	1.05	0.06	0.37	1.46	0.13
Pays partenaires	Brésil ³	x(3)	x(3)	3.23	m	0.74	x(5)	0.01	0.76	m
	Chili ⁴	3.26	0.14	3.41	0.02	x(8)	x(8)	x(8)	1.79	n
	Estonie	x(3)	x(3)	3.46	m	x(8)	x(8)	n	1.15	m
	Israël	4.32	0.15	4.47	0.31	1.25	0.21	0.42	1.88	n
	Féd. de Russie ³	x(3)	x(3)	1.88	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.79	m
	Slovénie ³	4.08	0.18	4.25	m	1.08	n	0.23	1.31	m

1. Année de référence : 2004.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>

Tableau B6.2a.

**Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources
dans l'enseignement primaire et secondaire (2005)**

Répartition des dépenses publiques et privées totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement

	Enseignement primaire						Enseignement secondaire					
	Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	91.8	8.2	64.0	16.1	80.1	19.9	91.4	8.6	59.1	17.4	76.5	23.5
Autriche	95.0	5.0	53.5	20.0	73.5	26.5	97.0	3.0	58.2	20.9	79.1	20.9
Belgique	97.2	2.8	69.5	20.0	89.6	10.4	98.0	2.1	70.7	17.8	88.5	11.5
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	90.9	9.1	47.5	17.6	65.1	34.9	93.2	6.8	48.7	12.8	61.5	38.5
Danemark ²	92.2	7.8	51.0	27.5	78.4	21.6	94.4	5.6	52.4	25.0	77.5	22.5
Finlande	90.8	9.2	58.2	9.5	67.7	32.3	91.7	8.3	52.3	12.4	64.7	35.3
France	93.7	6.3	53.1	22.8	75.9	24.1	89.7	10.3	59.5	23.2	82.7	17.3
Allemagne	92.3	7.7	x(5)	x(5)	83.0	17.0	93.5	6.5	x(11)	x(11)	83.4	16.6
Grèce ^{2, 3}	86.5	13.5	x(5)	x(5)	91.3	8.7	85.2	14.8	x(11)	x(11)	95.0	5.0
Hongrie ³	95.2	4.8	x(5)	x(5)	81.0	19.0	93.5	6.5	x(11)	x(11)	80.2	19.8
Islande	88.2	11.8	x(5)	x(5)	79.0	21.0	93.0	7.0	x(11)	x(11)	76.6	23.4
Irlande ³	90.0	10.0	76.3	11.8	88.1	11.9	90.8	9.2	74.8	5.7	80.5	19.5
Italie ³	93.6	6.4	64.9	16.8	81.7	18.3	94.1	5.9	64.7	16.5	81.2	18.8
Japon ²	90.0	10.0	x(5)	x(5)	87.6	12.4	90.2	9.8	x(11)	x(11)	86.9	13.1
Corée	82.8	17.2	64.7	10.7	75.4	24.6	85.0	15.0	68.3	6.7	75.0	25.0
Luxembourg ³	75.6	24.4	74.2	10.6	84.8	15.2	83.0	17.0	73.8	12.6	86.5	13.5
Mexique ³	97.7	2.3	84.1	9.5	93.6	6.4	97.3	2.7	74.9	15.0	89.9	10.1
Pays-Bas	91.5	8.5	x(5)	x(5)	78.5	21.5	93.7	6.3	x(11)	x(11)	81.0	19.0
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	88.4	11.6	x(5)	x(5)	79.6	20.4	87.7	12.3	x(11)	x(11)	80.2	19.8
Pologne ³	93.7	6.3	x(5)	x(5)	72.9	27.1	94.6	5.4	x(11)	x(11)	70.6	29.4
Portugal ³	99.1	0.9	85.4	11.1	96.5	3.5	97.3	2.7	81.5	13.2	94.7	5.3
Rép. slovaque ²	92.3	7.7	52.7	14.0	66.7	33.3	96.3	3.7	53.7	15.4	69.0	31.0
Espagne ³	92.2	7.8	72.5	11.6	84.1	15.9	93.2	6.8	69.7	9.3	79.0	21.0
Suède	92.6	7.4	53.7	18.3	72.1	27.9	92.6	7.4	50.6	17.8	68.5	31.5
Suisse ³	88.6	11.4	71.6	13.0	84.7	15.3	91.7	8.3	71.9	13.2	85.2	14.8
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni ³	90.5	9.5	53.4	26.2	79.6	20.4	92.8	7.2	60.0	21.3	81.4	18.6
États-Unis	88.8	11.2	55.1	25.8	80.8	19.2	88.8	11.2	55.1	25.8	80.8	19.2
Moyenne de l'OCDE	91.1	8.9	63.5	16.5	80.5	19.5	92.2	7.8	63.2	15.9	79.9	20.1
Pays partenaires												
Brésil ^{2, 3}	93.2	6.8	x(5)	x(5)	74.2	25.8	94.6	5.4	x(11)	x(11)	74.0	26.0
Chili ^{3, 4}	96.6	3.4	85.1	4.9	89.9	10.1	96.1	3.9	83.4	4.8	88.2	11.8
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	92.8	7.2	x(5)	x(5)	75.4	24.6	94.6	5.4	x(11)	x(11)	77.1	23.0
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie ³	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2004.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence: 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>

B6

Tableau B6.2b.

**Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources
et par niveau d'enseignement (2005)**

Répartition des dépenses publiques et privées totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
	Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	91.6	8.4	60.9	17.0	77.9	22.1	90.2	9.8	32.4	28.0	60.4	39.6
Autriche	96.4	3.6	56.1	20.8	76.9	23.1	92.3	7.7	42.5	15.8	58.3	41.7
Belgique	97.7	2.3	70.3	18.6	88.9	11.1	96.9	3.1	54.1	23.8	77.9	22.1
Canada ^{1, 2, 3}	95.0	5.0	63.8	13.5	77.3	22.7	95.9	4.1	33.0	34.6	67.5	32.5
Rép. tchèque	92.7	7.3	48.2	13.8	62.0	38.0	81.9	15.2	36.0	24.4	60.4	39.6
Danemark ²	93.4	6.6	51.8	26.1	77.9	22.1	96.6	3.4	51.7	24.9	76.6	23.4
Finlande	91.4	8.6	54.3	11.4	65.7	34.3	95.8	4.2	35.4	28.2	63.6	36.4
France	90.9	9.1	57.5	23.1	80.6	19.4	88.4	11.6	52.7	28.5	81.2	18.8
Allemagne	93.3	6.7	x(5)	x(5)	83.1	16.9	91.5	8.5	x(11)	x(11)	70.4	29.6
Grèce ^{2, 3}	85.1	14.9	x(5)	x(5)	92.5	7.5	65.8	34.2	x(11)	x(11)	70.2	29.8
Hongrie ³	93.9	6.1	x(5)	x(5)	80.3	19.7	87.6	12.4	x(11)	x(11)	69.9	30.1
Islande	90.6	9.4	x(5)	x(5)	77.7	22.3	95.4	4.6	x(11)	x(11)	80.0	20.0
Irlande ³	90.4	9.6	74.9	8.6	83.5	16.5	95.1	4.9	49.2	24.8	74.0	26.0
Italie ³	93.7	6.3	64.0	16.4	80.4	19.6	89.4	10.6	43.4	23.3	66.7	33.3
Japon ²	90.1	9.9	x(5)	x(5)	87.2	12.8	87.4	12.6	x(11)	x(11)	61.7	38.3
Corée	84.1	15.9	66.8	8.4	75.1	24.9	85.7	14.3	35.3	15.6	50.9	49.1
Luxembourg ³	79.0	21.0	74.0	11.6	85.6	14.4	m	m	m	m	m	m
Mexique ³	97.5	2.5	80.1	11.9	92.0	8.0	95.5	4.5	57.0	14.7	71.7	28.3
Pays-Bas	92.8	7.2	x(5)	x(5)	79.9	20.1	95.5	4.5	x(11)	x(11)	74.3	25.7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	88.1	12.0	x(5)	x(5)	79.9	20.1	90.1	9.9	x(11)	x(11)	64.1	35.9
Pologne ³	94.2	5.8	x(5)	x(5)	71.4	28.6	87.8	12.2	x(11)	x(11)	60.5	39.5
Portugal ³	98.1	1.9	83.2	12.3	95.5	4.5	90.4	9.6	x(11)	x(11)	69.8	30.2
Rép. slovaque ²	95.2	4.8	53.4	15.0	68.4	31.6	92.0	8.0	30.9	21.9	52.7	47.3
Espagne ³	92.8	7.2	70.8	10.2	80.9	19.1	83.2	16.8	59.3	21.5	80.8	19.2
Suède	92.6	7.4	52.0	18.1	70.0	30.0	95.7	4.3	x(11)	x(11)	62.8	37.2
Suisse ³	90.3	9.7	71.7	13.2	84.9	15.1	91.2	8.8	53.6	23.1	76.7	23.3
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni ³	91.4	8.6	57.4	23.6	81.0	19.0	95.2	4.8	m	m	m	m
États-Unis	88.8	11.2	55.1	25.8	80.8	19.2	87.3	12.7	28.9	36.5	65.4	34.6
Moyenne de l'OCDE	91.8	8.2	63.3	16.0	79.9	20.1	90.4	9.5	43.5	24.3	68.0	32.0
Pays partenaires												
Brésil ^{2, 3}	93.9	6.1	x(5)	x(5)	74.1	25.9	94.8	5.2	x(11)	x(11)	77.9	22.1
Chili ^{3, 4}	96.4	3.6	84.3	4.8	89.1	10.9	92.1	7.9	x(11)	x(11)	64.5	35.5
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	93.7	6.3	x(5)	x(5)	76.1	23.9	91.3	8.7	x(11)	x(11)	75.8	24.2
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie ³	90.6	9.4	47.6	33.4	81.0	19.0	86.4	13.6	37.0	34.0	71.0	29.0

1. Année de référence : 2004.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>

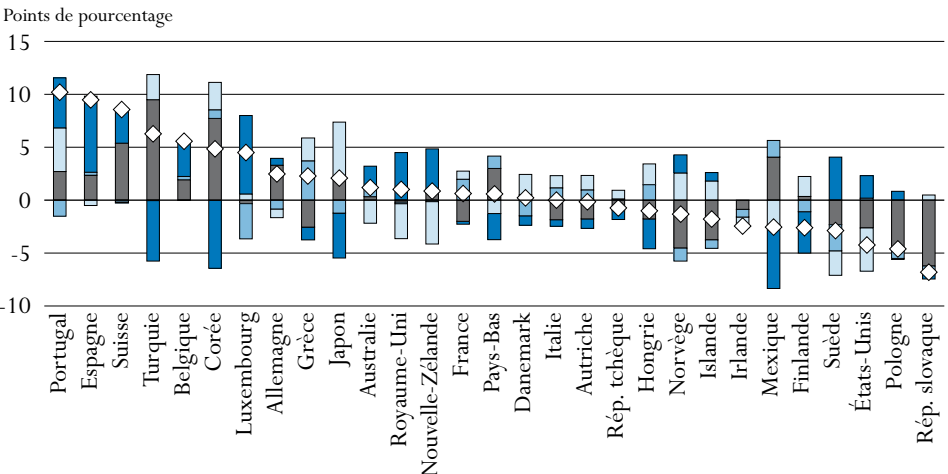
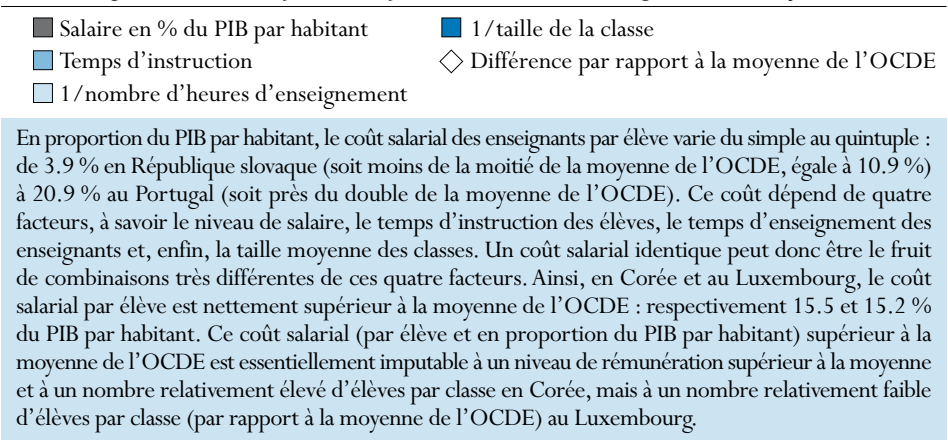
QUELLE EST L'EFFICIENCE DE L'EXPLOITATION DES RESSOURCES DANS L'ÉDUCATION ?

Cet indicateur étudie la relation entre les ressources investies dans l'éducation et les résultats obtenus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et aborde ainsi des questions relatives à l'efficacité des systèmes d'éducation dans les pays de l'OCDE.

Points clés

Graphique B7.1. Impact de différents facteurs sur le coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant, au deuxième cycle du secondaire (2004)

Ce graphique montre la contribution (en points de pourcentage) de différents facteurs à l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève (en pourcentage du PIB par habitant) dans le pays donné et la moyenne de l'OCDE, pour le deuxième cycle du secondaire. Par exemple, au Portugal, le coût salarial par élève est de 10 points de pourcentage supérieur au coût salarial moyen. En effet, le Portugal fait état de salaires plus élevés que la moyenne (en comparaison du PIB par habitant), d'un nombre d'heures d'enseignement moindre et de tailles de classes plus petites que la moyenne. Cependant, ces effets sont légèrement atténués par des temps d'instruction des élèves inférieurs à la moyenne.



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le coût salarial en pourcentage du PIB par habitant et la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE. Tableau B7.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

Autres faits marquants

- Les pays où le coût salarial par élève (en proportion du PIB par habitant) est le plus faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le doivent essentiellement au niveau peu élevé des salaires en proportion du PIB. C'est le cas en Irlande, en Islande, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Suède. Le Mexique fait figure d'exception : le coût salarial des enseignants en proportion du PIB par habitant est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE, mais l'impact de ce facteur est plus que compensé par le nombre élevé d'élèves par classe.
- Par contraste, dans les pays où le coût salarial par élève est le plus élevé (en Espagne, au Portugal et en Suisse), aucun facteur n'est déterminant à lui seul, c'est la combinaison des quatre facteurs qui donne lieu à un coût salarial élevé.
- Des dépenses unitaires élevées ne se traduisent pas nécessairement par un bon rendement du système d'éducation. La Corée et la République tchèque dépensent par élève jusqu'à l'âge de 15 ans respectivement la moitié et le tiers environ de ce que dépensent les États-Unis. Or, la Corée et la République tchèque figurent parmi les dix premiers pays en tête du classement de performance établi sur la base des épreuves de sciences administrées aux élèves de 15 ans lors du cycle PISA 2006, alors que les États-Unis comptent au nombre des pays qui se situent sous la moyenne de l'OCDE. De même, l'Espagne et les États-Unis sont proches dans le classement de performance, mais l'Espagne ne dépense que 61 860 USD par élève jusqu'à l'âge de 15 ans, alors que les États-Unis en dépensent 95 600 USD.
- Le regroupement des pays en fonction de la similitude de leur système d'éducation montre que des caractéristiques semblables peuvent se traduire par un rendement très différent. Dans l'un des groupes ainsi constitués, la Finlande, la République tchèque et, dans une moindre mesure, la Suède se situent bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE sur l'échelle PISA de culture scientifique, alors que les autres pays de ce groupe (le Danemark, l'Islande, la Norvège et la République slovaque) se situent sous la moyenne de l'OCDE.

Contexte

Depuis quelques années, les responsables de la politique de l'éducation portent une grande attention à la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'éducation et les résultats obtenus. L'objectif des gouvernements est d'accroître la scolarisation et d'améliorer l'enseignement dans toute la population. Toutefois, dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, il est du plus grand intérêt de veiller à ce que les budgets, surtout publics, financent les postes de dépenses les plus appropriés pour parvenir aux résultats escomptés et ce, de la manière la plus efficiente possible. Dans une perspective internationale, il est utile d'identifier non seulement les systèmes d'éducation qui ont les meilleurs résultats en termes de qualité et d'égalité des chances, mais aussi ceux dont les résultats sont les plus remarquables compte tenu de leurs moyens. Toute la question est de savoir s'il est possible de produire les mêmes résultats avec moins de moyens ou d'améliorer les résultats à niveau égal de moyens. Le problème consiste aussi à identifier les facteurs déterminants pour les investissements dans l'éducation et à déterminer si la modification de l'un de ces facteurs peut améliorer les performances.

Observations et explications

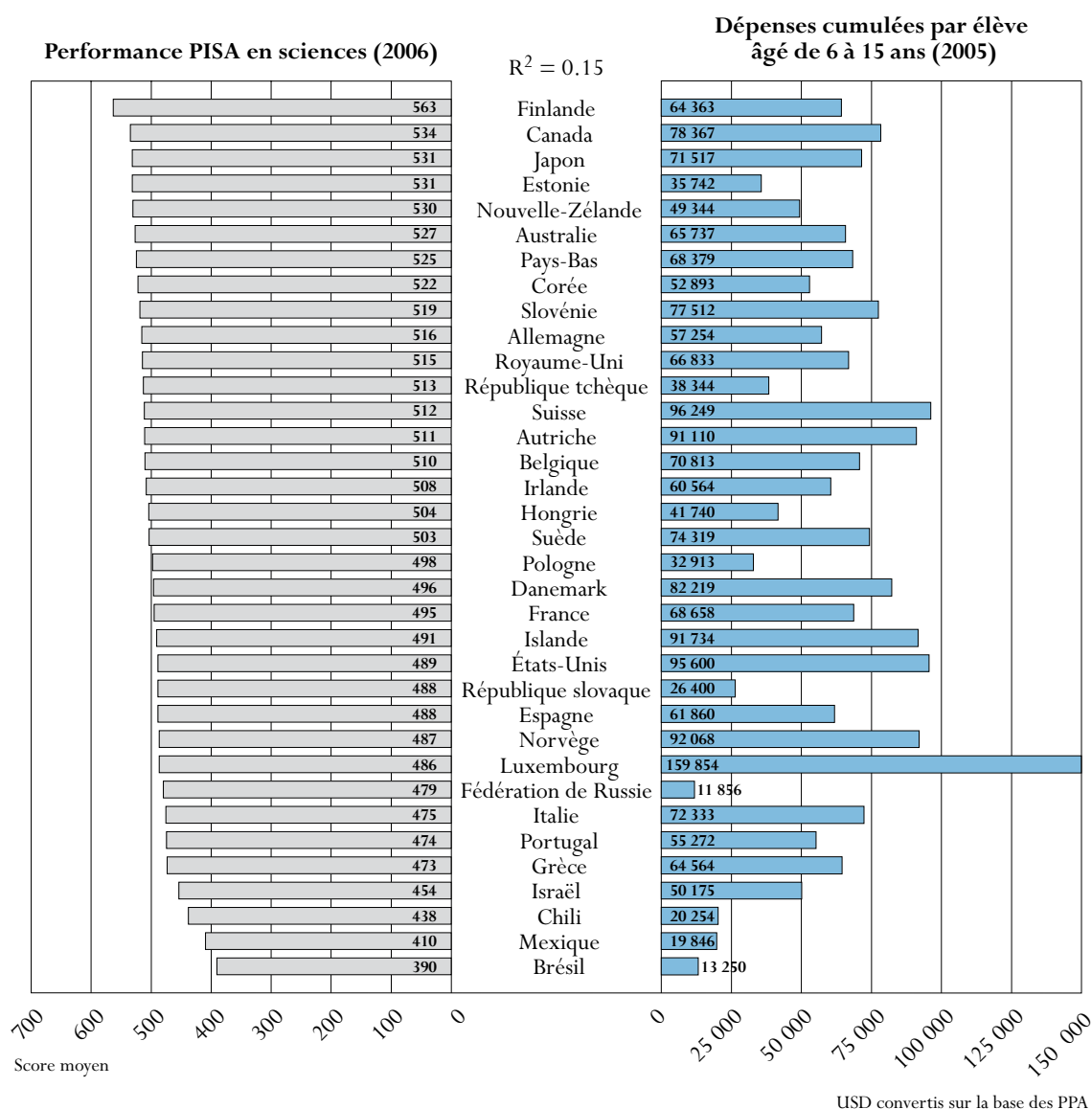
Cet indicateur étudie la corrélation entre les budgets et les performances pour en tirer des conclusions sur l'efficacité des systèmes d'éducation. Il rend compte également des résultats des analyses réalisées par le Département des Affaires économiques de l'OCDE dans le cadre de son projet sur l'efficacité des dépenses publiques. Ces analyses ont été publiées dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a). Enfin, il décrit les principales variables auxquelles imputer la variation, entre les pays, des dépenses par élève au titre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et il regroupe les pays en fonction de leurs similitudes au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour déterminer si des systèmes d'éducation similaires peuvent espérer atteindre des résultats comparables.

La performance des élèves et les dépenses unitaires

Le tableau B7.1 compare la moyenne, en 2005, des dépenses cumulées par élève entre l'âge de 6 ans et de 15 ans avec la performance moyenne des élèves de 15 ans sur l'échelle PISA de culture scientifique (PISA 2006) et avec d'autres facteurs économiques et sociaux. Les dépenses cumulées par élève sont estimées comme suit : les dépenses publiques et privées de 2005 au titre des établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement sont multipliées par la durée théorique des études à ces niveaux entre l'âge de 6 et de 15 ans. Elles sont converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat.

Le graphique B7.2 révèle l'existence d'une relation positive entre les dépenses par élève cumulées et la performance moyenne en sciences. Le score moyen des pays progresse à mesure que les dépenses unitaires cumulées au titre des établissements d'enseignement augmentent. Cette relation est toutefois relativement faible : les dépenses cumulées unitaires n'expliquent que 15 % de la variation des scores moyens entre pays. La relation établie entre la performance en sciences lors du cycle PISA 2006 et le revenu national est faible également, même si elle est plus forte en ce qui concerne la performance de pays accusant des niveaux relativement peu élevés de revenu national et de dépenses cumulées par élève entre l'âge de 6 et de 15 ans (c'est-à-dire le Mexique et la République tchèque et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili et la Fédération de Russie) (voir le tableau B7.1 et le graphique B7.2).

Graphique B7.2. Rapport entre la performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture scientifique PISA et les dépenses cumulées par élève âgé de 6 à 15 ans (2005, 2006)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la performance des élèves de 15 ans sur l'échelle PISA de culture scientifique.

Source : Tableau B7.1 et bases de données PISA 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

Toutefois, de nombreux pays s'écartent de cette tendance. En d'autres termes, le niveau de dépenses par élève ne conditionne pas nécessairement la performance du système d'éducation, telle qu'elle est mesurée dans l'enquête PISA. À titre d'exemple, la Corée et la République tchèque dépensent par élève jusqu'à l'âge de 15 ans respectivement la moitié et le tiers environ de ce que dépensent les États-Unis. Or, la Corée et la République tchèque figurent parmi les dix premiers pays en tête du classement de performance de l'enquête PISA, alors que les États-Unis comptent au nombre des pays qui se situent sous la moyenne de l'OCDE. De même, l'Espagne

et les États-Unis sont proches dans le classement de performance, mais l'Espagne ne dépense que 61 860 USD par élève jusqu'à l'âge de 15 ans, alors que les États-Unis dépensent 95 600 USD (voir le tableau B7.1 et le graphique B7.2).

Le tableau B7.1 montre aussi que les dépenses unitaires cumulées jusqu'à l'âge de 15 ans sont en corrélation plus forte avec la proportion d'élèves de 15 ans peu performants en sciences (soit ceux situés sous le niveau 2 de l'échelle PISA de culture scientifique) qu'avec la proportion d'élèves très performants en sciences (soit ceux qui parviennent au-dessus du niveau 4). Toutefois, les deux corrélations sont relativement faibles : les dépenses cumulées par élève n'expliquent que 17 % de la variation de la proportion d'élèves peu performants et 8 % de la variation de la proportion d'élèves très performants. Les résultats de cette analyse doivent cependant être interprétés avec prudence étant donné qu'ils sont influencés par un petit groupe de pays qui ont la proportion la plus élevée d'élèves peu performants selon l'échelle PISA de compétence et les dépenses par élève entre l'âge de 6 et de 15 ans les plus faibles.

En résumé, cette analyse suggère que, même si les dépenses d'éducation sont déterminantes pour la qualité de l'enseignement, elles ne suffisent pas à elles seules à garantir de bons résultats. Cela n'a rien de surprenant puisque des pays ayant le même niveau de dépense peuvent privilégier certains aspects de leur système d'éducation dans la ventilation de leur budget entre les postes de dépense.

Quels sont les facteurs qui influent sur la performance dans des pays proches en termes d'investissements ?

De nombreux facteurs influent sur la relation entre les dépenses unitaires et la performance des élèves : l'organisation et la gestion de l'enseignement (la hiérarchisation de la gestion et la répartition des pouvoirs de décision, la dispersion géographique de la population, etc.), l'organisation du cadre d'apprentissage des élèves (la taille des classes et le nombre d'heures de cours des élèves, par exemple), la qualité du corps enseignant et le profil des élèves, en particulier leur milieu socio-économique.

Les performances peuvent varier sensiblement entre des pays pourtant proches en termes de dépenses d'éducation. À certains égards, certains résultats suggèrent qu'il est possible de maintenir le rendement tout en réduisant les intrants ou de l'améliorer à niveau constant d'intrants. Dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a), l'indicateur B7 montre par exemple qu'il est possible d'améliorer les résultats de l'apprentissage de 22 % sans revoir le volume d'intrants à la hausse (efficacité des extrants).

L'importance du budget de l'éducation n'est donc pas le seul facteur à prendre en considération lors de l'analyse de l'efficacité de l'utilisation des ressources de l'éducation. Comme la performance peut varier même entre des systèmes d'éducation dont le niveau de dépense est similaire, il est intéressant d'identifier les différences qui ont un impact sur le niveau de dépense pour mieux comprendre les écarts de performance.

Il existe une relation entre les dépenses unitaires et des facteurs institutionnels et structurels en rapport avec le mode d'organisation des établissements et les programmes de cours. Les dépenses peuvent être divisées entre la rémunération des enseignants et les autres postes (c'est-à-dire tous les postes de dépense autres que la rémunération des enseignants). La rémunération

des enseignants est généralement le plus gros poste de dépense dans le budget de l'éducation. Elle peut aussi être rapportée au nombre d'élèves pour obtenir le coût salarial par élève, c'est-à-dire le principal poste dans les dépenses unitaires.

La rémunération des enseignants dépend du nombre d'heures de cours suivis par les élèves et donnés par les enseignants, du niveau de salaire des enseignants et du taux d'encadrement, qui est fonction du nombre d'élèves par classe (voir la section « Définitions et méthodologie »). C'est pourquoi la variation de ces quatre facteurs entre les pays explique la variation des dépenses unitaires. De même, un niveau comparable de dépenses unitaires peut être le fruit de différentes combinaisons de ces facteurs : le niveau de salaire des enseignants ou le nombre d'heures de cours suivis par les élèves peuvent par exemple varier entre les pays.

La première partie du tableau B7.2 indique le coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ainsi que la contribution de chacun de ces quatre facteurs aux écarts de coût par rapport à la moyenne de l'OCDE. Le coût salarial par étudiant est compris entre 570 USD en République slovaque et quelque 9 850 USD au Luxembourg. Toutefois, comme le niveau des salaires et, par voie de conséquence, le coût salarial dépendent aussi de la richesse relative des pays, la deuxième partie du tableau rapporte le coût salarial en proportion du PIB par habitant pour supprimer l'effet de la richesse relative sur le coût salarial. Ce tableau chiffre la contribution (en points de pourcentage) des quatre facteurs aux écarts de coût par rapport à la moyenne de l'OCDE.

En proportion du PIB par habitant, le coût salarial des enseignants par élève varie du simple au quintuple : de 3.9 % en République slovaque (soit moins de la moitié de la moyenne de l'OCDE, égale à 10.9 %) à 20.9 % au Portugal (soit près du double de la moyenne de l'OCDE). Analyser la manière contrastée dont les quatre facteurs déterminants se conjuguent dans les différents pays permet d'identifier les choix politiques des gouvernements (voir le tableau B7.2 et le graphique B7.1).

Ainsi, en Corée et au Luxembourg, le coût salarial par élève (en proportion du PIB par habitant) est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (respectivement 15.5 et 15.2 %), mais il est le fruit d'une combinaison différente du temps d'instruction, du temps d'enseignement, de la taille moyenne des classes et de la rémunération des enseignants (en proportion du PIB). En Corée, le nombre relativement élevé d'élèves par classe est le seul des quatre facteurs qui tend à diminuer l'écart de coût salarial par rapport à la moyenne de l'OCDE. Malgré l'ampleur de cet effet, il est plus que compensé par le niveau relativement élevé de la rémunération des enseignants (en proportion du PIB) qui, combiné avec un temps d'instruction supérieur à la moyenne et un temps d'enseignement inférieur à la moyenne aboutissent à un coût salarial largement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Par comparaison, au Luxembourg, le coût salarial par élève supérieur à la moyenne est essentiellement dû à un nombre très faible d'élèves par classe, qui compense l'impact du niveau de salaire (en proportion du PIB par habitant) légèrement inférieur à la moyenne et d'un temps d'instruction supérieur à la moyenne (voir le tableau B7.2).

À côté de ces contrastes, de frappantes similitudes existent dans les choix politiques des pays. En Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, le coût salarial par élève (en proportion du PIB par habitant) se confond avec la moyenne de l'OCDE. Dans ces trois pays, le niveau du coût salarial est à imputer à deux facteurs qui se neutralisent : le temps d'enseignement supérieur à

B7

la moyenne, qui réduit l'écart entre le coût salarial par élève et la moyenne de l'OCDE, et le nombre relativement faible d'élèves par classe, qui augmente l'écart entre le coût salarial par élève et la moyenne de l'OCDE.

Les pays où le coût salarial par élève (en proportion du PIB par habitant) est le plus faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le doivent essentiellement au niveau peu élevé des salaires en proportion du PIB par habitant. C'est le cas en Irlande, en Islande, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Suède. Le Mexique fait figure d'exception : le coût salarial des enseignants en proportion du PIB par habitant est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE, mais cet impact est largement compensé par le nombre élevé d'élèves par classe.

Par contraste, aucun facteur pris isolément n'est déterminant dans les pays où le coût salarial par élève est le plus élevé, en l'occurrence en Espagne, au Portugal et en Suisse. C'est plutôt la combinaison des quatre facteurs qui fait augmenter le coût salarial par élève à des degrés divers (voir le tableau B7.2 et le graphique B7.1).

Que des niveaux équivalents de coût salarial par élève occultent des choix politiques très différents explique jusqu'à un certain point pourquoi la simple comparaison de la performance des élèves et des niveaux de dépenses ne permet pas d'identifier une relation nette. L'étape suivante consiste à déterminer l'impact réel de ces choix politiques sur la qualité et l'équité des résultats de l'apprentissage.

Par ailleurs, cette analyse se limite aux facteurs qui déterminent la variation du coût salarial par élève (en proportion du PIB par habitant). Comme nous l'avons vu ci-dessus, la masse salariale n'est qu'un poste de dépense parmi d'autres. Il faut adopter une autre approche pour évaluer l'impact relatif de chaque facteur sur le total des dépenses par élève (et non uniquement sur le coût salarial par élève). C'est précisément l'objet de l'analyse de régression présentée dans la section suivante, qui cherche à identifier les facteurs qui ont un impact statistiquement significatif sur les dépenses unitaires et à en isoler l'effet.

À quels facteurs imputer la variation des dépenses unitaires entre les pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

Le tableau B7.3 présente les résultats de cette analyse de régression. Outre le temps d'instruction, le temps d'enseignement, le salaire des enseignants et la taille moyenne des classes, une dizaine d'autres variables explicatives d'ordre quantitatif sont incluses dans l'analyse pour refléter les caractéristiques du cadre scolaire, du corps enseignant et des effectifs d'élèves ainsi que le niveau global d'investissement dans l'éducation (la liste des variables figure dans la section « Définitions et méthodologie »). Ces variables ont été retenues dans cette analyse de régression parce qu'elles semblent, a priori, être fortement corrélées aux dépenses d'éducation et qu'elles peuvent pour la plupart être dérivées de données publiées dans *Regards sur l'éducation*. Le critère ultime de sélection des variables à inclure dans l'analyse de régression est leur degré de corrélation avec les dépenses par élève. Ce sont les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant (et non les dépenses par élève en soi) qui ont été choisies comme variable dépendante, d'une part, à cause de leur forte corrélation (0.90) avec le PIB par habitant (à l'instar d'ailleurs du niveau de salaire) et, d'autre part, dans le souci d'éviter tout problème de multicollinéarité. Les salaires statutaires sont également rapportés au PIB par habitant.

Il ressort des divers modèles de test que la régression contenant 10 des 13 variables (voir le tableau B7.3 et la section « Définitions et méthodologie » pour les variables exclues) aboutit au modèle le plus probant : il explique 83 % de la variation des dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant. Toutefois, seules quatre variables ont un impact significatif, au seuil de 5 % sur les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant et qu'une variable supplémentaire a un impact significatif au seuil de 10 %.

Parmi les variables relatives à l'investissement global dans l'éducation, deux ont un impact significatif sur les dépenses par élève. Toutes choses étant égales par ailleurs, la part du PIB qui revient à l'éducation est logiquement corrélée positivement aux dépenses par élève en proportion du PIB par habitant. Il en va de même pour la part privée des dépenses d'éducation. Ainsi, fonds publics et privés sont complémentaires, dans la mesure où l'accroissement de la part privée du financement de l'éducation va de pair avec l'augmentation des dépenses par élève.

Parmi les variables relatives aux établissements d'enseignement, seul le taux d'encadrement a un impact significatif sur les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant. Toutes choses égales par ailleurs, la corrélation est négative, comme cela était attendu : la diminution du taux d'encadrement entraîne celle du nombre d'enseignants requis pour prendre en charge les effectifs scolarisés, ce qui a pour conséquence de réduire les dépenses par élève. Le nombre d'enseignants requis pour prendre en charge les effectifs scolarisés peut varier également sous l'effet de la variation du temps d'enseignement et / ou du temps d'instruction. Toutefois, l'analyse ne révèle pas de corrélation significative de ces deux variables avec les dépenses par élève. Cela peut s'expliquer par le fait que l'analyse est effectuée à l'échelle nationale, alors que la variation du temps d'enseignement annuel peut avoir un impact (toutes choses étant égales par ailleurs) sur le nombre d'enseignants requis à l'échelle locale, voire à l'échelle de l'établissement.

Parmi les variables relatives au corps enseignant, seul le salaire statutaire en proportion du PIB par habitant a un impact significatif sur les dépenses par élève en proportion du PIB par habitant. Comme cela était attendu, la relation est positive.

Quant aux variables relatives aux élèves, aucune ne semble avoir d'impact statistiquement significatif sur les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant.

Cette analyse de régression (ainsi que celle de la contribution du temps d'instruction, du temps d'enseignement, de la taille moyenne des classes et du salaire des enseignants au coût salarial par élève) révèle la relation complexe entre le niveau de dépenses par élève et des facteurs susceptibles de les influencer. La complexité de la relation explique vraisemblablement aussi l'absence de corrélation directe entre les dépenses et les performances, car chacun des facteurs qui conditionnent les dépenses peut influencer sur les performances. Il n'en reste pas moins que la combinaison des facteurs propres à chaque système d'éducation semble aussi importante que le niveau des dépenses dans l'analyse de leurs effets sur la performance des élèves. Dans ce contexte, il y a lieu d'effectuer une analyse complémentaire pour distinguer les pays de l'OCDE en fonction des caractéristiques de leur système d'éducation.

B7

Quels sont les principaux profils de pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

Le graphique B7.3 regroupe les pays en fonction de leurs similitudes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme nous l'avons vu ci-dessus, la performance et, plus généralement, le rendement des pays ne dépendent pas nécessairement des dépenses par élève. Des pays proches en termes d'investissement dans l'éducation peuvent se distinguer par des systèmes d'éducation très différents. Toutefois, la question est de savoir si des pays dont le système d'éducation est similaire affichent des résultats similaires. Pour répondre à cette question, *Regards sur l'éducation* propose de nombreux indicateurs qui permettent de comparer et de classer les pays en fonction de leur situation économique et financière et de variables relatives aux élèves, au corps enseignant, aux établissements et au système d'éducation. Les pays ont été répartis en six groupes (selon la méthode de la classification automatique) en fonction de leurs similitudes dans les 14 variables qui constituent les principaux indicateurs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire publiés dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a). La répartition des pays est basée sur des variables qui relèvent de quatre dimensions :

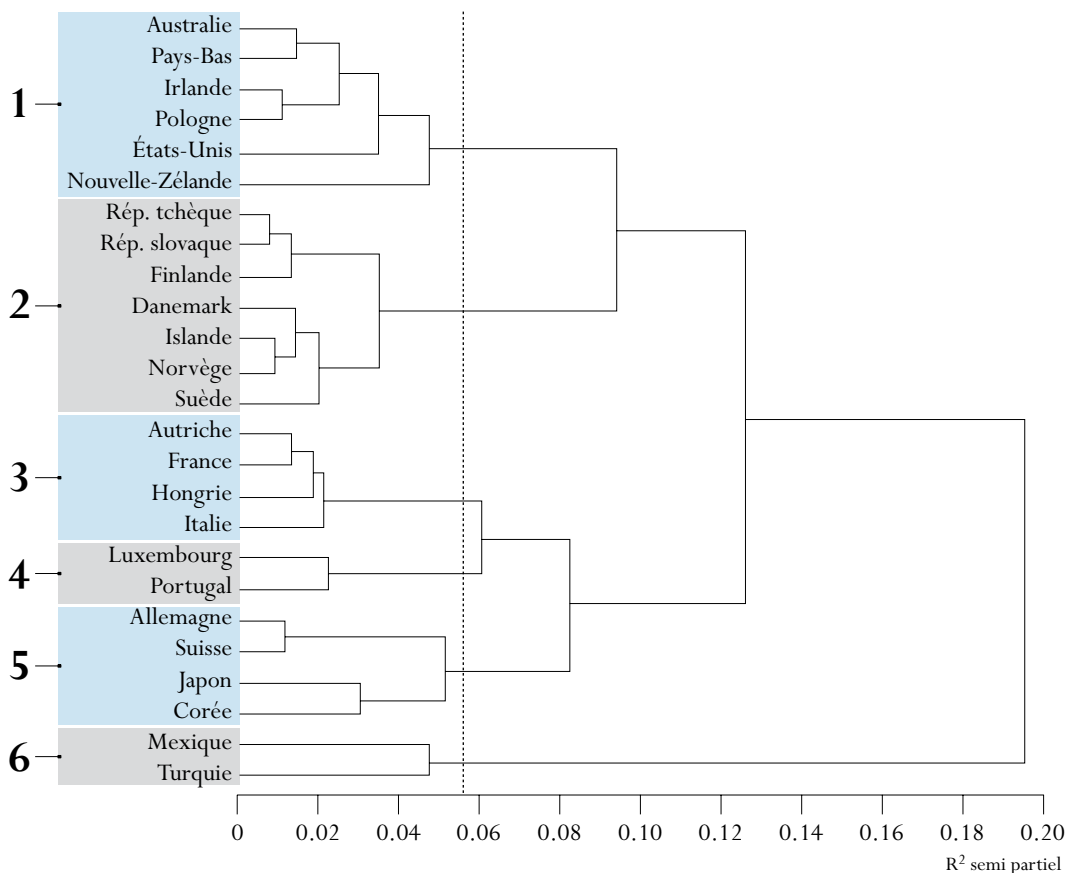
- **les variables relatives aux élèves** : le pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une année d'études avant l'âge de 15 ans, le temps d'instruction entre l'âge de 12 et de 14 ans, le pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans ;
- **les variables relatives au corps enseignant** : le salaire statutaire après 15 ans d'exercice en proportion du PIB par habitant, la variation entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon barémique maximum, la proportion d'enseignants âgés de 50 ans et plus et le temps d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
- **les variables relatives à l'investissement global dans l'éducation** : les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et la part privée des dépenses d'éducation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
- **les variables relatives aux établissements** : la proportion d'individus âgés de 5 à 25 ans dans la population, le taux d'encadrement et la part réservée aux postes de dépense autres que la rémunération des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Six profils se dessinent après analyse des 25 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour les 14 variables.

Le premier groupe est constitué de l'Australie, des États-Unis, de l'Irlande, de la Nouvelle-Zélande, des Pays-Bas et de la Pologne. Ces pays ont des similitudes en ce qui concerne les variables relatives au corps enseignant et aux établissements : le temps d'enseignement y est supérieur à la moyenne de l'OCDE, et le taux d'encadrement y est généralement inférieur à la moyenne de l'OCDE. Toutefois, si le niveau de salaire des enseignants varie fortement entre ces pays, l'écart entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon maximum est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE, ce qui valorise la plus grande expérience en termes de temps d'enseignement comparativement à la moyenne de l'OCDE. Dans tous les pays de ce groupe, le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE (sauf en Nouvelle-Zélande) et les dépenses au titre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en pourcentage du PIB par habitant sont inférieures à la moyenne de l'OCDE. Les autres facteurs varient entre les pays et sont des critères moins pertinents de regroupement.

Le deuxième groupe comprend tous les pays nordiques (le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède) et deux pays d'Europe orientale (la République slovaque et la République tchèque). Ces pays se distinguent par leurs valeurs modérées pour les variables relatives à l'investissement global dans l'éducation, aux établissements, aux élèves et aux enseignants. À ce niveau d'enseignement, le système d'éducation est dans l'ensemble moins exigeant à l'égard de tous ses acteurs (les pouvoirs publics, les élèves et les enseignants). Les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB par habitant, la part privée des dépenses d'éducation, le temps d'instruction, le temps d'enseignement et le salaire des enseignants en proportion du PIB par habitant sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Dans ces pays, les proportions d'élèves qui ont redoublé avant l'âge de 15 ans sont faibles, voire nulles.

Graphique B7.3. Regroupement de pays en fonction de leurs ressemblances/différences, au deuxième cycle du secondaire (2004, 2005)
Analyse typologique de 25 pays et de 14 variables liées à 4 domaines : l'investissement général dans le domaine de l'enseignement, l'école, les élèves et les enseignants.



Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

Le troisième groupe est constitué de l'Autriche, de la France, de la Hongrie et de l'Italie. Ce sont surtout pour les variables relatives aux élèves et aux enseignants que s'observent les similitudes entre ces pays, qui comptent parmi ceux où le temps d'instruction est le plus important (plus de 1 000 heures par an, contre 959 en moyenne). Plus de 10 % des élèves y

ont redoublé au moins une fois avant l'âge de 15 ans. De plus, le temps d'enseignement est largement inférieur à la moyenne de l'OCDE, de sorte que le ratio entre temps d'instruction et temps d'enseignement est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE et que le taux d'encadrement est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Enfin, le salaire des enseignants est également inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Le quatrième groupe comprend le Luxembourg et le Portugal. Comme dans le troisième groupe, ce sont surtout pour les variables relatives aux élèves et aux enseignants que s'observent les similitudes. Le temps d'instruction est relativement peu important et le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans est faible. Ils partagent d'autres points communs avec les pays du troisième groupe : le temps d'enseignement est relativement peu important et la proportion de redoublants est élevée. Leur corps enseignant est relativement jeune par rapport à la moyenne de l'OCDE. Ils ne consacrent pas plus de 1 % du PIB aux dépenses au titre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à la différence des pays du troisième groupe qui y consacrent au moins 1.2 % de leur PIB.

Les pays classés dans le cinquième groupe (l'Allemagne, la Corée, le Japon et la Suisse) se distinguent par leurs similitudes au niveau de variables relatives à l'investissement global dans l'éducation et aux enseignants. Ce sont ces pays qui affichent le niveau le plus élevé de dépenses par élève en proportion du PIB par habitant (entre 35 et 44 % du PIB par habitant dans ces pays, sauf au Japon où cette part représente 27 %, soit l'équivalent de la moyenne de l'OCDE). Ils comptent aussi parmi les pays où la part privée des dépenses est la plus élevée : 24 % au Japon et 35 % en Corée, essentiellement à cause des frais de scolarités à charge des ménages, et plus de 36 % en Allemagne et en Suisse, essentiellement en raison des systèmes de formation en alternance (système dual). Cette dernière caractéristique, ajoutée à des salaires d'enseignants en proportion du PIB par habitant nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, explique vraisemblablement le niveau élevé de dépenses par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, la Corée et le Japon se distinguent de l'Allemagne et de la Suisse par leur proportion d'élèves en filière professionnelle (moins de 30 % pour les premiers, contre plus de 60 % pour les seconds), leur proportion d'enseignants âgés de 50 ans et plus (pas plus de 28 %, contre 35 % au moins) et leur temps d'enseignement (pas plus de 550 heures, contre 670 au moins).

Les pays du sixième groupe (le Mexique et la Turquie) se distinguent surtout des autres pays par les variables relatives aux établissements et à l'investissement financier dans l'éducation. Par comparaison avec les autres pays, la proportion de personnes âgées de 5 à 25 ans dans la population est élevée (40 % au moins) et leur taux d'encadrement est l'un des plus élevés de l'OCDE (avec la Finlande). Ils ont peu de moyens à consacrer à la satisfaction des besoins d'éducation : la part de l'éducation dans le PIB est la plus faible (pas plus de 0.9 %). Toutefois, ils comptent parmi les pays où le salaire des enseignants en proportion du PIB par habitant est le plus élevé (plus du double du PIB par habitant) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Mexique).

Existe-t-il une relation entre les profils dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la performance PISA ?

Le regroupement des pays en fonction de leurs similitudes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire permet de mieux cerner la relation entre l'organisation du système d'éducation à ce niveau d'enseignement et la performance sur l'échelle PISA de culture scientifique. L'analyse

par classification automatique révèle toutefois que des systèmes d'éducation similaires peuvent obtenir des résultats différents. C'est le cas dans trois groupes de pays sur six. Dans le troisième groupe, la Finlande, la République tchèque et, dans une moindre mesure, la Suède se situent bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE sur l'échelle PISA de culture scientifique, contrairement au Danemark, à l'Islande, à la Norvège et la République slovaque. De même, l'Australie (sixième groupe) et l'Autriche (quatrième groupe) se situent nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE sur l'échelle PISA de culture scientifique, alors que les États-Unis (sixième groupe) et l'Italie (troisième groupe) se situent nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE (489 et 475 points respectivement). Ces différences montrent que des facteurs autres que ceux retenus pour dresser le profil des pays sont plus pertinents pour expliquer la performance des élèves à l'âge de 15 ans. Le milieu socio-économique, la qualité des enseignants, les méthodes pédagogiques et le contenu des cours sont autant de facteurs susceptibles d'influer sur le rendement de l'éducation. Ajouter des facteurs en rapport avec le premier cycle de l'enseignement secondaire permettrait de mieux comprendre cette relation. Toutefois, l'analyse de la relation entre les profils de pays et la performance se limite aux disciplines scientifiques. Effectuer la même analyse dans une autre discipline aboutirait sans doute à des résultats différents.

Définitions et méthodologie

Le tableau B7.2 indique le coût salarial des enseignants. Le coût salarial des enseignants est divisé par le nombre d'élèves pour obtenir le coût salarial par élève (la valeur « CCS » dans l'équation ci-dessous) comme suit :

$$CCS = SAL \times instT \times \frac{1}{teachT} \times \frac{1}{ClassSize} = \frac{SAL}{Ratiostud/teacher}$$

SAL est le salaire des enseignants (estimé sur la base du salaire statutaire après 15 ans d'exercice) ;
instT est le temps d'instruction des élèves (estimé sur la base du nombre annuel d'heures de cours suivies par les élèves) ;
teachT est le temps d'enseignement des enseignants (estimé sur la base du nombre annuel d'heures de cours données par les enseignants) ;
ClassSize est l'estimation de la taille moyenne des classes ;
Ratiostud/teacher est le taux d'encadrement.

À l'exception de la taille moyenne des classes (qui n'a pas été calculée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car les effectifs des classes varient selon les matières), les valeurs des différentes variables sont dérivées des indicateurs publiés dans le chapitre D de l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a). Pour les besoins de l'analyse, un indicateur théorique de la taille moyenne des classes a été estimé sur la base du taux d'encadrement, du temps d'enseignement et du temps d'instruction. La prudence est de mise lors de l'interprétation de cet indicateur.

L'annexe 3 donne des précisions techniques sur cette méthode d'analyse.

L'analyse de régression proposée dans le tableau B7.3 est multilinéaire : elle porte sur la relation entre les dépenses par élève en pourcentage du PIB par habitant et 13 variables explicatives relatives à l'investissement général dans l'éducation, aux établissements, aux élèves et au corps enseignant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit des variables suivantes :

B7

- les variables relatives à l'investissement global dans l'éducation : le PIB par habitant, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et la part privée des dépenses d'éducation ;
- les variables relatives aux établissements : le taux d'encadrement, la proportion d'individus âgés de 5 à 25 ans dans la population et la part réservée aux postes de dépense autres que la rémunération des enseignants ;
- les variables relatives au corps enseignant : le salaire statutaire après 15 ans d'exercice (ou le salaire statutaire en proportion du PIB par habitant), la proportion d'enseignants âgés de 50 ans et plus, la variation entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon barémique maximum et enfin le temps d'enseignement ;
- les variables relatives aux élèves : le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans, le pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une année d'études avant l'âge de 15 ans et le pourcentage d'élèves en filière préprofessionnelle ou professionnelle.

Le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans, la proportion d'élèves en filière préprofessionnelle ou professionnelle et la proportion de redoublants parmi les élèves de 15 ans sont exclus du modèle final, car le coefficient de régression est plus probant sans ces variables.

Dans la plupart des cas, les valeurs des variables sont dérivées de l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2007a) et se rapportent à l'année scolaire 2004-05 et à l'année budgétaire 2004. Toutefois, faute de données plus récentes, certaines valeurs sont dérivées de données publiées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation*. Les valeurs manquantes ont été remplacées par la moyenne calculée à l'échelle de l'OCDE dans tous les cas où il s'est révélé impossible de les estimer.

Parmi les 30 pays membres de l'OCDE, le Canada est exclu de l'analyse en raison de l'importance des données manquantes pour l'année de référence et quatre autres pays (la Belgique, l'Espagne, la Grèce et le Royaume-Uni) en sont également exclus, car leurs données relatives aux dépenses par élève ne sont disponibles qu'à l'échelle de l'enseignement secondaire, et non uniquement au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'annexe 3).

L'analyse typologique (classification automatique) présentée dans le graphique B7.3 permet de déterminer si les pays présentent suffisamment de similitudes pour être classés dans le même groupe : les critères retenus sont des variables en rapport avec l'investissement global dans l'éducation, les établissements, les enseignants et les élèves. La variance a été analysée selon la méthode de Ward pour évaluer les distances entre les groupes de pays. Cette méthode permet de minimiser la somme des carrés de deux groupes fictifs qui peuvent être créés à chaque étape. Lors de l'analyse typologique, les quatre autres grandes méthodes de groupement ont également été appliquées : le groupement à liens simples (les pays les moins distants), le groupement à liens complets (les pays les plus distants), le groupement à liens moyens et, enfin, la méthode centroïde. C'est la méthode de Ward qui a permis de générer les résultats les plus probants. La valeur de R^2 semi-partiel (soit la variance intraclasse) indique la perte d'homogénéité des groupes mitoyens : plus cette valeur est faible, plus l'homogénéité est grande entre les groupes.

Tableau B7.1.
Indicateurs économiques et sociaux et performance en sciences (2005 et 2006)

	Performance PISA à l'âge de 15 ans (2006)			Indicateurs économiques et sociaux			
	Performance en sciences	Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle PISA de culture scientifique (score inférieur à 409.54 points)	Pourcentage d'élèves au-dessus du niveau 5 ou au-dessus de l'échelle PISA de culture scientifique (score supérieur à 633.33 points)	PIB par habitant en USD (2005)	Dépenses unitaires cumulées entre l'âge de 6 et 15 ans en USD (2005)	Pourcentage d'individus dont le niveau de formation est égal ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population âgée de 35 à 44 ans (2006)	Pourcentage de la variance de la performance PISA en sciences expliquée par l'indice PISA de statut économique, social et culturel ¹ (2006)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	527	13	15	33 983	65 737	66	11.3
Autriche	511	16	10	34 107	91 110	84	15.4
Belgique	510	17	10	32 077	70 813	72	19.4
Canada	534	10	14	32 929	78 367	88	8.2
Rép. tchèque	513	16	12	20 280	38 344	93	15.6
Danemark	496	18	7	33 626	82 219	83	14.1
Finlande	563	4	21	30 468	64 363	87	8.3
France	495	21	8	29 644	68 658	71	21.2
Allemagne	516	15	12	30 496	57 254	85	19.0
Grèce	473	24	3	25 472	64 564	65	15.0
Hongrie	504	15	7	17 014	41 740	81	21.4
Islande	491	21	6	35 571	91 734	67	6.7
Irlande	508	16	9	38 061	60 564	70	12.7
Italie	475	25	5	27 750	70 126	54	10.0
Japon	531	12	15	30 290	71 517	m	7.4
Corée	522	11	10	21 342	52 893	88	8.1
Luxembourg	486	22	6	69 984	159 854	68	21.7
Mexique	410	51	0	11 299	19 846	23	16.8
Pays-Bas	525	13	13	34 724	68 379	76	16.7
Nouvelle-Zélande	530	14	18	24 882	49 344	82	16.4
Norvège	487	21	6	47 620	92 068	78	8.3
Pologne	498	17	7	13 573	32 913	50	14.5
Portugal	474	24	3	19 967	55 272	26	16.6
Rép. slovaque	488	20	6	15 881	26 400	92	19.2
Espagne	488	20	5	27 270	61 860	54	13.9
Suède	503	16	8	32 770	74 327	90	10.6
Suisse	512	16	10	35 500	96 249	85	15.7
Turquie	424	47	1	7 786	m	25	16.5
Royaume-Uni	515	17	14	31 580	66 833	67	13.9
États-Unis	489	24	9	41 674	95 600	88	17.9
Moyenne de l'OCDE	500	19	9	29 587	67 895	71	14.4
Pays partenaires							
Brésil	390	61	1	8 586	12 442	32	17
Chili	438	40	2	12 655	20 254	52	23
Estonie	531	8	11	16 660	m	95	9
Israël	454	36	5	21 474	50 175	82	11
Féd. de Russie	479	22	4	10 846	11 132	95	8
Slovénie	519	14	13	23 043	77 512	84	17
Corrélation (R) entre les dépenses cumulées et les autres facteurs	0.39	-0.41	0.28	0.94	1.00	0.26	-0.05

1. Cet indice est dérivé du statut professionnel et du niveau de formation le plus élevé des deux parents et de l'indice de patrimoine familial. Pour de plus amples informations, il convient de consulter le site web de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

Tableau B7.2.
Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le deuxième cycle
de l'enseignement secondaire (2004)

	Contribution (en USD) des facteurs scolaires au coût salarial par élève					
	Coût salarial par élève	Écart par rapport à la moyenne de l'OCDE	Contribution de chaque facteur à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Salaire	Temps d'instruction	1 / Temps d'enseignement	1 / Taille des classes
Pays membres de l'OCDE						
Australie	3 668	596	389	209	-646	644
Autriche	3 502	430	-13	291	425	-272
Belgique	5 202	2 129	1 070	99	-6	966
Rép. tchèque	1 936	-1 136	-1 152	22	205	-212
Danemark	3 530	458	587	-448	593	-274
Finlande	2 411	-661	246	-315	550	-1 141
France	3 284	212	-497	565	221	-77
Allemagne	3 938	865	1 154	-242	-239	192
Grèce	3 592	520	-790	1 035	611	-337
Hongrie	1 600	-1 473	-1 621	336	451	-639
Islande	2 963	-109	-657	-241	545	245
Irlande	3 013	-59	498	-232	-283	-42
Italie	2 971	-101	-577	323	328	-175
Japon	3 695	623	650	-351	1 539	-1 214
Corée	3 222	149	842	192	616	-1 501
Luxembourg	9 848	6 776	4 712	-1 601	262	3 403
Mexique	827	-2 245	-1 063	292	-421	-1 053
Pays-Bas	3 786	714	1 519	364	-396	-774
Nouvelle-Zélande	2 869	-203	-221	-35	-1 059	1 113
Norvège	3 926	854	-173	-412	860	579
Pologne	797	-2 275	-2 285	-161	-21	191
Portugal	4 038	965	-747	-351	954	1 109
Rép. slovaque	570	-2 502	-2 323	-130	119	-167
Espagne	5 247	2 175	288	75	-139	1 951
Suède	2 430	-642	-425	-730	-684	1 197
Suisse	6 690	3 618	2 643	-56	-30	1 061
Turquie	1 223	-1 849	-1 394	-6	357	-806
Royaume-Uni	3 722	649	343	-40	-999	1 346
États-Unis	2 562	-510	97	56	-1 365	702

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eag2007). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

Tableau B7.2. (suite)
Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le deuxième cycle
de l'enseignement secondaire (2004)

	Contribution (en points de pourcentage) des facteurs scolaires au coût salarial par élève en proportion du PIB par habitant					
	Coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du % du PIB par habitant	Écart par rapport à la moyenne de l'OCDE	Contribution de chaque facteur à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
			Salaire en pourcentage du % du PIB par habitant	Temps d'instruction	1/ Temps d'enseignement	1 / Taille des classes
Pays membres de l'OCDE						
Australie	11.9	1.0	0.3	0.7	-2.2	2.2
Autriche	10.5	-0.3	-1.8	1.0	1.4	-0.9
Belgique	16.3	5.4	1.9	0.3	0.0	3.2
Rép. tchèque	10.0	-0.9	-0.9	0.1	0.8	-0.9
Danemark	10.9	0.1	0.5	-1.5	2.0	-0.9
Finlande	8.1	-2.8	0.3	-1.1	1.9	-3.9
France	11.3	0.5	-2.0	2.0	0.8	-0.3
Allemagne	13.2	2.3	3.3	-0.8	-0.8	0.7
Grèce	13.0	2.1	-2.6	3.7	2.2	-1.2
Hongrie	9.7	-1.2	-1.8	1.5	2.0	-2.8
Islande	8.9	-1.9	-3.8	-0.8	1.8	0.8
Irlande	8.2	-2.6	-0.9	-0.7	-0.9	-0.1
Italie	10.7	-0.1	-1.8	1.2	1.2	-0.6
Japon	12.8	1.9	2.0	-1.2	5.4	-4.2
Corée	15.5	4.7	7.7	0.8	2.6	-6.4
Luxembourg	15.2	4.3	-0.3	-3.3	0.6	7.4
Mexique	8.2	-2.7	4.1	1.6	-2.3	-6.0
Pays-Bas	11.3	0.4	3.0	1.2	-1.3	-2.5
Nouvelle-Zélande	11.6	0.7	0.7	-0.1	-4.0	4.2
Norvège	9.4	-1.5	-4.5	-1.2	2.6	1.7
Pologne	6.1	-4.8	-4.8	-0.7	-0.1	0.8
Portugal	20.9	10.0	2.7	-1.5	4.1	4.8
Rép. slovaque	3.9	-7.0	-6.2	-0.5	0.5	-0.7
Espagne	20.2	9.3	2.3	0.3	-0.5	7.2
Suède	7.8	-3.0	-2.3	-2.5	-2.3	4.1
Suisse	19.3	8.4	5.4	-0.2	-0.1	3.3
Turquie	17.0	6.1	9.5	0.0	2.4	-5.7
Royaume-Uni	11.7	0.9	-0.2	-0.1	-3.3	4.5
États-Unis	6.5	-4.4	-2.6	0.2	-4.1	2.1

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eag2007). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

B7

Tableau B7.3.

**Corrélation entre les dépenses par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire,
en pourcentage du PIB par habitant, et 10 variables explicatives (2005, dans 25 pays membres de l'OCDE)**

	Variables	Coefficient	Erreur type	Valeur T	Pr > T
Variables relatives au contexte général	Dépenses en % du PIB	9.33126	2.71578	3.43594	0.00402
	Population âgée de 5 à 25 ans	-0.15898	0.16764	-0.94830	0.35906
	Part des dépenses privées	0.17596	0.06359	2.76701	0.01513
Variables relatives aux établissements scolaires	Temps d'instruction	-0.00005	0.00636	-0.00788	0.99383
	Temps d'enseignement	0.00681	0.00520	1.30921	0.21154
	Taux d'encadrement	-0.57713	0.28026	-2.05927	0.05857
	Dépenses autres que la rémunération des enseignants	-0.17095	0.10712	-1.59588	0.13283
Variables relatives aux enseignants	Salaires en % du PIB par habitant	4.55855	1.78904	2.54804	0.02321
	Variation annuelle des salaires	-0.35682	0.39721	-0.89831	0.38421
Variable relative aux élèves	Redoublants	0.01579	0.06579	0.24003	0.81379
	Constante	21.38996	8.16527	2.61963	0.02019
R² = 0.8329 (F = 6.978; Pr > F = 0.00064)					

Remarque : les chiffres en caractères gras correspondent à des variables statistiquement significatives (seuil de 5 % ou 10 %).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>

Chapitre



ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION

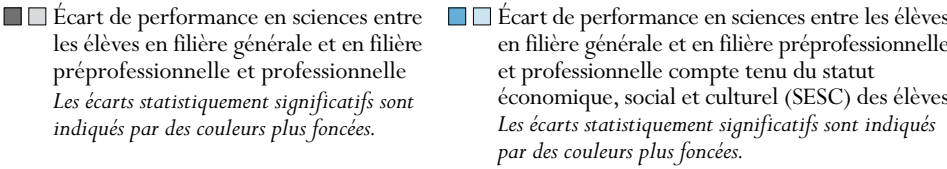


QUELLE EST L'IMPORTANCE DE LA FILIÈRE PROFESSIONNELLE ?

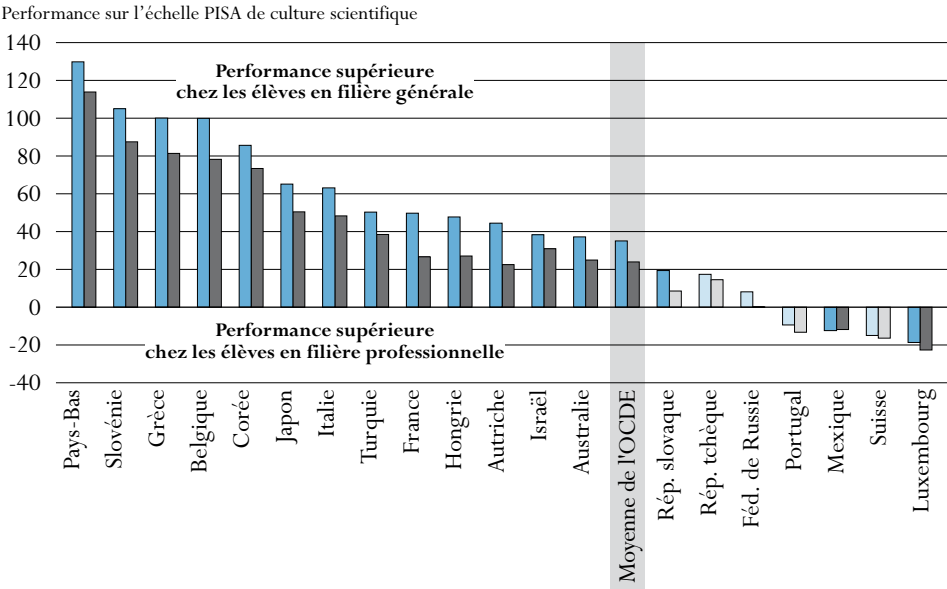
Cet indicateur indique les taux de scolarisation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et montre la répartition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle entre les domaines d'études. Il compare également les dépenses par élève entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Enfin, il compare les performances des élèves de 15 ans en filière générale et en filière professionnelle.

Points clés

Graphique C1.1. Variation de la performance en sciences selon les filières d'enseignement (2006)



Le cycle PISA 2006 montre que les élèves de 15 ans en filière préprofessionnelle et professionnelle accusent des performances en sciences inférieures dans une mesure statistiquement significative à celles des élèves en filière générale dans 12 des 15 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En moyenne, les jeunes de 15 ans en filière générale obtiennent un score supérieur de 35 points. L'écart de score entre les deux groupes reste sensible (24 points) après ajustement en fonction des facteurs socio-économiques.



Remarque : figurent dans ce graphique les pays dont la catégorie agrégée des filières préprofessionnelles et professionnelles représente au moins 3 % des élèves.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'avantage de performance entre les élèves en filière générale et en filière professionnelle.
Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau C1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

Autres faits marquants

- Dans 13 des 28 pays membres de l'OCDE considérés ici et dans un pays partenaire, en l'occurrence en Slovénie, la majorité des élèves sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des pays de l'OCDE, une grande partie des formations professionnelles relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont dispensées en milieu scolaire.
- Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les diplômés de la filière professionnelle sont plus nombreux en ingénierie, en production et en construction dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (34 %) et dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (22 %).
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les 14 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles dépensent en moyenne 925 USD de plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale.

Contexte

Un certain nombre de facteurs, dont les meilleures perspectives professionnelles qui s'offrent aux plus instruits, encouragent les jeunes à poursuivre des études au-delà de l'obligation scolaire pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Sous l'effet de l'accroissement constant des taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les pays doivent prendre en charge des effectifs d'élèves d'une plus grande diversité à ce niveau d'enseignement.

Les pays n'ont pas tous choisi la même approche pour relever ce défi. Certains proposent dans le premier cycle du secondaire des formations académiques et générales non sélectives pour tenter d'offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage, tandis que d'autres différencient davantage les formations (générales, préprofessionnelles et / ou professionnelles) dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La filière professionnelle se distingue de la filière générale non seulement par le contenu de ses cours, mais également par sa finalité, qui consiste généralement à préparer les élèves à exercer des professions spécifiques et, dans certains cas, à entrer directement dans la vie active.

Les pays doivent soumettre leur système d'éducation à un suivi permanent pour s'assurer de l'adéquation entre les diplômés et l'évolution de la demande sur le marché du travail et anticiper les besoins futurs. Parmi les défis que les pays ont à relever dans la filière professionnelle, citons l'augmentation du nombre de jeunes en apprentissage, la pénurie de main-d'œuvre dans des secteurs spécifiques d'activité ainsi que l'amélioration de l'image de marque et de la qualité de la filière.

Désormais, la filière professionnelle englobe non seulement les formations préprofessionnelles et professionnelles dispensées dans le cadre institutionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, voire dans l'enseignement tertiaire, mais aussi la formation continue en rapport avec la vie professionnelle dispensée en dehors du cadre institutionnel (voir l'indicateur C5). Cet indicateur étudie plus spécifiquement les formations préprofessionnelles et professionnelles dispensées dans le cadre institutionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Observations et explications

Taux de scolarisation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un cursus uniforme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les formations relevant de ce niveau d'enseignement sont classées en trois catégories selon la mesure dans laquelle elles visent un groupe particulier de professions ou de secteurs d'activité et permettent d'acquérir une qualification pertinente sur le marché du travail. Il s'agit des catégories suivantes :

- Les formations de la filière générale ne sont pas explicitement conçues pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées (moins de 25 % des matières de ces formations sont de nature professionnelle ou technique.)
- Les formations de la filière préprofessionnelle ou prétechnique sont principalement destinées à initier les élèves au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Elles ne sont pas conçues pour donner aux élèves une qualification

professionnelle ou technique qu'ils peuvent d'emblée valoriser sur le marché du travail. (Au moins 25 % des matières de ces formations sont de nature professionnelle ou technique.)

- Les formations de la filière professionnelle préparent les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Elles sont conçues pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique pertinente sur le marché du travail.

Les formations de la filière préprofessionnelle et professionnelle se répartissent en deux catégories selon qu'elles sont dispensées principalement en milieu scolaire ou en entreprise (programmes emploi-études) :

- Les formations scolaires sont dispensées (exclusivement ou en partie) dans des établissements d'enseignement ainsi que dans des centres de formation gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises qui sont reconnus comme établissements d'enseignement. Ils peuvent comporter un volet pratique, par exemple une formation pratique en entreprise. Ces formations sont dites « scolaires » si elles sont dispensées à hauteur de 75 % au moins dans le cadre scolaire ou par enseignement à distance.
- Dans les programmes « emploi-études », moins de 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Il s'agit notamment des formations organisées en collaboration avec les établissements d'enseignement dans lesquels les périodes d'étude en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance).

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'une formation n'est pas nécessairement le critère qui détermine si elle donne accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, certaines formations à vocation professionnelle sont également conçues pour préparer les élèves à des études tertiaires plus poussées alors que dans d'autres, les formations relevant de la filière générale ne donnent pas toujours accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans 13 pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, en Slovénie (dont les données sont comparables), la majorité des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des formations préprofessionnelles ou professionnelles. Dans la plupart des pays dotés d'un système de formation en alternance (en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi qu'en Australie, en Belgique, en Finlande, en Italie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovénie, 55 % au moins des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle. Le Canada, la Corée, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, le Japon, le Mexique, le Portugal et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili, l'Estonie et Israël font figure d'exception à cet égard : 60 % au moins des élèves suivent une formation relevant de la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, malgré l'existence de formations préprofessionnelles et / ou professionnelles (voir le tableau C1.1).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les formations professionnelles sont dispensées en milieu scolaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, quelque 40 % des élèves suivent

C₁

une formation à vocation professionnelle qui allie des cours en milieu scolaire à une expérience pratique en entreprise. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Estonie, 75 % au moins des élèves en filière professionnelle combinent formation en milieu scolaire et formation en entreprise.

De nombreux pays de l'OCDE proposent des formations professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais certains n'en prévoient qu'après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Les formations à vocation professionnelle sont considérées comme relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays (en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), mais de l'enseignement post-secondaire dans d'autres (au Canada et aux États-Unis, par exemple).

Formations sous contrat d'apprentissage

Le tableau C1.1 indique le taux de scolarisation dans des formations sous contrat d'apprentissage qui sont reconnues par le système d'éducation des pays. Cette section décrit les principales caractéristiques de ces formations sous contrat d'apprentissage et autres formations en entreprise.

Dans la plupart des pays de l'OCDE (en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, en Israël et en Slovaquie), il existe un système de formation sous contrat d'apprentissage sous une forme ou sous une autre. Dans certains pays (par exemple en Allemagne, en Autriche et en Hongrie), le contrat d'apprentissage est conclu entre l'entreprise et l'élève (et non l'établissement d'enseignement professionnel). Dans la majorité des pays, les cursus professionnels allient une formation en milieu scolaire et une formation pratique en entreprise. Enfin, il n'existe pas de système de formation sous contrat d'apprentissage en Corée, en Espagne, au Japon et en Suède. Aux États-Unis, les formations sous contrat d'apprentissage existent, mais elles ne sont pas reconnues par le système d'éducation.

Les critères minimums d'accès à des formations sous contrat d'apprentissage varient selon les pays, mais ils se limitent généralement à l'obtention d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (en Allemagne, au Canada, au Danemark, en Finlande, en France, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovaquie). En Autriche, le critère minimum d'accès est la réussite des neuf années d'études de l'enseignement fondamental. En Australie, en Belgique, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, l'accès à ces formations est conditionné (totalement ou en partie) par l'âge, alors qu'en Nouvelle-Zélande, il est réservé aux actifs occupés. En Turquie, ces formations sont ouvertes aux diplômés de l'enseignement primaire, mais ceux-ci doivent avoir 14 ans au moins et être sous contrat de travail. Enfin, en Fédération de Russie, il n'existe pas de critères réglementaires d'accès à ces formations sous contrat d'apprentissage.

Les formations sous contrat d'apprentissage sont de durée fixe dans certains pays : de un à quatre ans, en Allemagne, au Canada, au Danemark, en France, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovaquie, mais de durée variable dans d'autres pays (notamment en Autriche et en Belgique) en fonction du domaine d'études, du type de qualification qui y est associé et / ou de l'expérience et des connaissances préalables.

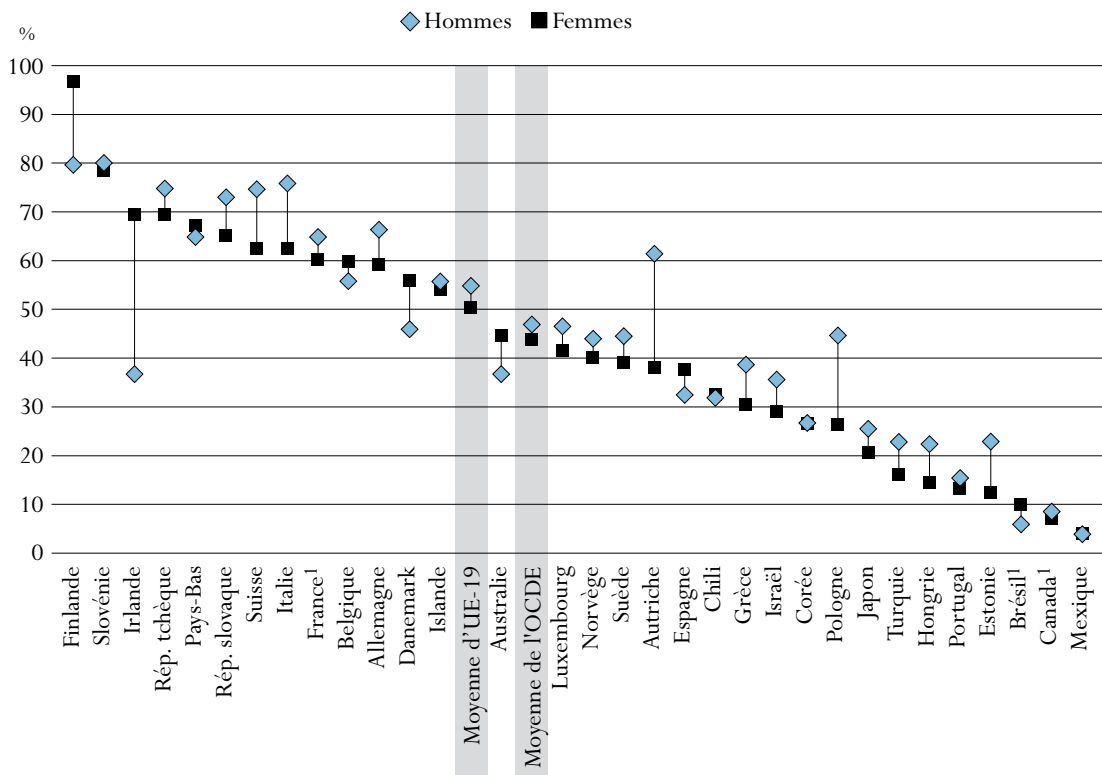
Les formations sous contrat d'apprentissage sont sanctionnées par un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires dans la plupart des pays, mais elles peuvent donner lieu à la délivrance d'un diplôme d'un niveau supérieur dans quelques pays (par exemple, l'*Advanced Diploma* en Australie).

Variation du taux d'obtention d'un diplôme entre la filière générale et la filière professionnelle

En moyenne, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont similaires en filière générale, et en filière préprofessionnelle et professionnelle (47 et 45 % respectivement). Toutefois, ces taux sont plus élevés en filière générale qu'en filière préprofessionnelle et professionnelle dans 15 des 27 pays membres et 5 des 6 pays partenaires de l'OCDE considérés ici. Échappent à ce constat l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Finlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque, la Suède et la Suisse et, dans les pays partenaires, la Slovénie (voir le tableau A2.1).

Graphique C1.2. Taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle et professionnelle, selon le sexe (2006)

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



1. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire d'études en filière préprofessionnelle et professionnelle chez les individus de sexe féminin.

Source : OCDE, Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

Variation du taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle selon le sexe

Dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en filière préprofessionnelle et professionnelle ne varient pas nettement entre les sexes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 47 % d'hommes et 44 % de femmes obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires à l'issue d'une formation professionnelle. Toutefois, les femmes sont plus nombreuses parmi les diplômés de cette filière en Australie, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Irlande et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Brésil (voir le tableau A2.1 et le graphique C1.2).

Répartition des diplômés de la filière professionnelle entre les domaines d'études

Interviennent dans le choix du domaine d'études l'évolution de la demande sur le marché du travail, les différentiels salariaux entre les professions et les secteurs d'activité et les politiques mises en œuvre par les pouvoirs publics (notamment pour mettre en adéquation l'offre de formations professionnelles et la demande de qualifications sur le marché du travail). L'attrait relatif des différents domaines d'études influe sur l'afflux de diplômés et la demande de formations, d'enseignants et de formateurs en filière professionnelle. La répartition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à l'issue de formations professionnelles permet d'évaluer l'importance relative des différents domaines d'études selon les pays. Cet indicateur doit aider les responsables politiques à tout mettre en œuvre pour satisfaire la demande de formateurs compétents et qualifiés (et préparés à remplir le volet pédagogique de leur mission). Les décideurs doivent aussi faire en sorte que les établissements et les effectifs d'enseignants et formateurs de la filière professionnelle continuent à se développer, à entretenir leurs compétences et à se doter d'équipements modernes pour répondre à la demande actuelle et future de qualifications sur le marché du travail. Il est essentiel de dispenser les formations professionnelles d'une manière efficiente pour améliorer l'image de marque de cette filière. Cela pourrait également contribuer à réduire le taux d'abandon.

Dans les 21 pays membres et 2 pays partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la grande majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'issue d'une formation professionnelle ont des qualifications en rapport avec leur profession (voir le tableau C1.2). Plus de 78 % des diplômés se concentrent dans quatre domaines d'études génériques : l'ingénierie, la production et la construction (34 %), les sciences sociales, le commerce et le droit (21 %), les services (13 %) et la santé et le secteur social (11 %). En tête du classement des domaines d'études, viennent l'ingénierie, la production et la construction en Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie, les sciences sociales, le commerce et le droit en Australie, au Luxembourg et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, la santé et le secteur social aux Pays-Bas et, enfin, les mathématiques et les statistiques au Danemark. En Allemagne, la plus forte concentration de diplômés s'observe en ingénierie et en sciences sociales, commerce et droit.

Les tendances sont analogues dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. La plus forte proportion de diplômés s'observe en ingénierie, en production et en construction (22 %). Viennent ensuite les sciences sociales, le commerce et le droit (20 %), les services (19 %) et la santé et le secteur social (13 %) (voir le tableau C1.2). En tête du classement des domaines d'études, viennent l'ingénierie, la production et la construction en Irlande, au Luxembourg et aux

Pays-Bas, les sciences sociales, le commerce et le droit en Allemagne, en Australie, en Finlande, en Hongrie, en Norvège, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, les services au Danemark, en Islande, en Pologne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Estonie, la santé et le secteur social en France, les mathématiques et l'informatique en Grèce, au Portugal et en Suisse et les lettres, les sciences humaines et les arts en Nouvelle-Zélande.

Variation des dépenses unitaires d'éducation entre la filière générale et la filière professionnelle

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses par élève varient entre la filière générale et la filière professionnelle. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses par élève en filière professionnelle sont supérieures de 925 USD aux dépenses par élève en filière générale selon la moyenne calculée sur la base des 14 pays de l'OCDE dont les données de 2005 sont disponibles (voir le tableau C1.3).

Dans les pays dont le système de formation en alternance est bien développé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), les différences de dépenses par élève entre la filière professionnelle et la filière générale tendent à être plus marquées. Ainsi, l'Allemagne et la Suisse dépensent respectivement 6 284 USD et 7 118 USD de plus par élève en filière professionnelle que par élève en filière générale, mais les employeurs en financent une grande partie. La différence est moins marquée en Autriche (793 USD). Les dépenses par élève sont plus élevées en filière générale qu'en filière professionnelle aux Pays-Bas et sont équivalentes dans les deux filières au Luxembourg. Des quatre autres pays (en l'occurrence l'Australie, la Finlande, la République slovaque et la République tchèque) où 60 % au moins des élèves sont en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la Finlande et la République tchèque dépensent davantage par élève en filière professionnelle qu'en filière générale (voir les tableaux C1.1 et C1.3).

Les résultats de l'apprentissage en filière professionnelle

La performance des élèves varie-t-elle selon qu'ils sont en filière professionnelle ou générale ? L'analyse ci-dessous porte uniquement sur la performance en sciences des élèves âgés de 15 ans. Des tendances similaires s'observent dans les résultats du cycle PISA 2006 en lecture et en mathématiques, mais il n'en est pas fait état ici par souci de clarté et de concision.

Les résultats du cycle PISA 2006 montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans en filière préprofessionnelle et professionnelle obtiennent un score inférieur de 35 points à celui des élèves en filière générale, avant ajustement compte tenu des facteurs socio-économiques (voir le tableau C1.4). Les écarts de performance les plus nets entre les deux groupes s'observent en Belgique, en Corée, en Grèce et aux Pays-Bas. Aux Pays-Bas, la performance des élèves en filière générale (565 points) est largement supérieure à la moyenne générale de l'OCDE (509 points), mais celle des élèves en filière professionnelle (434 points) y est inférieure. Les écarts de performance sont similaires en Belgique, en Corée et en Italie et, dans les pays partenaires, en Slovaquie. En Grèce et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Fédération de Russie et en Israël, les groupes d'élèves accusent tous deux une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE. Le Luxembourg et le Mexique sont les seuls pays où un écart

C1

statistiquement significatif de performance (de 19 et de 12 points respectivement) s'observe en faveur des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle. Au Mexique toutefois, les groupes d'élèves obtiennent tous deux des scores inférieurs à la moyenne de l'OCDE (406 et 418 points respectivement).

Il est important d'examiner les écarts de performance compte tenu des facteurs socio-économiques sachant l'impact qu'ils peuvent avoir sur la performance des élèves. Une fois ajusté compte tenu des facteurs socio-économiques, l'écart de performance des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle diminue de 11 points pour s'établir à 24 points, selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE. Dans 13 pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle et les élèves en filière générale reste statistiquement significatif, même après ajustement compte tenu des facteurs socio-économiques. Au Luxembourg et au Mexique, l'écart de performance en faveur des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle demeure statistiquement significatif (respectivement 23 et 12 points). Dans les autres pays, le désavantage des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle varie entre 23 points en Autriche et 114 points aux Pays-Bas (voir le tableau C1.4 et le graphique C1.1). Toutefois, le désavantage des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle n'a pas nécessairement d'impact négatif sur leur carrière. Aux Pays-Bas, tous les élèves de 15 ans sont soit en filière générale, soit en filière préprofessionnelle. Ils ne peuvent s'orienter vers une formation professionnelle qu'à partir de l'âge de 16 ans.

Les formations relevant de la filière professionnelle doivent être conçues pour inculquer aux jeunes non seulement des qualifications professionnelles, mais aussi des connaissances élémentaires (lecture et calcul) et des compétences non cognitives (les compétences sociales et de communication), car les employeurs y attachent de plus en plus d'importance.

Définitions et méthodologie

Les performances des élèves proviennent des épreuves administrées dans le cadre du cycle de 2006 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE.

Les taux de scolarisation, qui se rapportent à l'année scolaire 2005-06, et les dépenses, qui se rapportent à l'année budgétaire 2005, proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Les données sur les formations sous contrat d'apprentissage proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE pendant le troisième trimestre de 2006.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

- *Tableau C1.5. Différence de performance en sciences entre les filières d'enseignement (2006)*
- *Tableau C1.6. Performance des élèves de 15 ans sur les échelles de culture mathématique, de culture scientifique et de compréhension de l'écrit selon les filières d'enseignement (2006)*

Tableau C1.1.

Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2006)

Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés au deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon la finalité des programmes et les filières d'enseignement

	Répartition des effectifs scolarisés selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs selon les filières d'enseignement				
	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C	Générale	Préprofessionnelle	Professionnelle	Programmes emploi-études	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	38.4	x(1)	61.6	38.4	a	61.6	m
	Autriche	44.1	46.7	9.2	22.1	6.2	71.8	33.0
	Belgique	49.4	a	50.6	30.6	a	69.4	3.5
	Canada ¹	94.6	a	5.4	94.6	x(6)	5.4	a
	Rép. tchèque	71.5	0.4	28.1	20.7	0.1	79.2	34.8
	Danemark	52.2	a	47.8	52.2	a	47.8	47.6
	Finlande	100.0	a	a	34.6	a	65.4	10.9
	France	56.9	11.1	32.0	56.9	a	43.1	11.6
	Allemagne	40.6	59.0	0.4	40.6	a	59.4	44.2
	Grèce	66.1	a	33.9	66.1	a	33.9	5.1
	Hongrie	77.2	a	22.8	76.3	10.7	12.9	12.9
	Islande	50.5	0.6	48.9	63.3	1.5	35.2	16.7
	Irlande	72.0	a	28.0	66.6	31.0	2.4	2.4
	Italie	80.6	2.9	16.5	39.5	35.6	24.9	a
	Japon	75.4	0.9	23.7	75.4	0.9	23.7	a
	Corée	72.2	a	27.8	72.2	a	27.8	a
	Luxembourg	59.3	15.6	25.1	37.1	a	62.9	13.8
	Mexique	90.2	a	9.8	90.2	a	9.8	m
	Pays-Bas	62.8	a	37.2	32.5	a	67.5	18.3
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	40.0	a	60.0	40.0	a	60.0	13.9
	Pologne	88.1	a	11.9	56.0	a	44.0	6.3
	Portugal	100.0	x(1)	x(1)	68.5	19.9	11.6	m
	Rép. slovaque	81.5	a	18.5	26.3	a	73.7	30.9
	Espagne	57.5	n	42.5	57.5	n	42.5	2.2
	Suède	94.6	n	5.4	44.9	0.9	54.2	n
	Suisse	30.7	63.4	5.9	35.8	n	64.2	57.8
	Turquie ²	100.0	a	m	63.7	a	36.3	n
	Royaume-Uni ³	77.2	x(1)	22.8	58.3	x(6)	41.7	m
	États-Unis	100.0	x(1)	x(1)	100.0	x(4)	x(4)	x(4)
	Moyenne de l'OCDE	69.8	8.0	26.0	53.8	4.1	44.0	15.2
	Moyenne de l'UE-19	70.1	8.0	24.1	46.7	5.8	47.8	16.3
Pays partenaires	Brésil ²	100.0	a	a	93.5	a	6.5	a
	Chili	100.0	a	a	64.5	a	35.5	a
	Estonie	100.0	a	n	69.1	a	30.9	30.9
	Israël	95.8	a	4.2	65.6	a	34.4	4.2
	Féd. de Russie	55.7	14.4	29.9	55.7	14.4	29.9	m
	Slovénie	33.8	44.4	21.8	33.8	n	66.2	5.4

1. Année de référence : 2005.

2. Les programmes du niveau CITE 3C sont exclus.

3. Les programmes post-secondaires non tertiaires sont inclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

Tableau C1.2.

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire
et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, en filière préprofessionnelle et professionnelle,
selon le domaine d'études (2006)

		Niveau de la CITE	Éducation	Lettres, sciences humaines et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Services	Ingénierie, production et construction	Agriculture	Santé et secteur social	Sciences de la vie	Sciences physiques	Mathématiques et statistiques	Informatique	Inconnu ou non précisé
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Pays membres de l'OCDE	Australie	3	1.1	4.0	27.5	15.4	24.0	4.0	17.7	0.5	n.	n	1.8	4.1
		4	26.0	6.1	30.4	6.1	5.5	1.9	15.8	0.6	n.	n	4.7	2.8
	Autriche	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
		4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	3	n	15.1	17.3	11.9	19.8	1.7	16.5	0.3	0.3	n	1.1	16.1
		4	n	4.4	14.2	7.1	16.8	1.3	23.4	n.	n	n	0.3	32.4
	Canada ¹	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	3	1.0	3.1	23.6	18.3	43.3	4.0	6.6	n	n	n	n	0.1
		4	n	30.3	40.1	10.5	18.5	0.4	0.2	n	n	n	n	n
	Danemark	3	n	12.7	21.8	4.4	18.1	1.9	14.6	n	n	26.4	n	n
		4	n	n	n	65.6	28.7	n	n	n	n	5.7	n	n
	Finlande	3	0.1	5.9	16.2	21.6	30.8	5.2	16.4	n	n	n	3.7	n
		4	n	0.4	59.9	14.0	16.3	2.0	7.0	n	n	n	0.5	n
	France ¹	3	n	2.0	26.0	16.7	37.8	4.7	12.8	n	n	n	n	n
		4	0.6	23.2	12.0	7.0	0.7	n	54.4	0.6	0.1	n	1.4	n
	Allemagne	3	0.5	2.4	28.7	10.9	28.3	2.3	10.8	0.1	n.	n.	3.0	13.1
		4	0.2	2.6	36.5	11.2	32.5	2.6	7.3	0.1	n.	n.	2.7	4.4
	Grèce	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
		4	6.4	n	21.6	17.2	18.9	1.5	10.7	n	n	n	23.7	n
	Hongrie	3	0.4	1.5	14.0	24.7	49.1	4.5	3.2	n	n	n	2.6	n
		4	1.4	6.7	27.7	18.4	19.0	1.8	11.5	n	n	0.3	13.1	n
	Islande	3	0.8	9.9	17.1	15.2	37.6	3.1	12.9	n	n	n	1.4	n
		4	8.0	2.9	1.9	38.9	33.8	5.9	5.1	n	n	n	3.5	n
	Irlande	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		4	n	1.2	3.6	12.5	65.1	14.3	2.6	n	n	n	0.7	n
	Italie	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	3	n	0.2	29.7	7.5	35.5	11.2	4.5	n	n	n	0.1	11.3
		4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	3	0.3	20.5	11.3	3.6	50.8	1.7	0.2	0.3	n.	n	11.3	n
		4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n
	Luxembourg	3	7.8	2.5	41.7	4.4	31.0	3.5	6.6	n	0.6	n	2.0	n
		4	2.4	6.0	n	11.9	63.1	3.6	13.1	n	n	n	n	n
	Mexique	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	3	3.0	2.2	21.1	17.7	20.5	3.9	26.7	0.1	n.	n	4.8	n
		4	7.0	n	15.0	2.7	43.4	15.8	n	n	n	n	16.1	n

Remarque : dans la colonne 1 « Niveau de la CITE », le chiffre « 3 » désigne le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le chiffre « 4 » l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

Tableau C1.2. (suite)
**Pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire
et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, en filière préprofessionnelle et professionnelle,
selon le domaine d'études (2006)**

	Niveau de la CITE	Éducation	Lettres, sciences humaines et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Services	Ingénierie, production et construction	Agriculture	Santé et secteur social	Sciences de la vie	Sciences physiques	Mathématiques et statistiques	Informatique	Inconnu ou non précisé
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Nouvelle-Zélande	3	0.6	13.8	11.1	5.0	5.1	3.0	2.5	0.3	n.	n	3.3	56.5
	4	2.1	35.4	22.7	11.1	8.0	4.2	11.4	0.3	0.5	n	2.4	2.4
Norvège	3	n	1.6	6.6	15.0	42.1	3.0	29.0	n	n	n	2.7	n
	4	n	19.0	24.3	19.6	21.3	8.8	2.7	n	0.5	n	3.6	0.5
Pologne	3	n.	1.4	24.0	17.5	53.1	3.6	n.	n	0.2	n	0.1	n
	4	0.2	3.2	26.5	29.7	3.9	0.7	18.8	n	0.1	n	16.8	0.1
Portugal	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	25.3	19.7	6.9	12.4	n	0.9	n	n	n	34.8	n
Rép. slovaque	3	0.8	3.3	23.6	21.7	38.0	3.8	4.4	n	n	n	4.3	a
	4	4.7	0.3	14.6	61.2	1.7	0.9	15.6	n	n	n	1.1	a
Espagne	3	n	17.0	22.7	12.0	30.8	2.9	12.6	n	n	n	2.1	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suède	3	n	23.8	5.8	10.5	34.1	5.7	11.5	0.1	n	n	n.	8.4
	4	0.9	9.8	30.2	14.7	29.3	4.0	9.3	n	n	n	1.9	n
Suisse	3	n	3.5	37.7	9.0	32.2	3.9	6.4	n	n	n	2.8	4.3
	4	1.6	0.1	n	7.4	n	n	42.5	n	n	n	48.4	n
Turquie	3	n	2.3	18.2	3.2	38.4	0.1	10.4	n	n	n	9.5	17.9
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	3	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	3	0.8	7.1	21.3	12.7	33.5	3.7	10.8	0.1	0.1	1.3	2.7	5.8
	4	3.1	8.8	20.0	18.7	21.9	3.5	12.6	0.1	0.1	0.3	8.8	2.1
Pays partenaires Brésil	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	3	n	3.0	6.2	19.3	62.4	5.3	n	n	n	n	3.7	n
	4	n	3.5	23.5	29.1	24.4	5.0	8.7	n	n	n	5.9	n
Israël	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	3	3.0	0.5	36.0	13.1	31.6	4.4	9.5	n	n	n	1.8	n
	4	12.5	0.2	34.7	14.6	32.5	2.9	2.7	n	n	n	n	n

Remarque : dans la colonne 1 « Niveau de la CITE », le chiffre « 3 » désigne le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le chiffre « 4 » l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

Tableau C1.3.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon les filières d'enseignement (2005)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Enseignement secondaire									Enseignement post-secondaire non tertiaire		
	Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire					
	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	7 930	7 951	7 679	9 223	9 852	7 864	8 408	8 526	7 810	7 973	a	7 973
Autriche	9 505	9 505	a	10 028	9 429	10 222	9 751	9 491	10 222	x(7)	x(8)	x(9)
Belgique	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 731	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Canada ^{1,2}	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 837	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Rép. tchèque	4 864	4 836	10 466	4 830	4 316	4 963	4 847	4 747	4 998	2 098	1 757	2 139
Danemark	8 606	8 606	a	10 197	x(4)	x(4)	9 407	x(7)	x(7)	m	m	m
Finlande	8 875	8 875	a	6 441	5 545	6 895	7 324	7 638	6 895	x(7)	a	x
France	7 881	7 881	a	10 311	10 127	10 609	8 927	8 596	10 609	4 488	x(10)	x(10)
Allemagne	6 200	6 200	a	10 282	6 451	12 735	7 636	6 244	12 735	10 531	7 611	11 081
Grèce	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	8 423	x(7)	x(7)	7 266	a	7 266
Hongrie ³	3 993	x(1)	x(1)	3 613	3 536	3 829	3 806	3 798	3 858	4 731	a	4 731
Islande	8 985	m	a	8 004	m	m	8 411	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Irlande	7 352	x(1)	x(1)	7 680	x(4)	x(4)	7 500	x(7)	x(7)	5 811	x(10)	x(10)
Italie	7 599	7 587	m	7 682	x(4)	x(4)	7 648	x(7)	x(7)	m	m	m
Japon	7 630	7 630	a	8 164	x(4)	x(4)	7 908	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Corée	5 661	5 661	a	7 765	x(4)	x(4)	6 645	x(7)	x(7)	a	a	a
Luxembourg ³	18 844	18 844	a	18 845	18 846	18 845	18 845	18 845	18 845	m	m	m
Mexique	1 839	2 148	264	2 853	2 762	3 659	2 180	2 365	1 068	a	a	a
Pays-Bas	8 166	8 301	7 901	7 225	7 747	6 980	7 741	8 143	7 327	7 000	a	7 000
Nouvelle-Zélande	5 165	x(1)	x(1)	7 586	x(4)	x(4)	6 278	x(7)	x(7)	6 126	m	m
Norvège	9 687	9 687	a	12 096	x(4)	x(4)	10 995	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Pologne ³	2 971	2 971	a	3 131	x(4)	x(4)	3 055	x(7)	x(7)	2 956	a	2 956
Portugal ³	6 555	x(1)	x(1)	6 381	x(4)	x(4)	6 473	x(7)	x(7)	m	m	m
Rép. slovaque	2 430	2 430	a	3 026	3 390	2 890	2 716	2 622	2 890	x(7)	x(8)	x(9)
Espagne	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 211	x(7)	x(7)	a	a	a
Suède	8 091	8 091	a	8 292	8 107	8 454	8 198	8 097	8 454	2 691	8 456	655
Suisse ³	9 756	9 756	a	16 166	11 534	18 652	12 861	10 195	18 652	9 119	4 716	12 808
Turquie ³	m	a	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a
Royaume-Uni	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 167	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
États-Unis	9 899	9 899	a	10 969	10 969	a	10 390	10 390	a	m	a	m
Moyenne de l'OCDE	7 437	7 343	6 578	8 366	8 044	8 969	7 804	7 835	8 797	4 719	5 635	6 290
Pays partenaires												
Brésil ³	1 359	1 359	a	899	x(4)	x(4)	1 186	x(7)	x(7)	a	a	a
Chili ⁴	1 865	1 865	a	1 956	2 081	1 700	1 924	1 983	1 700	a	a	a
Estonie ³	3 802	x(1)	x(1)	4 033	4 325	3 402	3 918	x(7)	x(7)	4 417	a	4 417
Israël	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5 495	4 355	9 168	4 275	4 275	a
Féd. de Russie ³	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1 856	1 754	1 741	1 856	x(7)	a	x(9)
Slovénie ^{3, 5}	7 994	7 994	a	5 565	x(4)	x(4)	7 065	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)

1. Année de référence : 2004.

2. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comprend l'enseignement préprimaire et primaire.

3. Établissements publics uniquement.

4. Année de référence : 2006.

5. Le premier cycle de l'enseignement secondaire comprend l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

Tableau C1.4.

Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle PISA de culture scientifique selon les filières d'enseignement (2006)

La distinction entre filières d'enseignement est fondée sur les déclarations des élèves.

	Performance en filière générale		Performance en filière préprofessionnelle et professionnelle		Écart de performance en sciences entre les élèves des filières générales et les élèves des filières préprofessionnelle et professionnelle		Écart de performance en sciences entre les élèves des filières générale et les élèves des filières préprofessionnelle et professionnelle, en tenant compte du statut économique, social et culturel (SESC)	
	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.	Score moyen	Er.T.
Pays membres de l'OCDE								
Australie	531	2.3	494	5.2	37	5.3	25	4.9
Autriche	542	7.7	498	4.5	45	9.1	23	8.3
Belgique	558	2.8	458	3.3	100	4.5	78	4.2
Canada	534	2.0	a	a	a	a	a	a
Rép. tchèque	516	4.1	508	6.4	8	7.7	0	7.2
Danemark	496	3.1	a	a	a	a	a	a
Finlande	563	2.0	a	a	a	a	a	a
France	500	3.4	450	9.2	50	9.7	27	7.6
Allemagne	c	c	c	c	c	c	c	c
Grèce	487	3.0	387	6.1	100	6.7	82	5.9
Hongrie	531	4.9	483	2.7	48	5.5	27	5.1
Islande	c	c	c	c	c	c	c	c
Irlande	c	c	c	c	c	c	c	c
Italie	511	3.5	448	2.4	63	4.2	48	4.2
Japon	548	3.6	482	7.8	65	8.9	51	8.9
Corée	542	3.6	456	7.4	86	8.1	74	7.5
Luxembourg	484	1.1	503	3.0	-19	3.2	-23	3.4
Mexique	406	3.7	418	2.6	-12	4.5	-12	3.6
Pays-Bas	565	2.1	434	3.3	130	3.8	114	3.2
Nouvelle-Zélande	530	2.7	a	a	a	a	a	a
Norvège	487	3.1	a	a	a	a	a	a
Pologne	498	2.3	a	a	a	a	a	a
Portugal	473	2.9	482	8.1	-9	7.8	-13	6.8
Rép. slovaque	497	4.5	477	5.1	19	8.0	9	6.5
Espagne	488	2.6	a	a	a	a	a	a
Suède	c	c	c	c	c	c	c	c
Suisse	511	3.2	525	9.0	-15	9.0	-16	8.7
Turquie	444	5.4	394	4.8	51	7.3	39	5.9
Royaume-Uni	515	2.3	a	a	a	a	a	a
États-Unis	489	4.2	a	a	a	a	a	a
Moyenne de l'OCDE	509		473		35		24	
Pays partenaires								
Brésil	390	2.8	a	a	a	a	a	a
Chili	c	c	c	c	c	c	c	c
Estonie	531	2.5	a	a	a	a	a	a
Israël	461	4.3	422	13.0	39	14.7	31	13.6
Féd. de Russie	482	3.7	464	10.7	17	10.9	15	9.7
Slovénie	574	2.1	468	1.2	105	2.4	88	2.8

Remarque : la répartition des élèves entre les filières d'enseignement est fondée sur les déclarations des élèves de 15 ans, alors que celle proposée dans le tableau C1.1 est dérivée des statistiques nationales sur les effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les deux formes de répartition peuvent donc différer.

Deux symboles remplacent les données manquantes :

a : les données sont sans objet dans le pays concerné ;

c : les observations sont trop peu nombreuses pour calculer des estimations fiables (moins de 3 % des élèves ou proportion insuffisante d'établissements). Ces données sont toutefois incluses dans les moyennes internationales.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

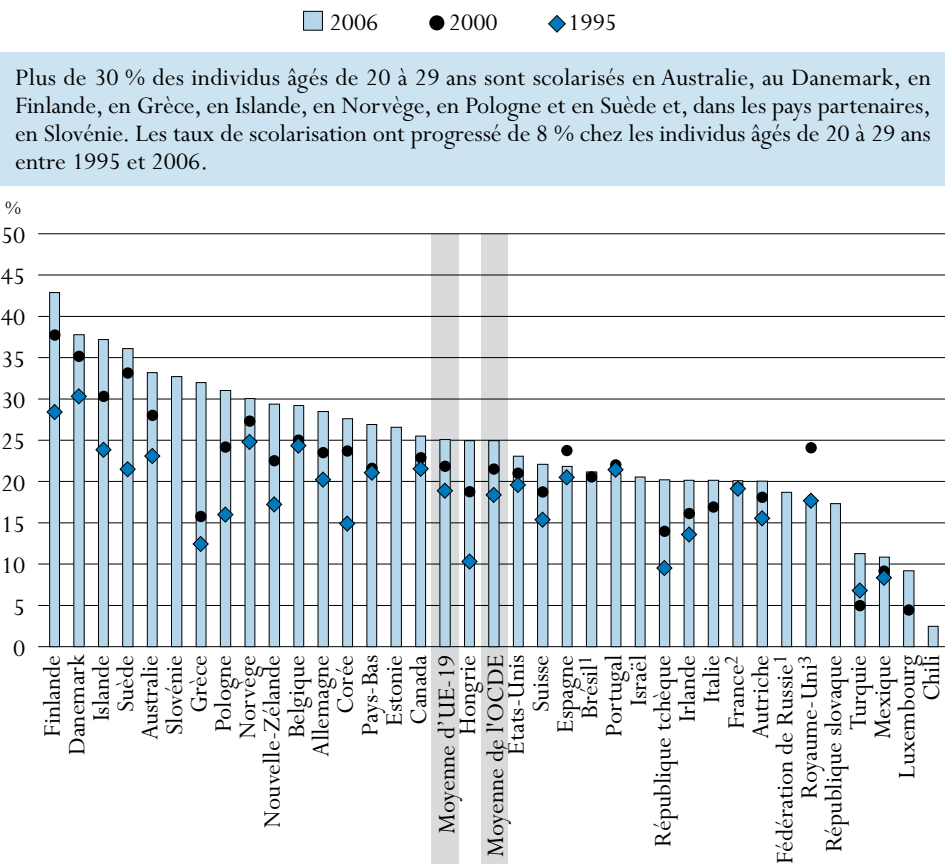
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>

QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

Cet indicateur étudie la scolarisation et analyse son évolution entre 1995 et 2006 sur la base des proportions d'effectifs scolarisés. Il évalue le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire et indique le pourcentage de jeunes qui entameront les différents types de formations tertiaires au cours de leur vie. Les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire donnent un aperçu de l'accessibilité de ces formations et de la valeur subjective qui leur est accordée. La scolarisation dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire est étudiée dans le cadre de l'indicateur C1.

Points clés

Graphique C2.1. Taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans (2006)
Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés



1. Année de référence : 2005.
2. Les Départements d'outre-mer (DOM) sont exclus des chiffres de 1995 et de 2000.
3. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie en 2006.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans en 2006.
Source : OCDE, Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays, tous les jeunes ou presque suivent au moins 12 années d'études dans le cadre institutionnel. La quasi-totalité des enfants (90 % au moins) sont scolarisés pendant au moins 14 ans en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon et en Norvège. À titre de comparaison, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant neuf ans au Mexique et six ans en Turquie et, dans les pays partenaires, neuf ans en Fédération de Russie.
- Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 % des enfants âgés de trois et quatre ans sont accueillis dans des structures d'accueil préprimaire ou dans des établissements primaires. Les enfants sont plus susceptibles d'être scolarisés à l'âge de quatre ans voire avant dans les 19 pays de l'OCDE qui sont membres de l'UE (UE-19) que dans les autres pays de l'OCDE. Le taux de scolarisation des enfants de trois et quatre ans s'établit en moyenne à 76.7 % dans l'UE-19, contre 69.4 % à l'échelle de l'OCDE.
- En 1995 et 2006, les taux de scolarisation sont passés de 74 à 81 % en moyenne dans le groupe d'âge des 15-19 ans. Selon les chiffres de 2006, ils dépassent 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Grèce et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovaquie. Une tendance similaire s'observe chez les individus de 20 à 29 ans qui sont en grande partie inscrits dans l'enseignement tertiaire : leurs taux de scolarisation ont augmenté entre 1995 et 2006 dans tous les pays de l'OCDE sauf au Portugal.

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays dépendent dans une grande mesure de l'instruction et de la formation de leur population. Intrinsèquement, il est donc dans l'intérêt de la société de faire en sorte que les enfants et les adultes aient accès à un large éventail de possibilités de formation. L'encadrement préprimaire prépare les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Il peut contribuer à lever les barrières linguistiques et à réduire les inégalités sociales et il donne aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir l'éducation qu'ils reçoivent dans le milieu familial. L'enseignement primaire et secondaire jette les bases de l'acquisition d'un ensemble de compétences très diverses et prépare les jeunes à pratiquer l'apprentissage tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire propose aux individus toute une gamme de formations qui leur permettront d'acquérir des savoirs et savoir-faire de haut niveau, soit durant leur formation initiale, soit à un autre moment de leur vie.

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et les autres formes d'exclusion qui menacent les jeunes dont le niveau de formation est insuffisant, encouragent les adolescents à poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire et à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. La majorité des formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont principalement conçues pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires (voir l'indicateur A2).

Des taux élevés de scolarisation dans l'enseignement tertiaire aident les pays à se doter d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et à l'entretenir. Par ailleurs, les formations tertiaires sont souvent associées à de meilleures perspectives d'emploi (voir l'indicateur A8) et de rémunération (voir l'indicateur A9). Les taux de scolarisation dans les différentes formations tertiaires donnent une idée de la mesure dans laquelle la population acquiert des connaissances et des compétences pointues qui sont valorisées sur le marché du travail dans la société de la connaissance d'aujourd'hui (voir l'indicateur A2).

Les taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A et B ont augmenté à mesure que les étudiants ont pris conscience des avantages économiques et sociaux que pouvait leur procurer une formation de ce niveau (voir l'indicateur A3). Comme les formations tertiaires de type A sont davantage prisées et qu'elles ont tendance à être plus longues, elles mobilisent plus de moyens (voir l'indicateur B1 et le tableau B1.3).

L'accroissement constant des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et l'élargissement des parcours et des centres d'intérêt des candidats aux études tertiaires imposeront aux établissements d'enseignement tertiaire d'augmenter leur capacité d'accueil et d'adapter leurs programmes de cours et leurs modes d'enseignement à de nouvelles générations d'étudiants d'une plus grande diversité culturelle et linguistique (voir l'indicateur C3).

Observations et explications

Dans les pays de l'OCDE, tous les jeunes ou presque suivent au moins 12 années d'études dans le cadre institutionnel. La quasi-totalité des enfants (90 % au moins) sont scolarisés pendant au moins 14 ans en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon et en Norvège. À titre de comparaison, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant

neuf ans au Mexique et six ans en Turquie et, dans les pays partenaires, neuf ans en Fédération de Russie (voir le tableau C2.1). Toutefois, la scolarisation et l'enchaînement des formations tout au long de la vie varient fortement entre les pays. Les taux de scolarisation du Royaume-Uni semblent être inférieurs à ceux des années précédentes, ce qui est dû à une rupture dans les séries chronologiques suite à un changement méthodologique à partir de 2006.

Préscolarisation

Les enfants sont plus susceptibles d'être scolarisés avant l'âge de quatre ans dans les pays de l'OCDE qui sont membres de l'UE (UE-19) que dans les autres pays de l'OCDE. Le taux de scolarisation des enfants de trois et quatre ans s'établit en moyenne à 76.7 % dans l'UE-19, contre 69.4 % dans les pays de l'OCDE.

Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, la scolarisation généralisée (soit des taux de scolarisation supérieurs à 90 %) commence à l'âge de cinq ou six ans. Toutefois, en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Israël et en Slovénie, 70 % au moins des enfants sont accueillis dès l'âge de trois ou quatre ans dans des structures préprimaires ou des établissements primaires. Le taux de préscolarisation est inférieur à 25 % en Corée et en Turquie, mais supérieur à 90 % en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le tableau C2.1).

L'encadrement préprimaire est très utile, car il permet de jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Nombreux sont d'ailleurs les pays qui en ont pris conscience et qui généralisent la prise en charge des enfants à l'âge de trois ans. Toutefois, les structures institutionnelles d'accueil préscolaire sur lesquelles porte cet indicateur ne sont pas les seules à offrir un encadrement de qualité aux jeunes enfants. Tirer des conclusions sur la préscolarisation et la qualité de l'encadrement préprimaire demande donc de la prudence.

Scolarisation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, dont les perspectives limitées qui s'offrent aux jeunes adultes insuffisamment qualifiés, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays en effet, les individus dont le niveau de formation est insuffisant s'exposent davantage au risque de chômage et d'autres formes d'exclusion que les individus qualifiés. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le passage de l'école à la vie active est désormais un processus plus long et plus complexe, qui permet – ou impose – aux jeunes d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir l'indicateur C4).

La fin de la scolarité obligatoire intervient entre l'âge de 14 ans en Corée, au Portugal et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Slovénie et l'âge de 18 ans en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans tous les autres pays, elle se situe entre ces deux extrêmes (voir le tableau C2.1). Toutefois, l'âge légal de la fin de l'obligation scolaire ne correspond pas toujours à l'âge en dessous duquel la scolarisation est universelle.

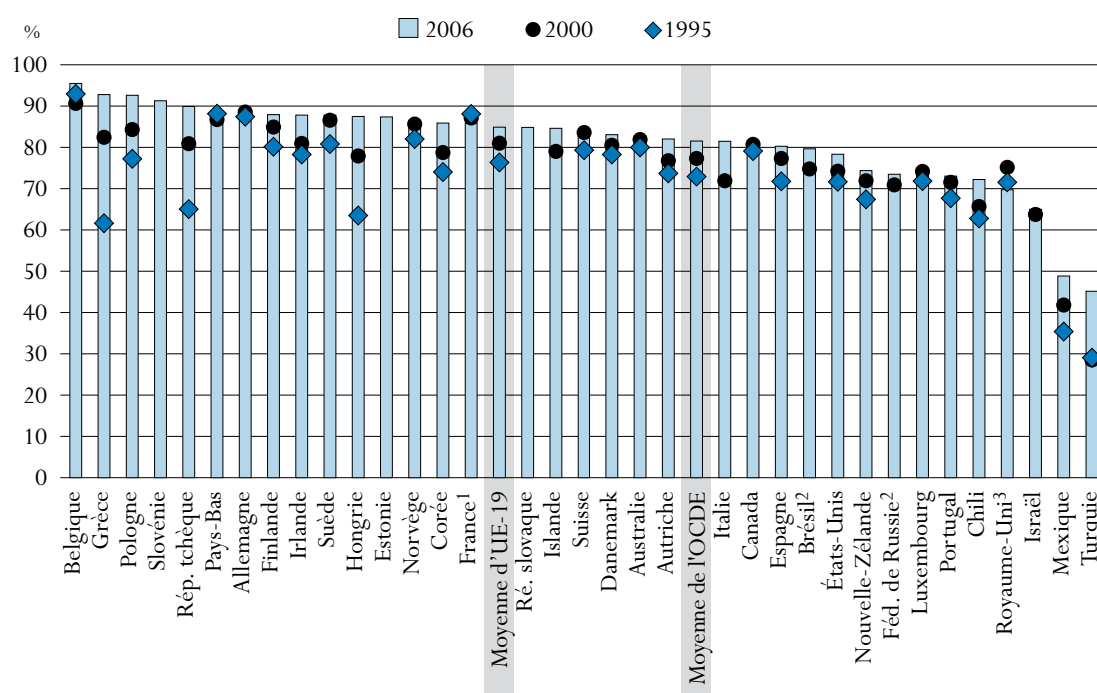
Les taux de scolarisation restent élevés jusqu'en fin d'obligation scolaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Ils passent toutefois sous la barre des 90 % avant l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire en Allemagne, aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili (voir les tableaux C2.1 et C2.3). En Allemagne, aux États-Unis et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili, ce phénomène s'explique peut-être en partie par l'âge relativement élevé qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire, 18 ans en l'occurrence (17 ans en moyenne aux États-Unis).

Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, les taux de scolarisation commencent à baisser à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 20 % des individus âgés de 15 à 19 ans ne sont plus scolarisés aux États-Unis, au Luxembourg, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili, en Fédération de Russie et en Israël (voir le tableau C2.1).

Les taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans ont progressé sensiblement entre 1995 et 2006, de 8 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. Durant cette période, les taux de scolarisation sont passés de 74 à 81 % en moyenne dans ce groupe d'âge. En 2006, ils ont même dépassé la barre des 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Grèce et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovénie (voir le tableau C2.2).

Graphique C2.2. Taux de scolarisation de la population âgée de 15 à 19 ans (2006)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés



1. Les Départements d'outre-mer (DOM) sont exclus des chiffres de 1995 et de 2000.

2. Année de référence : 2005.

3. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie en 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation de la population âgée de 15 à 19 ans en 2006.

Source : OCDE, Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

Ces 11 dernières années, les taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, mais ils sont restés pratiquement inchangés en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Canada, en France, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse, des pays où, exception faite du Luxembourg, ils étaient déjà élevés au début de la période de référence (voir le tableau C2.2).

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Dans de nombreux pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont la possibilité d'entreprendre des études relativement courtes (de moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers spécifiques ou à travailler dans des secteurs d'activité précis. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les formations à vocation professionnelle ne sont accessibles que moyennant l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. Elles correspondent à des programmes plus poussés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays de l'OCDE (en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), mais elles relèvent de l'enseignement post-secondaire dans d'autres (au Canada et aux États-Unis notamment) bien qu'elles soient souvent analogues aux programmes du deuxième cycle du secondaire.

Dans une optique de comparaison internationale toutefois, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire et sont donc classées à un niveau d'enseignement différent (l'enseignement dit « post-secondaire non tertiaire »).

La fin de la scolarité obligatoire et la baisse des taux de scolarisation

L'analyse des taux de scolarisation par niveau d'enseignement et par âge montre qu'il n'existe pas de relation étroite entre la fin de la scolarité obligatoire et la baisse des taux de scolarisation. Dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, la chute la plus forte des taux de scolarisation intervient non pas à la fin de la scolarité obligatoire, mais à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, les taux de scolarisation commencent à baisser à partir de l'âge de 16 ans. En moyenne, les taux de scolarisation passent de 91 % à l'âge de 16 ans à 82 % à l'âge de 17 ans, à 52 % à l'âge de 18 ans et à 27 % à l'âge de 19 ans. En Allemagne, en Belgique, en Corée, en Finlande, en Hongrie, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Israël et en Slovaquie, 90 % au moins des jeunes de 17 ans sont encore scolarisés alors que la scolarité obligatoire prend fin avant l'âge de 17 ans dans la plupart de ces pays (voir le tableau C2.3).

La scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Le taux de scolarisation correspond au nombre d'individus inscrits dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % des individus âgés de 20 à 29 ans sont encore scolarisés. Les taux de scolarisation sont égaux ou supérieurs à 30 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Norvège, en Pologne et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (voir le tableau C2.1).

Les politiques mises en œuvre pour développer l'enseignement tertiaire ont accru les taux de scolarisation dans de nombreux pays membres ou partenaires de l'OCDE. Jusqu'ici, ces politiques ont plus que compensé le déclin démographique qui laissait entrevoir une stabilisation

ou une baisse de la demande d'éducation dans certains pays de l'OCDE. La tendance reste à la hausse quant à la demande dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, si ce n'est en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, où la tendance est à la stabilisation. Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire ont augmenté de 8 points de pourcentage entre 1995 et 2006. Tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, sauf le Portugal, ont assisté à une progression du taux de scolarisation chez les individus âgés de 20 à 29 ans. Cette augmentation est particulièrement marquée en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, des pays qui se trouvent maintenant au milieu du classement des pays de l'OCDE alors qu'ils figuraient aux dernières places au début de la période de référence (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.1).

La taille relative du secteur public et du secteur privé

L'enseignement primaire et secondaire reste l'apanage du secteur public dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 91 % des élèves fréquentent un établissement public dans l'enseignement primaire. Les proportions diminuent légèrement dans l'enseignement secondaire : les établissements publics accueillent, dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, respectivement 85 % et 83 % des élèves.. Deux pays font exception à la règle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en l'occurrence le Japon et le Mexique, où les établissements privés indépendants (c'est-à-dire dont la part publique du financement est inférieure à 50 %) accueillent respectivement 31 et 20 % des effectifs d'élèves (voir le tableau C2.4).

La tendance est différente dans l'enseignement tertiaire, où le secteur privé prend généralement plus d'importance que dans l'enseignement primaire et secondaire. En effet, les établissements privés accueillent un tiers des effectifs de l'enseignement tertiaire de type B et un cinquième des effectifs de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes de recherche de haut niveau. Au Royaume-Uni, l'enseignement tertiaire est exclusivement dispensé par des établissements privés subventionnés par l'État. Dans un pays partenaire, en l'occurrence en Israël, plus de la moitié (66 %) des effectifs de l'enseignement tertiaire de type B fréquentent un établissement privé subventionné par l'État. Les effectifs de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes de recherche de haut niveau sont en grande majorité scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État dans deux pays partenaires, à savoir en Estonie (86 %) et en Israël (78 %). Les établissements privés indépendants sont nettement plus nombreux dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire : ils accueillent en moyenne 14 % des étudiants. C'est particulièrement vrai en Corée et au Japon et, dans les pays partenaires, au Brésil, où plus de 70 % des étudiants fréquentent ce type d'établissement (voir le tableau C2.5).

Définitions et méthodologie

Les données sur la scolarisation se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et les données financières se rapportent à l'année budgétaire 2005. Ces deux groupes de données proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur des nombres d'individus. En d'autres termes, ils ne font pas la distinction entre la scolarisation à temps plein ou à temps partiel, car certains

pays ne reconnaissent pas la scolarisation à temps partiel. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les données ne rendent qu'en partie compte de la scolarisation à temps partiel.

Les taux nets de scolarisation indiqués en pourcentage dans les tableaux C2.1 et C2.2 sont calculés comme suit : les effectifs de tous les niveaux d'enseignement dans le groupe d'âge à l'étude sont divisés par la population totale de ce groupe d'âge.

Dans le tableau C2.2, les taux de scolarisation de 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans les pays membres de l'OCDE et dans quatre pays partenaires sur six en janvier 2007.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

- *Tableau C2.6. Espérance de scolarisation et de formation continue (2006)*
- *Tableau C2.7. Espérance de scolarisation et de formation continue dans l'enseignement tertiaire (2006)*

Tableau C2.1.

Taux de scolarisation selon l'âge (2006)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés

	Âge de fin de l'obligation scolaire	Nombre d'années pendant lequel plus de 90 % de la population est scolarisée	Groupe d'âge dans lequel plus de 90 % de la population est scolarisée	Taux de scolarisation par groupe d'âge						
				4 ans et moins, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans	De 5 à 14 ans, en pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans	De 15 à 19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans	De 20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans	De 30 à 39 ans, en pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans	De 40 ans et plus, en pourcentage de la population âgée de 40 et plus	
				(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	15	12	5 - 16	41.7	99.6	82.7	33.2	13.8	5.9
	Autriche	15	13	5 - 17	67.9	98.1	82.0	20.0	3.3	0.3
	Belgique ¹	18	16	3 - 18	125.4	99.4	95.5	29.2	8.7	3.7
	Canada ²	16-18	m	m	m	m	80.2	26.0	5.6	1.7
	Rép. tchèque	15	13	5 - 17	79.5	99.9	89.9	20.2	4.2	0.3
	Danemark	16	13	3 - 16	93.6	97.4	83.1	37.8	7.9	1.5
	Finlande	16	13	6 - 18	44.0	95.1	87.9	42.9	13.8	3.2
	France ¹	16	15	3 - 17	112.1	101.0	85.9	20.1	2.6	n
	Allemagne	18	14	4 - 17	96.8	98.8	88.6	28.5	2.5	0.1
	Grèce	14.5	13	6 - 19	27.9	98.1	92.8	32.0	1.1	n
	Hongrie	16	14	4 - 17	82.2	100.3	87.5	24.9	6.0	0.6
	Islande	16	14	3 - 16	94.2	98.8	84.6	37.2	12.5	3.4
	Irlande	16	12	5 - 16	23.6	101.2	87.8	20.2	5.8	0.1
	Italie ¹	15	13	3 - 15	104.9	100.7	81.5	20.2	3.4	0.1
	Japon	15	14	4 - 17	83.4	100.7	m	m	m	m
	Corée	14	12	6 - 17	24.4	94.9	85.9	27.6	2.1	0.5
	Luxembourg ³	15	12	4 - 15	80.7	96.2	73.5	9.2	0.8	0.1
	Mexique	15	9	5 - 13	53.1	100.9	48.8	10.9	3.5	0.6
	Pays-Bas	18	13	5 - 17	37.3	99.6	88.7	26.9	2.7	0.7
	Nouvelle-Zélande	16	12	4 - 15	90.8	101.0	74.4	29.4	12.3	5.4
	Norvège	16	14	4 - 17	89.3	98.8	86.3	30.0	6.9	1.6
	Pologne	16	13	6 - 18	37.3	94.5	92.6	31.0	4.4	x(8)
	Portugal	14	11	5 - 15	71.8	103.8	73.0	20.9	3.5	0.5
	Rép. slovaque	16	12	6 - 17	74.8	96.8	84.8	17.3	3.3	0.5
	Espagne ¹	16	14	3 - 16	122.8	101.0	80.2	21.8	3.8	1.1
	Suède	16	13	6 - 18	84.2	98.8	87.8	36.1	13.2	3.0
	Suisse	15	12	5 - 16	26.2	100.3	83.5	22.1	3.7	0.4
	Turquie	14	6	7 - 12	4.6	82.9	45.2	11.3	1.6	0.2
	Royaume-Uni	16	12	4 - 15	90.1	100.7	69.7	17.3	5.8	1.8
	États-Unis	17	11	6 - 16	48.4	98.0	78.4	23.1	5.4	1.4
	Moyenne de l'OCDE	16	13		69.4	98.5	81.5	25.1	5.7	1.4
	Moyenne de l'UE	16	13		76.7	99.0	84.9	25.1	5.1	1.0
Pays partenaires	Brésil ²	14	10	7 - 16	41.6	93.1	79.6	21.2	8.1	2.4
	Chili	18	10	7 - 16	35.2	91.2	72.2	2.5	0.7	0.3
	Estonie	15	12	6 - 17	83.3	102.2	87.4	26.6	7.0	0.8
	Israël ⁴	15	13	5 - 17	76.7	95.8	65.0	20.6	5.2	0.9
	Féd. de Russie ³	15	9	7 - 15	m	81.5	73.5	18.7	0.7	n
	Slovénie	14	12	6 - 17	74.4	96.4	91.3	32.7	6.2	0.7

Remarque : l'âge de fin de l'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine la scolarisation obligatoire. Ainsi, si l'âge de fin de l'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les individus de moins de 18 ans sont tenus par la loi d'être scolarisés. Les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (le Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. Les taux de scolarisation du groupe d'âge « De 4 ans et moins, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans » sont surestimés, car un nombre significatif d'enfants de moins de 3 ans sont scolarisés. Les taux nets de scolarisation du groupe d'âge de 3 à 5 ans avoisinent les 100 %.

2. Année de référence : 2005.

3. Les taux de scolarisation sont sous-estimés, car un grand nombre d'élèves/étudiants sont scolarisés dans des pays limitrophes.

4. Les enfants de moins de 3 ans sont exclus, ce qui explique pourquoi les chiffres sont nettement inférieurs à ceux des années précédentes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

Tableau C2.2.

Évolution des taux de scolarisation (entre 1995 et 2006)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés
en 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 et 2006

	Taux de scolarisation des 15-19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans								Taux de scolarisation des 20-29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans							
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Pays membres de l'OCDE	Australie	81	82	81	83	82	82	83	23	28	28	33	33	33	33	33
	Autriche	75	77	77	77	77	79	80	16	18	19	17	18	19	19	20
	Belgique ¹	94	91	91	92	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29	29
	Canada	80	81	81	80	80	79	80	22	23	24	25	25	25	26	26
	Rép. tchèque	66	81	87	90	90	91	90	10	14	15	16	17	19	20	20
	Danemark	79	80	83	82	85	85	83	30	35	36	36	36	36	38	38
	Finlande	81	85	85	85	86	87	88	28	38	39	40	40	41	43	43
	France ²	89	87	86	86	87	87	86	19	19	20	20	20	20	20	20
	Allemagne	88	88	90	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28	28
	Grèce	62	82	74	83	83	86	97	13	16	22	25	26	28	24	32
	Hongrie	64	78	79	81	83	85	87	10	19	20	21	22	24	24	25
	Islande	m	79	79	81	83	84	85	24	31	30	32	36	37	37	37
	Irlande	79	81	82	83	84	87	89	14	16	18	19	19	23	21	20
	Italie	m	72	73	76	78	79	80	m	17	17	18	20	20	20	20
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	75	79	79	80	81	84	86	15	24	25	27	27	28	27	28
	Luxembourg	73	74	75	75	75	72	73	m	5	6	6	6	7	6	9
	Mexique	36	42	42	44	45	47	48	8	9	9	10	10	11	11	11
	Pays-Bas	89	87	86	87	85	86	86	21	22	23	23	25	26	26	27
	Nouvelle-Zélande	68	72	72	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30	29
	Norvège	83	86	85	85	85	86	86	25	28	26	26	29	29	29	30
	Pologne	78	84	86	87	88	90	92	16	24	26	28	29	30	31	31
	Portugal	68	71	73	71	72	73	73	22	22	22	22	23	23	22	21
	Rép. slovaque	m	m	74	76	80	83	85	m	m	12	13	13	15	16	17
	Espagne	73	77	78	78	78	80	81	21	24	23	23	22	22	22	22
	Suède	82	86	86	86	87	87	87	22	33	33	34	34	36	36	36
	Suisse	80	83	83	83	83	83	84	15	19	20	20	21	21	22	22
	Turquie	30	28	30	34	35	40	41	7	5	5	6	6	10	10	11
	Royaume-Uni ³	72	75	75	77	75	79	79	18	24	24	27	26	28	29	17
	États-Unis	73	74	76	75	75	76	79	20	21	22	23	22	23	23	23
	Moyenne de l'OCDE	74	77	78	79	79	81	81	18	22	22	23	24	25	25	25
	Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2006 sont disponibles	74						81	18							26
	Moyenne de l'UE-19	77	81	81	82	83	84	85	19	22	22	23	24	25	25	25
Pays partenaires	Brésil	m	75	71	74	80	79	80	m	21	23	22	22	23	21	m
	Chili	64	66	m	66	68	70	74	m	m	m	m	m	m	m	2
	Estonie	m	m	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	27	27
	Israël	m	64	63	65	66	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21
	Féd. de Russie	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	13	m	m	19	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	32	33

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue des chiffres de 2004, de 2005 et de 2006.

2. Les Départements d'outre-mer (DOM) sont exclus des chiffres de 1995 à 2004.

3. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie en 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

Tableau C2.3.
Caractéristiques de la transition entre l'âge de 15 et de 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2006)
Taux nets de scolarisation (sur la base du nombre d'individus)

	Âge d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire	À 15 ans	À 16 ans			À 17 ans			À 18 ans			À 19 ans			À 20 ans			
		Secondaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	17	99	94	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	21	2	36
	Autriche	17-18	96	93	n	n	78	15	n	47	26	5	18	16	14	6	6	21
	Belgique	18	102	103	n	n	101	n	1	48	7	36	24	8	47	14	5	49
	Canada ¹	17-18	95	93	x(4)	1	82	x(7)	7	30	x(10)	36	9	x(13)	47	4	x(16)	47
	Rép. tchèque	18-19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	20	7	7	35
	Danemark	19	96	91	n	n	84	n	n	80	n	n	58	n	4	35	n	14
	Finlande	19	99	96	n	n	96	n	n	93	n	1	32	n	20	18	n	33
	France	17-20	97	96	n	n	89	n	2	50	n	27	25	1	39	10	1	41
	Allemagne	19-20	97	96	n	n	91	n	1	83	n	3	43	17	10	22	14	19
	Grèce	18	93	102	a	a	73	n	14	19	2	69	15	5	72	6	6	74
	Hongrie	19	98	96	n	n	92	n	n	61	9	12	21	16	32	11	11	36
	Islande	20	99	94	n	n	84	n	n	73	n	n	68	n	2	36	n	17
	Irlande	18-19	100	95	1	n	75	6	6	29	26	34	4	17	43	1	13	41
	Italie	19	94	89	a	a	83	a	a	74	a	12	20	n	35	6	1	37
	Japon	18	99	98	a	a	94	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Corée	17	93	94	a	n	93	a	1	7	a	66	1	a	74	n	a	67
	Luxembourg	18-19	88	84	n	n	77	n	n	69	n	1	41	1	5	24	1	7
	Mexique	18	64	54	a	a	43	a	3	19	a	13	27	a	18	4	a	19
	Pays-Bas	17-20	99	98	n	n	85	n	6	61	n	21	42	n	30	27	n	35
	Nouvelle-Zélande	17-18	96	87	1	1	69	3	4	25	6	26	11	5	34	8	4	37
	Norvège	18-20	99	94	n	n	92	n	n	86	n	n	41	1	15	20	2	30
	Pologne	19-20	98	97	a	a	95	a	n	92	n	1	35	9	35	13	10	45
	Portugal	17-18	88	81	n	a	73	n	a	47	n	20	27	n	27	15	n	29
	Rép. slovaque	19-20	99	95	n	n	91	n	n	79	n	3	35	n	24	7	1	34
	Espagne	17	98	93	a	n	82	a	n	42	a	28	23	a	35	13	a	38
	Suède	19	99	99	n	n	97	n	n	93	n	1	30	1	14	19	1	23
	Suisse	18-20	97	91	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16
	Turquie	16	60	57	a	n	34	a	6	21	a	18	m	a	24	m	a	24
	Royaume-Uni	16	100	86	x(2)	n	71	x(5)	2	23	x(8)	25	10	x(11)	32	6	x(14)	33
	États-Unis	18	94	93	m	n	82	m	4	23	m	40	5	m	49	n	m	50
	Moyenne de l'OCDE		94	91	n	n	82	1	2	52	3	18	27	4	29	13	3	34
	Moyenne de l'UE-19		97	94	n	n	86	1	2	62	4	16	29	6	28	14	4	34
Pays partenaires	Brésil ¹	18	88	86	a	n	82	a	1	62	a	7	42	a	10	24	a	12
	Chili	18	93	94	a	m	89	a	m	61	a	m	19	a	m	5	a	m
	Estonie	19	103	96	n	n	93	n	n	68	2	10	19	8	37	8	8	41
	Israël	17	96	94	n	n	90	n	3	19	n	7	2	n	11	1	1	12
	Féd. de Russie	17	83	74	x(2)	m	35	x(5)	m	13	x(8)	m	4	x(11)	m	1	x(14)	m
	Slovénie	18-19	98	97	n	n	96	n	n	84	1	4	29	3	45	m	m	52

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

1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

Tableau C2.4.
Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2006)
Répartition des élèves selon le type d'établissement et le mode de scolarisation

		Type d'établissement									Mode de scolarisation		
		Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Primaire et secondaire		
		Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	70.5	29.5	a	67.5	32.5	a	78.6	21.3	0.1	77.5	22.5	
	Autriche	95.1	4.9	x(2)	92.3	7.7	x(5)	88.5	11.5	x(8)	m	m	
	Belgique	45.9	54.1	m	43.6	56.4	m	42.5	57.5	m	79.8	20.2	
	Canada ¹	94.2	x(1)	5.8	94.2	x(1)	5.8	94.5	x(1)	5.5	100.0	a	
	Rép. tchèque	98.8	1.2	a	97.9	2.1	a	86.8	13.2	a	100.0	n	
	Danemark	87.9	12.1	n	75.7	24.0	0.3	97.4	2.6	n	96.4	3.6	
	Finlande	98.7	1.3	a	95.9	4.1	a	85.9	14.1	a	100.0	a	
	France	85.0	14.5	0.5	78.6	21.1	0.3	69.6	29.5	0.9	100.0	xr	
	Allemagne	96.7	3.3	x(2)	92.1	7.9	x(5)	91.4	8.6	x(8)	99.7	0.3	
	Grèce	92.9	a	7.1	94.7	a	5.3	94.1	a	5.9	97.5	2.5	
	Hongrie	93.2	6.8	a	92.5	7.5	a	83.8	16.2	a	94.8	5.2	
	Islande	98.8	1.2	n	99.3	0.7	n	90.3	9.3	0.4	91.6	8.4	
	Irlande	99.2	a	0.8	100.0	a	n	99.3	a	0.7	99.9	0.1	
	Italie	93.2	a	6.8	96.4	a	3.6	94.5	0.8	4.7	99.2	0.8	
	Japon	99.0	a	1.0	93.3	a	6.7	69.2	a	30.8	98.8	1.2	
	Corée	98.7	a	1.3	81.2	18.8	a	51.5	48.5	a	m	m	
	Luxembourg	92.9	0.6	6.5	79.9	11.9	8.2	83.7	8.1	8.3	100.0	n	
	Mexique	91.9	a	8.1	87.6	a	12.4	79.9	a	20.1	100.0	a	
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98.9	1.1	
	Nouvelle-Zélande	87.9	10.1	2.1	83.5	11.6	5.0	74.4	21.0	4.7	90.8	9.2	
	Norvège	97.7	2.3	x(2)	97.2	2.8	x(5)	91.4	8.6	x(8)	99.1	0.9	
	Pologne	98.1	0.5	1.4	97.3	0.8	2.0	90.7	0.8	8.5	95.0	5.0	
	Portugal	89.2	2.6	8.3	88.2	6.6	5.2	81.3	5.3	13.4	100.0	a	
	Rép. slovaque	94.9	5.1	n	94.2	5.8	n	87.8	12.2	n	98.9	1.1	
	Espagne	68.5	28.2	3.4	68.1	28.9	3.0	78.3	11.1	10.6	91.6	8.4	
	Suède	93.5	6.5	n	92.4	7.6	n	91.2	8.8	n	89.3	10.7	
	Suisse	96.1	1.2	2.7	92.9	2.5	4.6	92.9	3.0	4.1	99.8	0.2	
	Turquie	98.2	a	1.8	a	a	a	97.6	a	2.4	100.0	n	
	Royaume-Uni	94.7	a	5.3	93.7	0.9	5.4	52.2	41.9	5.9	96.2	3.8	
	États-Unis	90.2	a	9.8	91.6	a	8.4	92.0	a	8.0	100.0	a	
	Moyenne de l'OCDE		91.1	6.6	2.9	84.9	9.4	3.0	83.2	12.6	5.4	96.2	3.9
	Moyenne de l'UE-19		89.9	7.9	2.7	87.4	10.7	2.2	83.3	13.4	3.9	96.5	3.7
Pays partenaires	Brésil ¹	90.8	a	9.2	90.5	a	9.5	84.9	a	15.1	m	m	
	Chili	47.2	46.8	6.0	51.4	42.7	5.9	44.3	49.0	6.7	100.0	a	
	Estonie	97.4	a	2.6	98.4	a	1.6	97.3	a	2.7	96.3	3.6	
	Israël	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	
	Féd. de Russie	99.4	a	0.6	99.6	a	0.4	99.0	a	1.0	99.9	0.1	
	Slovénie	99.9	0.1	n	99.9	0.1	n	96.4	3.5	0.2	93.5	6.5	

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

Tableau C2.5.
Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2006)
Répartition des étudiants selon le type d'établissement, le mode de scolarisation et la finalité du programme

	Type d'établissement						Mode de scolarisation			
	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Pays membres de l'OCDE										
Australie	96.7	1.7	1.6	98.0	n	2.0	40.0	60.0	68.3	31.7
Autriche	67.3	32.7	x(2)	88.8	11.2	n	m	m	m	m
Belgique	46.6	53.4	a	42.5	57.5	a	64.6	35.4	87.6	12.3
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	74.8	25.2
Rép. tchèque	67.2	31.9	0.9	91.7	n	8.3	93.6	6.4	96.1	3.9
Danemark	98.2	1.8	n	98.1	1.9	n	64.1	35.9	92.3	7.7
Finlande	100.0	n	a	89.5	10.5	a	100.0	a	57.1	42.9
France	72.1	8.3	19.6	87.1	0.7	12.3	100.0	a	100.0	a
Allemagne ²	62.6	37.4	x(2)	95.9	4.1	x(5)	84.3	15.7	96.0	4.0
Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
Hongrie	59.5	40.5	a	86.5	13.5	a	76.1	23.9	53.9	46.1
Islande	53.0	47.0	n	81.0	19.0	n	27.0	73.0	78.7	21.3
Irlande	93.3	a	6.7	91.6	a	8.4	62.1	37.9	83.4	16.6
Italie	88.6	a	11.4	92.8	a	7.2	100.0	n	100.0	n
Japon	7.1	a	92.9	24.1	a	75.9	96.8	3.2	88.7	11.3
Corée	15.9	a	84.1	22.2	a	77.8	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	95.0	a	5.0	66.4	a	33.6	100.0	a	100.0	a
Pays-Bas	n	n	n	m	m	m	n	n	83.4	16.6
Nouvelle-Zélande	71.0	29.0	m	98.1	1.9	m	36.6	63.4	60.0	40.0
Norvège	56.4	43.6	x(2)	86.7	13.3	x(5)	62.2	37.8	72.9	27.1
Pologne	77.7	n	22.3	69.1	a	30.9	100.0	a	55.5	44.5
Portugal	68.1	a	31.9	75.1	a	24.9	m	m	m	m
Rép. slovaque	86.5	13.5	n	95.7	n	4.3	74.0	26.0	61.9	38.1
Espagne	79.1	15.6	5.3	87.7	n	12.3	98.1	1.9	88.2	11.8
Suède	61.7	38.3	n	93.8	6.2	n	91.7	8.3	49.2	50.8
Suisse	29.9	39.5	30.6	92.2	5.7	2.2	23.3	76.7	90.4	9.6
Turquie	97.5	a	2.5	94.3	a	5.7	100.0	n	100.0	n
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	24.4	75.6	71.7	28.3
États-Unis	84.3	a	15.7	71.9	a	28.1	49.0	51.0	65.1	34.9
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>65.5</i>	<i>19.1</i>	<i>13.8</i>	<i>78.5</i>	<i>9.1</i>	<i>13.9</i>	<i>70.7</i>	<i>25.3</i>	<i>79.8</i>	<i>20.2</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>68.3</i>	<i>20.7</i>	<i>6.1</i>	<i>81.5</i>	<i>12.1</i>	<i>6.8</i>	<i>77.1</i>	<i>16.7</i>	<i>79.8</i>	<i>20.2</i>
Pays partenaires										
Brésil ¹	25.5	a	74.5	28.3	a	71.7	m	m	m	m
Chili	7.1	3.0	89.9	32.3	22.2	45.5	100.0	a	100.0	a
Estonie	47.8	18.3	33.9	n	86.0	14.0	91.5	8.5	88.9	11.1
Israël	33.7	66.3	a	8.4	78.4	12.5	100.0	a	78.1	21.9
Féd. de Russie ²	95.4	a	4.6	85.0	a	15.0	71.9	28.1	54.9	45.1
Slovénie	82.7	6.2	11.2	97.5	1.1	1.4	47.6	52.4	76.2	23.8

1. Année de référence : 2005.

2. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>

QUI SONT LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX ET OÙ CHOISISSENT-ILS D'Étudier ?

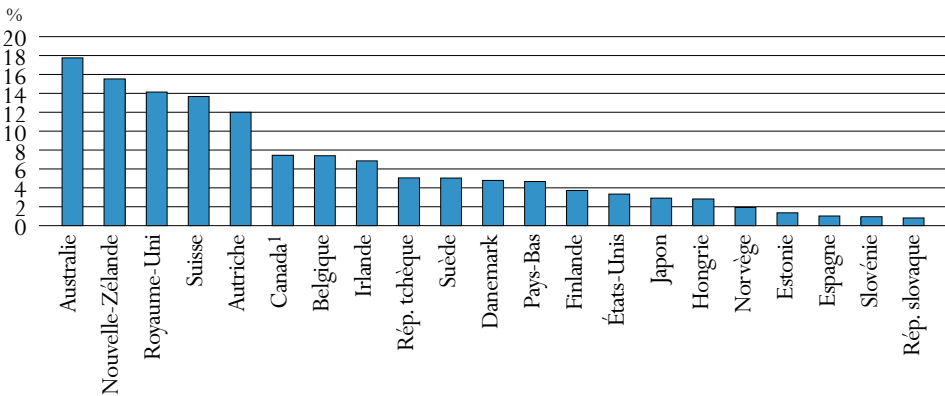
Cet indicateur décrit la mobilité des étudiants et donne un aperçu de l'ampleur de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Il rend compte des tendances récentes en la matière dans le monde. Il présente les principaux pays d'accueil et montre l'évolution de leurs parts de marché dans le secteur international de l'éducation. Il explique aussi certaines des raisons sous-jacentes qui amènent les étudiants désireux de poursuivre leurs études à l'étranger à choisir leur pays de destination. Par ailleurs, il analyse l'ampleur de la mobilité internationale des étudiants par pays d'accueil et présente la répartition des effectifs d'étudiants en mobilité internationale par pays et régions d'origine, par type de formation et par domaine d'études. En outre, il étudie, par pays d'accueil, la répartition des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Enfin, il s'intéresse aux implications que la mobilité internationale des étudiants peut avoir dans les pays d'accueil en matière d'immigration. La proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire donne une idée précise de l'importance de la mobilité internationale des étudiants dans les différents pays.

Points clés

Graphique C3.1. La mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire (2006)

Ce graphique montre le pourcentage d'étudiants en mobilité dans les effectifs de l'enseignement tertiaire. À cause des contraintes relatives à la communication des données, la mobilité internationale des étudiants est déterminée soit sur la base du pays où les étudiants résident, soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant, selon la législation des pays en matière d'immigration.

Les étudiants en mobilité, soit les individus qui se rendent dans un autre pays dans l'intention d'y poursuivre des études, représentent une proportion des effectifs de l'enseignement tertiaire qui est comprise entre moins de 1 % et près de 18 %. Ils sont particulièrement nombreux en Australie, en Autriche, en France, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse.



Remarque : les données présentées dans ce graphique ne sont pas comparables à celles sur les étudiants étrangers (déclarés comme tels sur la base de leur nationalité) publiées dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2006 ou dans d'autres sections du présent chapitre.

1. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Autres faits marquants

- En 2006, plus de 2.9 millions d'étudiants étaient scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, ce qui représente par rapport à l'année précédente une augmentation de 3 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers déclarés à l'OCDE et à l'Institut de statistique de l'UNESCO.
- L'Allemagne, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni accueillent à eux seuls 49 % de tous les étudiants étrangers dans le monde. En valeur absolue, les étudiants en mobilité internationale en provenance d'Allemagne, de Corée, de France et du Japon constituent la proportion la plus importante des effectifs d'étudiants en mobilité internationale originaires de pays de l'OCDE et ceux de Chine et d'Inde, la proportion la plus importante des effectifs d'étudiants en mobilité internationale originaires de pays partenaires.
- Les étudiants en mobilité représentent 15 % au moins des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie et en Nouvelle-Zélande et plus de 20 % des effectifs des programmes de recherche de haut niveau en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse.
- Trente pour cent au moins des étudiants en mobilité optent pour des formations en sciences, en agronomie ou en ingénierie en Allemagne, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Suède et en Suisse.

Contexte

C₃

Alliée à l'ouverture des marchés du travail, l'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des services a entraîné une augmentation de la demande de nouveaux types de formations dans les pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics et la société comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre la multiplicité des langues, des cultures et des pratiques commerciales dans le monde. S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux de mieux connaître des cultures et des sociétés différentes et, partant, d'améliorer leurs perspectives d'emploi. Plusieurs pays de l'OCDE – en particulier des pays membres de l'Union européenne (UE) – ont d'ailleurs mis en œuvre des politiques et des programmes destinés à stimuler cette mobilité pour établir des relations interculturelles et construire des réseaux sociaux qui seront valorisés à l'avenir.

Sous l'angle macroéconomique, les négociations internationales sur la libéralisation des services rappellent les implications économiques de l'internationalisation de l'offre de services d'éducation. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays de l'OCDE tendent à se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation. À long terme, l'internationalisation croissante de l'enseignement (voir l'encadré C3.1) aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur la balance des paiements des pays, grâce aux revenus générés par les droits de scolarité et la consommation sur place des étudiants en mobilité internationale. À cet égard, il convient de noter qu'outre la mobilité des étudiants, la diffusion électronique, par-delà les frontières, de formations d'une grande souplesse et la création, par certaines universités, de campus à l'étranger témoignent également de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Toutefois, il n'existe pas encore de données comparables à ce sujet.

Les impacts économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire sont nombreux et ne se limitent pas aux coûts et bénéfices à court terme qui influent sur la balance commerciale des pays. Ainsi, l'internationalisation de l'enseignement peut également permettre à des systèmes d'éducation plus modestes et / ou moins développés d'améliorer leur efficience. En effet, les études à l'étranger peuvent constituer une solution alternative avantageuse à l'offre nationale de formations et permettre aux pays de concentrer leurs ressources limitées sur des programmes d'enseignement où peuvent être générées des économies d'échelle ou d'augmenter la scolarisation dans l'enseignement tertiaire malgré une capacité d'accueil insuffisante.

Par ailleurs, le développement rapide de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE – et, plus récemment, dans la plupart des pays émergents (OCDE, 2005a) – a aggravé les problèmes de financement des systèmes d'éducation et a mis en évidence l'intérêt que présente le recrutement d'étudiants étrangers. Dans certains pays, les étudiants en mobilité sont la cible de pratiques de recrutement actif, car les établissements tertiaires comptent de plus en plus sur leurs droits de scolarité pour financer leurs activités. À l'inverse, un certain nombre d'autres pays encouragent les individus à partir à l'étranger pour faire leurs études, à cause d'une capacité d'accueil insuffisante par rapport à la demande, une conséquence du développement rapide de leur enseignement tertiaire. Au cours de ces quelques dernières années, l'essor de l'économie de la connaissance et la compétition mondiale pour les compétences ont donné un nouvel élan à l'internationalisation des systèmes d'éducation dans de nombreux pays de l'OCDE, le recrutement d'étudiants en mobilité s'inscrivant désormais dans une stratégie plus globale de recrutement d'immigrants hautement qualifiés.

Sur le plan institutionnel, les éléments moteurs de l'internationalisation de l'éducation résident dans l'augmentation des recettes que les étudiants en mobilité peuvent générer, que ce soit par le biais de droits de scolarité plus élevés ou de subventions publiques. Quant aux établissements d'enseignement tertiaire, ils ont aussi intérêt à s'engager dans des activités internationales pour établir ou préserver leur réputation à l'heure où la concurrence académique s'intensifie sur la scène mondiale.

Pour les établissements d'enseignement, l'accueil d'étudiants en mobilité peut avoir des conséquences sur les processus et les contextes d'enseignement, dans la mesure où les programmes de cours et les méthodes pédagogiques doivent parfois être adaptés pour prendre en charge des effectifs de cultures et de langues différentes. Ces inconvénients sont toutefois compensés par les nombreux avantages que l'accueil d'étudiants en mobilité internationale procure aux établissements. La présence d'un nombre potentiel d'étudiants en mobilité impose en effet aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements concurrents. À cet égard, elle contribue au développement d'un enseignement tertiaire hautement réactif et axé sur les besoins de ses bénéficiaires. De plus, les étudiants en mobilité peuvent contribuer à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des formations. Ils peuvent aussi accroître les ressources financières des établissements s'ils prennent à leur charge l'intégralité de leurs frais de scolarité (voir l'encadré C3.3), ce qui peut inciter les établissements à accueillir davantage d'étudiants en mobilité et, par voie de conséquence, à limiter les admissions d'étudiants autochtones. Toutefois, rares sont les éléments qui corroborent l'existence de ce phénomène, qui ne s'observe que dans le cas de certaines formations prestigieuses et très prisées proposées par des établissements réservés à l'élite (OCDE, 2004a).

Au niveau microéconomique, l'avantage que procurent des études à l'étranger aux individus dépend dans une grande mesure des politiques adoptées à leur égard, tant dans leur pays d'origine (aide financière aux étudiants allant étudier à l'étranger) que dans leur pays d'accueil (droits de scolarité et aide financière aux étudiants en mobilité internationale) (voir l'encadré C3.3). Les taux de change et le coût de la vie dans le pays d'accueil ont également un impact sur le coût des études à l'étranger. Par ailleurs, les avantages à long terme d'études à l'étranger dépendent en grande partie de la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger et de la mesure dans laquelle ils sont valorisés sur le marché du travail local.

L'analyse des proportions d'individus scolarisés à l'étranger et de leur évolution donne un aperçu de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Il importe à l'avenir d'élaborer des méthodes visant à quantifier et à évaluer d'autres composantes de l'internationalisation de l'enseignement.

Observations et explications

Concepts et conventions terminologiques employés dans cet indicateur

Il convient de définir les concepts et les conventions terminologiques employés dans cet indicateur, car ils diffèrent de ceux utilisés dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2006. Avant l'édition de 2006 de *Regards sur l'Éducation*, ce sont les étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire les individus scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, qui faisaient l'objet de l'indicateur C3. Or, cette définition ne permet pas de prendre toute la mesure de la mobilité internationale des étudiants, car les ressortissants étrangers scolarisés dans un pays

ne doivent pas nécessairement tous leur présence sur le territoire à l'intention délibérée d'y faire des études. Ainsi, les étudiants issus de l'immigration (de leur propre chef ou sur l'initiative de leurs parents) qui sont des résidents permanents du pays dans lequel ils sont scolarisés étaient inclus dans le total. En conséquence, les effectifs d'étudiants étrangers étaient surestimés dans les pays où les taux de naturalisation des migrants étaient relativement faibles. De plus, les individus qui font des études dans le pays dont ils sont ressortissants peuvent être des étudiants en mobilité, par exemple s'ils ont vécu à l'étranger avant de revenir dans leur pays d'origine pour faire leurs études. Dans un souci d'améliorer l'évaluation de la mobilité internationale des étudiants et la comparabilité des données sur l'internationalisation de l'enseignement, l'OCDE a modifié en 2005 les instruments de collecte de données en collaboration avec Eurostat et l'Institut de statistique de l'UNESCO. Selon le concept retenu, les étudiants en mobilité internationale sont ceux qui se rendent à l'étranger dans le but spécifique de suivre des études.

L'évaluation de la mobilité internationale des étudiants dépend dans une grande mesure de la législation des pays en matière d'immigration et des contraintes relatives à la disponibilité des données. Il est par exemple impossible de se fonder sur les statistiques de délivrance de visas pour estimer le nombre d'étudiants en mobilité internationale sur le territoire de l'Union européenne et celui plus vaste de l'Espace économique européen à cause du principe de la libre circulation des individus. C'est pourquoi l'OCDE permet aux pays de définir les étudiants en mobilité internationale soit sur la base du pays dont ils étaient des résidents permanents, soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant (quelle que soit leur nationalité), selon le critère opérationnel qui convient le mieux à leur contexte national. En règle générale, le pays de scolarisation antérieure semble plus adapté dans les pays membres de l'UE, car ce critère opérationnel permet de tenir compte des flux intracommunautaires d'étudiants (Kelo *et al.*, 2005). Quant au pays de résidence, c'est un critère pertinent dans les pays où l'entrée sur le territoire aux fins d'études est conditionnée par l'obtention d'un visa.

Dans cet indicateur, la convention terminologique est d'employer l'expression « étudiants en mobilité internationale » pour désigner les étudiants qui se rendent dans un pays autre que leur pays de résidence ou de scolarisation antérieure dans le but spécifique de poursuivre des études et l'expression « étudiants étrangers » pour désigner les étudiants qui sont scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants (comme cette définition implique la prise en considération des résidents permanents, elle donne lieu à une surestimation de la mobilité internationale des étudiants). Toutefois, comme certains pays sont encore dans l'impossibilité de communiquer des données sur la mobilité internationale des étudiants sur la base de leur pays de résidence ou de scolarisation antérieure, des indicateurs distincts des « étudiants en mobilité internationale » et des « étudiants étrangers » sont présentés dans plusieurs tableaux et graphiques, mais ils sont séparés afin de rappeler que la plus grande prudence est de mise lors de leur interprétation.

Enfin, les effectifs mondiaux d'étudiants scolarisés à l'étranger peuvent être sous-évalués, car ils sont estimés sur la base des étudiants scolarisés dans des pays qui fournissent des données à l'OCDE et à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Par ailleurs, les analyses tendanciennes sont toutes basées sur l'évolution des nombres d'étudiants étrangers dans le temps, car les séries chronologiques sur les étudiants en mobilité internationale ne sont pas encore disponibles. Des travaux sont en cours pour combler ces lacunes et élaborer des séries chronologiques rétrospectives sur les étudiants en mobilité internationale qui pourront être utilisées dans les prochaines éditions de *Regards sur l'éducation*.

Évolution des effectifs d'étudiants étrangers

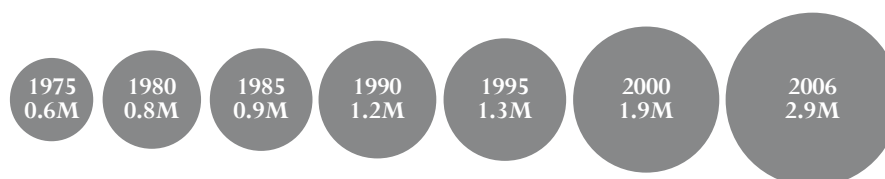
En 2006, 2.9 millions d'étudiants étaient scolarisés dans l'enseignement tertiaire d'un pays dont ils ne sont pas ressortissants, dont 2.4 millions (soit 83.5 %) dans un pays de l'OCDE. Cela représente une augmentation de 2.7 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers dans le monde par rapport à l'année précédente, soit 77 000 individus de plus en valeur absolue. Cette hausse s'établit à 3.0 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Depuis 2000, le nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger dans l'enseignement tertiaire a augmenté de 54.1 % dans les pays membres de l'OCDE et de 54.4 % dans le monde, soit une progression annuelle moyenne de 7.5 % (voir le tableau C3.6).

Par rapport à 2000, le nombre d'étudiants étrangers a plus que doublé en Corée, en Espagne, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie. À l'inverse, le nombre d'étudiants étrangers n'a pas augmenté de plus de 25 % en Belgique, aux États-Unis, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C3.1). Selon la moyenne établie sur la base de la période allant de 2000 à 2006, le nombre d'étudiants étrangers a progressé davantage dans les pays de l'OCDE (111 %) que dans les 19 pays membres de l'UE et de l'OCDE (78 %) (voir le tableau C3.1).

L'analyse combinée des données de l'OCDE et de l'Institut de statistique de l'UNESCO permet de dégager des tendances à plus long terme et révèle la forte croissance du nombre d'étudiants étrangers (voir l'encadré C3.1). Au cours de ces 30 dernières années, le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants a fortement augmenté dans le monde : il est passé de 0.6 million en 1975 à 2.9 millions en 2006, soit plus du quadruple. L'internationalisation de l'enseignement tertiaire s'est intensifiée durant les 11 dernières années, ce qui témoigne de la mondialisation croissante des économies et des sociétés.

Encadré C3.1. Accroissement à long terme du nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants

Accroissement de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire (entre 1975 et 2005)

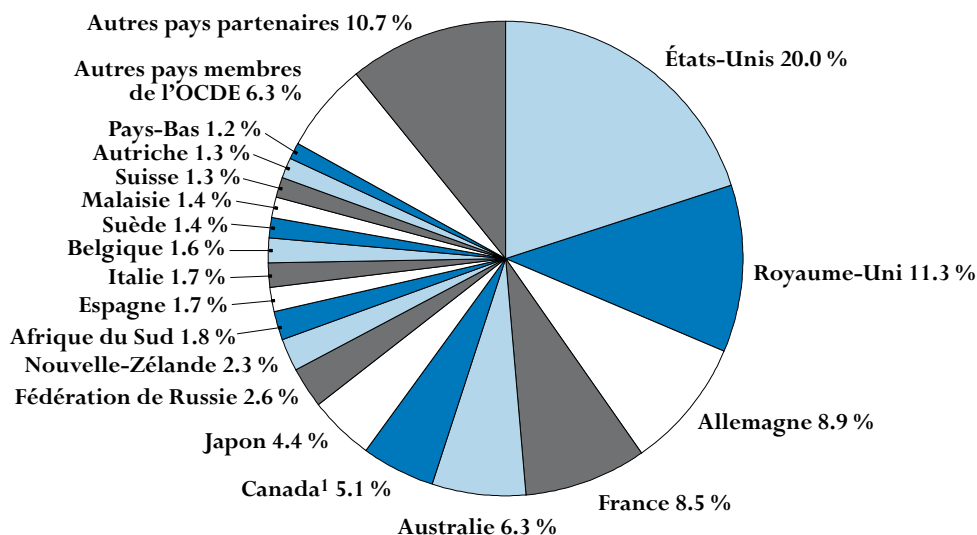


Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO.

La base de données sur les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde est constituée à partir de deux sources différentes : l'OCDE et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). L'ISU a fourni les données de 1975 à 1995 sur tous les pays et les données de 2000 et de 2006 sur la plupart des pays partenaires. L'OCDE a fourni les données de 2000 et de 2006 sur ses pays membres et les autres pays partenaires. Les données de ces deux sources ont pu être combinées, car elles se basent sur des définitions identiques. Les données manquantes ont été imputées sur la base des données les plus proches pour éviter que des lacunes dans la couverture des données ne donnent lieu à des ruptures de séries chronologiques.

Graphique C3.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2006)

Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire par pays d'accueil, selon les données à disposition de l'OCDE



1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour les données sur la plupart des pays partenaires de l'OCDE. Tableau C3.7 (accessible en ligne via le lien ci-dessous). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Plusieurs facteurs ont contribué à l'accroissement du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger depuis 1975. Pendant les premières années de la période à l'étude, les stratégies mises en œuvre par les pouvoirs publics pour promouvoir et entretenir les liens politiques, sociaux, culturels et académiques entre les pays ont joué un grand rôle, en particulier dans le contexte de la construction européenne, dont un objectif politique majeur était précisément de créer un sentiment de compréhension mutuelle chez les jeunes Européens. Un raisonnement similaire a conduit les décideurs d'Amérique du Nord à adopter des politiques de coopération académique. Au fil du temps cependant, des facteurs de nature plus économique ont pris davantage d'importance. Ainsi, la démocratisation des prix du transport, la diffusion des nouvelles technologies et l'apparition de moyens de communication plus rapides et moins coûteux ont de toute évidence contribué au renforcement de l'interdépendance des économies et des sociétés dans les années 1980 et 1990. Ce phénomène est particulièrement manifeste dans le secteur des technologies de pointe et sur les marchés du travail. L'intensification de l'internationalisation des emplois hautement qualifiés a incité les individus à acquérir une expérience internationale pendant leurs études. De plus, la généralisation du recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) a réduit les coûts d'information et de transaction liés aux études à l'étranger et a stimulé la demande de formations internationales.

Les principaux pays d'accueil

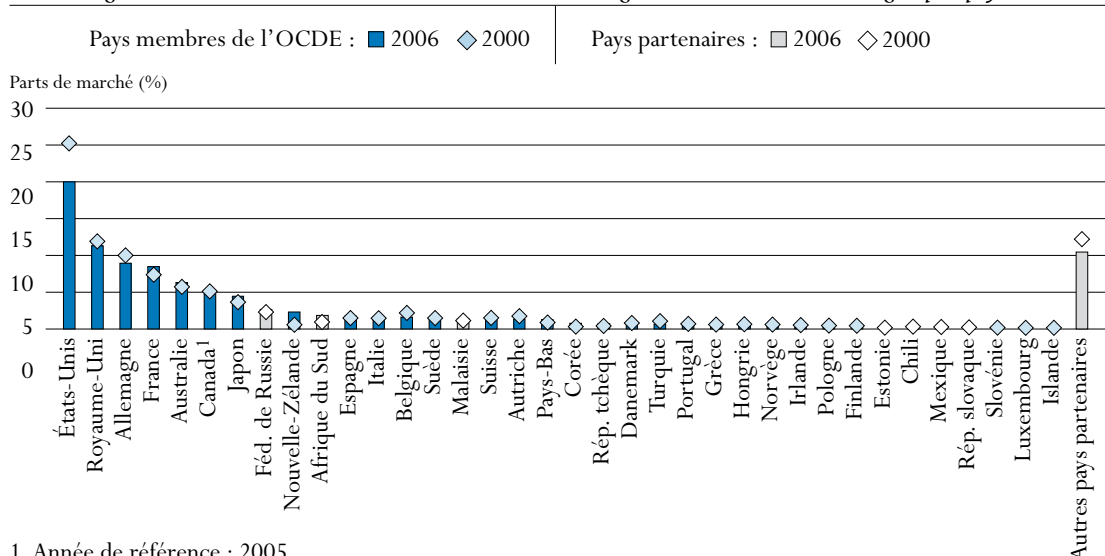
Selon les chiffres de 2006, cinq étudiants étrangers sur dix se répartissent entre quatre pays seulement, qui accueillent la majorité des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 20 % des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (11 %), l'Allemagne (9 %) et la France (8 %). Ces quatre pays accueillent à eux seuls 49 % des étudiants scolarisés à l'étranger (voir le graphique C3.2). Outre ces quatre pays en tête du classement des pays d'accueil établi sur la base des chiffres de 2006, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont l'Australie (6 %), le Canada (5 %), le Japon (4 %) et la Nouvelle-Zélande (2 %) et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie (3 %).

L'évolution des parts de marchés révèle l'émergence de nouveaux acteurs dans le secteur international de l'éducation

L'analyse de l'évolution des parts de marché — évaluées ici sur la base des pourcentages des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers par pays d'accueil — des différents pays dans le secteur international de l'éducation illustre la dynamique de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. En six ans, les États-Unis ont vu s'estomper leur attrait de pays d'accueil : leurs effectifs ont diminué de 25.1 à 20.0 %. L'Allemagne a également connu une régression, de l'ordre de 1 point de pourcentage, tout comme la Belgique et le Royaume-Uni (0.5 point de pourcentage). À l'inverse, les parts de marché de l'Australie, du Japon et de l'Afrique du Sud ont progressé de 1 point de pourcentage environ. C'est la France et la Nouvelle-Zélande qui ont enregistré la hausse la plus marquée, de 1.2 et 1.9 % respectivement, ce qui les maintient parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation (voir le graphique C3.3).

Graphique C3.3. Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (entre 2000 et 2006)

Pourcentage de l'ensemble des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil



1. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur part de marché en 2006.

Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour les données sur la plupart des pays partenaires de l'OCDE. Tableau C3.7 (accessible en ligne via le lien ci-dessous). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Ces tendances révèlent des dynamiques différentes sur le marché international de l'éducation dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Elles traduisent des priorités politiques différentes : des politiques de marketing proactif sont appliquées dans la région Asie-Pacifique, tandis qu'une approche plus passive reste de mise aux États-Unis, un pays dominant de longue date sur ce marché, dont les effectifs d'étudiants étrangers ont diminué aussi sous l'effet du durcissement des conditions d'entrée sur le territoire à la suite des événements du 11 septembre 2001 (voir l'indicateur C3, dans l'édition de 2005 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2005a]).

Facteurs sous-jacents intervenant dans le choix du pays d'accueil

La langue d'enseignement : un facteur décisif dans le choix du pays d'accueil

La langue parlée et employée dans l'enseignement est l'un des principaux éléments déterminant le choix du pays d'accueil. C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'anglais, le français et l'allemand) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, tant en valeur absolue qu'en valeur relative. Le Japon échappe à ce constat : il accueille une forte proportion d'étudiants étrangers, dont 94.2 % en provenance d'Asie, alors que sa langue d'enseignement est moins répandue (voir le tableau C3.2 et le graphique C3.3).

Encadré C3.2. Pays membres et partenaires de l'OCDE proposant des formations tertiaires en anglais (2006)

Emploi de l'anglais comme langue d'enseignement	Pays de l'OCDE et économies partenaires
La totalité ou la quasi-totalité des formations sont dispensés en anglais.	Australie, Canada ¹ , États-Unis, Irlande, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni
De nombreuses formations sont dispensées en anglais.	Danemark, Finlande, Pays-Bas et Suède
Certaines formations sont dispensées en anglais.	Allemagne, Communauté flamande de Belgique, Corée, France, Hongrie, Islande, Japon, Norvège, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Suisse et Turquie
Aucune formation ou presque n'est dispensée en anglais.	Autriche, Communauté flamande de Belgique, Espagne, Grèce, Italie, Luxembourg, Mexique et Portugal Brésil, Chili, Fédération de Russie et Israël

Remarque : déterminer si un pays propose un petit ou un grand nombre de formations en anglais est un exercice subjectif. Pour ce faire, il faut tenir compte de la taille des pays d'accueil. C'est la raison pour laquelle l'Allemagne et la France sont classées parmi les pays qui dispensent relativement peu de programmes en anglais, alors qu'en valeur absolue, ces deux pays en proposent davantage que la Suède par exemple.

1. Au Canada, les programmes tertiaires sont dispensés soit en français (principalement au Québec), soit en anglais.

Source : OCDE, données compilées à partir de brochures destinées aux étudiants étrangers potentiels et rédigées par diverses instances : DAAD en Allemagne, OAD en Autriche, NIIED en Corée, Cirius au Danemark, CIMO en Finlande, EduFrance en France, Campus Hungary en Hongrie, l'Université d'Islande en Islande, JPSS au Japon, SIU en Norvège, NUFFIC aux Pays-Bas, CRASP en Pologne, CHES et NARIC en République tchèque, l'Institut suédois en Suède et la Middle-East Technical University en Turquie.

Que des pays anglophones tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) s'explique vraisemblablement en grande partie par le fait que l'anglais est la langue que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger sont les plus susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine et / ou de vouloir perfectionner par le biais de l'immersion et des études à l'étranger. L'accroissement rapide des effectifs d'étudiants étrangers observé en Australie (indice de variation : 175), au Canada (157) et surtout en Nouvelle-Zélande (825) entre 2000 et 2006 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques du même ordre (voir le tableau C3.1).

D'ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent dorénavant des formations en anglais, ce qui leur permet d'atténuer leur inconvénient linguistique aux yeux des étudiants étrangers. Ce phénomène s'observe en particulier dans les pays nordiques (voir l'encadré C3.2).

Impact des droits de scolarité et du coût de la vie sur le choix du pays d'accueil

Les droits de scolarité et le coût de la vie sont des facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays de destination. Le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède ne réclament pas de droits de scolarité aux étudiants scolarisés sur leur territoire, qu'ils soient ou non en mobilité internationale (voir l'encadré C3.3). La gratuité des études, associée à l'existence de formations dispensées en anglais, explique probablement la forte croissance du nombre d'étudiants étrangers qui a été enregistrée entre 2000 et 2006 dans plusieurs de ces pays (voir le tableau C3.1). Toutefois, le coût unitaire élevé de l'enseignement tertiaire est lourd pour les finances publiques des pays d'accueil si aucune participation financière n'est demandée aux étudiants en mobilité (voir le tableau B1.1). C'est la raison pour laquelle le Danemark vient d'instaurer des droits de scolarité pour les étudiants en mobilité originaires de pays tiers de l'UE et de l'EEE, à compter de l'année académique 2006-2007. L'adoption de mesures similaires est à l'étude en Finlande, en Norvège et en Suède, où les effectifs d'étudiants étrangers ont augmenté de plus de 50 % entre 2000 et 2006.

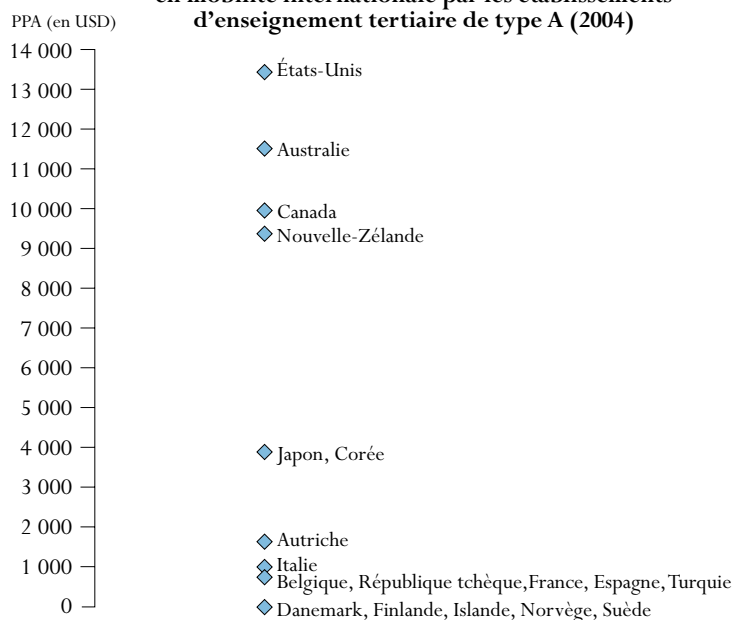
Les pays d'accueil où les frais de scolarité sont intégralement à la charge des étudiants en mobilité internationale sont largement gagnants. Certains pays de la région Asie-Pacifique ont explicitement intégré l'internationalisation de l'enseignement dans leurs stratégies de développement socio-économique et ont pris des mesures destinées à attirer dans leurs établissements tertiaires des étudiants en mobilité, souvent dans une optique de production de revenu ou à tout le moins moyennant le financement des études par les intéressés. L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont instauré des droits de scolarité différents pour les étudiants en mobilité internationale sans en pâtir. En Corée et au Japon, les effectifs d'étudiants étrangers ont fortement augmenté entre 2000 et 2006, malgré les frais de scolarité élevés réclamés sans distinction à tous les étudiants scolarisés sur le territoire (voir l'indicateur B5). Il ressort de ces observations que ces frais ne découragent pas forcément les candidats à la mobilité internationale pour autant que la qualité de l'enseignement et les avantages qu'ils peuvent en retirer soient à la hauteur de leur investissement. Il est possible néanmoins que les étudiants tiennent compte de l'aspect financier pour choisir entre des formations similaires, en particulier s'ils sont originaires de pays en développement. À cet égard, la progression relativement faible du nombre d'étudiants étrangers et la diminution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation auxquelles les États-Unis et le Royaume-Uni ont assisté entre 2000 et 2006 s'expliquent vraisemblablement

par les droits de scolarité relativement élevés qui sont réclamés aux étudiants en mobilité, dans un contexte de concurrence féroce avec d'autres pays anglophones proposant un éventail de formations similaires à moindres frais (voir l'encadré C3.3).

**Encadré C3.3. Frais de scolarité demandés
par les établissements publics d'enseignement tertiaire (2004)**

Structure des frais de scolarité	Pays
Frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité que les étudiants nationaux	Australie, Autriche ¹ , Belgique ^{1, 2} , Canada, États-Unis ³ , Nouvelle-Zélande, Pays-Bas ¹ , République tchèque, Royaume-Uni ¹ et Turquie
Frais de scolarité identiques pour les étudiants en mobilité et les étudiants nationaux	France, Italie, Japon, Corée, Mexique ² , Espagne
Pas de frais de scolarité, ni pour les étudiants en mobilité, ni pour les étudiants nationaux	Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède

**Frais de scolarité annuels moyens réclamés aux étudiants
en mobilité internationale par les établissements
d'enseignement tertiaire de type A (2004)**



1. Étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.
2. Certains établissements réclament des frais de scolarité plus élevés aux étudiants en mobilité.
3. Les droits de scolarité exigibles sont identiques pour les étudiants en mobilité et les étudiants nationaux qui sont originaires d'un autre État des États-Unis. Toutefois, comme la plupart des étudiants nationaux sont scolarisés dans leur État, on peut considérer qu'en pratique, les étudiants en mobilité s'acquittent de droits de scolarité supérieurs à ceux que versent la plupart des étudiants nationaux.

Source : OCDE. Indicateur B5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2008).

Impact de la politique d'immigration sur le choix des pays d'accueil

Au cours de ces dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité internationale. L'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande ont par exemple pris des mesures qui facilitent l'installation sur leur territoire des étudiants étrangers qui y ont fait des études :

leur dossier d'immigration est crédité de points supplémentaires. Cette politique rend ces pays plus attractifs et renforce leur économie de la connaissance. Ces considérations sur les possibilités d'immigration sont susceptibles d'intervenir dans le choix du pays de destination parmi diverses options de formation à l'étranger. Par ailleurs, la libre circulation des travailleurs européens explique en partie la grande mobilité internationale des étudiants entre les pays d'Europe, par comparaison avec celle entre des pays d'Amérique du Nord, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) ne prévoyant pas la libre circulation des travailleurs dans un marché du travail commun.

Autres facteurs

Parmi les autres facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays de destination, citons le prestige académique des établissements ou des formations, la souplesse des cursus et la reconnaissance du temps passé à l'étranger dans les conditions de délivrance des diplômes, l'insuffisance de l'offre d'enseignement tertiaire et les politiques restrictives d'admission à l'université dans le pays d'origine, les relations historiques, géographiques ou commerciales entre les pays, les perspectives professionnelles, les aspirations culturelles et les mesures prises par les pouvoirs publics pour faciliter le transfert d'unités de valeur (de crédits académiques) entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Par ailleurs, la transparence et la souplesse des formations et des conditions de délivrance de diplômes interviennent également.

Importance de la mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire

L'analyse présentée ci-dessus se concentre sur la répartition des étudiants étrangers par pays d'accueil et décrit son évolution en valeur absolue ; les séries chronologiques et indicateurs agrégés sur la mobilité internationale des étudiants n'étant pas disponibles à ce jour. Il est possible aussi d'évaluer l'importance de la mobilité internationale des étudiants par pays d'accueil sur la base du pourcentage d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire. Cet indicateur a le mérite de tenir compte de la taille des systèmes d'enseignement tertiaire des différents pays, ce qui permet d'identifier les pays où l'internationalisation est la plus forte, quelle que soit leur taille et l'importance de leur part de marché en valeur absolue.

Variation sensible des proportions d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans des pays membres et partenaires de l'OCDE

Parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants sont disponibles, l'Australie, l'Autriche, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suisse sont ceux qui affichent les plus fortes proportions d'étudiants en mobilité dans leurs effectifs dans l'enseignement tertiaire. En Australie, 17.8 % des étudiants sont en mobilité internationale et sont venus dans le but spécifique de poursuivre des études. Les étudiants en mobilité internationale représentent 12.0 % des effectifs de l'enseignement tertiaire en Autriche, 15.5 % en Nouvelle-Zélande, 14.1 % au Royaume-Uni et 13.7 % en Suisse. À titre de comparaison, la proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire ne dépasse pas 1 % en Espagne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (voir le tableau C3.1 et le graphique C3.1).

Dans les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, les étudiants étrangers représentent une proportion significative des effectifs de l'enseignement

tertiaire en France (11.2 %) et au Luxembourg (42.2 %), ce qui suggère un afflux considérable d'étudiants en mobilité. Par contraste, la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs de l'enseignement tertiaire ne dépasse pas 1 % en Corée, en Pologne et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie (voir le tableau C3.1).

La mobilité internationale des étudiants par type de formation

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité internationale par type de formation tertiaire dans les pays d'accueil fait apparaître certaines tendances. Il en ressort en premier lieu que l'internationalisation est nettement moins marquée dans les formations tertiaires de type B que dans les formations tertiaires de type A, si ce n'est au Japon, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Ce constat donne à penser que les étudiants en mobilité internationale privilégient surtout les formations académiques traditionnelles, pour lesquels les équivalences de diplômes s'obtiennent souvent plus facilement. Une tendance similaire s'observe dans les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, sauf en Italie et au Portugal (voir le tableau C3.1).

En Australie, en Autriche, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, les formations tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau sont suivis par des proportions relativement équivalentes d'étudiants en mobilité internationale, ce qui suggère que ces pays attirent des étudiants qui viennent de l'étranger pour entamer leurs études tertiaires et / ou réussissent à les retenir après un premier cycle. Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité sont significativement plus nombreux dans les programmes de recherche de haut niveau que dans les formations tertiaires de type A. Cette tendance est très marquée en Belgique, au Canada, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovénie. Ce phénomène s'observe aussi dans des pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, en l'occurrence en Corée, en France, en Islande, en Italie, en Pologne et en Turquie. Il peut s'expliquer soit par le grand attrait des programmes de recherche de haut niveau proposés, soit par la volonté de recruter de préférence des étudiants en mobilité internationale qui en sont déjà à un stade avancé de leur formation afin de tirer parti de leur contribution au secteur de la recherche et du développement ou de préparer leur installation future en qualité d'immigrants hautement qualifiés.

Profil des effectifs d'étudiants en mobilité internationale par pays d'accueil

Importance de l'Asie parmi les régions d'origine

Ce sont les étudiants asiatiques qui constituent le plus grand groupe d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans des pays qui ont fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Ils représentent 45.3 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale déclarés dans le monde (42.8 % des effectifs déclarés par les pays de l'OCDE et 58.3 % des effectifs déclarés par les pays partenaires). C'est en Australie, en Corée, au Japon et en Nouvelle-Zélande qu'ils sont les plus nombreux : plus de 73 % des étudiants étrangers ou en mobilité internationale y proviennent d'Asie. Dans les pays de l'OCDE, les Asiatiques sont suivis dans ce classement par les Européens (23.0 %), en particulier ceux originaires de pays membres de l'Union européenne (15.7 %). Les étudiants en mobilité en provenance d'Afrique représentent 9.9 % de tous les étudiants en mobilité internationale. Enfin, les étudiants en

mobilité internationale originaires d'Amérique du Nord ne représentent que 3.5 % des effectifs totaux et ceux d'Amérique latine, 5.0 % seulement. Dans l'ensemble, 29.3 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés dans les pays membres de l'OCDE sont ressortissants d'un autre pays membre de l'OCDE (voir le tableau C3.2).

Principaux pays d'origine des étudiants en mobilité

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants en mobilité internationale ressort également de l'analyse par pays d'origine. Les étudiants allemands, coréens, français et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 2.8, 4.1, 2.2 et 2.4 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans un pays membre de l'OCDE. Viennent ensuite les étudiants originaires du Canada (1.7 %) et des États-Unis (1.8 %) (voir le tableau C3.2).

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité internationale originaires de pays partenaires montre que les étudiants chinois constituent de loin le plus grand groupe : ils représentent 15.4 % (hormis Hong Kong-Chine, dont la part est de 1.3 %) des effectifs totaux d'étudiants en mobilité scolarisés dans un pays membre de l'OCDE (voir le tableau C3.2). Les destinations les plus prisées par les étudiants chinois en mobilité internationale sont les États-Unis (20.7 %) et le Japon (19.1 %). Dans ce classement des pays partenaires par ordre décroissant des proportions d'étudiants en mobilité internationale, viennent ensuite les étudiants originaires d'Inde (5.4 %), de Malaisie (1.6 %), du Maroc (1.6 %) et de la Fédération de Russie (1.2 %). Parmi les Asiatiques, les étudiants originaires d'Indonésie, du Kazakhstan, du Pakistan, de la République islamique d'Iran, de Thaïlande, d'Ouzbékistan et du Vietnam représentent également une proportion significative des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale (voir le tableau C3.3 et le tableau C3.7 accessible en ligne).

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité internationale par type de formation tertiaire révèle certaines tendances.

Dans certains pays, une proportion relativement importante d'étudiants en mobilité internationale optent pour des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (31.8 %), au Japon (24.1 %) et en Nouvelle-Zélande (27.5 %) et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (21.9 %). Parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale ne sont pas disponibles, les étudiants étrangers sont nombreux également à suivre une formation tertiaire de type B en Corée (24.9 %) (voir le tableau C3.4).

Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité internationale sont nombreux à suivre un programme de recherche de haut niveau. Cette tendance est particulièrement marquée en Espagne (36.0 %) et en Suisse (27.3 %). Elle suggère que ces pays proposent des programmes de recherche d'un grand attrait pour les étudiants déjà diplômés qui envisagent de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études. Ce phénomène s'observe aussi, quoique dans une moindre mesure, parmi les étudiants en mobilité scolarisés au Canada (9.8 %), aux États-Unis (15.7 %), en Finlande (14.3 %), au Japon (10.1 %) et au Royaume-Uni (11.6 %). Parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, les étudiants étrangers sont nombreux à opter pour un programme de recherche de haut niveau en France (10.1 %). Ces étudiants de haut niveau sont susceptibles d'apporter à ces pays une

contribution en matière de recherche et de développement. En outre, une telle spécialisation peut générer des revenus plus élevés au titre des droits de scolarité dans les pays où ces frais sont intégralement à charge des étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré C3.3).

L'analyse des domaines d'études des étudiants en mobilité internationale révèle quelques pôles d'attraction.

Comme le montre le tableau C3.5, les sciences séduisent environ un étudiant en mobilité sur six en Allemagne (17.1 %), aux États-Unis (18.7 %), en Nouvelle-Zélande (17.4 %) et en Suisse (16.6 %), mais moins de un sur 50 au Japon (1.3 %). Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire si l'agronomie, l'ingénierie, la production et la construction y sont incluses. C'est la Finlande qui accueille la plus forte proportion d'étudiants en mobilité internationale suivant des formations dans ces domaines d'études (41.9 %). Les proportions d'étudiants en mobilité inscrits dans des formations en agronomie, en sciences ou en ingénierie sont élevées également en Allemagne (38.3 %), au Canada (29.0 %), aux États-Unis (34.6 %), en Hongrie (30.2 %), au Royaume-Uni (29.8 %), en Suède (39.6 %) et en Suisse (34.2 %). Il en va de même dans certains pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles : l'agronomie, les sciences et l'ingénierie attirent au moins 27 % des étudiants étrangers en France (27.0 %), au Portugal (27.2 %) et en République slovaque (28.3 %). Par contre, rares sont les étudiants étrangers qui optent pour des formations en agronomie, en sciences et en ingénierie en Pologne (voir le graphique C3.4).

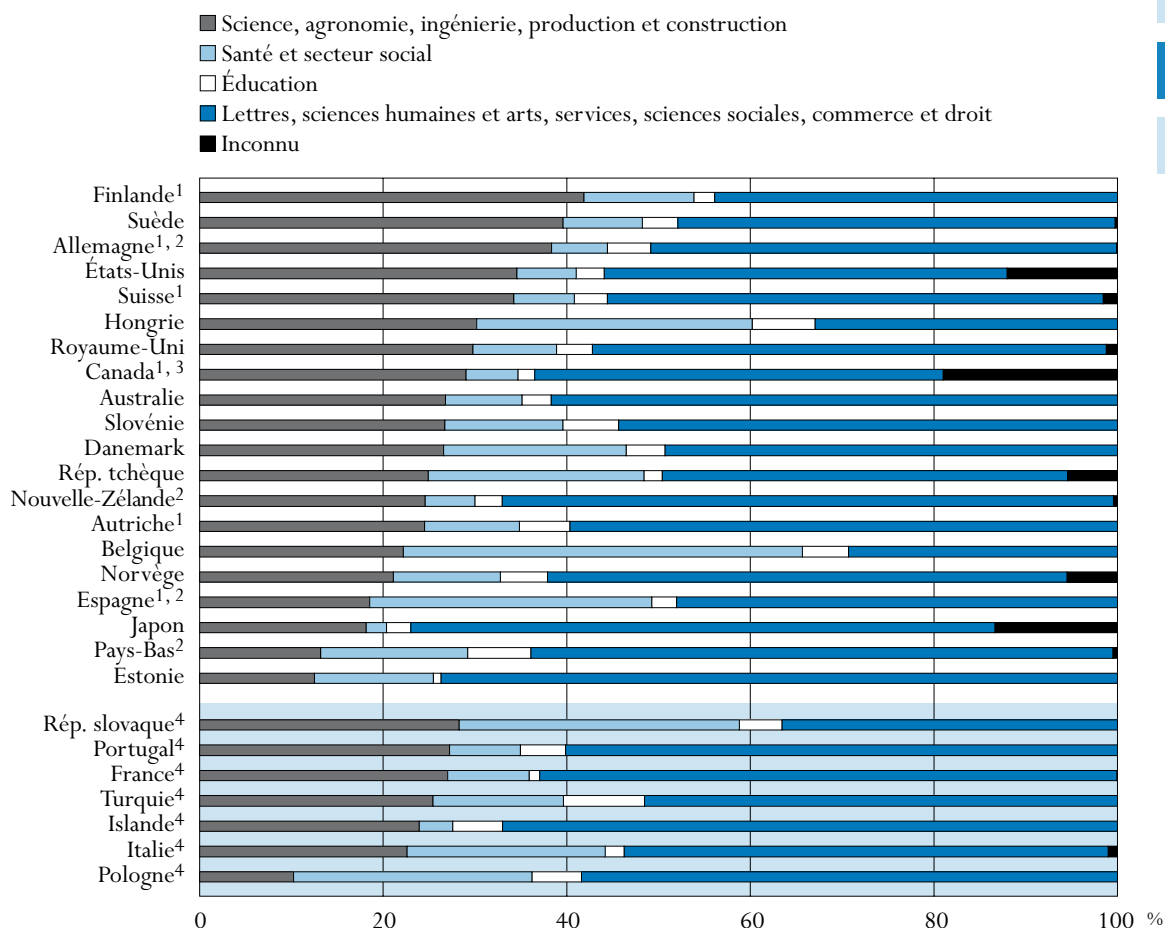
La langue d'enseignement est l'anglais dans la plupart des pays où de fortes proportions d'étudiants en mobilité suivent des formations en agronomie, en sciences ou en ingénierie. En Allemagne, la proportion importante d'étudiants étrangers qui suivent des études scientifiques s'explique peut-être par la grande tradition nationale de spécialisation dans ce domaine.

Par contre, les pays non anglophones ont davantage tendance à accueillir des étudiants en mobilité internationale qui optent pour des formations en rapport avec les lettres, les sciences humaines et les arts. Les lettres, les sciences humaines et les arts sont des disciplines choisies par plus de 20 % des étudiants en mobilité internationale en Allemagne (22 %), en Autriche (23.6 %), au Japon (24.5 %) et en Norvège (20.1 %) et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (21.5 %). Ce phénomène s'observe également en France (20.7 %), en Islande (44.3 %) et en Pologne (20.0 %), parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles.

De fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale optent aussi pour des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit. Plus de la moitié des étudiants en mobilité internationale choisissent ces domaines d'études en Australie (52.7 %) et en Nouvelle-Zélande (49.0 %) et, dans les pays partenaires, en Estonie (53.4 %). La proportion d'étudiants en mobilité internationale qui suivent des formations dans ces domaines est importante également aux Pays-Bas (45.3 %) et au Royaume-Uni (40.8 %). Parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, les plus fortes proportions d'étudiants étrangers suivant une formation en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit s'observent en France (40.6 %) et au Portugal (46.6 %).

Graphique C3.4. Répartition des étudiants en mobilité internationale par domaine d'études (2006)

Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale par domaine d'études dans l'enseignement tertiaire



1. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

2. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

3. Année de référence : 2005.

4. La répartition par domaine d'études porte sur les étudiants étrangers. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants en mobilité internationale dans le domaine d'études « Sciences, agronomie, ingénierie, production et construction ».

Source : OCDE, Tableau C3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Les formations en rapport avec la santé et le secteur social constituent un cas à part, car elles dépendent dans une large mesure des politiques nationales en matière de reconnaissance des diplômes médicaux. Ces formations sont choisies par de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale dans les pays membres de l'UE, en particulier en Belgique (43.5 %), au Danemark (19.9 %), en Espagne (30.7 %), en Hongrie (30.0 %) et en République tchèque (23.5 %). Une tendance similaire s'observe dans des pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles : entre un cinquième et un quart des étudiants étrangers optent pour une formation en rapport avec la santé et le secteur social en Italie (21.6 %), en Pologne (26 %).

et en République slovaque (30.5 %). Ce phénomène s'explique par les politiques de quotas qui limitent l'offre nationale de formations médicales dans de nombreux pays européens. Cela donne lieu à une augmentation de la demande de formation dans d'autres pays européens pour contourner ces quotas, car une directive européenne prévoit la reconnaissance automatique des diplômes médicaux dans l'UE.

Dans l'ensemble, la concentration des étudiants en mobilité internationale dans certaines disciplines dans chaque pays d'accueil révèle l'existence de formations phares qui séduisent bon nombre d'étudiants venus de l'étranger. L'attrait des différents domaines d'études dépend d'un large éventail de facteurs liés à la fois à l'offre et à la demande.

Côté offre, certains pays d'accueil disposent de pôles d'excellence ou d'expertise réputés qui peuvent séduire un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale (l'Allemagne et la Finlande, par exemple, dans le domaine des sciences et de l'ingénierie). Dans d'autres pays, les lettres, les sciences humaines et les arts jouissent d'un « monopole » naturel dans l'offre nationale de formations. Ce constat s'applique tout particulièrement aux études linguistiques ou culturelles (en Allemagne, en Autriche et au Japon, par exemple).

Quant aux facteurs liés à la demande, les caractéristiques des étudiants en mobilité internationale peuvent expliquer leur concentration dans certains domaines d'études. Ainsi, les étudiants qui ont opté pour une formation scientifique sont généralement moins susceptibles que d'autres de maîtriser plusieurs langues. Ce phénomène peut expliquer, chez ces étudiants, une plus forte propension à choisir des pays proposant des formations en anglais et une plus faible propension à opter pour des pays qui n'en prévoient guère (le Japon, par exemple). De même, la demande importante de formations commerciales observée chez les étudiants asiatiques peut expliquer la forte concentration d'étudiants en mobilité internationale qui suivent des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit dans des pays voisins, à savoir en Australie, en Nouvelle-Zélande et, dans une moindre mesure, au Japon. Enfin, les dispositions communautaires concernant la reconnaissance des diplômes médicaux favorisent assurément la concentration d'étudiants en mobilité internationale dans les formations en rapport avec la santé et le secteur social qui s'observe dans certains pays membres de l'UE.

Pays d'accueil des étudiants scolarisés à l'étranger

Les étudiants de l'OCDE qui décident de partir à l'étranger pour suivre des études tertiaires choisissent en grande majorité un autre pays de l'OCDE. En moyenne, 3.2 % seulement des étudiants originaires d'un pays membre de l'OCDE qui partent à l'étranger pour suivre des études tertiaires optent pour un pays partenaire. La proportion d'étudiants originaires d'un pays partenaire qui vont étudier dans un autre pays partenaire est en revanche nettement plus élevée : plus de 22 % des étudiants originaires du Chili, d'Estonie, de la Fédération de Russie et d'Israël se rendent dans un autre pays partenaire. À titre de comparaison, les étudiants originaires de France (0.8 %), d'Irlande (0.2 %), d'Islande (0.2 %), de Pologne (0.8 %), de République slovaque (0.2 %) et de République tchèque (0.9 %) sont très peu enclins à choisir un pays tiers de l'OCDE. Ils le sont extrêmement peu au Luxembourg (0.1 %) (voir le tableau C3.3).

Les considérations linguistiques, la proximité géographique et la similitude des systèmes d'éducation sont autant de facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays d'accueil.

C'est vraisemblablement à la proximité géographique et aux différences de conditions d'entrée sur le territoire qu'il faut imputer la concentration d'étudiants autrichiens en Allemagne, d'étudiants belges en France et aux Pays-Bas, d'étudiants français en Belgique, d'étudiants canadiens aux États-Unis, d'étudiants néo-zélandais en Australie, d'étudiants chinois au Japon, etc. Les considérations linguistiques et les traditions académiques expliquent certainement aussi la propension des étudiants anglo-saxons à se rendre aux États-Unis ou dans des pays membres du Commonwealth, même s'ils sont éloignés. Par ailleurs, les réseaux migratoires jouent un rôle, ainsi qu'en atteste la concentration d'étudiants portugais en France, d'étudiants turcs en Allemagne et d'étudiants mexicains aux États-Unis.

Enfin, l'analyse des pays d'accueil choisis par les étudiants en mobilité internationale révèle l'attrait de pays spécifiques, que les étudiants soient sensibles au prestige académique de leur système d'éducation ou aux perspectives d'une immigration future. À cet égard, il est intéressant de constater que les étudiants originaires de Chine ont tendance à se concentrer en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, des pays qui, pour la plupart, appliquent des mesures facilitant l'immigration des étudiants en mobilité internationale. De même, les étudiants originaires d'Inde préfèrent l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni. À eux seuls, ces trois pays accueillent 81.5 % des étudiants indiens scolarisés à l'étranger (voir le tableau C3.3).

Définitions et méthodologie

Sources des données, définitions et périodes de référence

Les données sur les étudiants étrangers et les étudiants en mobilité internationale se rapportent à l'année académique 2005-06 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de détails, il convient de consulter l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eq2008). Des données supplémentaires proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Les étudiants sont déclarés « en mobilité internationale » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y poursuivre des études. Selon la législation des pays en matière d'immigration (la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'UE et de l'EEE, par exemple) et à partir des données disponibles, les étudiants en mobilité internationale peuvent être définis comme des individus qui suivent des études dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou dans lequel ils étaient scolarisés auparavant (dans les pays membres de l'UE, par exemple).

La qualité de résident permanent ou habituel dans les pays qui fournissent des données est définie en fonction de la législation nationale. Dans les faits, elle peut être subordonnée à l'obtention d'une autorisation ou d'un visa d'études ou à la domiciliation dans un pays étranger l'année précédant l'inscription dans le système d'éducation du pays qui fournit des données. Par pays de scolarisation antérieure, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis pour accéder aux études qu'ils suivent, c'est-à-dire où ils ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires s'ils suivent une formation tertiaire de type A ou B ou leur diplôme de fin d'études tertiaires de type A s'ils suivent un programme de recherche de haut niveau. Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité sont mentionnées dans les tableaux et sont reprises à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2008).

Par « étudiant étranger », on entend tout étudiant qui n'est pas ressortissant du pays qui a fourni des données. Cette définition est pragmatique et applicable, mais elle ne permet pas de prendre toute la mesure de la mobilité internationale des étudiants à cause des différences dans les politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants. Par exemple, l'Australie et la Suisse déclarent une proportion similaire d'étudiants étrangers parmi leurs effectifs de l'enseignement tertiaire (20.9 et 19.2 %), mais il existe entre ces deux pays un écart significatif en termes de mobilité internationale : les étudiants en mobilité représentent 17.8 % des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie et 13.7 % en Suisse (voir le tableau C3.1). Ce phénomène s'explique par le fait que l'Australie est un pays d'immigration, qui a plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. En conséquence, la plus grande prudence s'impose lors de l'interprétation des données en fonction du concept d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale et lors des comparaisons bilatérales.

Méthodologie

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale ont été recueillies par les pays d'accueil. Comme les effectifs totaux, les nombres d'étudiants étrangers et en mobilité internationale sont dérivés du nombre d'étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement. En général, les étudiants autochtones et en mobilité internationale sont recensés à une date ou pendant une période précise de l'année. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants en mobilité internationale dans un système d'éducation. Toutefois, le nombre réel d'étudiants en mobilité internationale peut être nettement supérieur, car de nombreux étudiants ne restent à l'étranger que pendant des périodes inférieures à une année académique ou choisissent des programmes d'échange qui ne nécessitent pas d'inscription au sens strict du terme (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau à court terme, par exemple). Par ailleurs, les effectifs d'étudiants en mobilité sont calculés compte tenu d'étudiants qui suivent des programmes d'enseignement à distance, ce qui ne relève pas à strictement parler du concept de mobilité internationale. Cette forme d'enseignement est assez courante dans les établissements d'enseignement tertiaire en Australie et au Royaume-Uni (OCDE, 2004a).

Comme les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont recueillies par les pays d'accueil, elles portent sur les flux d'entrée d'étudiants, et non sur les flux de sortie. Les pays d'accueil sur lesquels se fonde cet indicateur sont tous les pays membres de l'OCDE (à l'exception du Mexique) et, dans les pays partenaires, l'Estonie, la Fédération de Russie et la Slovaquie, ainsi que certains pays partenaires qui ont fourni des données similaires à l'Institut de statistique de l'UNESCO. La combinaison de toutes ces données permet de déduire des chiffres mondiaux et d'examiner les pays d'accueil des étudiants scolarisés à l'étranger et d'évaluer leurs parts de marché.

Les données sur les étudiants scolarisés à l'étranger et les analyses tendanciennes ne sont pas basées sur les nombres d'étudiants en mobilité internationale, mais sur les nombres de ressortissants étrangers scolarisés dans les pays dont les données sont comparables et cohérentes dans le temps. Elles ne comprennent pas les ressortissants étrangers scolarisés dans des pays membres et partenaires de l'OCDE qui n'ont pas déclaré leurs effectifs d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Toutes les analyses sont donc susceptibles de sous-estimer le nombre réel de ressortissants scolarisés à l'étranger (voir le tableau C3.3), en particulier

dans les pays dont les ressortissants sont nombreux à être scolarisés dans des pays qui n'ont pas déclaré leurs effectifs d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO (la Chine et l'Inde, par exemple).

Le tableau C3.1 montre la proportion d'étudiants étrangers et en mobilité internationale dans les effectifs totaux d'étudiants à chaque niveau de l'enseignement tertiaire. Les effectifs totaux, utilisés comme dénominateur, comprennent tous les individus scolarisés dans le pays, c'est-à-dire les ressortissants nationaux et étrangers, mais excluent tous les ressortissants de ce pays qui sont scolarisés à l'étranger. Le tableau montre également l'évolution des effectifs d'étudiants étrangers entre 2000 et 2006 à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire.

Les tableaux C3.2, C3.4 et C3.5 montrent les proportions d'étudiants en mobilité internationale ou d'étudiants étrangers (dans les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles). Ces proportions sont calculées par pays d'origine dans le tableau C3.2, par niveau et type de formation tertiaire dans le tableau C3.4 et par domaine d'études dans le tableau C3.5.

Le tableau C3.3 montre la répartition des ressortissants d'un pays donné scolarisés à l'étranger entre les différents pays d'accueil (ou d'études). Comme indiqué ci-dessus, les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger, utilisés comme dénominateur, ne comprennent que les étudiants scolarisés dans un pays qui a fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les proportions calculées peuvent donc être biaisées et surestimées dans les pays dont les ressortissants sont nombreux à être scolarisés dans un pays qui n'a pas fourni de données.

Le tableau C3.6 montre l'évolution en valeur absolue du nombre d'étudiants étrangers dans les pays membres de l'OCDE et dans le monde entre 2000 et 2006 et indique l'indice de variation entre 2006 et 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 et 2005. Les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays qui ont fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Comme les données de certains pays partenaires qui n'ont pas transmis de données à l'OCDE n'étaient pas incluses auparavant, les chiffres ne sont pas parfaitement comparables à ceux publiés dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2006.

Le tableau C3.7 (accessible en ligne) montre les nombres d'étudiants étrangers par pays d'origine et pays d'accueil.

Autres références

L'importance relative des effectifs d'étudiants en mobilité internationale influe sur le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires, au point de le gonfler artificiellement dans certains domaines d'études ou dans certains types de formation (voir les indicateurs A2 et A3). Elle peut également avoir un impact sur les parts publique et privée des dépenses d'éducation (voir l'indicateur B3).

Dans les pays qui appliquent des frais de scolarité spécifiques aux étudiants en mobilité internationale, la mobilité internationale des étudiants peut augmenter les budgets des établissements d'enseignement tertiaire et contribuer au financement du système d'éducation.

En revanche, les étudiants en mobilité internationale peuvent représenter une lourde charge financière dans les pays où les frais de scolarité sont faibles ou nuls, à cause du coût élevé de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B5).

Les proportions d'étudiants scolarisés dans un pays autre que le leur ne sont qu'un aspect de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. La dernière décennie a vu l'émergence de nouvelles formes d'enseignement international : désormais, les formations et les établissements d'enseignement traversent eux aussi les frontières. Toutefois, l'internationalisation de l'enseignement tertiaire a évolué de manière différente et sous l'effet de facteurs divers selon les régions du monde. Pour une analyse approfondie de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire et de ses implications commerciales et politiques, il y a lieu de consulter l'ouvrage OCDE (2004a).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

- *Tableau C3.7. Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'origine et le pays d'accueil (2006) et évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (2000, 2005)*

Tableau C3.1.

Étudiants en mobilité internationale et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000 et 2006)

Proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs totaux d'étudiants (nationaux et en mobilité) et proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux d'étudiants (nationaux et étrangers) et indice de variation des effectifs d'étudiants étrangers

Lecture de la première colonne : la proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 17,8 % en Australie et 13,7 % en Suisse. À cause des contraintes relatives à la communication des données, la mobilité internationale des étudiants est déterminée soit sur la base du pays où les étudiants résident (en Australie, par exemple), soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant (en Suisse, par exemple), selon la législation des pays en matière d'immigration. Les données présentées dans ce tableau constituent le meilleur indicateur en date de la mobilité internationale des étudiants dans chaque pays.

Lecture de la cinquième colonne : la proportion de ressortissants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 20,9 % en Australie et 19,2 % en Suisse.

	Étudiants en mobilité internationale				Étudiants étrangers				
	Proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire				Proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire				Indice de variation du nombre d'étudiants étrangers, tous niveaux d'enseignement confondus (2000 = 100)
	Ensemble du tertiaire	Formations tertiaires de type B	Formations tertiaires de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	Formations tertiaires de type B	Formations tertiaires de type A	Programmes de recherche de haut niveau	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie ¹	17.8	7.4	19.7	19.1	20.9	7.6	23.0	29.7	175
Autriche ^{1, 2}	12.0	m	13.1	15.1	15.5	m	16.9	20.9	129
Belgique ¹	7.4	5.4	8.5	20.5	12.1	9.5	13.5	31.0	121
Canada ^{1, 2, 3, 4}	7.4	m	6.9	21.4	14.6	m	13.8	38.3	157
Rép. tchèque ¹	5.1	0.7	5.4	6.4	6.3	1.1	6.8	8.0	391
Danemark ¹	4.8	3.7	4.9	7.3	8.4	10.3	7.8	19.2	149
Finlande ⁵	3.7	n	3.4	7.4	2.9	n	2.5	7.5	161
France	m	m	m	m	11.2	4.8	12.3	35.8	181
Allemagne ⁵	m	m	10.6	m	11.4	3.9	12.7	m	140
Grèce	m	m	m	m	2.5	0.8	3.7	1.8	192
Hongrie ¹	2.8	0.3	2.9	7.1	3.3	0.5	3.4	8.1	146
Islande	m	m	m	m	4.5	1.3	4.6	12.2	177
Irlande ⁵	6.8	m	m	m	m	m	m	m	172
Italie	m	m	m	m	2.4	6.2	2.3	5.0	196
Japon ¹	2.9	3.0	2.6	16.1	3.2	3.0	2.9	16.8	195
Corée	m	m	m	m	0.7	0.5	0.7	4.7	660
Luxembourg	m	m	m	m	42.2	m	m	m	174
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas ²	4.7	n	4.7	m	6.1	n	6.2	m	260
Nouvelle-Zélande ¹	15.5	16.0	15.1	22.2	28.5	27.6	28.3	42.8	825
Norvège ¹	1.9	8.2	1.8	4.6	6.7	11.2	6.2	22.3	164
Pologne	m	m	m	m	0.5	0.1	0.5	2.9	186
Portugal	m	m	m	m	4.6	5.9	4.5	7.7	161
Rép. slovaque ¹	0.8	0.5	0.8	0.7	0.9	0.5	0.9	0.7	110
Espagne ^{1, 2}	1.0	m	0.8	8.5	2.9	3.8	1.8	19.2	200
Suède ¹	5.0	0.5	5.3	5.3	9.8	4.5	9.5	20.6	162
Suisse ^{2, 3}	13.7	m	13.4	44.4	19.2	16.5	17.0	44.2	152
Turquie	m	m	m	m	0.8	0.2	1.1	2.7	108
Royaume-Uni ¹	14.1	5.5	15.2	40.8	17.9	11.6	18.4	42.7	148
États-Unis ¹	3.3	2.0	3.1	23.7	m	m	m	m	123
Moyenne de l'OCDE	6.9	3.8	7.3	15.9	9.6	5.5	8.5	18.5	210.9
Moyenne de l'UE-19	5.7	1.9	6.3	11.9	8.9	4.0	7.3	15.4	177.8
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie ¹	1.4	0.1	2.0	2.8	3.1	3.1	3.1	3.4	249
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie ⁴	m	m	m	m	0.9	0.4	1.0	m	188
Slovénie ¹	0.9	0.5	1.3	4.4	1.2	0.8	1.5	5.5	179

1. Afin de mesurer la mobilité des étudiants, les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les pourcentages pour l'ensemble du tertiaire sont sous-estimés en raison de l'exclusion de certaines formations.

3. Année de référence : 2005.

4. Les établissements privés sont exclus.

5. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.2.

Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers par pays d'origine (2006)

Proportion d'étudiants en mobilité internationale et d'étudiants étrangers par pays d'origine dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale et d'étudiants étrangers par pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique la proportion d'étudiants en mobilité internationale par pays d'origine, défini comme le pays soit où ils résidaient, soit où ils étaient scolarisés auparavant, dans les effectifs d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers par pays d'origine défini comme le pays dont ils sont ressortissants.

Lecture de la 3^e colonne : 1,4 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés au Canada sont des résidents allemands, 0,1 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 6^e colonne : 5,6 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,5 % en Grèce, etc.

Lecture de la 15^e colonne : 25,9 % des étudiants étrangers scolarisés en Autriche sont des ressortissants allemands, 0,6 % des ressortissants grecs, etc.

	Pays d'accueil																	
	Pays membres de l'OCDE																	
	Étudiants en mobilité internationale														Étudiants étrangers			
	Australie ¹	Belgique ^{1, 2}	Canada ^{3, 4, 5}	Danemark ¹	Allemagne ^{3, 6, 7}	Irlande ⁶	Pays-Bas ⁷	Nouvelle-Zélande ¹	Rép. slovaque ¹	Espagne ^{1, 3}	Suède ¹	Suisse ^{3, 6}	Royaume-Uni ¹	États-Unis ¹	Autriche ^{3, 8}	Rép. tchèque ⁸	Finlande ⁸	France ⁸
Pays d'origine	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	a	n	0,6	2,2	0,2	0,4	0,0	7,5	n	n	1,1	0,2	0,5	0,5	0,1	n	0,4	0,1
Autriche	0,1	0,1	0,2	0,6	2,3	0,5	0,1	0,1	0,4	n	1,5	2,0	0,4	0,1	a	0,2	0,4	0,2
Belgique	n	a	0,3	1,4	0,7	0,6	1,9	n	n	n	0,9	0,7	0,8	0,1	0,2	n	0,3	1,1
Canada	2,0	0,2	a	0,9	0,3	3,3	0,1	1,2	0,5	n	1,3	0,9	1,4	5,0	0,1	0,2	0,8	0,5
Rép. tchèque	0,1	0,1	0,1	0,2	1,0	0,3	0,1	0,1	29,0	n	0,8	0,4	0,3	0,2	1,3	a	0,7	0,3
Danemark	0,1	n	0,2	a	0,3	0,2	0,1	0,1	n	n	0,7	0,2	0,5	0,2	0,2	n	0,5	0,1
Finlande	n	n	0,1	0,7	0,4	0,6	0,1	0,1	0,1	n	3,0	0,3	0,5	0,1	0,5	n	a	0,1
France	0,4	36,9	8,3	4,4	2,9	6,3	0,5	0,9	0,4	0,3	6,0	14,8	3,8	1,2	1,1	0,1	1,8	a
Allemagne	0,9	0,8	1,4	8,3	a	5,6	15,4	3,2	1,0	0,3	9,2	21,6	4,0	1,6	25,9	1,0	3,6	2,7
Grèce	n	0,3	0,1	0,4	1,3	0,5	0,2	n	6,0	n	0,4	0,7	5,4	0,4	0,6	0,5	0,6	0,8
Hongrie	n	0,1	0,1	0,1	1,1	0,1	0,2	n	1,4	n	0,3	0,6	0,2	0,1	2,9	0,2	1,0	0,3
Islande	n	n	0,1	7,6	n	0,1	0,1	n	n	n	0,2	n	0,1	0,1	0,1	n	0,3	n
Irlande	0,1	0,1	0,2	1,0	0,2	a	n	0,1	0,1	n	0,3	0,1	5,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,2
Italie	0,1	0,3	0,4	1,3	1,8	1,8	0,3	0,1	0,1	0,4	1,9	6,1	1,7	0,6	15,7	0,1	1,5	1,8
Japon	1,8	0,2	2,1	0,2	1,0	0,5	0,1	2,8	0,1	n	0,5	0,7	1,9	6,9	0,7	0,1	1,1	0,9
Corée	2,4	0,1	0,4	0,1	1,8	0,1	0,1	0,1	0,2	n	0,3	0,3	1,2	10,5	0,8	0,1	0,4	1,0
Luxembourg	n	4,4	n	0,6	1,1	0,1	n	n	n	n	n	1,0	0,3	n	1,1	n	0,1	0,7
Mexique	0,2	0,1	1,7	0,5	0,6	0,1	0,1	0,2	0,1	0,7	0,5	0,5	0,5	2,5	0,1	n	0,5	0,6
Pays-Bas	0,1	7,4	0,3	1,0	0,4	0,6	a	0,1	n	0,1	2,3	0,5	0,8	0,3	0,3	0,1	0,9	0,2
Nouvelle-Zélande	1,1	n	0,1	0,6	0,1	0,1	n	a	n	n	0,1	0,1	0,2	0,2	n	n	0,1	n
Norvège	1,0	0,1	0,3	15,2	0,3	1,4	0,2	0,6	5,7	n	0,8	0,2	0,9	0,2	0,2	0,9	0,7	0,1
Pologne	0,1	0,3	0,3	1,3	6,4	1,4	0,7	n	1,2	0,1	1,8	1,4	1,3	0,5	3,4	1,1	1,7	1,4
Portugal	n	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1	0,1	n	n	0,6	0,6	0,4	0,9	0,1	0,2	0,7	0,3	1,0
Rép. slovaque	0,1	0,1	0,1	0,1	0,6	0,1	0,1	n	a	n	0,1	0,5	0,2	0,1	3,1	68,5	0,2	0,2
Espagne	0,1	0,1	0,3	2,7	2,1	3,0	0,4	n	0,2	a	4,2	1,5	1,9	0,6	1,0	0,1	1,4	1,5
Suède	0,5	0,1	0,4	6,7	0,3	0,6	0,1	0,5	0,6	n	a	0,6	1,0	0,6	0,5	0,3	6,3	0,2
Suisse	0,2	0,1	0,4	1,4	0,9	0,2	0,1	0,1	n	0,1	0,9	a	0,5	0,2	0,7	0,1	0,4	0,7
Turquie	0,1	0,3	0,7	0,4	3,4	0,1	0,3	0,1	0,4	n	0,4	1,6	0,6	2,1	5,3	0,2	0,8	1,0
Royaume-Uni	0,8	0,1	1,6	13,0	0,9	0,4	0,3	1,1	0,7	0,2	1,2	0,8	a	1,5	0,5	1,7	2,1	1,0
États-Unis	1,6	0,5	10,4	5,1	1,7	16,1	0,2	5,6	1,5	0,1	2,2	1,5	4,5	a	0,8	0,6	2,3	1,1
Total de l'OCDE	13,9	52,9	31,1	78,2	34,5	54,3	22,2	24,6	49,7	3,2	43,4	60,1	41,3	36,5	67,5	77,2	31,6	19,7
Pays partenaires																		
Brésil	0,2	0,1	0,6	0,3	0,9	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	1,0	0,4	1,2	0,2	n	n	0,4	0,9
Chili	0,1	n	0,2	0,1	0,3	n	n	0,1	0,1	0,2	0,1	0,3	0,1	0,3	n	n	0,2	0,2
Chine	22,7	2,2	23,7	7,9	11,6	13,5	3,7	50,9	0,2	n	0,9	2,2	15,4	16,0	3,4	0,3	16,1	6,9
Estonie	n	0,1	n	0,2	0,3	0,1	n	n	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	n	7,0	0,0
Inde	12,1	0,5	3,7	1,3	1,7	3,5	0,1	4,8	0,4	n	0,2	0,9	5,8	13,5	0,3	0,4	1,9	0,3
Israël	0,1	n	0,4	0,6	0,1	0,1	n	n	9,5	n	n	0,2	0,3	0,6	0,1	0,7	0,2	0,1
Féd. de Russie	0,2	0,3	0,5	0,6	5,8	0,8	0,4	0,7	0,9	0,1	0,2	1,8	0,7	0,9	1,1	3,7	12,4	1,2
Slovénie	n	0,2	n	n	0,1	0,1	n	0,1	n	n	0,2	0,1	0,1	n	1,4	0,1	0,1	n
Grandes régions																		
Total de l'Afrique	3,2	2,7	10,6	2,3	8,7	5,7	1,5	0,6	3,5	0,8	0,6	7,7	9,4	6,4	1,5	1,9	12,6	45,2
Total de l'Asie	78,7	5,3	51,0	13,7	30,9	34,1	6,8	73,4	21,0	0,2	3,3	9,2	46,1	63,6	14,3	8,4	29,9	18,5
Total de l'Europe	5,1	53,2	16,8	71,5	46,4	36,3	22,9	8,0	72,5	2,7	38,7	64,0	33,1	12,5	82,0	86,6	51,1	20,8
dont l'UE-19	3,5	51,4	14,4	44,1	24,2	31,8	20,9	6,5	41,2	2,2	35,1	54,0	28,9	8,5	58,5	74,9	23,7	13,8
Total de l'Amérique du Nord	3,6	0,7	11,0	6,0	2,0	19,4	0,3	6,8	2,0	0,1	3,5	2,4	5,9	5,1	1,0	0,8	3,2	1,6
Total de l'Océanie	2,1	0,1	0,7	2,8	0,3	0,5	0,1	10,5	n	n	1,2	0,3	0,7	0,8	0,2	n	0,5	0,1
Total de l'Amérique du Sud	1,1	0,9	7,3	1,9	3,8	0,7	1,0	0,7	1,0	3,2	1,0	5,4	2,6	11,5	1,1	0,8	2,3	4,4
Non précisé	6,2	37,1	2,5	1,9	7,8	3,3	67,4	n	n	93,0	51,6	10,9	2,3	n	0,1	1,5	0,4	9,3
Total tous pays d'origine confondus	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

3. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

4. Année de référence : 2005.

5. Les établissements privés sont exclus.

6. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

7. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

8. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.2. (suite)

Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers par pays d'origine (2006)
Proportion d'étudiants en mobilité internationale et d'étudiants étrangers par pays d'origine dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale et d'étudiants étrangers par pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique la proportion d'étudiants en mobilité internationale par pays d'origine, défini comme le pays soit où ils résidaient, soit où ils étaient scolarisés auparavant, dans les effectifs d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers par pays d'origine défini comme le pays dont ils sont ressortissants.

Lecture de la 3^e colonne : 1.4 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés au Canada sont des résidents allemands, 0.1 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 6^e colonne : 5.6 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0.5 % en Grèce, etc.

Lecture de la 15^e colonne : 25.9 % des étudiants étrangers scolarisés en Autriche sont des ressortissants allemands, 0.6 % des ressortissants grecs, etc.

		Pays d'accueil																
		Pays membres de l'OCDE										Pays partenaires						
		Étudiants en mobilité internationale										Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Étudiants en mobilité internationale		Étudiants étrangers	Total des pays d'accueil (pays partenaires)	Total des pays d'accueil dont les chiffres sont disponibles	
													Estonie ¹	Slovénie ¹				Fédération de Russie ^{5, 7, 8}
Pays d'origine		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.2	n	0.1	0.1	0.3	0.2	n	0.2	0.1	0.1	0.2	0.4	n	0.1	m	0.1	0.3
	Autriche	n	0.4	2.4	0.4	n	n	0.2	0.3	0.3	0.1	0.1	0.4	0.1	1.3	m	0.1	0.3
	Belgique	0.2	n	0.7	0.4	n	n	14.1	0.2	0.1	0.5	n	0.4	0.2	0.1	m	n	0.3
	Canada	0.2	0.8	2.7	0.3	0.2	0.7	0.1	0.6	2.3	0.6	0.1	1.7	0.2	0.1	m	0.1	1.5
	Rép. tchèque	0.1	0.1	1.1	0.3	n	n	0.4	0.3	2.3	0.2	n	0.3	n	0.2	m	n	0.2
	Danemark	n	n	8.1	0.1	n	n	0.2	6.0	0.1	n	n	0.2	0.9	0.1	m	n	0.2
	Finlande	0.1	0.2	4.3	0.2	n	n	0.2	2.0	0.1	0.1	n	0.2	42.9	0.1	m	0.2	0.2
	France	0.2	0.3	3.9	1.9	0.3	n	34.0	1.1	0.7	4.4	0.1	2.2	0.3	0.1	m	0.1	1.8
	Allemagne	2.1	9.7	13.7	3.4	0.3	0.3	9.8	4.1	3.0	1.8	1.1	2.8	0.9	0.7	m	0.2	2.4
	Grèce	a	1.1	0.1	11.2	n	n	0.5	0.1	0.2	0.2	5.2	1.3	n	n	m	0.7	1.2
	Hongrie	0.1	a	0.3	0.5	0.1	n	0.2	0.2	0.6	0.1	n	0.3	0.3	1.2	m	n	0.2
	Islande	n	0.2	a	n	n	n	0.2	1.7	n	n	n	0.1	n	n	m	n	0.1
	Irlande	n	0.3	0.3	0.1	n	n	0.4	0.2	0.1	0.1	n	0.8	n	n	m	n	0.7
	Italie	0.4	0.2	3.4	a	0.1	n	4.2	0.5	0.4	1.4	0.1	1.2	0.5	8.4	m	0.1	1.0
	Japon	0.1	0.1	1.5	0.7	a	5.4	n	0.4	0.2	n	n	2.4	0.3	n	m	0.2	2.0
	Corée	n	0.1	0.1	0.7	17.2	a	n	0.2	0.4	n	0.1	4.1	0.1	0.1	m	0.3	3.4
	Luxembourg	n	n	n	0.1	n	n	a	n	n	0.3	n	0.3	n	0.1	m	n	0.2
	Mexique	n	0.1	0.4	0.5	0.1	0.1	n	0.3	0.1	0.1	n	1.0	n	0.1	m	0.2	0.8
	Pays-Bas	0.1	0.1	1.0	0.1	0.0	n	0.5	1.1	0.1	1.4	0.1	0.4	n	0.1	m	n	0.3
	Nouvelle-Zélande	n	n	0.1	n	0.1	0.1	n	a	0.1	n	n	0.2	n	n	m	n	0.1
Norvège	n	5.2	5.5	0.2	n	n	n	a	6.5	0.1	n	0.5	n	0.1	m	n	0.4	
Pologne	0.5	0.4	2.5	2.7	0.1	0.1	0.9	1.2	a	0.8	0.1	1.2	0.1	0.5	m	0.1	1.0	
Portugal	n	0.1	0.3	0.2	n	n	15.9	0.3	0.3	a	n	0.4	n	0.1	m	n	0.3	
Rép. slovaque	0.1	16.0	0.8	0.4	n	n	0.4	0.3	1.4	0.1	n	0.9	n	0.4	m	n	0.8	
Espagne	0.1	0.2	5.2	1.0	0.1	n	1.1	0.8	0.3	4.0	n	0.9	0.5	n	m	0.1	0.8	
Suède	0.1	1.5	7.4	0.3	0.1	n	0.2	8.2	2.8	0.1	n	0.5	1.1	0.2	m	0.1	0.5	
Suisse	0.1	0.1	1.1	2.6	n	n	0.3	0.3	n	0.5	n	0.4	0.1	n	m	0.1	0.3	
Turquie	0.7	0.3	0.1	0.6	0.1	0.2	0.3	0.3	0.4	0.1	a	1.2	0.1	0.1	m	1.8	1.3	
Royaume-Uni	0.5	0.4	3.2	0.6	0.3	0.1	0.4	2.4	0.4	0.5	0.6	0.9	0.2	n	m	0.1	0.8	
États-Unis	0.6	1.5	6.9	0.8	1.3	2.2	n	2.4	6.7	0.9	0.1	1.8	1.0	0.1	m	0.8	1.6	
Total de l'OCDE		6.5	39.5	77.3	30.3	20.8	9.7	84.2	36.0	30.0	18.5	8.0	29.3	49.9	14.0	m	5.6	25.4
Pays partenaires	Brésil	n	n	0.4	1.7	0.4	0.1	0.4	0.4	0.3	11.2	n	0.7	0.1	0.3	m	0.3	0.7
	Chili	n	n	0.3	0.4	n	n	0.5	n	n	n	n	0.2	n	n	m	0.4	0.2
	Chine	0.2	1.0	2.1	2.0	66.4	68.7	1.3	4.4	2.7	0.5	0.6	15.4	12.2	0.2	m	10.8	14.6
	Estonie	0.1	0.1	0.8	0.1	n	n	0.5	0.1	n	n	0.1	a	0.2	1.0	0.3	0.1	
	Inde	n	0.3	0.1	0.8	0.3	1.2	0.1	1.0	1.5	0.1	n	5.4	1.1	0.8	m	1.9	4.8
	Israël	0.4	5.3	0.1	2.2	n	n	0.1	0.3	n	n	0.1	0.4	n	n	m	0.8	0.4
	Féd. de Russie	1.3	1.6	2.8	1.6	0.3	1.1	0.6	5.4	4.0	0.4	3.2	1.2	7.2	1.0	a	3.0	1.5
	Slovénie	n	0.2	n	0.8	n	n	n	n	0.1	0.1	n	0.1	n	a	m	n	0.1
Grandes régions																		
Total de l'Afrique		4.3	1.8	1.4	9.4	0.7	0.8	7.1	9.7	4.1	63.1	1.8	9.9	0.4	n	m	17.8	11.2
Total de l'Asie		63.9	14.7	7.1	13.2	94.2	93.1	2.5	15.9	18.5	1.8	53.4	42.8	14.7	1.8	40.4	58.3	45.3
Total de l'Europe		30.4	80.8	78.9	66.9	2.2	2.2	89.2	45.5	67.3	18.6	29.7	23.0	83.5	97.0	23.2	15.9	21.8
dont l'UE-19		4.6	31.1	58.7	23.8	1.5	0.7	83.4	29.4	13.2	16.0	7.5	15.7	48.1	13.4	m	m	m
Total de l'Amérique du Nord		0.8	2.3	9.5	1.1	1.5	2.9	0.1	3.0	9.0	1.6	0.2	3.5	1.2	0.2	m	1.0	3.1
Total de l'Océanie		0.2	0.1	0.3	0.2	0.4	0.4	n	0.3	0.2	0.1	0.2	0.7	n	0.1	m	0.1	0.6
Total de l'Amérique du Sud		0.3	0.3	2.7	8.7	1.0	0.7	0.7	2.6	0.8	14.8	n	5.0	0.2	0.9	m	6.9	5.3
Non précisé		n	n	0.1	0.6	n	n	0.4	23.2	0.1	n	14.6	15.1	n	n	36.3	n	12.6
Total tous pays d'origine confondus		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

1. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

3. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

4. Année de référence : 2005.

5. Les établissements privés sont exclus.

6. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

7. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

8. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.3.

Répartition des ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger par pays d'accueil (2006)

Proportion de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger par pays d'accueil dans les effectifs de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger tous pays d'accueil confondus (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique la proportion de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger par pays d'accueil. Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 6.7 % des ressortissants tchèques scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, 13.0 % des ressortissants allemands scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Lecture de la première ligne : la France accueille 2.5 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, l'Allemagne accueille 3.3 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																			
	Pays membres de l'OCDE																			
	Australie ¹	Autriche ²	Belgique ³	Canada ^{2, 4, 5}	Rép. tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne ⁶	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande ^{7, 8}	Italie	Japon	Corée	Luxembourg	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Pays membres de l'OCDE																				
Australie	a	0.5	0.2	6.4	n	0.4	0.3	2.5	3.3	0.3	0.1	n	0.5	0.5	3.3	0.5	n	m	0.6	27.7
Autriche	1.3	a	0.3	1.5	0.3	0.3	0.3	3.4	51.3	0.1	0.4	0.1	0.5	1.7	0.4	n	n	m	1.6	0.3
Belgique	0.7	0.6	a	3.7	0.1	0.2	0.2	23.6	8.5	0.3	0.1	n	0.7	1.8	0.5	0.1	1.4	m	18.9	n
Canada	8.7	0.1	0.3	a	0.1	0.3	0.2	3.0	1.4	0.1	0.3	n	1.0	0.3	0.7	0.4	n	m	0.3	1.0
Rép. tchèque	1.5	6.7	0.8	1.7	a	0.6	0.8	9.2	30.5	0.1	0.2	0.1	0.5	2.2	0.5	0.1	0.1	m	1.5	0.3
Danemark	2.0	1.1	0.8	3.2	n	a	0.7	3.9	9.3	0.1	n	0.9	0.4	0.8	0.3	0.1	n	m	2.1	0.8
Finlande	0.8	1.9	0.5	1.5	0.1	1.9	a	3.0	9.3	0.1	0.3	0.3	0.8	0.9	0.5	n	n	m	1.7	0.3
France	1.1	0.7	26.9	12.0	n	0.3	0.2	a	9.6	0.1	0.1	n	1.2	1.4	0.6	n	0.6	m	1.1	0.5
Allemagne	2.0	13.0	0.7	2.0	0.3	1.4	0.4	8.4	a	0.4	1.8	0.1	0.9	2.1	0.5	0.1	0.1	m	15.2	1.5
Grèce	0.1	0.6	1.2	0.4	0.3	0.1	0.1	5.0	15.4	a	0.4	n	0.2	13.5	0.1	n	n	m	1.1	n
Hongrie	0.7	13.9	1.1	1.7	0.4	0.8	1.1	8.1	33.6	0.2	a	n	0.2	2.8	1.1	n	n	m	4.3	0.1
Islande	0.8	0.6	0.4	1.2	0.1	44.5	0.8	1.3	3.0	0.2	0.9	a	0.2	0.5	0.4	n	0.1	m	2.3	0.3
Irlande	0.9	0.2	0.3	1.3	0.2	0.3	0.2	2.5	2.2	n	0.2	n	a	0.2	0.1	n	n	m	0.6	0.1
Italie	0.6	15.4	5.8	1.1	0.1	0.4	0.3	11.1	18.8	0.2	0.1	0.1	0.6	a	0.3	n	0.1	m	1.3	0.1
Japon	5.4	0.5	0.3	3.0	n	0.1	0.2	3.5	3.9	n	n	n	0.1	0.5	a	2.0	n	m	0.4	1.7
Corée	4.3	0.3	0.1	0.7	n	n	n	2.3	5.0	n	n	n	n	0.3	21.5	a	n	m	0.3	n
Luxembourg	0.2	5.8	21.8	0.4	n	n	0.1	22.4	31.2	n	n	n	0.2	0.5	n	n	a	m	0.6	n
Mexique	1.4	0.2	0.3	7.0	n	0.3	0.2	5.5	4.7	n	n	n	0.1	0.9	0.5	0.1	n	a	0.6	0.2
Pays-Bas	1.7	1.0	25.1	3.3	0.1	1.4	0.6	4.6	12.3	0.1	0.1	0.1	0.6	0.2	0.5	n	n	m	a	0.4
Nouvelle-Zélande	47.6	0.1	n	3.6	n	0.5	0.2	1.3	1.5	n	n	n	0.4	0.1	1.8	0.6	n	m	0.5	a
Norvège	12.7	0.4	0.2	2.0	1.4	15.4	0.4	2.4	4.7	n	5.3	0.3	1.3	0.8	0.3	n	n	m	1.8	1.5
Pologne	0.5	3.7	1.3	2.0	0.7	1.8	0.4	9.5	44.6	0.2	0.2	n	0.5	3.7	0.3	0.1	n	m	2.4	n
Portugal	0.3	0.4	6.5	2.0	1.1	0.3	0.2	18.7	11.6	n	0.1	n	0.1	0.7	0.3	n	1.3	m	2.1	0.1
Rép. slovaque	0.5	5.3	0.3	0.5	63.8	0.1	0.1	1.8	7.4	n	10.1	n	0.1	0.8	0.1	n	n	m	0.5	n
Espagne	0.4	1.5	4.0	1.0	0.1	0.6	0.5	13.6	19.9	n	0.1	0.1	1.4	1.9	0.3	n	n	m	3.0	0.1
Suède	6.1	1.3	0.3	2.4	0.4	9.2	3.9	3.8	4.8	0.1	1.5	0.4	0.6	0.9	0.7	n	n	m	1.2	1.2
Suisse	2.7	2.8	0.7	4.2	0.1	0.6	0.4	15.4	20.6	0.2	0.1	0.1	0.2	12.0	0.4	n	n	m	1.5	0.4
Turquie	0.4	3.6	0.6	1.3	0.1	0.4	0.1	4.2	44.3	0.2	0.1	n	n	0.5	0.3	0.1	n	m	1.2	n
Royaume-Uni	6.2	0.8	0.8	11.4	1.5	1.9	0.8	10.3	7.5	0.3	0.2	0.1	4.8	1.1	1.4	0.1	n	m	3.1	1.7
États-Unis	5.9	0.7	0.4	19.2	0.3	0.7	0.4	5.6	6.6	0.2	0.4	0.1	4.2	0.8	3.5	1.0	n	m	1.0	4.2
Total de l'OCDE	3.0	3.1	3.6	3.9	2.0	1.1	0.3	5.8	12.7	0.1	0.7	0.1	0.8	1.7	3.2	0.3	m	m	2.7	1.1
Pays partenaires																				
Brésil	2.0	0.3	0.7	3.5	n	0.4	0.2	9.9	9.2	n	n	n	0.1	4.0	2.2	0.1	n	m	0.5	0.2
Chili	1.7	0.2	1.2	3.6	0.1	0.4	0.2	7.9	8.2	n	n	n	n	2.8	0.4	0.1	n	m	0.4	0.7
Chine	9.3	0.3	0.3	6.8	n	0.5	0.3	3.8	6.1	n	n	n	0.4	0.2	19.1	3.4	n	m	0.8	4.2
Estonie	0.2	0.7	0.5	0.6	0.1	2.7	14.5	2.8	18.4	0.4	0.2	0.1	0.3	1.4	0.5	n	n	m	1.2	n
Inde	15.1	0.1	0.1	4.8	n	0.2	0.1	0.5	2.8	n	n	n	0.3	0.3	0.3	0.2	n	m	0.2	1.2
Israël	1.6	0.3	0.3	7.0	1.1	0.4	0.1	2.1	9.2	0.5	5.4	n	n	7.5	0.3	n	n	m	1.5	n
Féd. de Russie	0.9	0.8	0.9	3.2	1.6	0.9	2.3	6.3	25.7	0.4	0.5	n	0.2	1.6	0.7	0.5	n	m	1.0	0.5
Slovénie	0.4	19.5	4.4	0.8	0.8	0.3	0.3	3.6	21.0	n	0.8	n	0.2	14.1	0.5	n	n	m	1.9	0.1

Remarque : les proportions d'étudiants scolarisés à l'étranger sont calculées uniquement sur la base des effectifs d'étudiants scolarisés dans des pays ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

3. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

4. Année de référence : 2005.

5. Les établissements privés sont exclus.

6. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

7. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

8. Les étudiants à temps partiel sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.3. (suite)

Répartition des ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger par pays d'accueil (2006)

Proportion de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger par pays d'accueil dans les effectifs de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger tous pays d'accueil confondus (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique la proportion de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger par pays d'accueil.
Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 6,7 % des ressortissants tchèques scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, 13,0 % des ressortissants allemands scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.
Lecture de la première ligne : la France accueille 2,5 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, l'Allemagne accueille 3,3 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																		
	Pays membres de l'OCDE											Pays partenaires							
	Norvège	Pologne	Portugal	Rép. slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni ¹	États-Unis ¹	Total des pays de destination (pays membres de l'OCDE)	Brésil	Chili	Estonie	Israël	Féd. de Russie ^{5, 6}	Slovénie	Total des pays de destination (pays partenaires)	Total de tous les pays dont les chiffres sont disponibles
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
Pays membres de l'OCDE																			
Australie	0.3	0.1	0.2	n	0.4	3.2	0.7	0.3	16.0	28.9	97.6	m	m	n	m	m	n	2.4	100.0
Autriche	0.3	0.3	0.2	0.1	1.2	3.9	7.7	0.2	11.0	7.0	95.8	m	m	n	m	m	0.1	4.2	100.0
Belgique	0.3	0.1	0.7	n	3.2	2.1	2.9	n	21.5	6.8	98.6	m	m	n	m	m	n	1.4	100.0
Canada	0.2	0.6	0.2	n	0.2	1.0	0.6	n	10.6	67.0	98.4	m	m	n	m	m	n	1.6	100.0
Rép. tchèque	0.6	3.5	0.4	6.4	1.5	2.9	2.2	n	11.6	12.7	99.1	m	m	n	m	m	n	0.9	100.0
Danemark	13.5	0.2	0.1	n	1.1	15.3	1.6	0.1	25.1	14.6	98.2	m	m	n	m	m	n	1.8	100.0
Finlande	2.9	0.1	0.1	n	1.1	38.9	1.2	0.1	17.9	6.3	92.4	m	m	4.0	m	m	n	7.6	100.0
France	0.2	0.1	1.1	n	2.7	2.5	6.6	n	18.9	10.5	99.2	m	m	n	m	m	n	0.8	100.0
Allemagne	0.7	0.4	0.4	n	2.1	3.9	11.1	0.3	17.0	11.7	98.5	m	m	n	m	m	n	1.5	100.0
Grèce	n	0.1	0.1	0.2	0.5	0.7	0.7	2.4	43.5	5.3	92.1	m	m	n	m	m	n	7.9	100.0
Hongrie	0.4	0.8	0.2	0.4	0.5	2.2	2.5	n	9.8	10.5	97.6	m	m	0.1	m	m	0.2	2.4	100.0
Islande	6.7	n	n	n	0.3	13.0	0.4	n	9.4	12.3	99.8	m	m	n	m	m	n	0.2	100.0
Irlande	0.1	0.1	n	n	0.3	0.7	0.2	n	83.4	5.7	99.8	m	m	n	m	m	n	0.2	100.0
Italie	0.2	0.1	0.6	n	6.7	1.8	11.3	n	13.6	8.3	98.8	m	m	n	m	m	0.2	1.2	100.0
Japon	0.1	n	n	n	0.2	0.4	0.4	n	10.2	65.7	98.6	m	m	n	m	m	n	1.4	100.0
Corée	n	n	n	n	0.4	0.1	0.2	n	3.9	58.9	98.4	m	m	n	m	m	n	1.6	100.0
Luxembourg	n	n	0.6	n	0.1	0.1	3.8	n	11.3	0.7	99.9	m	m	n	m	m	n	0.1	100.0
Mexique	0.2	n	0.1	n	12.1	0.8	0.5	n	6.5	53.9	96.2	m	m	n	m	m	n	3.8	100.0
Pays-Bas	1.2	0.1	1.9	n	2.2	5.4	2.7	0.1	20.5	12.4	98.5	m	m	n	m	m	n	1.5	100.0
Nouvelle-Zélande	0.2	0.2	n	n	0.1	1.1	0.5	n	13.4	22.9	96.9	m	m	n	m	m	n	3.1	100.0
Norvège	a	5.2	0.1	0.6	0.4	10.2	0.6	n	21.5	9.5	99.0	m	m	n	m	m	n	1.0	100.0
Pologne	0.5	a	0.4	0.1	1.6	2.6	1.5	n	12.0	8.7	99.2	m	m	n	m	m	n	0.8	100.0
Portugal	0.3	0.3	a	n	17.0	1.4	6.3	n	20.8	6.3	98.4	m	m	n	m	m	n	1.6	100.0
Rép. slovaque	0.2	0.7	0.1	a	0.4	0.2	0.8	n	2.8	3.1	99.8	m	m	n	m	m	n	0.2	100.0
Espagne	0.4	0.1	2.5	n	a	4.3	5.9	n	23.2	13.3	98.4	m	m	n	m	m	n	1.6	100.0
Suède	8.1	2.2	0.1	0.1	1.3	a	1.8	n	22.9	22.9	98.2	m	m	0.1	m	m	n	1.8	100.0
Suisse	0.4	n	0.8	n	2.9	2.7	a	n	15.9	12.5	97.5	m	m	n	m	m	n	2.5	100.0
Turquie	0.1	0.1	n	n	0.1	0.5	1.4	a	3.7	21.1	84.5	m	m	n	m	m	n	15.5	100.0
Royaume-Uni	1.4	0.2	0.3	n	2.5	3.0	1.5	0.5	a	34.2	97.5	m	m	n	m	m	n	2.5	100.0
États-Unis	0.7	1.5	0.3	0.1	1.3	1.9	0.9	0.1	29.9	a	92.0	m	m	n	m	m	n	8.0	100.0
Total de l'OCDE	0.6	0.4	0.4	0.1	1.9	2.4	3.1	0.2	16.1	25.3	96.8	m	m	0.1	n	m	n	3.2	100.0
Pays partenaires																			
Brésil	0.3	0.2	9.0	n	9.3	0.6	1.4	n	5.5	34.1	93.7	a	m	n	m	m	n	6.3	100.0
Chili	0.9	n	0.1	n	17.8	3.4	1.3	n	4.6	20.6	76.7	m	a	n	m	m	n	23.3	100.0
Chine	0.1	n	n	n	0.1	0.3	0.2	n	11.2	20.7	88.4	m	m	n	m	m	n	11.6	100.0
Estonie	1.8	0.3	n	n	1.9	5.9	0.6	n	8.3	7.7	71.4	m	m	a	m	18.7	n	28.6	100.0
Inde	0.1	0.1	n	n	n	0.5	0.2	n	13.0	53.5	93.7	m	m	n	m	m	n	6.3	100.0
Israël	0.1	0.2	n	1.1	0.8	0.3	0.5	0.2	6.6	25.0	72.2	m	m	n	a	m	n	27.8	100.0
Féd. de Russie	1.6	0.9	0.1	n	1.1	1.5	1.3	1.2	4.4	10.1	70.6	m	m	2.3	m	a	n	29.4	100.0
Slovénie	0.1	0.3	0.7	0.1	1.9	1.9	1.7	n	10.4	8.0	93.7	m	m	n	m	m	a	6.3	100.0

Remarque : les proportions d'étudiants scolarisés à l'étranger sont calculées uniquement sur la base des effectifs d'étudiants scolarisés dans des pays ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

3. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

4. Année de référence : 2005.

5. Les établissements privés sont exclus.

6. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

7. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

8. Les étudiants à temps partiel sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.4.
Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers
selon le niveau d'enseignement et le type de formation tertiaires (2006)

	Formations tertiaires de type B	Formations tertiaires de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	
	Répartition des étudiants en mobilité internationale selon le niveau d'enseignement et le type de formation tertiaire				
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	6.4	89.4	4.2	100
	Autriche ^{1, 2, 3}	m	91.7	8.3	100
	Belgique ¹	31.8	62.0	6.2	100
	Canada ^{1, 3, 4, 5}	m	90.2	9.8	100
	Rép. tchèque ¹	1.4	90.3	8.5	100
	Danemark ¹	9.6	87.2	3.2	100
	Finlande ^{3, 6}	m	85.7	14.3	100
	Hongrie ¹	0.7	94.7	4.6	100
	Irlande	m	m	m	m
	Japon ¹	24.1	65.8	10.1	100
	Luxembourg	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas ⁷	n	100.0	m	100
	Nouvelle-Zélande ¹	27.5	69.3	3.2	100
	Norvège ¹	3.9	90.5	5.6	100
	Rép. slovaque ¹	0.8	94.9	4.3	100
	Espagne ^{1, 3}	m	64.0	36.0	100
	Suède ¹	0.5	94.2	5.3	100
	Suisse ^{3, 6}	m	72.7	27.3	100
	Royaume-Uni ¹	8.6	79.8	11.6	100
	États-Unis ¹	12.7	71.6	15.7	100
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m
	Estonie ¹	3.3	90.6	6.0	100
	Israël	m	m	m	m
	Slovénie ¹	21.9	73.9	4.2	100
	Répartition des étudiants étrangers selon le niveau d'enseignement et le type de formation tertiaire				
Pays membres de l'OCDE	France ⁸	10.4	79.5	10.1	100
	Allemagne ^{7, 8}	5.1	94.9	m	100
	Grèce ⁸	11.9	85.6	2.5	100
	Islande ⁸	0.7	96.6	2.7	100
	Italie ⁸	1.8	94.3	3.9	100
	Corée ⁸	24.9	66.0	9.1	100
	Pologne ⁸	0.1	91.6	8.3	100
	Portugal ⁸	1.5	89.3	9.2	100
Turquie ⁸	5.6	89.8	4.6	100	
Pays partenaires	Féd. de Russie ^{5, 7, 8}	10.3	89.7	m	100

1. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les chiffres sont basés sur le nombre d'inscriptions, et non sur le nombre d'individus.

3. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

4. Année de référence : 2005.

5. Les établissements privés sont exclus.

6. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

7. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

8. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.5.

Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2006)

	Agronomie	Éducation	Ingénierie, production et construction	Santé et secteur social	Lettres, sciences humaines, et arts	Sciences	Services	Sciences sociales, commerce et droit	Inconnu ou non précisé	Tous domaines d'études confondus	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Pays membres de l'OCDE	Répartition des étudiants en mobilité internationale par domaine d'études										
	Australie ¹	0.7	3.2	11.0	8.3	7.4	15.0	1.6	52.7	n	100
	Autriche ^{1, 2}	2.3	5.5	11.5	10.3	23.6	10.8	1.5	34.5	n	100
	Belgique ¹	9.0	5.0	6.6	43.5	13.0	6.6	2.2	14.1	n	100
	Canada ^{1, 2, 3}	1.1	1.8	12.9	5.6	9.0	15.0	1.2	34.3	19.0	100
	Rép. tchèque ^{1, 2}	1.7	2.0	11.7	23.5	7.4	11.5	1.6	35.1	5.4	100
	Danemark ¹	2.2	4.3	16.6	19.9	16.6	7.8	0.8	31.9	n	100
	Finlande ^{2, 4}	2.2	2.3	29.9	12.0	16.4	9.8	3.7	23.7	n	100
	Allemagne ^{2, 4, 5}	1.4	4.7	19.8	6.1	22.0	17.1	1.3	27.4	0.1	100
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie ¹	11.5	6.9	12.0	30.0	11.4	6.7	1.8	19.7	n	100
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon ¹	2.4	2.7	14.5	2.2	24.5	1.3	2.5	36.6	13.4	100
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas ⁵	1.9	6.9	5.4	16.0	13.1	5.8	5.0	45.3	0.5	100
	Nouvelle-Zélande ^{1, 5}	0.9	3.0	6.2	5.4	14.7	17.4	2.9	49.0	0.4	100
	Norvège ¹	1.9	5.1	4.9	11.6	20.1	14.3	3.6	32.9	5.5	100
	Espagne ^{1, 2, 5}	1.7	2.7	9.5	30.7	13.2	7.4	2.8	31.9	n	100
	Suède ¹	1.0	3.9	24.1	8.6	15.7	14.5	1.5	30.4	0.3	100
	Suisse ^{2, 4}	0.9	3.6	16.7	6.6	18.2	16.6	2.6	33.2	1.6	100
	Royaume-Uni ¹	0.8	3.9	14.8	9.1	13.9	14.1	1.2	40.8	1.2	100
	États-Unis ¹	0.3	3.0	15.6	6.5	11.0	18.7	1.8	31.0	12.0	100
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie ¹	8.3	0.9	1.0	12.9	19.5	3.2	0.8	53.4	n	100
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie ¹	1.2	6.1	16.4	12.9	21.5	9.1	3.4	29.5	n	100
Pays membres de l'OCDE	Répartition des étudiants étrangers par domaine d'études										
	France ⁶	0.2	1.2	11.5	8.9	20.7	15.4	1.6	40.6	0.1	100
	Islande ⁶	0.4	5.5	5.6	3.6	44.3	17.9	1.4	21.3	n	100
	Italie ⁶	1.8	2.1	14.4	21.6	18.6	6.5	1.8	32.3	1.0	100
	Pologne ⁶	0.7	5.4	4.3	26.0	20.0	5.3	3.6	34.8	n	100
	Portugal ⁶	1.2	4.9	18.6	7.7	8.5	7.4	5.0	46.6	n	100
	Rép. slovaque ⁶	9.8	4.7	11.3	30.5	14.8	7.3	5.4	16.3	a	100
	Turquie ⁶	2.3	8.8	14.3	14.2	9.8	8.9	3.2	38.5	n	100

1. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

3. Année de référence : 2005.

4. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

5. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

6. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité, elles sont présentées séparément dans le tableau et dans le graphique.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

Tableau C3.6.

Évolution du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger (entre 2000 et 2006)*Nombre d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger (calculs basés sur le nombre d'individus)*

Nombre d'étudiants étrangers							
	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde entier	2 924 679	2 847 536	2 697 759	2 507 931	2 267 627	1 972 111	1 894 792
Étudiants scolarisés à l'étranger dans les pays membres de l'OCDE	2 440 657	2 368 931	2 265 135	2 085 263	1 897 866	1 642 676	1 583 744

Indice de variation (2006)						
	2005=100	2004=100	2003=100	2002=100	2001=100	2000=100
Étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde entier	103	108	117	129	148	154
Étudiants scolarisés à l'étranger dans les pays membres de l'OCDE	103	108	117	129	149	154

Remarque : les chiffres sont fondés sur le nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger dans un des pays membres ou partenaires de l'OCDE ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO, dans le souci de donner un aperçu général de l'évolution du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde. Comme le groupe de pays ayant fourni des données a varié dans le temps, des données manquantes ont dû être imputées pour assurer la comparabilité dans le temps des séries chronologiques. L'inclusion de chiffres de l'UNESCO à propos des pays partenaires de l'OCDE et l'imputation de données manquantes expliquent pourquoi les estimations des effectifs d'étudiants étrangers peuvent s'écarter de celles publiées dans des éditions antérieures de Regards sur l'éducation.

Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données sur les pays partenaires de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>

LES JEUNES RÉUSSISSENT-ILS LEUR ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE À L'ISSUE DE LEURS ÉTUDES ?

Cet indicateur évalue le nombre d'années pendant lesquelles les jeunes sont susceptibles de faire des études, de travailler et d'être sans-emploi. Il analyse le niveau de formation des jeunes hommes et femmes et leur situation au regard de l'emploi. La durée de la formation initiale s'est allongée ces dix dernières années, ce qui entraîne une entrée plus tardive dans la vie active. Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous la forme d'une combinaison emploi-études, une pratique largement répandue dans certains pays. Il est fréquent qu'à l'issue de leur formation initiale, les jeunes voient leur entrée dans la vie active contrariée et qu'ils passent par des périodes de chômage ou d'inactivité, même si hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne à cet égard. Cet indicateur s'intéresse à la situation actuelle des individus âgés de 15 à 29 ans pour dégager les grandes tendances du passage des études au monde du travail.

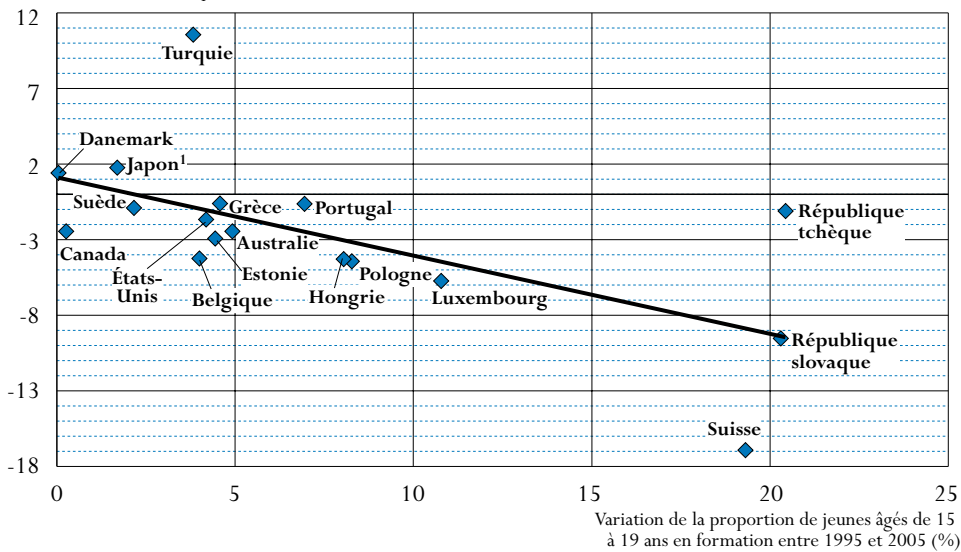
Points clés

Graphique C4.1. Variation de la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans en formation et de la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans hors formation et sans emploi entre 1995 et 2005

Ce graphique montre l'augmentation de la proportion d'individus en formation et la diminution de la proportion d'individus hors formation et sans emploi chez les jeunes âgés de 15 à 19 ans.

La plupart des pays de l'OCDE ont développé leur système d'éducation pour accroître les taux de scolarisation chez les plus jeunes. Sont visés chez les individus de 15 à 19 ans, les sans-emploi, soit ceux qui ne sont plus scolarisés et qui ne travaillent pas et, dans une moindre mesure, les actifs occupés. À de rares exceptions près, les politiques de développement des systèmes d'éducation ont contribué à réduire le taux de chômage et d'inactivité chez les jeunes adultes.

Variation de la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans hors formation et sans emploi entre 1995 et 2005 (%)



1. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.
Source : OCDE, Tableau C4.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 15 ans en 2006 peut espérer rester scolarisé dans le cadre institutionnel pendant 6.7 ans en moyenne. Dans 20 des 29 pays membres et 3 des pays partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'espérance de scolarisation à l'âge de 15 ans va de 5 à 7.5 années, mais l'écart entre les deux extrêmes, 3.1 années (en Turquie) et 8.7 années (au Danemark et en Islande), est considérable.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre, au cours des 15 années à venir, outre ses années de formation, à travailler pendant 6.2 ans, à être au chômage pendant 0.8 an et à être inactif (c'est-à-dire n'être ni en formation, ni en activité, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1.3 an .
- Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'individus en formation a augmenté de 5.1 points de pourcentage dans le groupe d'âge des 15-19 ans entre 2000 et 2006 : elle est passée de 80.4 à 85.6 %. C'est aux Pays-Bas et en République slovaque que la progression a été la plus forte durant cette période (11 et 23 points de pourcentage respectivement).
- Les individus âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation sont souvent chômeurs ou inactifs. Certains pays réussissent mieux que d'autres à relever le défi de l'insertion professionnelle des jeunes adultes peu qualifiés. Dans ce groupe d'âge, plus de 70 % des individus qui ne sont plus en formation ont un emploi en Islande, au Japon et en Norvège.
- En moyenne, la réussite des études secondaires diminue le taux de chômage de 7.4 points de pourcentage chez les jeunes de 20 à 24 ans et de 6.8 points de pourcentage chez ceux âgés de 25 à 29 ans. Ne pas terminer ses études secondaires est de toute évidence un sérieux handicap pour entrer dans la vie active, alors que réussir des études tertiaires augmente les chances de trouver un emploi.

Contexte

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active toujours plus incertaine. Dans plusieurs pays de l'OCDE, formation et activité professionnelle sont des étapes consécutives, alors que dans d'autres, les deux peuvent être concomitantes. Les différentes combinaisons entre la formation et l'activité professionnelle peuvent avoir des effets sensibles sur le processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études – en dehors des traditionnels « jobs de vacances » – peut faciliter ultérieurement l'entrée dans la vie active.

Le passage de l'école au monde du travail est une phase complexe qui ne dépend pas seulement de la durée et de la qualité des études, mais aussi de la situation générale sur le marché du travail et de la conjoncture économique. Des taux de chômage globalement élevés rendent cette transition nettement plus difficile, ainsi qu'en attestent des taux de chômage plus importants chez ceux qui entrent dans la vie active que chez ceux qui ont déjà une certaine expérience professionnelle.

La situation générale sur le marché du travail intervient dans les décisions que les plus jeunes prennent à propos de leur scolarité : ils ont tendance à poursuivre des études si le marché du travail est morose et à entrer dans la vie active s'il est dynamique. Que les perspectives professionnelles influent sur la programmation et la durée des études est rationnel, dans la mesure où des taux de chômage élevés diminuent le coût d'opportunité de l'éducation (le manque à gagner pendant les études), le poste le plus important dans le coût de l'éducation dans la plupart des pays.

Il est difficile de cerner les processus à l'œuvre pendant la transition entre l'école et la vie active à cause des interactions entre les facteurs liés au système d'éducation et au marché du travail, mais la politique de l'éducation peut grandement faciliter cette transition. La plupart des pays ont accru leur taux de scolarisation non seulement dans l'enseignement tertiaire, mais également dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils ont adopté des politiques visant à se doter d'une main-d'œuvre compétitive et à réduire les taux de chômage et d'inactivité chez les plus jeunes.

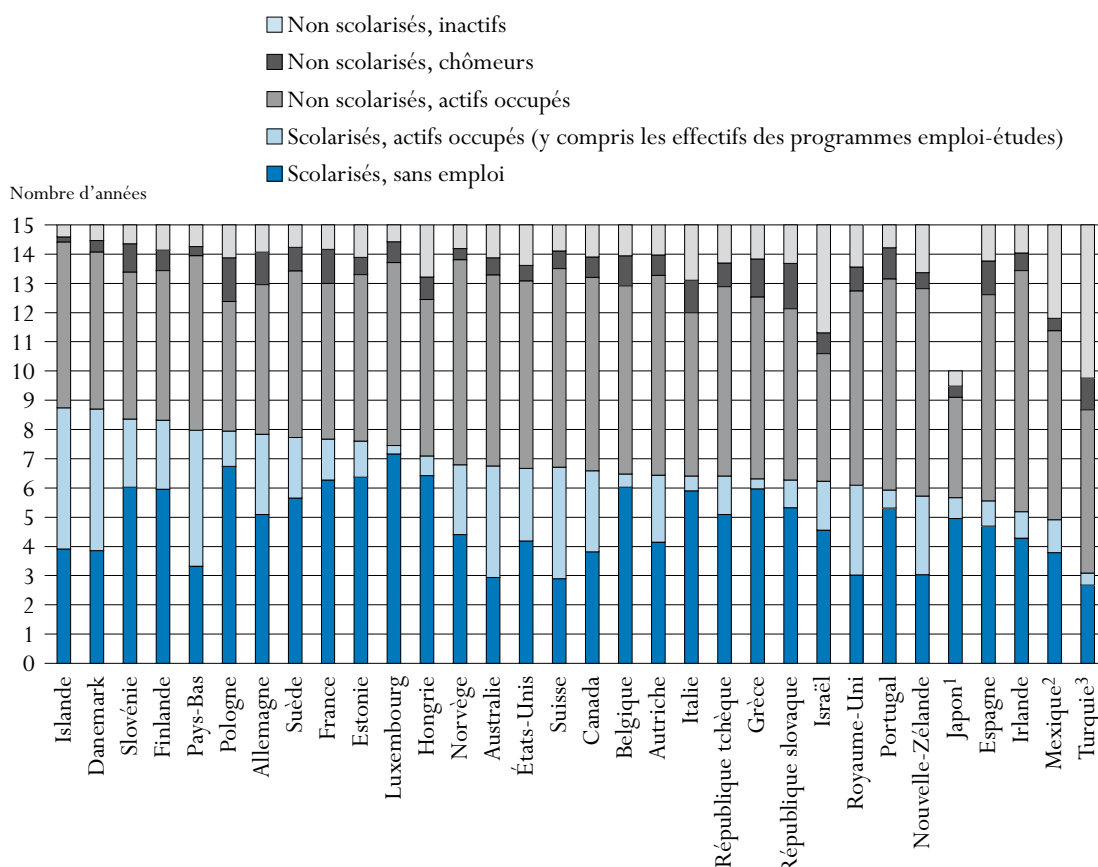
Observations et explications

Les jeunes âgés de 15 ans en 2006 peuvent espérer poursuivre des études pendant 6.7 ans en moyenne (voir le tableau C4.1a), même si certains resteront scolarisés plus longtemps que d'autres. Dans 20 des 29 pays considérés ici, dont un pays partenaire, en l'occurrence Israël, les adolescents âgés de 15 ans aujourd'hui peuvent s'attendre à poursuivre des études pendant une période allant de 5 à 7.5 ans. Toutefois, l'écart est considérable entre les pays situés aux deux extrêmes : d'une part, le Danemark, la Finlande, l'Islande et les Pays-Bas et, dans les pays partenaires, la Slovaquie, où l'espérance de scolarisation à cet âge est égale ou supérieure à huit ans et, d'autre part, le Mexique et la Turquie, où elle est de moins de cinq ans.

Outre 6.7 ans de scolarisation en moyenne, un adolescent âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant 6.2 ans, à être au chômage pendant 0.8 an et à être inactif (c'est-à-dire n'être ni en formation, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1.3 an dans les 15 années à venir (voir le tableau C4.2).

Graphique C4.2. Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)

Nombre d'années, selon la situation au regard de l'emploi



1. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation du nombre d'années en formation chez les jeunes.

Source : OCDE. Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

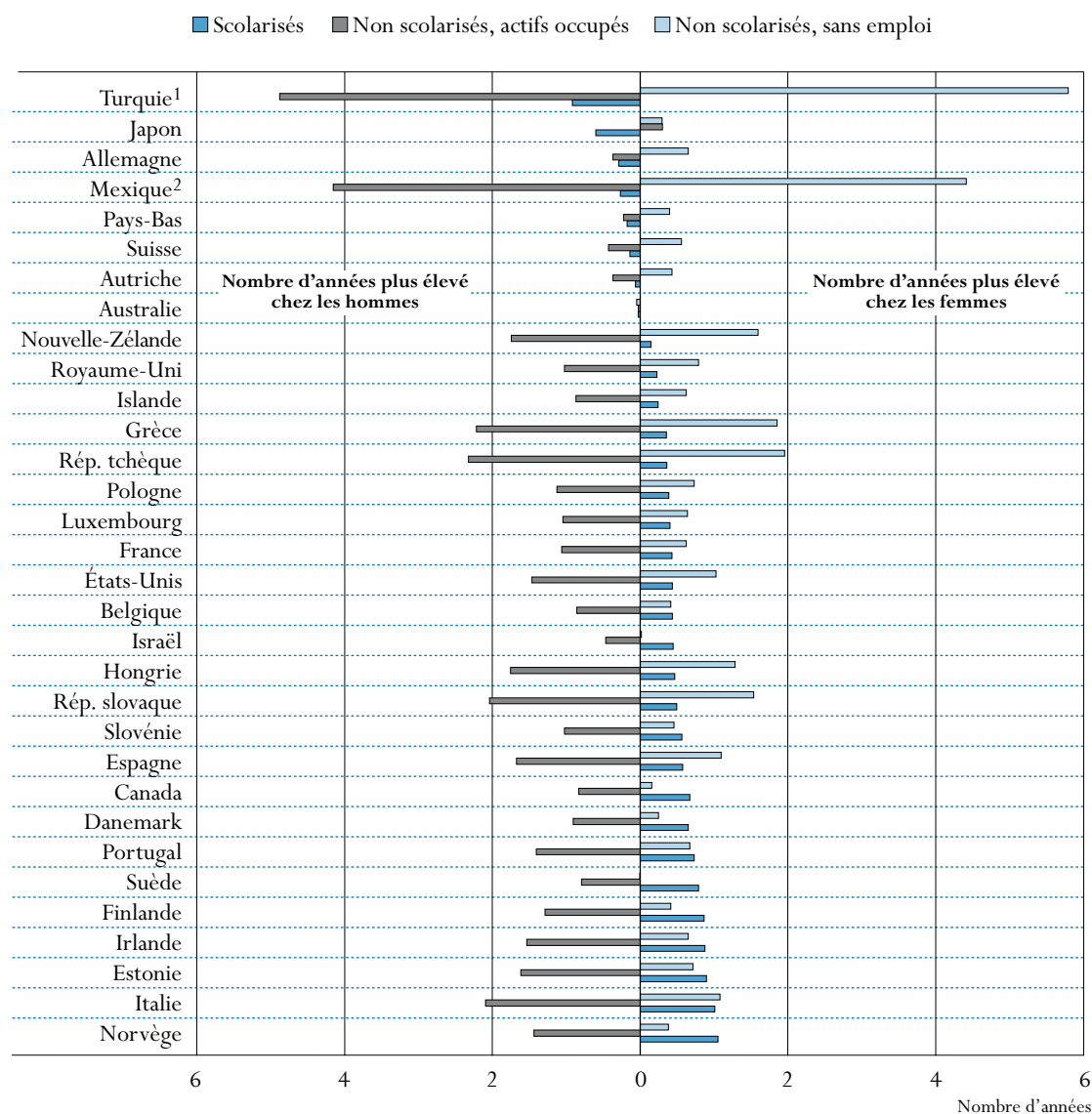
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

La durée moyenne cumulée des périodes de chômage varie sensiblement d'un pays à l'autre, ce qui reflète des disparités de taux d'emploi et des différences dans la longueur des études. La durée cumulée des périodes de chômage ne représente pas plus de six mois en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, en Islande, au Japon, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse mais est de l'ordre de un an et demi en Pologne et en République slovaque, deux pays où la situation s'est toutefois considérablement améliorée ces dernières années.

Dans l'ensemble, l'espérance de scolarisation (c'est-à-dire le nombre moyen d'années d'études prévues) est plus élevée chez les femmes (6.9 ans) que chez les hommes (6.5 ans). Les femmes restent scolarisées plus longtemps que les hommes dans tous les pays, si ce n'est en Allemagne, en Autriche, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie. En Turquie, l'espérance de scolarisation des femmes est inférieure de près de un an à celle des hommes. La tendance inverse

s'observe en Finlande, en Irlande, en Italie et en Norvège et, dans les pays partenaires, en Estonie (voir le graphique C4.3). Jusqu'à l'âge de 29 ans, les hommes peuvent s'attendre à connaître des périodes d'activité nettement plus longues que les femmes. L'écart entre les deux sexes représente près de un an et demi dans les pays de l'OCDE. Ce phénomène reflète le fait que les femmes sont plus susceptibles que les hommes de ne pas poursuivre leurs études sans pour autant entrer dans la vie active (c'est-à-dire de n'être ni en formation, ni en activité, ni à la recherche d'un emploi).

Graphique C4.3. Différences entre les sexes dans le nombre estimé d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)



1. Année de référence : 2005.

2. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les femmes et les hommes dans le nombre estimé d'années de formation de la population âgée de 15 à 29 ans.

Source : OCDE. Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe, même si les périodes de chômage tendent à être légèrement plus longues chez les hommes (0.9 an chez les hommes, contre 0.7 an chez les femmes). La situation est analogue pour les deux sexes dans de nombreux pays, mais les femmes sont particulièrement avantagées en Allemagne, au Canada, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie. Les périodes de chômage des femmes excèdent celles des hommes au Danemark, en Espagne, en Grèce et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Slovénie (voir le tableau C4.1a).

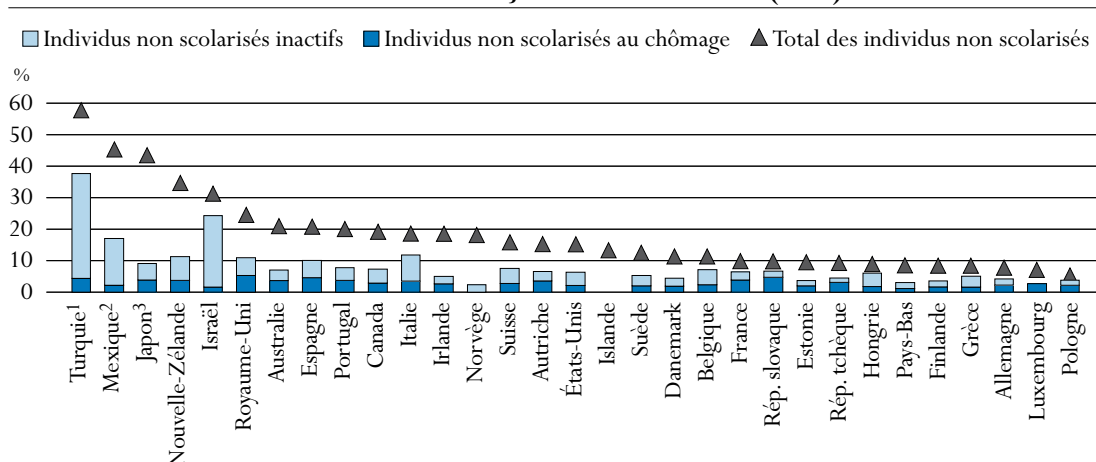
Les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer 1.6 an sans faire d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, contre 2.7 ans chez les femmes. En Hongrie, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à arrêter leurs études sans entrer dans la vie active. Dans plusieurs pays – en Autriche, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse –, l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard.

Parallèlement, dans tous les pays de l'OCDE, les femmes peuvent s'attendre à travailler pendant une période plus courte que les hommes après leurs études entre l'âge de 15 et 29 ans. Ce phénomène s'explique en partie par la durée des études, mais il est également imputable à d'autres facteurs, comme l'éducation des enfants (voir le tableau C4.1a).

Le chômage et l'inactivité chez les jeunes non scolarisés

Les jeunes constituent la source principale de nouvelles compétences. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Étant donné que bon nombre d'emplois proposés sur le marché du travail requièrent des compétences générales plus pointues que jamais, les individus qui n'ont qu'un faible niveau de formation sont souvent pénalisés.

Graphique C4.4. Pourcentage d'individus non scolarisés au chômage ou inactifs chez les jeunes de 15 à 19 ans (2006)



Remarque : des segments ont été omis lorsque le seuil de fiabilité n'a pas été atteint.

1. Année de référence : 2005.

2. Année de référence : 2004.

3. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 15 à 19 ans et non scolarisés.

Source : OCDE, Tableau C4.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

C4

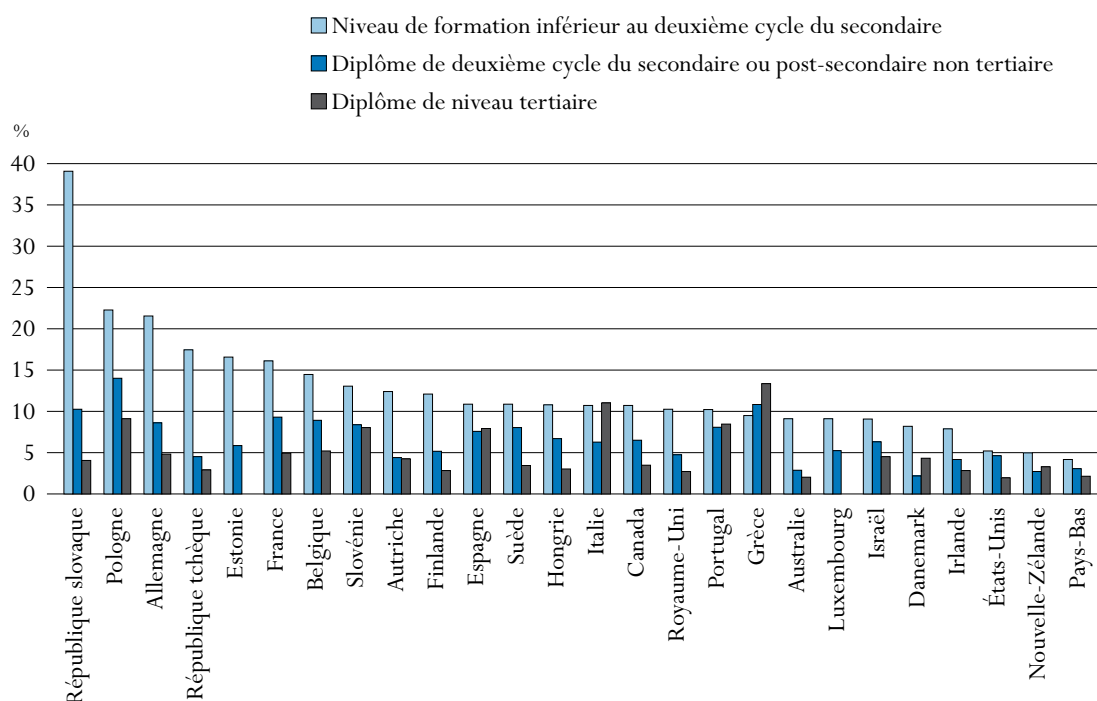
Les taux de chômage et d'inactivité augmentent avec la proportion d'individus hors formation. Le chômage et l'inactivité sont souvent le lot des individus âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus scolarisés. La moitié environ des individus qui ne sont plus scolarisés sont chômeurs ou inactifs dans ce groupe d'âge (voir le tableau C4.4).

Certains pays réussissent mieux que d'autres à relever le défi de l'insertion professionnelle des jeunes adultes peu qualifiés (comme le montrent les écarts entre les segments et les triangles dans le graphique). Plus de 70 % des individus qui ne sont plus en formation ont un emploi en Islande, au Japon et en Norvège. Un taux de chômage peu élevé dans la population active en général (soit de 25 à 64 ans) favorise naturellement le passage des études à la vie active chez les jeunes adultes peu qualifiés.

Certains pays s'intéressent de près aux jeunes adultes qui ne sont plus en formation, mais qui ne travaillent pas. Dans la plupart des pays, le régime de protection sociale ne s'applique guère, voire pas du tout à ces individus qui ne sont plus scolarisés, mais qui ne sont pas encore entrés dans la vie. Dans le groupe d'âge des 15-19 ans, la proportion d'individus hors formation et sans emploi représente plus de 30 % en Turquie, mais 1 % seulement en Pologne. Cette proportion s'établit à 4.3 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Leur inactivité est de toute évidence à imputer à leur manque de qualification, leurs compétences étant vraisemblablement insuffisantes pour trouver un emploi (voir le tableau C4.2).

La variation du taux de chômage des jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés selon leur niveau de formation donne la mesure de l'amélioration des perspectives professionnelles qui résulte de l'élévation du niveau de formation. En moyenne, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires réduit le taux de chômage des individus non scolarisés de 7.4 points de pourcentage entre l'âge de 20 et de 24 ans et de 6.2 points entre l'âge de 25 et de 29 ans (voir le tableau C4.3). 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 peineront beaucoup plus 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, en France, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède. À l'issue de la période de transition, soit entre 25 et 29 ans, à un âge où la plupart des jeunes ont terminé leurs études, le taux d'activité dépend du niveau de formation. Ne pas avoir terminé ses études secondaires constitue de toute évidence un sérieux handicap. En revanche, être diplômé de l'enseignement tertiaire représente un atout pour la plupart des demandeurs d'emploi (voir le graphique C4.5).

Dans 15 pays de l'OCDE et dans 3 pays partenaires, la proportion d'individus non scolarisés et sans emploi atteint ou dépasse 5 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire âgés de 25 à 29 ans. Dans quelques pays de l'OCDE, même les diplômés de l'enseignement tertiaire sont exposés à un risque significatif de chômage lors de leur entrée dans la vie active. Chez les 25-29 ans, la proportion de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ne sont plus scolarisés passe la barre des 10 % en Grèce et en Italie. Dans ces deux pays ainsi qu'au Danemark, en Espagne, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, le taux de chômage est moins élevé chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Graphique C4.5. Pourcentage d'individus non scolarisés au chômage chez les jeunes de 25 à 29 ans, selon le niveau de formation (2006)

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus non scolarisés au chômage dans la population âgée de 25 à 29 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Chez les 20-24 ans, la proportion de chômeurs parmi les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires qui ne sont plus scolarisés atteint ou dépasse (parfois largement) la barre des 10 % en Grèce, en Pologne et au Portugal (voir le tableau C4.3). Les pays où le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé sont aussi ceux où le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires est élevé dans tous les groupes d'âge (de 25 à 64 ans). Les taux de chômage des jeunes adultes reflètent ceux qui s'observent sur le marché du travail en général (voir l'indicateur A8).

L'entrée dans la vie active à l'issue de la formation initiale

L'âge du passage de l'école à la vie active varie selon les pays de l'OCDE en fonction de différents facteurs liés au système d'éducation et au marché du travail. L'âge aidant, les individus sont moins nombreux dans les effectifs scolarisés et plus nombreux dans la population active. En moyenne, le taux de scolarisation s'établit à 83 % entre l'âge de 15 et de 19 ans, chute à 39.7 % entre l'âge de 20 et 24 ans et tombe sous la barre des 13.8 % entre l'âge de 25 et 29 ans (voir le tableau C4.2a). Depuis 1995, la proportion d'individus en formation a fortement augmenté dans le groupe d'âge des 15-19 ans dans la plupart des pays de l'OCDE. Elle a progressé de 20 % au moins en Islande, en République slovaque et en République tchèque. L'entrée des jeunes dans la vie active intervient donc plus tardivement et, dans certains cas, s'étale sur une plus longue

période. Cette tendance s'explique non seulement par la demande d'éducation, mais aussi par la situation générale sur le marché du travail, la durée des formations et leur adéquation avec le marché du travail et, enfin, la fréquence des études à temps partiel (voir le tableau C4.4a).

Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont nettement moins susceptibles de travailler que les individus plus âgés et les jeunes hommes non scolarisés sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes dans la même situation. Par comparaison, les femmes sont moins nombreuses que les hommes dans la population active, en particulier entre l'âge de 25 et 29 ans, une tranche d'âge généralement associée à la maternité et à l'éducation des enfants (voir les tableaux C4.2b et C4.2c accessibles en ligne).

Les taux d'emploi des jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés donnent une idée de l'efficacité des modalités de transition et permettent aux décideurs d'évaluer les politiques mises en œuvre en la matière. Dans 9 des 26 pays de l'OCDE considérés ici (l'Allemagne, la Finlande, la France, la Hongrie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque) et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovénie, plus 90 % des individus âgés de 15 à 19 ans sont encore en formation, ce qui montre que rares sont ceux qui quittent l'école prématurément (chiffres de 2006). En moyenne, le taux d'emploi des individus non scolarisés dépasse 44.3 % dans le groupe d'âge des 20-24 ans. Il est nettement plus faible dans certains pays de l'OCDE, comme en Hongrie et en Pologne (voir le tableau C4.4a).

Ce sont surtout les sans-emploi qui ont contribué à l'augmentation des taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans entre 1995 et 2005 (voir le graphique C4.1). L'analyse comparée de la progression des taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans et de la variation de la proportion des sans-emploi non scolarisés âgés de 20 à 24 ans entre 2000 et 2005 révèle que le marché du travail n'en a guère, voire pas du tout pâti dans la plupart des pays (voir le tableau C4.4a). Chez les individus âgés de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans, cet effet s'est ressenti sur le taux d'activité plus que sur le taux de chômage dans les pays de l'OCDE.

Les taux de scolarisation n'ont cessé de progresser depuis le début des années 2000. Entre 2000 et 2006, la proportion d'individus scolarisés a augmenté de plus de 5 points de pourcentage dans le groupe d'âge des 15-19 ans dans les pays de l'OCDE. Il a progressé de 6 points de pourcentage chez les individus les plus susceptibles d'entrer dans la vie active (les 20-24 ans) durant la même période. Des changements perceptibles sont intervenus dans plusieurs pays (voir le tableau C4.4a). Ainsi, le taux de scolarisation a augmenté de plus de 10 points de pourcentage chez les 20-24 ans en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. Le taux de chômage de ce groupe d'âge a également baissé dans tous ces pays. Le taux d'emploi de ce groupe d'âge a diminué de 3.5 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE durant cette période, ce qui montre que davantage de jeunes préfèrent poursuivre leurs études pour avoir de meilleures perspectives professionnelles.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation a augmenté de 2.2 points de pourcentage chez les individus âgés de 25 à 29 ans entre 2000 et 2006. Cette progression confirme la tendance : les jeunes tendent à rester scolarisés plus longtemps. En moyenne cependant, les individus de 25 à 29 ans ne sont que 15 % à être encore en formation ; les autres travaillent (69 %) ou sont sans emploi (17 %). Les proportions de chômeurs et d'inactifs parmi les individus de 25 à 29 ans ont légèrement diminué durant cette période (de 19 à 16.9 %).

dans les pays de l'OCDE. Elles ont régressé de l'ordre de 5 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie et en République slovaque.

L'allongement des études a contribué à la baisse des taux de chômage dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier chez les individus âgés de 15 à 19 ans. L'accroissement des taux de scolarisation chez les individus âgés de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans a donné lieu à la diminution des taux d'activité, certes, mais les retombées positives pour les individus et la société sont de loin supérieures à la perte de productivité imputable aux années d'études supplémentaires. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le rendement de l'éducation est considérable et les avantages que le niveau de formation procure dans la vie active compensent largement le manque à gagner durant les études (voir l'indicateur A10).

Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici sont dérivées de données provenant d'enquêtes sur la population active qui recensent le nombre d'individus d'un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés dans le groupe d'âge des 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Dans les pays qui ont fourni des données à partir de l'âge de 16 ans seulement, les calculs sont basés sur l'hypothèse que les adolescents de 15 ans sont tous scolarisés et sans emploi. Cette hypothèse tend à augmenter l'estimation moyenne de l'espérance de formation par rapport à l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2004b).

Par individus en formation, on entend ceux qui sont scolarisés à temps plein et à temps partiel, le terme « formation » étant pris dans l'acception la plus proche de la définition de la scolarisation institutionnelle telle qu'elle est appliquée dans les relevés administratifs des effectifs scolarisés. En conséquence, les programmes sortant du cadre institutionnel et les activités de formation de très courte durée (organisées par exemple sur le lieu de travail) sont exclus de cet indicateur.

Les données sur lesquelles se base cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE (ou de l'enquête européenne annuelle sur les forces de travail dans certains pays européens, voir l'annexe 3) dont la période de référence correspond habituellement au premier trimestre de l'année civile ou à la moyenne des trois premiers mois de l'année). Elles ne tiennent donc pas compte du travail saisonnier durant l'été. Les situations au regard de l'emploi indiquées ici sont définies conformément aux lignes directrices de l'Organisation internationale du travail (OIT), à une exception près. Pour construire cet indicateur, les individus inscrits dans des programmes emploi-études (voir ci-après) ont été classés séparément dans les catégories « Scolarisés » et « Actifs occupés », sans tenir compte de leur situation au regard de l'emploi selon les lignes directrices de l'OIT durant la semaine de référence. En effet, ces individus n'ont pas nécessairement travaillé dans le cadre de leur formation pendant la semaine de référence, ce qui veut dire qu'à ce moment-là, ils étaient sans emploi. La catégorie « Autres actifs occupés » inclut les individus considérés comme actifs occupés en vertu de la définition de l'OIT, mais exclut les jeunes inscrits dans des programmes emploi-études. Enfin, la catégorie « Inactifs » inclut les individus qui ne travaillent pas et qui ne sont pas au chômage, c'est-à-dire qui ne sont pas à la recherche d'un emploi.

Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes de travail et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée

de formation de nature institutionnelle (par exemple, le système dual en Allemagne, l'« apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, l'enseignement « coopératif » ou « d'internat » au Canada et l'« apprenticeship » en Irlande). Ces formations à vocation professionnelle allient un volet théorique en milieu scolaire et un volet pratique en entreprise. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Cela dépend généralement du type d'emploi et de la formation ou des cours dispensés.

Les taux de scolarisation sont dérivés de données recueillies auprès des individus lors d'enquêtes sur la population active. Toutefois, il est fréquent que ces données ne correspondent pas exactement aux statistiques administratives nationales auxquelles il est fait référence ailleurs dans cette publication et ce, pour un certain nombre de raisons. La première raison est que l'âge n'est pas nécessairement défini de la même manière. Par exemple, la scolarisation et l'âge sont arrêtés en date du 1^{er} janvier dans les recensements administratifs des pays de l'hémisphère Nord, alors que ce sont la scolarisation et l'âge durant la semaine de référence qui sont pris en considération dans certaines enquêtes sur la population active. Les différences entre les deux types de données ne sont pas significatives. Dans d'autres enquêtes, l'âge retenu est celui correspondant à la fin de l'année civile, même si la collecte de données intervient en début d'année. Dans ces conditions, les taux de scolarisation enregistrés peuvent, dans certains cas, renvoyer à une population qui est en fait près de un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué. Cela peut donner lieu à la surestimation des taux de scolarisation, surtout à un âge où les jeunes sont parfois nombreux à arrêter leurs études. Depuis 2003, les données de la France se basent sur l'âge durant la semaine de référence. La deuxième raison réside dans le fait que des jeunes peuvent suivre plus d'une formation. Ils peuvent être comptés deux fois dans les statistiques administratives, mais une fois seulement dans les enquêtes sur la population active. De plus, il est possible que les individus scolarisés ne soient pas tous recensés dans les statistiques administratives, en particulier ceux qui fréquentent des établissements à but lucratif. Enfin, la classification des formations proposée aux personnes interrogées lors des enquêtes nationales sur la population active ne correspond pas nécessairement à celle appliquée dans les collectes de données administratives.

L'estimation de l'espérance de scolarisation permet d'évaluer les proportions de jeunes adultes en formation et hors formation qui serviront d'hypothèses de calcul pour déterminer combien de temps un individu type passera dans les situations considérées ici en matière de scolarisation et au regard de l'emploi.

Le taux d'emploi et le taux de chômage correspondent à la proportion, d'une part, d'actifs occupés et, d'autre part, de chômeurs dans la population totale de référence.

Dans le tableau C4.4b, une rupture est signalée dans la série chronologique de la Finlande. Cette rupture s'explique par le fait que les appelés au service militaires sont exclus des données depuis 2004, alors qu'auparavant, ils étaient inclus dans la catégorie des individus non scolarisés et inactifs.

Autres références

Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004, OCDE (2004b).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

- *Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2006)*

Tableau C4.2b. Jeunes hommes

Tableau C4. 2c. Jeunes femmes

- *Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995 et 2006)*

Tableau C4.4b. Jeunes hommes

Tableau C4.4c. Jeunes femmes

C4

Tableau C4.1a.

Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)

Selon le sexe et la situation au regard de l'emploi

		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années hors formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris dans des programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Pays membres de l'OCDE	Australie							
	Hommes	2.9	3.8	6.8	7.0	0.7	0.5	8.2
	Femmes	2.9	3.8	6.7	6.1	0.5	1.7	8.3
	H + F	2.9	3.8	6.8	6.5	0.6	1.1	8.2
	Autriche							
	Hommes	3.9	2.6	6.5	7.0	0.8	0.7	8.5
	Femmes	4.4	2.0	6.4	6.6	0.6	1.4	8.6
	H + F	4.1	2.3	6.4	6.8	0.7	1.0	8.6
	Belgique							
	Hommes	5.8	0.4	6.3	6.9	1.1	0.8	8.7
	Femmes	6.2	0.5	6.7	6.0	0.9	1.4	8.3
	H + F	6.0	0.5	6.5	6.4	1.0	1.1	8.5
	Canada							
	Hommes	3.9	2.3	6.3	7.0	0.9	0.8	8.7
	Femmes	3.7	3.2	6.9	6.2	0.5	1.4	8.1
	H + F	3.8	2.8	6.6	6.6	0.7	1.1	8.4
	Rép. tchèque							
	Hommes	4.7	1.6	6.2	7.6	0.8	0.3	8.8
	Femmes	5.5	1.0	6.6	5.3	0.8	2.3	8.4
	H + F	5.1	1.3	6.4	6.5	0.8	1.3	8.6
	Danemark							
	Hommes	3.6	4.8	8.4	5.8	0.4	0.4	6.6
	Femmes	4.1	4.9	9.0	4.9	0.4	0.6	6.0
	H + F	3.8	4.8	8.7	5.4	0.4	0.5	6.3
	Finlande							
	Hommes	5.8	2.1	7.9	5.7	0.8	0.5	7.1
	Femmes	6.1	2.7	8.8	4.5	0.5	1.2	6.2
	H + F	6.0	2.4	8.3	5.1	0.7	0.9	6.7
	France							
	Hommes	6.0	1.4	7.5	5.9	1.2	0.4	7.5
	Femmes	6.5	1.4	7.9	4.8	1.1	1.2	7.1
	H + F	6.3	1.4	7.7	5.3	1.2	0.8	7.3
	Allemagne							
	Hommes	5.1	2.9	8.0	5.3	1.3	0.4	7.0
	Femmes	5.1	2.6	7.7	4.9	0.9	1.5	7.3
	H + F	5.1	2.7	7.8	5.1	1.1	0.9	7.2
	Grèce							
	Hommes	5.8	0.4	6.1	7.3	1.0	0.6	8.9
	Femmes	6.2	0.3	6.5	5.1	1.6	1.8	8.5
	H + F	6.0	0.3	6.3	6.2	1.3	1.2	8.7
	Hongrie							
	Hommes	6.3	0.6	6.9	6.2	0.9	1.0	8.1
	Femmes	6.6	0.8	7.3	4.5	0.7	2.5	7.7
	H + F	6.4	0.7	7.1	5.3	0.8	1.8	7.9
	Islande							
	Hommes	4.5	4.1	8.6	6.1	0.2	0.1	6.4
	Femmes	3.3	5.6	8.9	5.2	0.2	0.7	6.1
	H + F	3.9	4.8	8.7	5.7	0.2	0.4	6.3
	Irlande							
	Hommes	4.0	0.8	4.8	9.0	0.7	0.5	10.2
	Femmes	4.6	1.0	5.6	7.5	0.5	1.4	9.4
	H + F	4.3	0.9	5.2	8.3	0.6	1.0	9.8
	Italie							
	Hommes	5.5	0.4	5.9	6.6	1.2	1.3	9.1
	Femmes	6.3	0.6	6.9	4.5	1.1	2.5	8.1
	H + F	5.9	0.5	6.4	5.6	1.1	1.9	8.6
	Japon¹							
	Hommes	5.2	0.7	6.0	3.3	0.4	0.3	4.0
	Femmes	4.6	0.7	5.4	3.6	0.4	0.7	4.6
	H + F	4.9	0.7	5.7	3.4	0.4	0.5	4.3
	Luxembourg							
	Hommes	6.9	0.4	7.2	6.8	0.7	0.2	7.8
	Femmes	7.5	0.2	7.7	5.7	0.7	0.9	7.3
	H + F	7.2	0.3	7.4	6.3	0.7	0.6	7.6
	Mexique²							
	Hommes	3.7	1.4	5.0	8.6	0.5	0.8	10.0
	Femmes	3.9	0.9	4.8	4.5	0.3	5.4	10.2
	H + F	3.8	1.1	4.9	6.5	0.4	3.2	10.1
	Pays-Bas							
	Hommes	3.3	4.8	8.1	6.1	0.4	0.5	6.9
	Femmes	3.4	4.5	7.9	5.9	0.3	1.0	7.1
	H + F	3.3	4.6	8.0	6.0	0.3	0.7	7.0

1. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.1a. (suite)
Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2006)
Selon le sexe et la situation au regard de l'emploi

		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années hors formation				
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris dans des programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
									(1)
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	Hommes	3.1	2.6	5.6	8.0	0.6	0.8	9.4
		Femmes	3.0	2.8	5.8	6.2	0.5	2.5	9.2
		H + F	3.0	2.7	5.7	7.1	0.5	1.6	9.3
	Norvège	Hommes	4.4	1.8	6.3	7.7	0.4	0.6	8.7
		Femmes	4.4	2.9	7.3	6.3	0.4	1.0	7.7
		H + F	4.4	2.4	6.8	7.0	0.4	0.8	8.2
	Pologne	Hommes	6.5	1.3	7.7	5.0	1.6	0.6	7.3
		Femmes	7.0	1.1	8.1	3.9	1.3	1.6	6.9
		H + F	6.7	1.2	7.9	4.4	1.5	1.1	7.1
	Portugal	Hommes	5.0	0.6	5.6	7.9	1.0	0.6	9.4
		Femmes	5.6	0.7	6.3	6.5	1.2	1.0	8.7
		H + F	5.3	0.6	5.9	7.2	1.1	0.8	9.1
	Rép. slovaque	Hommes	5.0	1.0	6.0	6.9	1.8	0.4	9.0
		Femmes	5.7	0.8	6.5	4.8	1.3	2.3	8.5
		H + F	5.3	0.9	6.3	5.9	1.5	1.3	8.7
	Espagne	Hommes	4.5	0.8	5.3	7.9	1.0	0.8	9.7
		Femmes	5.0	0.9	5.9	6.2	1.3	1.7	9.1
		H + F	4.7	0.9	5.6	7.1	1.2	1.2	9.4
	Suède	Hommes	5.6	1.8	7.3	6.1	0.9	0.7	7.7
		Femmes	5.7	2.4	8.1	5.3	0.7	0.9	6.9
		H + F	5.7	2.1	7.7	5.7	0.8	0.8	7.3
	Suisse	Hommes	2.8	4.0	6.8	7.0	0.6	0.6	8.2
		Femmes	3.0	3.7	6.6	6.6	0.6	1.2	8.4
		H + F	2.9	3.8	6.7	6.8	0.6	0.9	8.3
	Turquie ³	Hommes	3.0	0.6	3.5	8.0	1.5	1.9	11.5
		Femmes	2.4	0.3	2.6	3.1	0.7	8.6	12.4
		H + F	2.7	0.4	3.1	5.6	1.1	5.2	11.9
Royaume-Uni	Hommes	3.0	2.9	6.0	7.2	1.0	0.8	9.0	
	Femmes	3.0	3.2	6.2	6.1	0.6	2.0	8.8	
	H + F	3.0	3.1	6.1	6.6	0.8	1.4	8.9	
États-Unis	Hommes	4.2	2.3	6.4	7.1	0.6	0.8	8.6	
	Femmes	4.2	2.7	6.9	5.7	0.5	2.0	8.1	
	H + F	4.2	2.5	6.7	6.4	0.5	1.4	8.3	
Moyenne de l'OCDE	Hommes	4.6	1.9	6.5	6.9	0.9	0.7	8.5	
	Femmes	4.8	2.1	6.9	5.5	0.7	1.9	8.1	
	H + F	4.7	2.0	6.7	6.2	0.8	1.3	8.3	
	Hommes	5.1	1.7	6.7	6.7	1.0	0.6	8.3	
	Femmes	5.5	1.7	7.2	5.4	0.9	1.5	7.8	
	H + F	5.3	1.7	6.9	6.1	0.9	1.1	8.1	
Pays partenaires	Estonie	Hommes	6.0	1.2	7.2	6.5	0.7	0.7	7.8
		Femmes	6.8	1.3	8.1	4.9	0.5	1.5	6.9
		H + F	6.4	1.2	7.6	5.7	0.6	1.1	7.4
	Israël	Hommes	4.5	1.5	6.0	4.6	0.7	3.7	9.0
		Femmes	4.6	1.8	6.5	4.1	0.7	3.7	8.5
		H + F	4.6	1.7	6.2	4.4	0.7	3.7	8.8
	Slovénie	Hommes	5.8	2.3	8.1	5.5	0.8	0.6	6.9
		Femmes	6.3	2.4	8.6	4.5	1.1	0.7	6.4
		H + F	6.0	2.3	8.4	5.0	1.0	0.6	6.6

1. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE, Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.1b.
Évolution de l'estimation du nombre d'années en formation et hors formation
chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (entre 1998 et 2006)
Selon le sexe

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		
		En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	Hommes	6.0	9.0	6.4	8.6	6.4	8.6	6.6	8.4	6.7	8.3	6.7	8.3	6.8	8.2	6.7	8.3	6.8	8.2
		Femmes	6.0	9.0	6.2	8.8	6.5	8.5	6.4	8.6	6.7	8.3	6.9	8.1	6.8	8.2	6.8	8.2	6.7	8.3
		H + F	6.0	9.0	6.3	8.7	6.4	8.6	6.5	8.5	6.7	8.3	6.8	8.2	6.8	8.2	6.8	8.2	6.8	8.2
	Autriche ¹	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	5.9	9.1	6.2	8.8	6.2	8.8	6.2	8.8	6.5	8.5	
		Femmes	m	m	m	m	m	m	m	6.0	9.0	6.2	8.8	6.2	8.8	6.2	8.8	6.4	8.6	
		H + F	m	m	m	m	m	m	m	5.9	9.1	6.2	8.8	6.2	8.8	6.2	8.8	6.4	8.6	
	Belgique	Hommes	6.4	8.6	7.0	8.0	6.9	8.1	7.3	7.7	6.3	8.7	6.6	8.4	6.7	8.3	6.4	8.6	6.3	8.7
		Femmes	6.5	8.5	7.3	7.7	7.2	7.8	7.2	7.8	6.7	8.3	6.8	8.2	6.7	8.3	6.9	8.1	6.7	8.3
		H + F	6.5	8.5	7.1	7.9	7.0	8.0	7.2	7.8	6.5	8.5	6.7	8.3	6.7	8.3	6.7	8.3	6.5	8.5
	Canada	Hommes	6.3	8.7	6.2	8.8	6.1	8.9	6.2	8.8	6.1	8.9	6.1	8.9	6.1	8.9	6.3	8.7	6.3	8.7
		Femmes	6.6	8.4	6.6	8.4	6.6	8.4	6.8	8.2	6.8	8.2	6.8	8.2	6.8	8.2	6.9	8.1	6.9	8.1
		H + F	6.5	8.5	6.4	8.6	6.3	8.7	6.5	8.5	6.5	8.5	6.5	8.5	6.5	8.5	6.6	8.4	6.6	8.4
	Rép. tchèque	Hommes	4.7	10.3	4.6	10.4	4.7	10.3	5.0	10.0	5.1	9.9	5.3	9.7	5.6	9.4	5.8	9.2	6.2	8.8
		Femmes	4.8	10.2	4.7	10.3	4.8	10.2	5.1	9.9	5.2	9.8	5.4	9.6	5.7	9.3	6.1	8.9	6.6	8.4
		H + F	4.7	10.3	4.6	10.4	4.8	10.2	5.1	9.9	5.2	9.8	5.4	9.6	5.7	9.3	5.9	9.1	6.4	8.6
	Danemark	Hommes	8.6	6.4	8.1	6.9	8.3	6.7	8.1	6.9	8.4	6.6	7.4	7.6	8.1	6.9	8.0	7.0	8.4	6.6
		Femmes	8.8	6.2	8.8	6.2	9.0	6.0	8.4	6.6	8.8	6.2	8.3	6.7	8.6	6.4	8.7	6.3	9.0	6.0
		H + F	8.7	6.3	8.5	6.5	8.7	6.3	8.3	6.7	8.6	6.4	7.9	7.1	8.3	6.7	8.3	6.7	8.7	6.3
	Finlande	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8.1	6.9	8.0	7.0	8.0	7.0	7.9	7.1
		Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8.6	6.4	8.5	6.5	8.6	6.4	8.8	6.2
		H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8.3	6.7	8.3	6.7	8.3	6.7	8.3	6.7
	France ²	Hommes	7.8	7.2	7.8	7.2	7.9	7.1	7.8	7.2	7.8	7.2	m	m	7.5	7.5	7.4	7.6	7.5	7.5
		Femmes	8.0	7.0	8.0	7.0	8.1	6.9	8.1	6.9	8.2	6.8	m	m	7.7	7.3	7.9	7.1	7.9	7.1
		H + F	7.9	7.1	7.9	7.1	8.0	7.0	8.0	7.0	8.0	7.0	m	m	7.6	7.4	7.7	7.3	7.7	7.3
Allemagne	Hommes	m	m	6.8	8.2	6.8	8.2	6.9	8.1	7.3	7.7	7.6	7.4	8.0	7.0	7.9	7.1	8.0	7.0	
	Femmes	m	m	6.7	8.3	6.7	8.3	6.9	8.1	7.2	7.8	7.6	7.4	7.7	7.3	7.7	7.3	7.7	7.3	
	H + F	m	m	6.7	8.3	6.7	8.3	6.9	8.1	7.3	7.7	7.6	7.4	7.8	7.2	7.8	7.2	7.8	7.2	
Grèce	Hommes	5.6	9.4	5.9	9.1	5.8	9.2	6.1	8.9	5.9	9.1	5.7	9.3	5.6	9.4	5.9	9.1	6.1	8.9	
	Femmes	5.6	9.4	5.8	9.2	6.0	9.0	6.1	8.9	6.2	8.8	6.2	8.8	5.8	9.2	6.2	8.8	6.5	8.5	
	H + F	5.6	9.4	5.8	9.2	5.9	9.1	6.1	8.9	6.0	9.0	6.0	9.0	5.7	9.3	6.0	9.0	6.3	8.7	
Hongrie	Hommes	5.6	9.4	5.6	9.4	6.1	8.9	6.1	8.9	6.1	8.9	6.6	8.4	6.6	8.4	6.8	8.2	6.9	8.1	
	Femmes	5.7	9.3	5.9	9.1	6.1	8.9	6.4	8.6	6.5	8.5	6.8	8.2	7.0	8.0	7.1	7.9	7.3	7.7	
	H + F	5.7	9.3	5.7	9.3	6.1	8.9	6.2	8.8	6.3	8.7	6.7	8.3	6.8	8.2	6.9	8.1	7.1	7.9	
Islande	Hommes	8.2	6.8	8.3	6.7	8.4	6.6	7.6	7.4	8.1	6.9	8.5	6.5	8.6	6.4	8.2	6.8	8.6	6.4	
	Femmes	8.4	6.6	8.1	6.9	8.4	6.6	8.8	6.2	9.0	6.0	9.2	5.8	8.7	6.3	8.9	6.1	8.9	6.1	
	H + F	8.3	6.7	8.2	6.8	8.4	6.6	8.2	6.8	8.5	6.5	8.8	6.2	8.7	6.3	8.6	6.4	8.7	6.3	
Irlande	Hommes	m	m	5.4	9.6	5.3	9.7	5.2	9.8	5.4	9.6	5.5	9.5	5.4	9.6	5.2	9.8	4.8	10.2	
	Femmes	m	m	5.9	9.1	6.1	8.9	6.0	9.0	6.0	9.0	6.0	9.0	5.9	9.1	5.7	9.3	5.6	9.4	
	H + F	m	m	5.7	9.3	5.7	9.3	5.6	9.4	5.7	9.3	5.7	9.3	5.7	9.3	5.4	9.6	5.2	9.8	
Italie	Hommes	5.7	9.3	5.8	9.2	5.7	9.3	5.8	9.2	5.9	9.1	6.7	8.3	5.8	9.2	5.8	9.2	5.9	9.1	
	Femmes	6.2	8.8	6.2	8.8	6.2	8.8	6.3	8.7	6.5	8.5	7.3	7.7	6.6	8.4	6.6	8.4	6.9	8.1	
	H + F	5.9	9.1	6.0	9.0	6.0	9.0	6.0	9.0	6.2	8.8	7.0	8.0	6.2	8.8	6.2	8.8	6.4	8.6	
Japon ³	Hommes	9.4	5.6	9.3	5.7	9.7	5.3	9.9	5.1	9.0	6.0	9.0	6.0	9.2	5.8	9.3	5.7	9.0	6.0	
	Femmes	8.6	6.4	8.7	6.3	8.9	6.1	8.9	6.1	8.6	6.4	8.5	6.5	8.5	6.5	8.6	6.4	8.1	6.9	
	H + F	9.0	6.0	9.0	6.0	9.3	5.7	9.4	5.6	8.8	6.2	8.8	6.2	8.9	6.1	9.0	6.0	8.5	6.5	
Luxembourg	Hommes	6.5	8.5	7.0	8.0	6.9	8.1	7.2	7.8	7.3	7.7	7.0	8.0	6.9	8.1	7.2	7.8	7.2	7.8	
	Femmes	6.2	8.8	6.2	8.8	6.7	8.3	6.8	8.2	7.2	7.8	6.8	8.2	7.1	7.9	7.3	7.7	7.7	7.3	
	H + F	6.3	8.7	6.6	8.4	6.8	8.2	7.0	8.0	7.3	7.7	6.9	8.1	7.0	8.0	7.3	7.7	7.4	7.6	
Mexique	Hommes	3.9	11.1	4.1	10.9	4.0	11.0	4.2	10.8	4.5	10.5	4.5	10.5	4.5	10.5	m	m	5.0	10.0	
	Femmes	3.5	11.5	3.8	11.2	3.6	11.4	3.9	11.1	4.1	10.9	4.1	10.9	4.2	10.8	m	m	4.8	10.2	
	H + F	3.7	11.3	4.0	11.0	3.8	11.2	4.0	11.0	4.3	10.7	4.3	10.7	4.4	10.6	m	m	4.9	10.1	
Pays-Bas	Hommes	8.0	7.0	8.0	7.0	5.8	9.2	7.2	7.8	7.4	7.6	7.4	7.6	7.7	7.3	7.9	7.1	8.1	6.9	
	Femmes	7.4	7.6	7.5	7.5	5.7	9.3	6.8	8.2	7.1	7.9	7.2	7.8	7.5	7.5	7.7	7.3	7.9	7.1	
	H + F	7.7	7.3	7.8	7.2	5.7	9.3	7.0	8.0	7.2	7.8	7.3	7.7	7.6	7.4	7.8	7.2	8.0	7.0	

1. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification introduite dans la méthodologie de l'enquête entre 2003 et 2004.

2. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie: depuis 2004, l'âge et les taux de scolarisation retenus sont ceux de la semaine de référence.

3. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.1b. (suite)
Évolution de l'estimation du nombre d'années en formation et hors formation
chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (entre 1998 et 2006)
Selon le sexe

			1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
			En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation	En formation	Hors formation
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6.1	8.9	5.6	9.4
		Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6.1	8.9	5.8	9.2
		H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6.1	8.9	5.7	9.3
	Norvège	Hommes	6.5	8.5	6.6	8.4	6.7	8.3	6.2	8.8	6.2	8.8	6.5	8.5	6.7	8.3	6.8	8.2	6.3	8.7
		Femmes	7.4	7.6	7.5	7.5	7.8	7.2	7.2	7.8	7.3	7.7	7.4	7.6	7.6	7.4	7.8	7.2	7.3	7.7
		H + F	7.0	8.0	7.0	8.0	7.3	7.7	6.7	8.3	6.7	8.3	6.9	8.1	7.1	7.9	7.3	7.7	6.8	8.2
	Pologne	Hommes	6.3	8.7	6.3	8.7	6.5	8.5	7.2	7.8	7.8	7.2	7.9	7.1	7.8	7.2	8.1	6.9	7.7	7.3
		Femmes	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	7.5	7.5	8.1	6.9	8.4	6.6	8.4	6.6	8.6	6.4	8.1	6.9
		H + F	6.4	8.6	6.4	8.6	6.6	8.4	7.4	7.6	7.9	7.1	8.1	6.9	8.1	6.9	8.4	6.6	7.9	7.1
	Portugal	Hommes	5.2	9.8	5.5	9.5	5.4	9.6	5.4	9.6	5.2	9.8	5.4	9.6	5.5	9.5	5.5	9.5	5.6	9.4
		Femmes	5.8	9.2	6.0	9.0	6.0	9.0	6.1	8.9	6.0	9.0	6.2	8.8	6.0	9.0	6.2	8.8	6.3	8.7
		H + F	5.5	9.5	5.7	9.3	5.7	9.3	5.7	9.3	5.6	9.4	5.8	9.2	5.7	9.3	5.8	9.2	5.9	9.1
	Rép. slovaque	Hommes	4.5	10.5	4.5	10.5	4.4	10.6	4.3	10.7	5.0	10.0	5.1	9.9	5.7	9.3	6.0	9.0	6.0	9.0
		Femmes	4.8	10.2	4.6	10.4	4.4	10.6	4.5	10.5	5.4	9.6	5.7	9.3	6.0	9.0	6.3	8.7	6.5	8.5
		H + F	4.6	10.4	4.5	10.5	4.4	10.6	4.4	10.6	5.2	9.8	5.4	9.6	5.8	9.2	6.2	8.8	6.3	8.7
	Espagne	Hommes	6.3	8.7	6.1	8.9	6.3	8.7	6.3	8.7	6.1	8.9	6.1	8.9	5.9	9.1	5.2	9.8	5.3	9.7
		Femmes	7.4	7.6	7.2	7.8	7.2	7.8	7.2	7.8	7.1	7.9	7.0	8.0	6.8	8.2	5.9	9.1	5.9	9.1
		H + F	6.8	8.2	6.7	8.3	6.7	8.3	6.8	8.2	6.6	8.4	6.5	8.5	6.3	8.7	5.6	9.4	5.6	9.4
	Suède	Hommes	7.3	7.7	7.3	7.7	7.2	7.8	7.1	7.9	7.2	7.8	7.4	7.6	7.3	7.7	7.5	7.5	7.3	7.7
		Femmes	8.1	6.9	8.0	7.0	7.9	7.1	7.8	7.2	7.9	7.1	7.9	7.1	8.2	6.8	8.4	6.6	8.1	6.9
		H + F	7.7	7.3	7.7	7.3	7.5	7.5	7.4	7.6	7.5	7.5	7.6	7.4	7.7	7.3	7.9	7.1	7.7	7.3
	Suisse	Hommes	6.7	8.3	6.8	8.2	7.2	7.8	7.3	7.7	6.9	8.1	6.7	8.3	6.9	8.1	6.9	8.1	6.8	8.2
		Femmes	5.8	9.2	6.1	8.9	6.3	8.7	6.6	8.4	6.5	8.5	6.2	8.8	6.6	8.4	6.6	8.4	6.6	8.4
		H + F	6.3	8.7	6.4	8.6	6.8	8.2	7.0	8.0	6.7	8.3	6.4	8.6	6.8	8.2	6.8	8.2	6.7	8.3
	Turquie	Hommes	3.6	11.4	3.8	11.2	3.2	11.8	3.3	11.7	3.4	11.6	3.9	11.1	3.4	11.6	3.5	11.5	m	m
		Femmes	2.3	12.7	2.5	12.5	2.3	12.7	2.3	12.7	2.4	12.6	2.6	12.4	2.5	12.5	2.6	12.4	m	m
		H + F	3.0	12.0	3.2	11.8	2.8	12.2	2.8	12.2	2.9	12.1	3.3	11.7	3.0	12.0	3.1	11.9	m	m
	Royaume-Uni	Hommes	m	m	m	m	5.9	9.1	5.8	9.2	5.4	9.6	6.1	8.9	6.0	9.0	6.1	8.9	6.0	9.0
		Femmes	m	m	m	m	6.2	8.8	6.2	8.8	6.5	8.5	6.3	8.7	6.1	8.9	6.3	8.7	6.2	8.8
		H + F	m	m	m	m	6.0	9.0	6.0	9.0	5.9	9.1	6.2	8.8	6.1	8.9	6.2	8.8	6.1	8.9
	États-Unis	Hommes	6.4	8.6	6.5	8.5	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	m	m	6.5	8.5	6.5	8.5	6.4	8.6
		Femmes	6.6	8.4	6.4	8.6	6.6	8.4	6.7	8.3	6.9	8.1	m	m	7.0	8.0	7.0	8.0	6.9	8.1
		H + F	6.5	8.5	6.5	8.5	6.5	8.5	6.6	8.4	6.8	8.2	m	m	6.7	8.3	6.8	8.2	6.7	8.3
Moyenne de l'OCDE	Hommes	6.2	8.8	6.3	8.7	6.2	8.8	6.3	8.7	6.3	8.7	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	6.6	8.4	
	Femmes	6.3	8.7	6.4	8.6	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	6.7	8.3	6.8	8.2	6.9	8.1	7.0	8.0	
	H + F	6.2	8.8	6.3	8.7	6.3	8.7	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	6.6	8.4	6.8	8.2	6.8	8.2	
	Hommes	6.3	8.7	6.4	8.6	6.2	8.8	6.4	8.6	6.4	8.6	6.6	8.4	6.6	8.4	6.7	8.3	6.7	8.3	
	Femmes	6.6	8.4	6.6	8.4	6.5	8.5	6.7	8.3	6.8	8.2	6.9	8.1	7.0	8.0	7.1	7.9	7.2	7.8	
H + F	6.4	8.6	6.5	8.5	6.4	8.6	6.5	8.5	6.6	8.4	6.7	8.3	6.8	8.2	6.9	8.1	6.9	8.1		
Pays partenaires	Estonie	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6.9	8.1	7.5	7.5	8.1	6.9	7.2	7.8	
		Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8.6	6.4	8.4	6.6	8.1	6.9	8.1	
	Israël	H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7.7	7.3	8.0	7.0	8.1	6.9	7.6	7.4
		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	5.8	9.2	5.9	9.1	5.9	9.1	5.9	9.1	6.0	9.0
	Slovénie	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	6.0	9.0	6.0	9.0	6.2	8.8	6.1	8.9	6.5	8.5
H + F		m	m	m	m	m	m	m	m	5.9	9.1	6.0	9.0	6.0	9.0	6.0	9.0	6.2	8.8	
Hommes		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8.1	6.9	8.2	6.8	8.0	7.0	8.1	6.9	
Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9.1	5.9	9.4	5.6	8.7	6.3	8.6	6.4	
	H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8.6	6.4	8.8	6.2	8.3	6.7	8.4	6.6	

1. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification introduite dans la méthodologie de l'enquête entre 2003 et 2004.

2. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie: depuis 2004, l'âge et les taux de scolarisation retenus sont ceux de la semaine de référence.

3. Les chiffres portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.2a.
Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2006)
Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

Pays membres de l'OCDE	Groupe d'âge	En formation					Hors formation				Total des jeunes en formation et hors formation
		Scolarisés dans des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Australie	15-19	7.3	29.5	5.3	37.2	79.3	13.7	3.7	3.4	20.7	100
	20-24	6.2	21.0	1.2	10.6	39.0	49.5	4.2	7.2	61.0	100
	25-29	1.3	10.9	0.5	3.8	16.6	67.7	3.7	12.0	83.4	100
Autriche	15-19	25.1	2.5	1.8	55.6	85.0	8.5	3.6	3.0	15.0	100
	20-24	2.2	9.1	1.1	20.3	32.6	54.8	5.1	7.4	67.4	100
	25-29	c	7.6	0.7	5.3	13.7	71.0	5.3	10.0	86.3	100
Belgique	15-19	c	1.4	c	86.1	88.9	4.0	2.4	4.7	11.1	100
	20-24	c	3.0	1.1	31.1	35.6	47.6	9.9	7.0	64.4	100
	25-29	c	3.3	c	2.9	7.2	75.3	8.2	9.4	92.8	100
Canada	15-19	a	29.5	5.1	46.5	81.1	11.6	2.9	4.5	18.9	100
	20-24	a	19.3	1.5	17.7	38.4	48.6	5.9	7.1	61.6	100
	25-29	a	6.8	0.4	5.1	12.4	72.1	5.3	10.2	87.6	100
Rép. tchèque	15-19	21.2	0.4	c	69.4	91.0	4.5	3.1	1.4	9.0	100
	20-24	0.9	2.9	0.3	35.9	40.0	45.8	7.9	6.2	60.0	100
	25-29	c	3.0	0.1	4.5	7.7	71.0	5.0	16.3	92.3	100
Danemark	15-19	a	46.1	5.3	37.4	88.9	6.7	1.9	2.5	11.1	100
	20-24	a	33.3	2.5	19.5	55.3	38.8	2.4	3.4	44.7	100
	25-29	a	17.6	0.9	10.8	29.4	62.2	3.7	4.6	70.6	100
Finlande	15-19	a	11.4	6.1	74.4	91.8	4.6	1.7	1.9	8.2	100
	20-24	a	20.6	4.4	26.8	51.7	35.0	6.9	6.4	48.3	100
	25-29	a	15.1	2.3	8.2	25.6	60.4	5.1	8.8	74.4	100
France	15-19	4.9	1.9	0.5	83.0	90.4	3.2	3.8	2.6	9.6	100
	20-24	5.0	6.8	1.4	33.7	47.0	36.5	11.0	5.5	53.0	100
	25-29	5.0	4.3	1.0	4.3	14.6	68.1	8.5	8.8	85.4	100
Allemagne	15-19	17.0	6.4	1.6	67.5	92.4	3.3	2.2	2.0	7.6	100
	20-24	13.5	9.0	0.7	22.3	45.5	37.8	9.9	6.8	54.5	100
	25-29	1.8	7.4	0.5	8.7	18.5	61.5	10.1	9.9	81.5	100
Grèce	15-19	a	1.5	c	83.8	85.7	5.4	2.8	6.0	14.3	100
	20-24	a	3.6	1.6	40.5	45.7	36.9	10.7	6.8	54.3	100
	25-29	a	1.9	c	5.5	7.8	71.1	11.2	9.9	92.2	100
Hongrie	15-19	a	0.4	c	90.9	91.3	2.7	1.8	4.2	8.7	100
	20-24	a	4.6	1.1	42.1	47.8	33.7	6.8	11.7	52.2	100
	25-29	a	7.6	0.6	5.3	13.5	62.2	6.4	17.8	86.5	100
Islande	15-19	a	49.1	6.2	31.7	86.9	9.9	c	c	13.1	100
	20-24	a	31.3	c	20.9	53.6	41.9	c	c	46.4	100
	25-29	a	15.9	c	17.0	33.7	62.3	c	c	66.3	100
Irlande	15-19	a	10.2	c	71.0	81.7	13.3	2.6	2.4	18.3	100
	20-24	a	7.5	c	18.6	26.5	61.7	5.1	6.7	73.5	100
	25-29	a	1.5	c	3.9	5.6	81.1	4.0	9.3	94.4	100
Italie	15-19	c	1.6	0.7	79.4	81.6	6.6	3.5	8.3	18.4	100
	20-24	0.2	4.2	1.6	34.2	40.2	37.0	10.1	12.7	59.8	100
	25-29	c	3.9	1.1	10.2	15.2	60.7	8.3	15.8	84.8	100
Japon	15 à 24	a	7.2	0.1	49.3	56.7	34.2	3.9	5.2	43.3	100
Luxembourg	15-19	a	2.9	c	89.9	93.1	2.8	2.7	c	6.9	100
	20-24	a	2.2	c	47.9	50.3	39.4	5.9	4.4	49.7	100
	25-29	a	c	c	8.5	9.2	79.6	5.6	5.6	90.8	100
Mexique ²	15-19	a	7.1	0.5	47.3	54.9	28.0	2.2	14.9	45.1	100
	20-24	a	4.7	0.4	15.2	20.3	52.3	3.2	24.2	79.7	100
	25-29	a	1.9	0.1	2.4	4.4	65.4	2.7	27.6	95.6	100
Pays-Bas	15-19	a	46.3	5.5	39.9	91.7	5.2	1.2	1.9	8.3	100
	20-24	a	33.7	1.8	14.8	50.3	42.4	2.1	5.2	49.7	100
	25-29	a	13.3	0.4	4.3	18.1	71.2	3.1	7.7	81.9	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.2a. (suite)
Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2006)
 Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

	Groupe d'âge	En formation					Hors formation				Total des jeunes en formation et hors formation	
		Scolarisés dans des programmes emploi-études¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		(10)
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	15-19	a	25.2	4.1	36.2	65.6	23.2	3.7	7.5	34.4	100
		20-24	a	18.1	2.1	10.0	30.1	54.8	3.8	11.2	69.9	100
		25-29	a	8.9	0.5	4.6	14.0	68.0	3.3	14.7	86.0	100
	Norvège	15-19	a	23.7	3.9	54.4	82.1	14.5	c	2.4	17.9	100
		20-24	a	17.8	c	19.7	39.2	51.7	3.3	5.7	60.8	100
		25-29	a	5.6	c	6.1	12.2	76.3	3.3	8.1	87.8	100
	Pologne	15-19	a	3.7	0.8	90.4	94.9	1.3	2.2	1.6	5.1	100
		20-24	a	12.9	5.2	36.9	55.1	24.2	13.8	6.8	44.9	100
		25-29	a	7.0	1.3	3.9	12.2	61.2	13.2	13.4	87.8	100
	Portugal	15-19	a	1.5	c	78.4	80.2	12.0	3.8	4.0	19.8	100
		20-24	a	4.9	1.1	31.8	37.7	48.9	7.7	5.7	62.3	100
		25-29	a	5.5	0.7	6.0	12.2	72.9	9.2	5.6	87.8	100
	Rép. slovaque	15-19	13.6	c	c	76.5	90.5	2.9	4.7	1.9	9.5	100
		20-24	c	2.5	0.6	31.9	35.4	41.9	14.6	8.2	64.6	100
		25-29	c	2.9	c	2.7	5.7	67.9	11.0	15.4	94.3	100
	Espagne	15-19	a	3.9	1.4	74.2	79.5	10.5	4.6	5.5	20.5	100
		20-24	a	7.7	1.8	25.0	34.5	48.6	8.9	8.0	65.5	100
		25-29	a	5.5	1.0	4.3	10.9	70.1	8.8	10.3	89.1	100
	Suède	15-19	a	20.3	8.3	59.1	87.7	7.0	2.0	3.3	12.3	100
		20-24	a	11.6	5.0	26.4	43.0	41.8	8.2	7.0	57.0	100
		25-29	a	8.9	2.2	9.8	20.9	67.5	6.2	5.4	79.1	100
	Suisse	15-19	35.2	7.6	1.6	40.1	84.4	8.0	2.8	4.8	15.6	100
		20-24	11.4	12.1	c	12.5	36.9	52.3	5.3	5.5	63.1	100
		25-29	c	10.0	c	3.7	14.7	73.8	4.0	7.5	85.3	100
	Turquie³	15-19	a	2.2	0.4	39.9	42.5	19.9	4.4	33.3	57.5	100
		20-24	a	3.9	1.2	10.2	15.2	37.7	9.6	37.6	84.8	100
		25-29	a	2.5	0.4	1.4	4.3	53.5	8.0	34.2	95.7	100
	Royaume-Uni	15-19	3.7	30.9	4.8	36.2	75.7	13.4	5.3	5.6	24.3	100
		20-24	2.7	13.2	1.6	12.6	30.2	51.6	6.8	11.5	69.8	100
		25-29	1.2	9.1	0.4	3.5	14.1	69.5	4.4	12.0	85.9	100
	États-Unis	15-19	a	21.7	3.0	60.3	85.0	8.6	2.1	4.2	15.0	100
		20-24	a	19.3	1.1	14.6	35.0	49.4	5.2	10.4	65.0	100
		25-29	a	8.3	c	3.1	11.7	71.5	3.6	13.2	88.3	100
Moyenne de l'OCDE	15-19		14.4	3.3	62.0	83.0	9.1	3.0	5.3	17.1	100	
	20-24		12.2	1.8	24.4	39.7	44.2	7.3	9.1	60.1	100	
	25-29		7.3	0.8	5.7	13.8	68.3	6.5	11.9	86.1	100	
Moyenne de l'UE-19	15-19		10.7	3.3	70.7	87.5	6.2	2.9	3.5	12.5	100	
	20-24		10.2	1.9	29.1	42.3	42.4	8.1	7.2	57.7	100	
	25-29		7.0	0.9	5.9	13.8	68.7	7.2	10.3	86.2	100	
Pays partenaires	Estonie	15-19	a	2.4	1.6	86.8	90.7	5.6	2.0	1.7	9.3	100
		20-24	a	15.1	c	31.5	47.6	37.0	4.9	10.4	52.4	100
		25-29	a	7.2	c	2.2	9.4	75.0	5.2	10.5	90.6	100
	Israël	15-19	a	5.0	1.1	62.9	69.0	6.8	1.6	22.6	31.0	100
		20-24	a	12.3	1.5	15.5	29.3	30.1	6.9	33.7	70.7	100
		25-29	a	16.4	1.0	7.5	24.8	51.8	6.0	17.4	75.2	100
	Slovénie	15-19	a	7.9	0.8	84.0	92.7	3.1	2.5	1.7	7.3	100
		20-24	a	20.3	2.8	32.7	55.8	30.5	7.5	6.2	44.2	100
		25-29	a	17.3	2.6	6.5	26.3	60.3	8.6	4.7	73.7	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

2. Année de référence : 2004.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.3.
Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population, selon le groupe d'âge (2006)
Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Diplôme de niveau tertiaire		Tous niveaux de formation confondus				
		15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans¹	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans¹	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-29 ans	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	Hommes	4.4	11.6	11.3	3.7	3.9	2.7	c	c	4.1	5.6	4.1	4.6
		Femmes	2.7	6.8	6.6	4.0	1.9	3.1	c	2.3	3.2	2.8	3.4	3.1
		H + F	3.6	9.7	9.1	3.8	2.9	2.9	3.0	2.0	3.7	4.2	3.7	3.9
	Autriche	Hommes	3.6	17.6	16.6	c	4.3	5.4	c	c	3.7	6.5	6.3	5.5
		Femmes	3.1	9.7	9.4	c	2.6	3.4	c	c	3.5	3.8	4.3	3.8
		H + F	3.4	13.9	12.4	4.8	3.4	4.4	c	4.3	3.6	5.1	5.3	4.7
	Belgique	Hommes	2.4	18.4	15.2	c	9.3	6.9	10.3	6.5	2.8	11.4	8.3	7.5
		Femmes	c	11.8	13.5	c	7.6	11.5	8.3	4.3	2.0	8.4	8.3	6.3
		H + F	1.8	15.5	14.4	4.2	8.5	8.9	9.1	5.2	2.4	9.9	8.3	6.9
	Canada	Hommes	2.7	15.0	14.1	5.4	6.6	7.5	4.9	4.1	3.6	7.3	6.7	5.9
		Femmes	1.9	7.9	5.9	2.5	4.4	5.0	3.4	3.1	2.1	4.4	3.9	3.5
		H + F	2.3	12.1	10.7	3.9	5.6	6.5	4.1	3.5	2.9	5.9	5.3	4.7
	Rép. tchèque	Hommes	1.5	21.0	21.0	17.0	7.1	4.3	c	3.1	3.7	8.3	5.0	5.6
		Femmes	1.1	14.4	14.6	11.6	6.9	4.8	7.8	2.8	2.5	7.5	5.1	5.1
		H + F	1.3	18.1	17.4	14.5	7.0	4.5	7.5	2.9	3.1	7.9	5.0	5.4
	Danemark	Hommes	1.8	c	c	c	c	c	c	4.9	2.0	1.9	3.5	2.5
		Femmes	1.9	c	c	m	2.5	c	m	3.8	1.8	2.9	3.9	2.9
		H + F	1.9	c	8.2	c	2.1	2.2	c	4.3	1.9	2.4	3.7	2.7
	Finlande	Hommes	1.9	9.6	10.3	c	8.9	5.1	c	c	2.3	9.1	5.3	5.6
		Femmes	c	c	c	c	4.6	5.2	c	c	c	4.8	5.0	3.6
		H + F	1.3	7.8	12.1	c	6.8	5.2	c	2.8	1.7	6.9	5.1	4.6
	France	Hommes	4.0	25.9	17.6	5.3	8.0	9.3	8.5	5.8	4.2	11.4	9.5	8.3
		Femmes	2.9	18.9	14.2	5.1	9.5	9.3	8.4	4.2	3.4	10.5	7.5	7.1
		H + F	3.5	22.8	16.1	5.2	8.7	9.3	8.4	4.9	3.8	11.0	8.5	7.7
Allemagne	Hommes	2.1	16.6	26.4	11.1	10.4	9.4	c	5.3	2.5	12.2	11.4	8.6	
	Femmes	1.5	10.6	17.3	8.5	6.6	7.7	c	4.5	2.0	7.5	8.8	6.1	
	H + F	1.8	13.8	21.6	9.5	8.5	8.6	6.0	4.8	2.2	9.9	10.1	7.4	
Grèce	Hommes	c	c	8.4	c	6.5	7.3	c	11.2	3.1	7.3	8.4	6.6	
	Femmes	c	c	c	c	11.5	14.7	27.1	15.1	c	14.1	14.3	10.8	
	H + F	c	12.2	9.5	6.2	9.0	10.8	21.0	13.4	2.8	10.7	11.2	8.6	
Hongrie	Hommes	1.8	13.6	12.2	6.2	5.8	7.1	c	3.6	2.4	7.7	7.2	5.9	
	Femmes	c	10.3	9.1	c	4.7	6.3	8.1	2.6	1.2	6.0	5.6	4.4	
	H + F	1.2	12.1	10.8	5.0	5.3	6.7	9.8	3.0	1.8	6.8	6.4	5.2	
Islande	Hommes	c	m	c	c	m	m	m	m	c	m	c	c	
	Femmes	c	c	m	m	m	m	m	m	c	c	m	c	
	H + F	c	c	c	c	m	m	m	m	c	c	c	c	
Irlande	Hommes	3.1	14.0	9.4	3.7	4.5	4.6	4.2	3.4	3.3	5.9	4.8	4.7	
	Femmes	c	9.1	c	3.0	3.2	3.6	3.8	2.4	2.1	4.0	3.1	3.1	
	H + F	2.3	12.1	7.9	3.3	3.9	4.2	3.9	2.8	2.7	5.0	3.9	3.9	
Italie	Hommes	3.1	14.6	11.1	12.3	8.6	6.0	4.5	12.1	4.1	10.2	8.5	7.7	
	Femmes	1.8	15.2	10.1	10.5	8.3	6.6	12.1	10.3	2.9	10.1	8.1	7.2	
	H + F	2.5	14.9	10.7	11.3	8.5	6.3	9.2	11.0	3.5	10.1	8.3	7.5	
Luxembourg	Hommes	c	11.2	c	c	c	c	c	c	c	7.3	4.6	4.9	
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4.5	6.6	4.6	
	H + F	2.4	8.8	9.1	c	4.3	5.3	c	c	2.7	5.9	5.6	4.7	
Mexique	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.6	
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.2	
	H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.8	
Pays-Bas	Hommes	1.2	3.1	5.7	m	0.7	3.0	m	2.1	1.4	2.3	3.5	2.4	
	Femmes	0.6	3.3	2.9	m	1.1	2.8	m	2.2	0.8	1.9	2.7	1.8	
	H + F	0.9	3.9	4.2	1.1	1.3	3.1	m	2.1	1.1	2.1	3.1	2.2	

1. Dans ces colonnes, les écarts entre pays s'expliquent en partie par la variation de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme d'un pays à l'autre. En effet, les jeunes âgés de 15 à 19 ans sont moins nombreux à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires dans certains pays que dans d'autres, car ce diplôme y est généralement délivré à l'âge de 19 ans. Par conséquent, le dénominateur des ratios indiqués dans ces colonnes y est moins élevé que dans les pays où les diplômes sont délivrés à un plus jeune âge.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.3. (suite)
Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population, selon le groupe d'âge (2006)
 Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Diplôme de niveau tertiaire		Tous niveaux de formation confondus			
		15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans ¹	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans ¹	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-29 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	Hommes	5.2	5.6	5.7	2.8	2.3	3.2	4.9	2.7	3.9	3.6	3.5
		Femmes	3.6	9.1	c	3.2	2.9	c	3.6	3.7	3.5	4.0	3.1
		H+F	4.5	7.2	5.0	3.0	2.6	2.7	4.2	3.3	3.7	3.8	3.3
	Norvège	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3.6
		Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2.3
		H+F	c	7.4	c	c	c	c	c	c	c	3.3	2.5
	Pologne	Hommes	1.1	30.1	24.1	9.8	14.7	13.5	15.3	10.1	2.0	16.4	13.6
		Femmes	0.8	21.2	19.6	12.7	10.3	14.6	13.3	8.4	2.3	11.2	12.7
		H+F	1.0	27.1	22.3	11.4	12.5	14.0	14.0	9.1	2.2	13.8	13.2
	Portugal	Hommes	4.2	8.6	8.0	c	4.4	7.8	c	c	4.2	6.9	7.6
		Femmes	3.2	10.7	13.1	c	5.1	8.3	15.6	10.0	3.3	8.5	10.9
		H+F	3.7	9.4	10.2	c	4.8	8.1	13.0	8.5	3.8	7.7	9.2
	Rép. slovaque	Hommes	3.0	47.4	51.0	26.0	13.8	11.6	c	c	5.7	16.6	12.4
		Femmes	2.5	27.2	30.4	13.4	11.8	8.8	c	4.3	3.8	12.5	9.6
		H+F	2.7	38.4	39.1	19.7	12.8	10.3	c	4.0	4.7	14.6	11.0
	Espagne	Hommes	4.9	11.7	8.2	3.7	5.0	5.2	7.4	6.8	4.8	8.4	6.9
		Femmes	4.7	13.3	14.8	3.1	6.9	10.1	8.7	8.9	4.5	9.4	10.8
		H+F	4.8	12.4	10.9	3.4	6.0	7.6	8.2	7.9	4.6	8.9	8.8
	Suède	Hommes	c	17.4	c	c	9.4	9.6	c	c	2.5	8.9	7.4
		Femmes	c	c	c	c	9.2	5.9	c	c	c	7.6	5.0
		H+F	c	16.8	10.9	8.8	9.3	8.0	c	3.5	2.0	8.2	6.2
	Suisse	Hommes	c	c	c	c	4.7	3.7	c	c	3.1	5.6	3.7
		Femmes	c	c	c	c	3.9	c	c	c	2.4	5.0	4.2
		H+F	1.7	7.5	c	10.1	4.3	3.4	c	c	2.8	5.3	4.0
	Turquie	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		H+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	Hommes	5.0	20.0	16.5	7.3	7.6	5.1	7.6	3.5	6.4	8.6	5.5
		Femmes	2.6	7.4	c	4.8	4.8	4.5	4.8	2.1	4.1	5.0	3.5
		H+F	3.9	13.7	10.3	6.0	6.2	4.8	6.0	2.7	5.3	6.8	4.4
	États-Unis	Hommes	c	8.3	5.8	6.1	5.4	4.7	5.5	2.2	2.3	5.9	4.0
		Femmes	c	11.3	c	4.3	3.9	4.6	c	1.7	1.9	4.5	3.3
		H+F	0.9	9.6	5.2	5.2	4.7	4.6	3.9	1.9	2.1	5.2	3.6
Pays partenaires	Moyenne de l'OCDE	Hommes	3.0	16.3	14.9	8.6	6.9	6.5	7.3	5.5	3.4	8.1	6.6
		Femmes	2.3	12.1	13.0	6.7	5.8	7.0	9.6	5.1	2.7	6.7	6.4
		H+F	2.4	13.6	12.5	7.0	6.2	6.3	8.2	4.9	3.0	7.3	6.4
	Moyenne de l'UE-19	Hommes	2.8	17.7	16.4	10.2	7.6	7.1	8.3	6.0	3.4	8.8	7.3
		Femmes	2.2	13.1	14.1	8.1	6.5	7.5	10.7	5.7	2.7	7.4	7.1
		H+F	2.4	15.2	13.6	7.6	6.8	7.0	9.7	5.4	2.9	8.1	7.2
	Estonie	Hommes	c	c	19.3	c	3.9	6.8	m	m	c	4.1	7.6
		Femmes	c	m	c	c	6.9	c	c	m	c	5.8	c
		H+F	c	c	16.6	c	5.4	5.9	c	m	2.0	4.9	5.2
	Israël	Hommes	1.2	9.0	10.9	3.0	6.3	5.1	c	5.0	1.7	6.5	6.0
		Femmes	c	12.7	c	3.3	7.3	8.0	c	4.2	1.5	7.3	6.0
		H+F	1.0	10.1	9.1	3.2	6.8	6.3	4.0	4.5	1.6	6.9	6.0
	Slovénie	Hommes	1.8	14.0	14.4	5.3	4.5	6.4	c	6.0	2.5	6.1	7.1
		Femmes	c	9.3	c	9.9	8.2	10.8	25.4	9.0	2.5	9.1	10.1
		H+F	1.3	12.2	13.0	7.4	6.2	8.4	25.0	8.1	2.5	7.5	8.6

1. Dans ces colonnes, les écarts entre pays s'expliquent en partie par la variation de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme d'un pays à l'autre. En effet, les jeunes âgés de 15 à 19 ans sont moins nombreux à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires dans certains pays que dans d'autres, car ce diplôme y est généralement délivré à l'âge de 19 ans. Par conséquent, le dénominateur des ratios indiqués dans ces colonnes y est moins élevé que dans les pays où les diplômes sont délivrés à un plus jeune âge.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.4a.
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1998 et 2006)
Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

		1995			1998			1999			2000			2001			
		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		
			Total	Actifs occupés		Sans emploi	Total		Actifs occupés	Sans emploi		Total	Actifs occupés		Sans emploi		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	15-19	73.4	16.7	9.9	77.3	13.8	8.8	78.2	14.4	7.4	79.5	13.7	6.8	79.5	13.0	7.6
		20-24	27.0	56.1	16.9	32.7	51.3	16.0	34.9	50.6	14.5	35.9	50.9	13.3	36.5	49.6	13.9
		25-29	11.4	67.1	21.5	13.7	67.1	19.2	15.0	66.5	18.5	15.5	65.5	19.0	15.8	67.0	17.2
	Autriche ¹	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	15-19	86.1	3.3	10.5	85.3	3.9	10.8	89.4	3.7	6.8	89.9	3.6	6.5	89.7	4.1	6.2
		20-24	37.5	43.6	19.0	40.6	42.5	16.9	43.7	38.6	17.7	43.8	40.2	16.0	44.2	42.8	13.0
		25-29	6.8	74.2	19.0	9.3	72.4	18.2	14.4	67.7	17.9	11.8	72.5	15.7	15.0	69.5	15.5
	Canada	15-19	79.9	10.5	9.5	81.5	9.9	8.5	80.8	10.9	8.3	80.6	11.2	8.2	81.3	11.4	7.3
		20-24	33.9	47.3	18.7	36.7	45.4	17.8	37.1	47.2	15.7	35.7	48.5	15.7	36.5	47.9	15.7
		25-29	10.3	67.7	22.1	10.8	70.1	19.1	10.7	71.2	18.2	10.6	72.3	17.1	11.6	72.1	16.3
	Rép. tchèque	15-19	69.8	23.7	6.5	77.1	15.8	7.2	75.6	14.8	9.7	82.1	10.0	7.9	87.0	6.2	6.8
		20-24	13.1	67.1	19.8	17.1	64.3	18.5	19.6	59.8	20.6	19.7	60.0	20.3	23.1	58.9	18.1
		25-29	1.1	76.1	22.9	1.8	75.1	23.1	2.4	71.7	25.9	2.4	72.1	25.6	3.0	72.1	25.0
	Danemark	15-19	88.4	8.7	3.0	90.3	7.9	1.8	85.8	10.8	3.4	89.9	7.4	2.7	86.8	9.4	3.8
		20-24	50.0	39.3	10.7	55.0	38.0	7.0	55.8	36.6	7.6	54.8	38.6	6.6	55.3	38.1	6.6
		25-29	29.6	59.0	11.4	34.5	57.8	7.7	35.5	56.7	7.8	36.1	56.4	7.5	32.4	60.0	7.6
	Finlande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France ²	15-19	96.2	1.3	2.5	95.6	1.3	3.1	95.7	1.0	3.3	95.3	1.5	3.3	94.9	1.7	3.4
		20-24	51.2	31.3	17.5	53.5	30.0	16.5	53.1	29.4	17.5	54.2	31.7	14.1	53.6	33.1	13.4
		25-29	11.4	67.5	21.0	11.4	66.5	22.1	11.9	66.6	21.4	12.2	69.2	18.6	11.4	70.3	18.3
Allemagne	15-19	m	m	m	m	m	m	89.5	6.0	4.5	87.4	6.8	5.7	88.5	6.4	5.1	
	20-24	m	m	m	m	m	m	34.3	49.0	16.7	34.1	49.0	16.9	35.0	48.7	16.4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	13.6	68.2	18.1	12.7	69.8	17.5	13.5	68.5	18.0	
Grèce	15-19	80.0	9.6	10.5	80.1	10.2	9.7	81.8	8.0	10.3	82.7	8.3	9.0	85.4	7.1	7.6	
	20-24	29.2	43.0	27.8	28.2	44.7	27.1	30.3	43.7	26.0	31.5	43.7	24.9	35.1	40.9	24.0	
	25-29	4.7	65.2	30.2	4.2	66.8	28.9	5.6	66.9	27.5	5.3	66.9	27.8	6.4	67.4	26.3	
Hongrie	15-19	82.5	6.7	10.8	78.2	10.0	11.8	79.3	9.2	11.6	83.7	7.7	8.6	85.0	6.7	8.3	
	20-24	22.5	44.4	33.1	26.5	45.9	27.6	28.6	47.7	23.6	32.3	45.7	22.0	35.0	45.1	20.0	
	25-29	7.3	56.8	35.9	7.4	58.9	33.7	8.7	60.1	31.3	9.4	61.4	29.2	9.4	63.4	27.1	
Islande	15-19	59.5	25.7	14.8	82.2	15.1	c	81.6	17.0	c	83.1	14.8	c	79.5	19.0	c	
	20-24	33.3	52.6	14.0	47.8	45.9	6.3	44.8	48.4	6.8	48.0	47.7	c	50.3	45.6	c	
	25-29	24.1	64.7	11.1	32.8	57.4	9.8	34.7	58.8	6.5	34.9	59.2	5.9	33.8	61.5	c	
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	79.4	15.4	5.2	80.0	15.6	4.4	80.3	15.5	4.1	
	20-24	m	m	m	m	m	m	24.6	64.6	10.8	26.7	63.6	9.7	28.3	62.4	9.3	
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	82.4	14.5	3.3	83.4	13.3	3.3	83.1	13.5	
Italie	15-19	m	m	m	75.4	9.5	15.2	76.9	8.3	14.8	77.1	9.8	13.1	77.6	9.8	12.6	
	20-24	m	m	m	35.8	34.1	30.1	35.6	34.5	29.9	36.0	36.5	27.5	37.0	36.9	26.1	
	25-29	m	m	m	16.5	54.1	29.4	17.7	53.4	28.9	17.0	56.1	26.9	16.4	58.0	25.6	
Japon	15-24	58.0	34.9	7.1	60.0	32.4	7.6	60.0	31.0	9.0	62.1	29.2	8.8	62.6	28.9	8.4	
Luxembourg	15-19	82.7	9.3	8.0	88.6	5.3	6.1	89.2	5.8	5.0	92.2	6.1	c	91.2	7.0	c	
	20-24	36.5	52.7	10.8	40.4	50.1	9.5	47.2	43.2	9.6	42.8	48.9	8.2	46.7	44.2	9.0	
	25-29	8.3	71.6	20.1	11.9	74.0	14.1	11.3	74.1	14.6	11.6	75.5	12.9	11.6	75.9	12.5	
Mexique	15-19	45.0	31.8	23.2	46.9	33.8	19.3	49.6	32.7	17.7	47.9	33.8	18.3	50.3	31.9	17.8	
	20-24	15.9	53.4	30.7	17.1	55.4	27.4	19.1	54.8	26.1	17.7	55.2	27.1	19.1	53.8	27.1	
	25-29	4.6	62.0	33.4	4.2	65.2	30.6	4.9	65.0	30.1	4.0	65.8	30.2	4.1	64.9	31.0	
Pays-Bas	15-19	m	m	m	89.7	7.6	2.7	88.2	8.9	3.0	80.6	15.7	3.7	86.5	9.9	3.6	
	20-24	m	m	m	50.5	42.0	7.5	50.7	42.5	6.7	36.5	55.2	8.2	44.2	47.8	8.0	
	25-29	m	m	m	24.4	64.9	10.7	25.0	65.2	9.8	5.0	83.0	12.1	15.3	73.7	11.0	

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

1. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie intervenue entre 2003 et 2004.

2. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie : depuis 2003, l'âge et les taux de scolarisation retenus sont ceux de la semaine de référence.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.4a. (suite-1)

Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1998 et 2006)

Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

		1995			1998			1999			2000			2001			
		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		En forma- tion	Hors formation		
			Total	Actifs occupés		Sans emploi	Total		Actifs occupés	Sans emploi		Total	Actifs occupés		Sans emploi		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Norvège	15-19	m	m	m	92.1	6.0	1.9	91.9	6.4	c	92.4	5.9	c	85.8	11.1	3.0
		20-24	m	m	m	40.2	51.4	8.4	38.4	53.8	7.8	41.7	50.3	8.0	39.6	51.7	8.7
		25-29	m	m	m	14.4	76.1	9.6	17.2	74.4	8.3	17.5	72.1	10.4	13.9	75.9	10.2
	Pologne	15-19	89.6	4.2	6.2	91.0	4.2	4.8	93.2	2.3	4.6	92.8	2.6	4.5	91.8	2.4	5.8
		20-24	23.7	42.5	33.8	30.8	45.3	23.9	33.1	39.7	27.2	34.9	34.3	30.8	45.2	27.7	27.1
		25-29	3.1	67.5	29.4	5.7	70.5	23.8	5.4	68.0	26.6	8.0	62.9	29.1	11.4	59.9	28.7
	Portugal	15-19	72.4	18.5	9.1	71.6	20.1	8.3	72.3	19.6	8.1	72.6	19.7	7.7	72.8	19.8	7.4
		20-24	37.8	46.6	15.6	32.4	55.7	12.0	34.9	53.2	11.9	36.5	52.6	11.0	36.3	53.3	10.4
		25-29	11.6	70.9	17.4	9.5	74.8	15.8	11.5	75.1	13.4	11.0	76.6	12.5	11.2	77.3	11.6
	Rép. slovaque	15-19	70.1	14.0	15.9	69.4	12.3	18.3	69.6	10.1	20.4	67.3	6.4	26.3	67.3	6.3	26.4
		20-24	14.8	54.9	30.3	17.4	56.3	26.3	17.4	51.2	31.4	18.1	48.8	33.1	19.4	45.7	34.9
		25-29	1.6	65.5	32.9	1.1	71.6	27.2	1.6	70.2	28.2	1.3	66.9	31.8	2.3	65.0	32.7
	Espagne	15-19	77.3	11.2	11.5	80.2	9.9	9.8	79.3	11.3	9.4	80.6	11.4	8.0	81.4	11.6	6.9
		20-24	40.0	34.2	25.8	44.3	35.7	20.1	43.6	38.8	17.6	44.6	40.3	15.0	45.0	40.7	14.2
		25-29	14.6	51.5	33.9	15.3	57.3	27.5	15.2	59.6	25.1	16.2	62.4	21.4	17.0	63.1	19.8
	Suède	15-19	87.4	6.9	5.6	90.9	4.3	4.7	91.5	4.9	3.7	90.6	5.8	3.6	88.4	7.3	4.3
		20-24	38.8	43.7	17.5	42.6	44.3	13.1	43.8	45.2	11.0	42.1	47.2	10.7	41.2	48.2	10.6
		25-29	19.9	67.0	13.2	24.9	65.0	10.0	22.5	68.1	9.5	21.9	68.9	9.2	22.7	70.0	7.2
	Suisse	15-19	65.6	10.2	24.2	85.5	9.6	4.8	84.4	8.0	7.6	84.6	7.5	7.9	85.7	7.5	6.8
		20-24	29.5	59.2	11.3	34.8	54.2	11.0	35.8	55.8	8.4	37.4	56.7	5.9	39.3	52.3	8.4
		25-29	10.6	76.2	13.2	10.1	77.9	12.1	10.4	79.3	10.3	15.0	73.9	11.1	13.5	75.1	11.4
Turquie	15-19	38.7	34.2	27.2	40.2	32.1	27.7	42.9	30.2	26.9	39.2	29.6	31.2	41.0	26.7	32.3	
	20-24	10.3	46.5	43.2	13.4	44.7	42.0	13.1	45.6	41.4	12.7	43.1	44.2	12.7	43.1	44.2	
	25-29	2.7	59.6	37.8	2.9	60.4	36.7	3.4	57.7	38.8	2.9	58.8	38.3	2.6	57.1	40.2	
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	76.1	15.7	8.2	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	33.5	51.7	14.8	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	16.3	13.3	70.6	16.0	
États-Unis	15-19	81.5	10.7	7.8	82.2	10.5	7.3	81.3	11.3	7.4	81.3	11.7	7.0	81.2	11.4	7.5	
	20-24	31.5	50.7	17.8	33.0	52.6	14.4	32.8	52.1	15.1	32.5	53.1	14.4	33.9	50.5	15.6	
	25-29	11.6	71.4	17.0	11.9	72.7	15.4	11.1	73.2	15.7	11.4	72.8	15.8	11.8	70.5	17.7	
Pays partenaires	Moyenne de l'OCDE	15-19				79.6	11.5	9.2	80.3	11.3	9.0	80.4	11.3	9.2	80.6	11.2	8.8
		20-24				35.0	46.8	18.2	35.5	46.9	17.6	35.3	47.8	17.5	37.0	46.4	17.1
		25-29				12.7	67.1	20.2	13.0	67.5	19.5	12.4	68.6	19.0	12.9	68.5	19.2
	Moyenne de l'UE-19	15-19				83.1	8.7	8.2	83.5	8.7	7.7	83.6	9.0	7.7	84.2	8.6	7.5
		20-24				36.8	44.9	18.3	37.3	44.9	17.9	36.5	46.4	17.1	38.7	45.1	16.2
		25-29				12.7	66.4	20.9	12.8	67.1	20.0	11.7	69.1	19.3	12.7	68.7	18.6
	Estonie	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

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

1. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie intervenue entre 2003 et 2004.

2. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie : depuis 2003, l'âge et les taux de scolarisation retenus sont ceux de la semaine de référence.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.4a. (suite-2)
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1998 et 2006)
Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

	Groupe d'âge	2002			2003			2004			2005			2006			
		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	15-19	79.7	13.3	7.0	79.6	13.6	6.8	78.4	14.1	7.5	78.3	14.3	7.4	79.3	13.7	7.1
	20-24	38.7	48.1	13.2	39.7	47.0	13.3	39.0	48.7	12.3	39.4	49.0	11.6	39.0	49.5	11.5	
	25-29	16.5	65.7	17.8	17.7	64.7	17.6	17.7	65.0	17.3	16.6	68.0	15.4	16.6	67.7	15.7	
	Autriche ¹	15-19	81.5	12.1	6.3	83.6	10.7	5.6	83.3	9.3	7.3	84.4	8.7	6.9	85.0	8.5	6.6
	20-24	29.4	58.9	11.7	30.3	59.3	10.4	30.3	56.8	12.9	30.4	57.2	12.4	32.6	54.8	12.5	
	25-29	10.3	77.3	12.4	12.5	75.2	12.3	13.0	72.6	14.4	12.0	74.6	13.4	13.7	71.0	15.3	
	Belgique	15-19	89.6	3.6	6.8	89.1	3.8	7.1	92.1	3.1	4.9	90.1	3.7	6.2	88.9	4.0	7.1
	20-24	38.2	44.4	17.4	39.9	43.0	17.1	38.8	44.4	16.9	38.1	43.6	18.3	35.6	47.6	16.9	
	25-29	5.8	77.0	17.2	8.9	72.8	18.3	6.0	74.3	19.7	7.4	74.9	17.7	7.2	75.3	17.5	
	Canada	15-19	80.2	11.9	8.0	80.0	11.9	8.1	79.0	12.2	8.8	80.2	12.8	7.0	81.1	11.6	7.3
	20-24	36.4	48.3	15.3	36.7	49.0	14.3	38.2	47.6	14.2	39.2	46.3	14.4	38.4	48.6	13.0	
	25-29	12.7	69.8	17.5	12.7	71.2	16.1	11.9	71.9	16.2	12.5	71.7	15.8	12.4	72.1	15.5	
	Rép. tchèque	15-19	88.3	5.7	6.0	89.0	5.2	5.8	89.9	4.4	5.7	90.3	4.4	5.3	91.0	4.5	4.5
	20-24	25.7	56.2	18.1	28.7	53.3	18.0	32.3	49.2	18.5	35.9	47.5	16.6	40.0	45.8	14.1	
	25-29	2.9	73.3	23.8	3.0	73.0	24.1	3.8	71.6	24.5	4.4	72.4	23.2	7.7	71.0	21.4	
	Danemark	15-19	88.7	8.9	2.4	89.8	7.7	2.5	89.5	8.4	2.1	88.4	7.3	4.3	88.9	6.7	4.4
	20-24	55.3	37.4	7.3	52.1	36.1	11.8	54.0	34.8	11.3	54.4	37.2	8.3	55.3	38.8	5.9	
	25-29	35.0	58.3	6.7	23.9	64.6	11.5	28.3	59.8	11.9	27.0	61.3	11.6	29.4	62.2	8.4	
	Finlande	15-19	m	m	m	88.1	5.7	6.2	88.9	5.2	5.9	90.2	4.5	5.2	91.8	4.6	3.6
	20-24	m	m	m	52.5	33.1	14.4	53.1	31.5	15.4	52.8	34.1	13.0	51.7	35.0	13.3	
	25-29	m	m	m	27.2	58.7	14.1	25.7	58.8	15.5	25.7	60.3	14.0	25.6	60.4	13.9	
	France ²	15-19	94.6	1.9	3.4	m	m	m	91.7	3.2	5.1	91.0	3.0	6.0	90.4	3.2	6.4
	20-24	53.2	32.5	14.4	m	m	m	45.2	38.8	16.0	46.7	37.5	15.8	47.0	36.5	16.5	
	25-29	11.7	70.1	18.2	m	m	m	13.5	68.2	18.3	13.2	69.6	17.2	14.6	68.1	17.3	
Allemagne	15-19	90.1	5.2	4.7	91.2	4.1	4.7	93.4	3.0	3.6	92.9	2.7	4.4	92.4	3.3	4.2	
20-24	38.1	46.0	15.9	41.2	43.1	15.6	44.0	38.5	17.5	44.2	37.1	18.7	45.5	37.8	16.7		
25-29	16.3	66.3	17.4	17.9	63.7	18.4	17.6	62.8	19.6	18.5	60.3	21.2	18.5	61.5	20.0		
Grèce	15-19	86.6	7.1	6.3	84.2	6.3	9.5	83.5	6.5	10.0	84.5	5.7	9.8	85.7	5.4	8.8	
20-24	35.6	41.8	22.6	38.4	39.9	21.7	36.3	41.9	21.8	42.6	37.3	20.1	45.7	36.9	17.4		
25-29	5.7	68.7	25.5	7.0	68.8	24.3	5.8	68.9	25.3	6.8	70.2	23.0	7.8	71.1	21.1		
Hongrie	15-19	87.5	4.5	8.0	89.7	3.5	6.8	90.4	3.4	6.2	90.6	3.0	6.4	91.3	2.7	6.0	
20-24	36.9	42.6	20.5	40.5	39.6	19.9	43.8	37.6	18.6	46.6	34.5	18.9	47.8	33.7	18.5		
25-29	8.6	63.1	28.3	12.6	59.9	27.5	12.9	63.2	23.9	13.1	63.0	24.0	13.5	62.2	24.3		
Islande	15-19	80.9	14.8	c	88.5	7.6	c	85.4	11.8	c	86.4	10.7	c	86.9	9.9	c	
20-24	53.8	40.1	6.2	57.1	35.1	7.8	56.1	37.5	6.4	53.0	37.1	10.0	53.6	41.9	c		
25-29	36.5	58.8	c	26.8	61.7	11.5	30.2	64.0	5.8	30.9	61.5	7.6	33.7	62.3	c		
Irlande	15-19	81.5	13.6	4.9	81.2	13.5	5.3	83.3	11.8	4.9	82.4	13.1	4.5	81.7	13.3	5.0	
20-24	28.9	60.1	10.9	30.5	58.0	11.5	29.0	59.4	11.6	27.7	60.0	12.3	26.5	61.7	11.8		
25-29	3.6	81.4	15.0	5.0	79.7	15.3	4.8	80.1	15.1	5.3	80.9	13.8	5.6	81.1	13.3		
Italie	15-19	80.8	8.7	10.5	83.8	6.9	9.3	81.2	7.8	11.0	81.8	7.0	11.2	81.6	6.6	11.8	
20-24	38.2	37.5	24.3	44.1	34.2	21.7	37.7	38.7	23.6	38.6	37.3	24.1	40.2	37.0	22.8		
25-29	15.6	59.5	24.8	22.8	54.7	22.5	15.4	59.8	24.8	14.4	59.8	25.8	15.2	60.7	24.1		
Japon	15-24	58.6	32.0	9.5	58.4	31.7	9.8	59.1	31.7	9.2	59.7	31.5	8.8	56.7	34.2	9.1	
Luxembourg	15-19	91.3	5.7	3.0	92.2	5.7	2.1	91.4	5.5	3.2	93.4	4.4	2.2	93.1	2.8	4.1	
20-24	47.8	45.2	7.0	46.0	45.9	8.1	49.1	40.8	10.1	47.4	43.3	9.3	50.3	39.4	10.3		
25-29	13.9	74.5	11.6	7.6	82.2	10.2	6.1	81.5	12.4	8.6	81.2	10.3	9.2	79.6	11.2		
Mexique	15-19	53.4	29.0	17.5	54.0	28.2	17.8	54.9	28.0	17.0	m	m	m	m	m	m	
20-24	20.8	52.6	26.6	19.8	52.6	27.6	20.3	52.3	27.4	m	m	m	m	m	m	m	
25-29	4.6	64.8	30.6	4.2	64.8	31.0	4.4	65.4	30.3	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	15-19	86.7	9.5	3.8	87.0	8.7	4.3	89.2	7.5	3.3	89.2	7.0	3.9	91.7	5.2	3.0	
20-24	45.1	47.7	7.3	44.2	46.5	9.4	46.6	44.2	9.3	49.1	41.8	9.1	50.3	42.4	7.3	7.3	
25-29	16.2	71.6	12.2	16.5	71.4	12.1	16.9	71.2	11.9	18.2	70.2	11.6	18.1	71.2	10.8	10.8	

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

1. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie intervenue entre 2003 et 2004.

2. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie : depuis 2003, l'âge et les taux de scolarisation retenus sont ceux de la semaine de référence.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

Tableau C4.4a. (suite-3)

Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1998 et 2006)

Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

		2002			2003			2004			2005			2006				
		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation			
			Total	Actifs occupés		Sans emploi	Total		Actifs occupés	Sans emploi		Total	Actifs occupés		Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi
Pays membres de l'OCDE	Groupe d'âge	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
		Nouvelle-Zélande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70.0	21.5	8.5	65.6	23.2	11.3
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.9	50.5	16.7	30.1	54.8	15.0
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15.4	67.9	16.7	14.0	68.0	18.0	
	Norvège	15-19	85.3	11.5	3.2	86.9	10.4	2.7	87.2	9.9	2.8	87.4	10.1	2.5	82.1	14.5	3.4	
		20-24	38.5	51.8	9.7	38.7	50.8	10.6	40.6	49.6	9.8	41.5	48.9	9.6	39.2	51.7	9.1	
		25-29	14.2	75.0	10.7	15.4	71.9	12.7	15.4	71.5	13.1	15.7	72.0	12.3	12.2	76.3	11.5	
	Pologne	15-19	95.9	1.0	3.1	95.6	1.1	3.3	96.5	0.9	2.6	97.9	0.4	1.7	94.9	1.3	3.8	
		20-24	53.8	20.8	25.4	55.7	18.8	25.5	57.5	18.4	24.1	62.7	17.2	20.1	55.1	24.2	20.7	
		25-29	14.9	53.3	31.8	17.3	52.4	30.2	15.5	53.7	30.8	16.4	54.3	29.3	12.2	61.2	26.6	
	Portugal	15-19	72.4	20.3	7.3	74.8	16.4	8.8	75.1	15.1	9.8	79.3	12.2	8.4	80.2	12.0	7.8	
		20-24	34.7	53.3	12.0	35.2	52.5	12.3	38.7	47.8	13.5	37.4	48.4	14.1	37.7	48.9	13.3	
		25-29	10.7	77.1	12.2	11.7	73.7	14.6	11.0	75.0	14.0	11.5	73.6	14.9	12.2	72.9	14.9	
	Rép. slovaque	15-19	78.6	5.8	15.6	82.2	5.2	12.6	87.8	4.3	7.9	90.4	3.3	6.3	90.5	2.9	6.7	
		20-24	22.1	44.0	33.9	24.0	46.4	29.6	27.5	44.7	27.8	31.0	43.8	25.2	35.4	41.9	22.8	
		25-29	2.9	66.6	30.5	2.6	68.3	29.1	4.5	66.6	28.9	6.1	64.9	29.0	5.7	67.9	26.4	
	Espagne	15-19	81.9	11.0	7.2	82.6	10.1	7.3	82.2	10.1	7.6	78.2	11.0	10.8	79.5	10.5	10.1	
		20-24	43.4	41.5	15.1	43.5	41.8	14.8	41.3	43.2	15.6	35.1	45.5	19.4	34.5	48.6	16.9	
		25-29	16.1	64.2	19.8	15.4	65.0	19.5	15.3	66.2	18.5	10.9	69.3	19.8	10.9	70.1	19.1	
	Suède	15-19	88.4	7.0	4.6	88.7	7.0	4.2	89.4	5.8	4.8	89.6	5.8	4.7	87.7	7.0	5.3	
		20-24	41.7	47.0	11.2	42.3	46.0	11.8	42.8	43.6	13.6	42.5	44.1	13.4	43.0	41.8	15.2	
		25-29	22.4	69.5	8.1	22.8	67.9	9.4	21.5	68.0	10.5	23.6	66.5	10.0	20.9	67.5	11.6	
	Suisse	15-19	86.2	8.0	5.8	83.6	8.4	8.0	84.9	7.9	7.2	84.9	7.9	7.2	84.4	8.0	7.6	
		20-24	38.0	52.3	9.7	35.8	51.5	12.7	37.3	51.7	11.0	37.3	51.7	11.0	36.9	52.3	10.8	
		25-29	12.7	74.7	12.6	12.2	73.6	14.2	15.6	72.3	12.1	15.6	72.3	12.1	14.7	73.8	11.5	
	Turquie	15-19	42.2	24.8	32.9	45.9	21.3	32.8	43.5	21.2	35.3	42.5	19.9	37.7	m	m	m	
		20-24	14.1	40.6	45.3	15.8	36.5	47.8	13.0	39.1	47.8	15.2	37.7	47.1	m	m	m	
		25-29	3.0	56.2	40.7	3.7	53.2	43.1	3.1	54.0	42.8	4.3	53.5	42.2	m	m	m	
	Royaume-Uni	15-19	75.3	16.2	8.6	76.3	14.3	9.4	74.3	16.7	9.0	76.0	14.6	9.3	75.7	13.4	10.9	
		20-24	31.0	53.7	15.3	32.6	52.1	15.3	31.1	54.1	14.8	32.1	51.0	16.8	30.2	51.6	18.2	
		25-29	13.3	70.7	16.0	15.0	68.7	16.3	14.2	69.0	16.8	13.3	70.1	16.6	14.1	69.5	16.4	
	États-Unis	15-19	82.9	10.2	7.0	m	m	m	83.9	9.2	6.9	85.6	8.3	6.1	85.0	8.6	6.3	
		20-24	35.0	48.5	16.5	m	m	m	35.2	47.9	16.9	36.1	48.4	15.5	35.0	49.4	15.6	
		25-29	12.3	70.3	17.4	m	m	m	13.0	68.7	18.4	11.9	70.0	18.1	11.7	71.5	16.8	
	Pays partenaires	Moyenne de l'OCDE	15-19	81.9	10.4	7.8	82.7	9.5	8.0	83.3	9.1	7.7	84.3	8.4	7.5	85.6	8.0	6.5
			20-24	37.5	45.9	16.6	38.6	44.5	16.9	39.2	43.8	17.0	40.4	43.3	16.4	41.4	44.3	14.6
			25-29	13.0	68.4	19.2	13.7	67.3	19.0	13.4	67.6	19.0	14.0	67.9	18.0	14.5	69.1	16.9
		Moyenne de l'UE-19	15-19	85.5	8.2	6.3	86.1	7.5	6.4	87.0	6.9	6.0	87.4	6.4	6.2	87.5	6.2	6.3
			20-24	38.8	45.0	16.1	40.1	43.9	16.0	41.0	42.5	16.5	41.9	42.0	16.1	42.3	42.4	15.3
25-29			12.6	69.0	18.4	13.9	67.8	18.3	13.3	68.0	18.8	13.5	68.3	18.2	13.8	68.7	17.5	
Estonie		15-19	m	m	m	94.4	2.3	3.3	91.0	1.4	7.6	92.0	2.9	5.2	90.7	5.6	3.7	
		20-24	m	m	m	39.7	42.3	18.0	48.6	31.9	19.5	50.9	32.7	16.3	47.6	37.0	15.4	
		25-29	m	m	m	14.7	59.8	25.5	14.9	65.3	19.8	14.2	61.8	24.0	9.4	75.0	15.6	
Israël		15-19	69.4	6.0	24.6	69.0	5.7	25.2	68.9	5.6	25.6	68.9	6.3	24.7	69.0	6.8	24.3	
		20-24	26.8	31.7	41.6	28.1	27.7	44.2	28.6	30.5	40.9	28.3	31.4	40.3	29.3	30.1	40.6	
		25-29	19.1	52.2	28.7	19.6	52.7	27.7	20.9	53.9	25.3	21.4	54.3	24.2	24.8	51.8	23.4	
Slovénie		15-19	m	m	m	92.8	2.4	4.8	92.2	3.5	4.3	92.4	2.7	4.9	92.7	3.1	4.2	
		20-24	m	m	m	56.8	30.2	13.0	60.9	27.9	11.2	55.7	31.3	13.0	55.8	30.5	13.7	
		25-29	m	m	m	25.3	63.1	11.5	26.6	61.8	11.5	24.6	63.9	11.5	26.3	60.3	13.3	

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

1. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie intervenue entre 2003 et 2004.

2. Rupture des séries chronologiques en raison d'une modification de la méthodologie : depuis 2003, l'âge et les taux de scolarisation retenus sont ceux de la semaine de référence.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>

LES ADULTES PARTICIPENT-ILS À LA FORMATION CONTINUE ?

Cet indicateur étudie la participation des adultes à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel et évalue l'espérance de formation continue. Il s'intéresse plus précisément au temps qu'un individu fictif consacrerait à ce type d'activités pendant sa carrière professionnelle (d'une durée type de 40 ans) en général, et en fin de carrière en particulier.

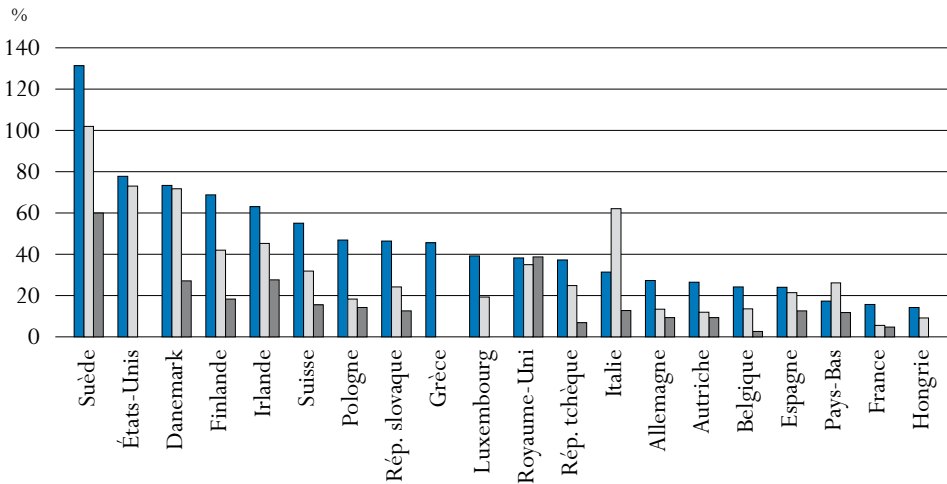
Points clés

Graphique C5.1. Ratio du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle chez les individus âgés de 55 à 64 ans par comparaison avec les individus âgés de 25 à 34 ans selon le niveau de formation (2003)

Ce graphique compare le taux de participation des individus sur le point de partir à la retraite (soit ceux âgés de 55 à 64 ans) à celui des individus en début de carrière (soit ceux âgés de 25 à 34 ans).

- Tertiaire (CITE 5/6)
- Deuxième cycle du secondaire (CITE 3/4)
- Inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2)

Chez les travailleurs en fin de carrière, l'espérance de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel varie fortement entre les pays. En toute logique, l'intensité relative (soit le nombre d'heures) de la formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel augmente avec le niveau de formation, si ce n'est en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Les diplômés de l'enseignement tertiaire peuvent s'attendre à suivre 70 % au moins d'heures de formation continue de plus en fin de carrière qu'en début de carrière au Danemark, aux États-Unis et en Suède, mais pas plus de 20 % de plus en France, en Hongrie et aux Pays-Bas.



Les pays sont classés par ordre décroissant des heures relatives de formation pour les individus ayant un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE, Tableau C5.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

Autres faits marquants

- Les adultes sont plus susceptibles de participer à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel si leur niveau de formation est plus élevé.
- L'espérance de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel pendant une carrière professionnelle type varie fortement d'un pays à l'autre. Chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, l'espérance de formation continue représente moins de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas, mais dépasse le millier d'heures au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse.
- Les hommes peuvent s'attendre à suivre plus d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel que les femmes. En règle générale, les taux de participation varient moins entre les sexes. Les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus susceptibles de se livrer à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel dans 15 des 22 pays de l'OCDE considérés ici.
- En règle générale, le nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel diminue avec l'âge, fortement même, dans la plupart des pays. Certains éléments montrent toutefois que le taux d'emploi est supérieur chez les diplômés de l'enseignement tertiaire en fin de carrière (soit ceux âgés de 55 à 64 ans) qui peuvent se livrer à des activités de formation continue au même titre que leurs collègues plus jeunes.

Contexte

Le vieillissement de la population et la demande de plus en plus forte de compétences sur le marché du travail qui résulte du progrès technologique, de la mondialisation et de la réforme des modalités organisationnelles sont autant de raisons majeures qui expliquent pourquoi l'apprentissage tout au long de la vie est devenu une priorité politique. De nombreux observateurs estiment également que l'évolution du mode d'organisation de l'entreprise induit l'orientation de la demande vers de nouveaux types de compétence, ce qui accentue encore l'importance de la formation continue.

Les travailleurs qui approchent de l'âge de la retraite sont de plus en plus nombreux, et il est important pour eux de continuer à investir dans l'actualisation de leurs connaissances et de leurs compétences. Il est de plus en plus question de repousser l'âge actuel de la retraite en raison de l'allongement de l'espérance de vie. Dans la plupart des pays, le taux d'emploi commence pourtant à diminuer bien avant l'âge légal de la retraite, notamment parce que les compétences et connaissances des travailleurs plus âgés sont moins demandées.

La formation continue des individus âgés de 55 à 64 ans est donc un indicateur probant de l'acquisition de compétences et de l'aptitude à l'emploi jusqu'à l'âge de la retraite, voire au-delà. La relation complexe entre la formation continue, le taux d'emploi et les régimes légaux de retraite empêche de discerner l'effet statistique de l'investissement dans la formation continue chez les seniors. Quoi qu'il en soit, comme l'acquisition de compétences nouvelles est cruciale pour tous les travailleurs, il est probable qu'avec l'âge, elle devienne plus déterminante pour trouver ou garder un emploi.

Observations et explications

Variation des taux de participation

Le taux de participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel varie sensiblement d'un pays à l'autre. Quatre pays de l'OCDE, à savoir le Danemark, les États-Unis, la Finlande et la Suède, caracolent en tête du classement : plus de 35 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont participé à une activité de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel au cours des 12 derniers mois. Au bas du classement se trouvent l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal, où le taux de participation est inférieur à 10 %. Entre ces deux extrêmes, le taux de participation varie énormément : il est de l'ordre de 11 % en Irlande et en République tchèque, mais il atteint plus du double au Canada et au Royaume-Uni (voir le tableau C5.1a).

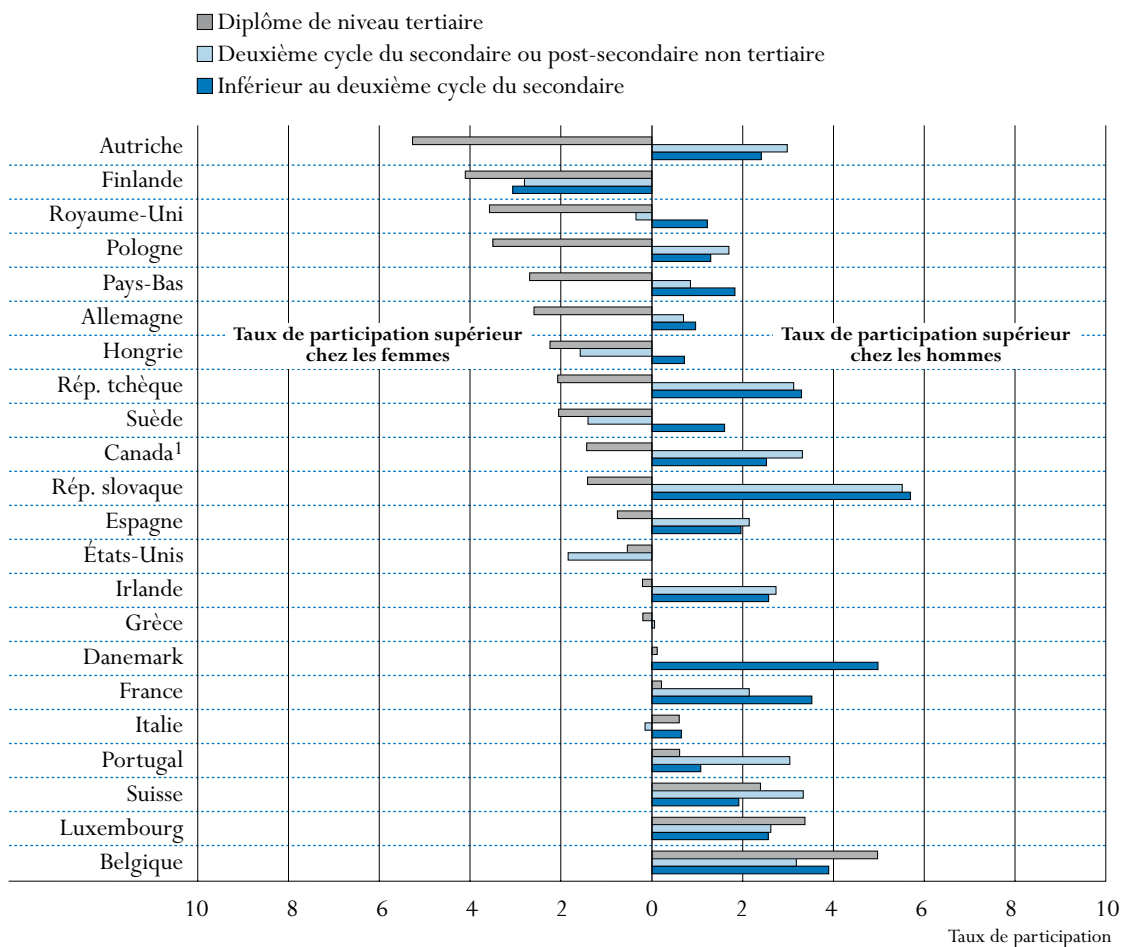
La formation appelle la formation

La participation à des activités de formation continue augmente avec le niveau de formation (voir le tableau C5.1a). Il est frappant de constater que dans tous les pays, la pratique de la formation continue varie fortement selon le niveau de formation initial. Le taux de participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel est plus élevé chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires : l'écart s'établit à 14 points de pourcentage en moyenne, dans les pays de l'OCDE considérés ici. De même, le taux de participation est plus élevé chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires que chez les individus dont le niveau de formation est inférieur : l'écart représente 10 points de pourcentage en moyenne. Il serait utile d'en savoir davantage sur les causes de ce différentiel de participation selon le niveau de formation initial pour orienter les politiques visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie parmi les moins qualifiés.

Variation de la pratique de la formation continue selon le sexe

L'espérance de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel est plus élevée chez les actifs occupés de sexe masculin que de sexe féminin dans tous les pays de l'OCDE, sauf en France, en Finlande, en Hongrie, aux Pays-Bas et au Portugal (voir le tableau C5.1a). Dans la catégorie des actifs occupés, les disparités les plus grandes entre les deux sexes s'observent en Suisse, où les hommes peuvent espérer suivre près de 360 heures de formation continue de plus que les femmes. Toutefois, les taux de participation varient moins entre les sexes (voir le graphique C5.2). Le fait que les taux de participation varient moins entre les sexes que le nombre d'heures de formation donne à penser que les périodes de formation sont plus longues chez les hommes que chez les femmes, ce qui s'explique peut-être par des différences de profession.

Graphique C5.2. Différences entre les sexes dans le taux de participation à des activités de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux de participation à des activités de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle entre les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

Dans 15 des 22 pays considérés ici, les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus susceptibles que leurs homologues masculins de se livrer à des activités de formation continue, mais l'inverse s'observe parmi les diplômés de l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle) et post-secondaire non tertiaire. L'écart est défavorable aux femmes aux trois niveaux de formation en Belgique, en France, au Luxembourg et en Suisse, mais leur est favorable en Finlande. Toutefois, les taux de participation ne varient que légèrement : aucun pays de l'OCDE n'accuse un écart supérieur à 6 points de pourcentage.

Encadré C5.1. Les avantages de la formation continue pour les individus

La formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel est en majeure partie financée par l'employeur. Ce sont même ces activités de formation financées par les employeurs qui constituent la principale forme de formation à la disposition des individus en âge de travailler. Des recherches récentes montrent que les employeurs financent des formations spécifiques à leur entreprise ou de nature générale et que les individus ne contribuent que peu à cet investissement.

Bien que les employeurs prennent la majeure partie de cet investissement à leur charge, la littérature empirique montre que dans plusieurs pays, la formation continue procure à ceux qui s'y livrent un rendement salarial significatif. La formation continue profite également à l'employeur qui la finance : les gains de productivité générés par l'investissement sont généralement supérieurs à l'augmentation du coût salarial.

Les employeurs tirent avantage de l'investissement dans la formation continue, certes, mais la plupart des études montrent que la formation continue financée par les employeurs génère un rendement plus élevé que celle financée par les individus. Plusieurs éléments suggèrent également que la formation continue initiée par les entreprises ou en rapport plus étroit avec la vie professionnelle procure aux individus un rendement salarial plus important. D'autres éléments montrent que les individus sans grandes perspectives professionnelles (les travailleurs plus âgés et moins qualifiés) retirent des avantages salariaux relativement modestes de la formation continue, mais que leurs perspectives professionnelles s'en trouvent améliorées : leur situation devient moins précaire, car ils sont moins exposés au risque de perdre leur emploi et ont plus de chances d'en retrouver un s'ils sont licenciés.

Des recherches montrent également que la formation continue est plus limitée chez les travailleurs de sexe féminin (les femmes ne participent pas à autant d'activités de formation continue qu'elles le voudraient). De plus, les femmes financent plus que les hommes leur formation continue. Toutefois, rien n'indique qu'elles en retirent un rendement moindre que les hommes.

Pour plus d'informations sur l'impact de la formation continue, il y a lieu de consulter le document de travail de l'OCDE (2008d).

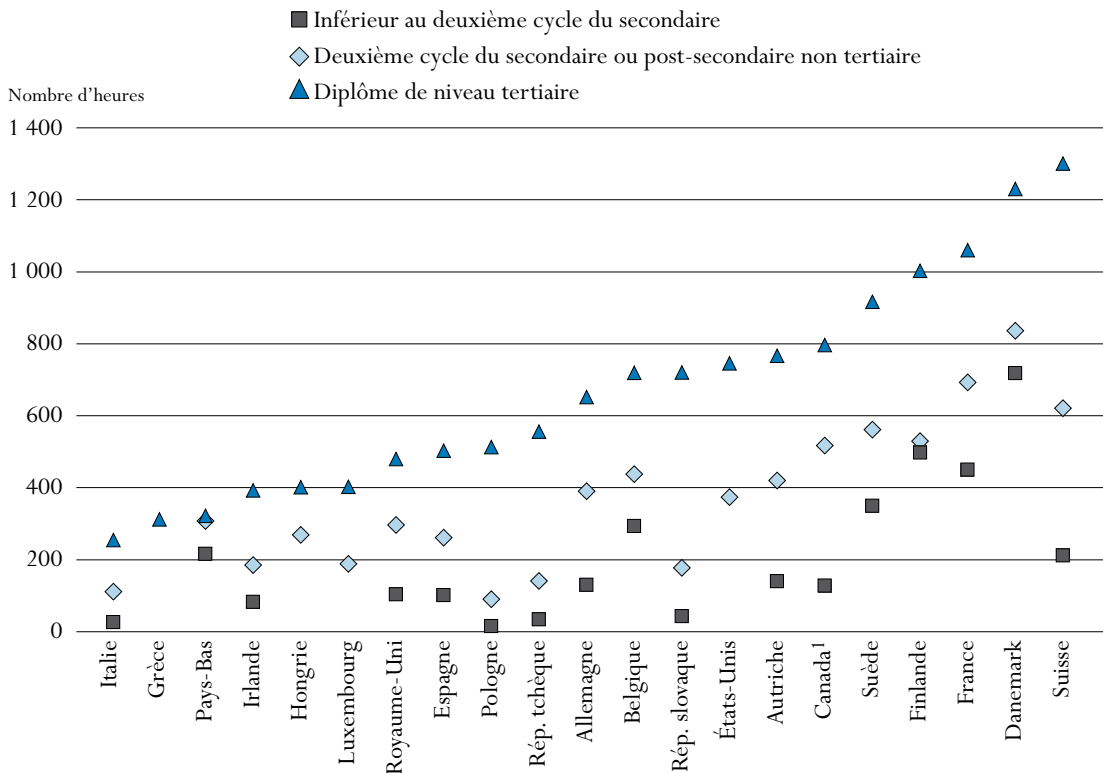
Espérance de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel

Le tableau C5.1a montre le nombre d'heures que les individus peuvent s'attendre à consacrer à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel tout au long de leur carrière. L'espérance de formation continue représente plus de 1 300 heures chez les diplômés de l'enseignement tertiaire en Suisse, en tête du classement des pays de l'OCDE (voir le tableau C5.1a). En d'autres termes, ces individus consacreront en moyenne, pendant leur carrière professionnelle, l'équivalent de plus de 84 % d'une année de travail à la formation continue. Tous niveaux de formation confondus, l'espérance de formation continue pendant la carrière professionnelle représente moins de 10 % du temps de travail annuel moyen en Grèce, en Italie, en Pologne et en République tchèque, mais au moins 40 % au Danemark, en France, en Suède et en Suisse.

Comme le montre le graphique C5.3, le nombre d'heures que les individus peuvent s'attendre à consacrer à la formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel tout au long de leur carrière varie énormément entre les niveaux de formation.

Graphique C5.3. Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle, selon le niveau de formation (2003)

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant de l'estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle chez les titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE, Tableau C5.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

L'espérance de formation continue chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires ne représente pas plus de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas, mais dépasse le millier d'heures au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse. Au Danemark, en Finlande et en France, les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent s'attendre à consacrer à la formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel un nombre d'heures sensiblement plus élevé que les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans d'autres pays.

Espérance de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel selon l'âge

La participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel diminue avec l'âge dans la plupart des pays, quoique dans des proportions variables. Comme le montre le graphique C5.1, les efforts de formation continue varient sensiblement selon les groupes d'âge. Dans certains pays, les investissements sont relativement élevés en matière de formation continue en rapport avec la vie professionnelle. Ces investissements visent essentiellement les individus qui entrent dans la vie active (formation initiale) en Belgique et en France, alors qu'ils sont répartis plus uniformément tout au long de la carrière professionnelle au Danemark, aux États-Unis, en Finlande et en Suède. Le Danemark, la Suède et la Suisse se distinguent nettement aussi par le nombre élevé d'heures de formation continue chez les diplômés de l'enseignement tertiaire plus âgés (plus de 200 heures) (voir le tableau C5.1).

La diminution de la participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel peut être imputable au fait que les individus plus âgés accordent moins de valeur à cet investissement et que les employeurs leur en proposent moins souvent (sachant qu'il leur restera moins de temps pour rentabiliser leur investissement). Le tableau C5.1b montre la répartition du nombre d'heures de formation continue par groupe d'âge, ce qui donne une idée de l'intensité de la pratique de l'apprentissage tout au long de la vie dans chaque pays (à cet égard, il y a lieu de tenir compte du nombre absolu d'heures de formation et de sa répartition). Il importe également de tenir compte du taux d'emploi des individus plus âgés pour évaluer l'apprentissage tout au long de la vie sous tous ses aspects.

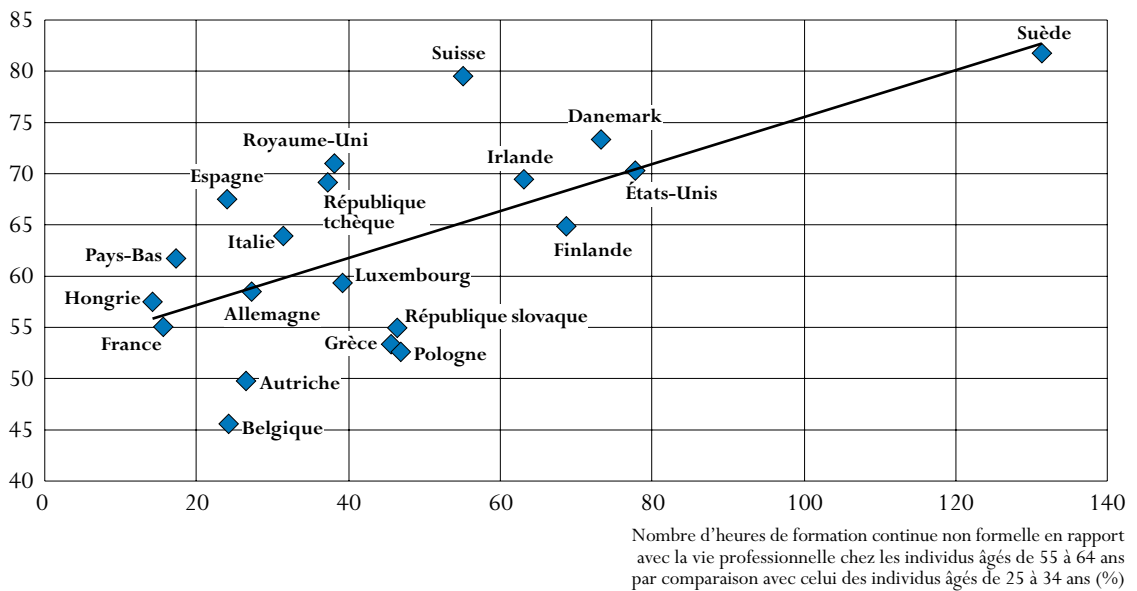
En règle générale, les taux d'emploi augmentent avec le niveau de formation, mais ils commencent à diminuer avant l'âge de la retraite quel que soit le niveau de formation. Tous niveaux de formation confondus, les taux d'emploi et les taux de participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel régressent avant l'âge de la retraite. Le graphique C4.5 montre le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 55 à 64 ans et compare leur nombre relatif d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel avec celui des individus âgés de 25 à 34 ans à niveau de formation égal. Les taux d'emploi sont plus élevés chez les individus plus âgés dans les pays où ils sont moins pénalisés que les individus plus jeunes en termes de formation continue. L'analyse du nombre absolu d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel révèle la même tendance chez les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 55 à 64 ans. Il est difficile d'établir si cette relation est imputable à des interactions avec les régimes de retraite, à l'effet conjugué du taux d'emploi et du taux de participation à des

activités de formation continue ou encore à l'accroissement du taux d'emploi sous l'effet de la participation à des activités de formation continue. Toutefois, l'impact positif de la formation continue sur le taux d'emploi est documenté dans un certain nombre d'études, dont l'édition de 2004 de *Perspectives d'emploi de l'OCDE* (OCDE, 2004c).

Graphique C5.4. Effort de formation et taux d'emploi des individus âgés de 55 à 64 ans titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire

Taux d'emploi des individus âgés de 55 à 64 ans (2003) et leur nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle par comparaison à celui des individus âgés de 25 à 34 ans (2003)

Taux d'emploi de la population âgée de 55 à 64 ans (%)



Source : OCDE, Tableau C5.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

La formation continue en rapport avec la vie professionnelle peut également être un bon moyen de lutter contre le chômage, car elle permet aux individus d'acquérir ou de développer des compétences qui leur donnent un meilleur profil aux yeux des employeurs. Conscients de l'évolution des technologies, des méthodes de travail et des marchés, les responsables politiques de nombreux pays encouragent les adultes à s'engager davantage dans des activités plus générales de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel. Toutefois, les actifs occupés se livrent bien plus que les chômeurs à des activités de formation continue. Dans tous les pays, les actifs occupés affichent une espérance de formation continue en rapport avec la vie professionnelle sensiblement plus élevée que les chômeurs (voir le tableau C5.1b). Ce phénomène s'explique essentiellement par le fait que les périodes de chômage que les individus traversent sont souvent nettement plus courtes que leurs périodes d'activité, mais la fréquence et l'intensité de la formation continue sont généralement moindres chez les chômeurs.

Définitions et méthodologie

Les chiffres des pays non européens proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2008). Les chiffres des pays participant au Système statistique européen proviennent de la version de janvier 2006 du module *ad hoc* « Apprentissage tout au long de la vie 2003 » de l'Enquête européenne sur les forces de travail. La période de référence du module *ad hoc* est l'année 2003 dans certains pays, mais le deuxième trimestre (soit entre avril et juin) ou le printemps (soit entre mars et mai) dans d'autres. Dans la plupart des pays européens, les données sur le nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle concernent jusqu'à quatre activités de formation parmi les plus récentes. Au Canada et aux États-Unis, les chiffres concernent respectivement jusqu'à cinq et quatre activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle par participant.

Cet indicateur se concentre sur la formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel. Par formation continue en dehors du cadre institutionnel, on entend toutes les formations régulières et organisées qui ne peuvent être assimilées à l'enseignement institutionnel aux termes de la CITE et qui ne sont pas sanctionnées par un diplôme. Ces activités peuvent être organisées à l'intérieur et à l'extérieur des établissements d'enseignement et être suivies par des personnes de tout âge. Selon les pays, il peut s'agir de programmes d'alphabétisation pour adultes ou de programmes visant à dispenser une formation de base aux jeunes non scolarisés, à inculquer des savoir-faire professionnels et des compétences utiles dans la vie et ou à enrichir la culture générale. Ces programmes ne suivent pas nécessairement les niveaux d'enseignement institutionnels. Par formation en rapport avec la vie professionnelle, on entend les formations suivies essentiellement pour des raisons professionnelles, et non pour des raisons sociales ou personnelles. En d'autres termes, les individus qui entreprennent ces formations le font dans le but d'enrichir leurs connaissances et / ou d'acquérir de nouvelles compétences qu'ils pourront valoriser dans leur emploi actuel ou un nouvel emploi, d'augmenter leurs revenus du travail, d'améliorer leurs perspectives professionnelles et, plus généralement, d'accroître leurs chances de promotion.

Le nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel calculé selon la situation au regard de l'emploi (voir le tableau C5.1b) est pondéré en fonction de la durée de la période pendant laquelle un individu fictif est « actif occupé », « chômeur » et « inactif ». Dans la plupart des pays, les données sur la situation au regard de l'emploi portent sur une semaine de référence, alors que les données sur le nombre d'heures de formation continue portent sur une année (en l'occurrence les 12 mois précédant l'enquête), quel que soit la situation au regard de l'emploi des individus pendant leur participation à des activités de formation continue.

Autres références

OCDE (2004c), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2004 – Améliorer les compétences : la formation permet-elle d'accéder à des emplois plus nombreux et meilleurs ?*, OCDE, Paris.

OCDE (2008d), *“Job-related training and benefits for individuals: A review of evidence and explanations”*, Documents de travail de l'éducation de l'OCDE, n° 19, OCDE, Paris.

Tableau C5.1a.

Taux de participation et estimation du nombre d'heures de participation à des activités de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle, selon le niveau de formation (2003)

Taux de participation et estimation du nombre d'heures de participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel dans la population âgée de 25 à 64 ans (sur une période de 40 ans), selon le niveau de formation et le sexe

		Taux de participation pendant un an				Estimation du nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel entre les âges de 25 et de 64 ans				Temps de travail annuel moyen (en heures)	Durée des activités de formation en proportion du temps de travail annuel (%)
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		
Pays membres de l'OCDE	Autriche	H+F	5	19	37	19	140	420	767	422	27
		Hommes	7	20	34	21	157	468	722	470	m
		Femmes	4	17	40	17	131	366	834	374	m
	Belgique	H+F	6	15	30	16	293	437	719	469	30
		Hommes	8	17	33	18	353	543	768	540	m
		Femmes	4	14	28	14	230	327	668	397	m
	Canada¹	H+F	6	20	35	25	128	517	796	586	34
		Hommes	8	22	35	25	126	486	863	590	m
		Femmes	5	19	36	25	c	549	738	582	m
	Rép. tchèque	H+F	3	10	21	11	34	142	556	182	9
		Hommes	6	12	20	13	28	134	562	186	m
		Femmes	2	9	22	9	39	150	553	179	m
	Danemark	H+F	22	36	54	39	719	836	1 230	934	63
		Hommes	25	36	54	39	726	884	1 197	946	m
		Femmes	20	36	54	39	722	780	1 260	922	m
	Finlande	H+F	20	32	54	36	497	530	1 003	669	39
		Hommes	18	31	52	33	503	514	975	637	m
		Femmes	21	33	56	39	486	545	1 035	701	m
	France	H+F	9	19	33	19	450	692	1 061	713	49
		Hommes	11	20	34	20	458	567	1 093	664	m
		Femmes	8	17	33	17	440	833	1 039	760	m
	Allemagne	H+F	3	10	24	12	130	390	650	398	28
		Hommes	3	10	23	12	149	431	672	447	m
		Femmes	3	9	25	11	114	348	626	348	m
	Grèce	H+F	n	3	11	4	c	c	312	106	1936
		Hommes	1	3	11	4	c	c	316	106	m
		Femmes	n	3	11	3	c	c	c	106	m
	Hongrie	H+F	1	4	9	4	c	270	402	253	m
		Hommes	2	3	8	4	c	177	384	192	m
		Femmes	1	5	10	5	c	370	422	312	m
	Irlande	H+F	5	10	20	11	82	185	392	203	1646
		Hommes	6	12	20	11	98	c	401	209	m
		Femmes	3	9	20	10	c	190	385	197	m
	Italie	H+F	1	6	12	4	26	111	254	82	1591
		Hommes	2	6	13	4	31	113	264	87	m
		Femmes	1	6	12	4	21	110	244	77	m

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

Tableau C5.1a. (suite)

Taux de participation et estimation du nombre d'heures de participation à des activités de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle, selon le niveau de formation (2003)

Taux de participation et estimation du nombre d'heures de participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel dans la population âgée de 25 à 64 ans (sur une période de 40 ans), selon le niveau de formation et le sexe

		Taux de participation pendant un an				Estimation du nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel entre les âges de 25 et de 64 ans				Temps de travail annuel moyen (en heures)	Durée des activités de formation en proportion du temps de travail annuel (%)	
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus			
												(1)
Pays membres de l'OCDE	Luxembourg	H + F	3	12	27	12	c	189	402	176	1592	11
		Hommes	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
		Femmes	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
	Pays-Bas	H + F	5	11	13	9	216	308	322	283	1354	21
		Hommes	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
		Femmes	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
	Pologne	H + F	1	7	29	9	16	90	513	139	1984	7
		Hommes	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
		Femmes	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
	Portugal	H + F	4	15	27	7	232	c	c	343	1678	20
		Hommes	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
		Femmes	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
	Rép. slovaque	H + F	6	19	37	19	43	178	721	225	1931	12
		Hommes	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
		Femmes	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
	Espagne	H + F	3	7	14	6	102	261	503	237	1800	13
		Hommes	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
		Femmes	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
	Suède	H + F	24	37	57	40	350	562	917	622	1563	40
		Hommes	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
		Femmes	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
	Suisse	H + F	8	27	44	29	212	621	1 301	723	1556	46
		Hommes	9	29	45	33	256	760	1 422	912	m	m
		Femmes	7	26	43	26	184	514	1 085	551	m	m
Royaume-Uni	H + F	7	26	46	27	103	297	480	315	1672	19	
	Hommes	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m	
	Femmes	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m	
États-Unis	H + F	12	32	56	37	c	374	746	471	1822	26	
	Hommes	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m	
	Femmes	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m	
Moyenne de l'OCDE	H + F	7	17	31	18	210	371	669	389	1668	25	
	Hommes	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m	
	Femmes	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m	

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

Tableau C5.1b.

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle (2003)

Estimation du nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel, selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

		Estimation du nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel entre les âges de 25 et de 64 ans							
		Groupes d'âge				Situation au regard de l'emploi			
		25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Pays membres de l'OCDE	Niveau de formation								
Autriche	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Tertiaire (CITE 5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Tertiaire (CITE 5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canada ¹	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tertiaire (CITE 5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Tertiaire (CITE 5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Tertiaire (CITE 5/6)	282	379	362	207	1 011	116	103	1 230
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Tertiaire (CITE 5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1 003
France	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Tertiaire (CITE 5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1 061
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Tertiaire (CITE 5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Grèce	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Tertiaire (CITE 5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Hongrie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Tertiaire (CITE 5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Tertiaire (CITE 5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Tertiaire (CITE 5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxembourg	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE 0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE 3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Tertiaire (CITE 5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

C5

Tableau C5.1b. (suite)

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle (2003)

Estimation du nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel, selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

		Estimation du nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle hors cadre institutionnel entre les âges de 25 et de 64 ans							
		Groupes d'âge				Situation au regard de l'emploi			
		25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Niveau de formation									
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Tertiaire (CITE5/6)	130	103	67	22	294	c		322
	Pologne								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Tertiaire (CITE5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
	Portugal								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Tertiaire (CITE5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
	Rép. slovaque								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Tertiaire (CITE5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
	Espagne								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Tertiaire (CITE5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
	Suède								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Tertiaire (CITE5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
	Suisse								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Tertiaire (CITE5/6)	407	352	317	225	1 171	76	54	1 301
	Royaume-Uni								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Tertiaire (CITE5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
	États-Unis								
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire (CITE0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (CITE3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Tertiaire (CITE5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>

Chapitre



ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

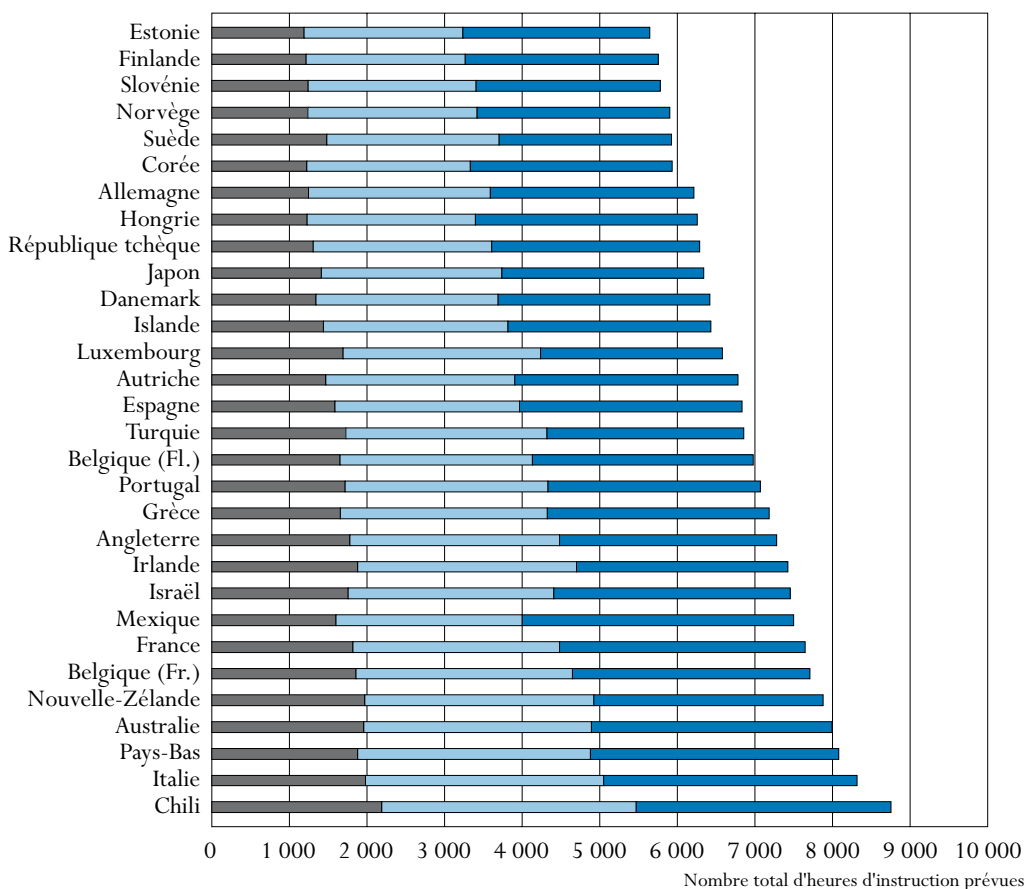
Cet indicateur évalue le temps que les élèves âgés de 7 à 15 ans doivent en principe passer en salle de classe et étudie la relation entre le temps d'instruction et les résultats de l'apprentissage.

Points clés

Graphique D1.1. Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2006)

■ Élèves de 7 à 8 ans ■ Élèves de 9 à 11 ans ■ Élèves de 12 à 14 ans

Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont censés suivre en moyenne 6 907 heures de cours entre l'âge de 7 et 14 ans, soit 1 591 heures entre l'âge de 7 et de 8 ans, 2 518 heures entre l'âge de 9 et de 11 ans et 2 798 heures entre l'âge de 12 et de 14 ans. Ce temps d'instruction prévu est en grande partie obligatoire.



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction prévues.

Source : OCDE, Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 7 et 8 ans suivent en moyenne 770 heures de cours obligatoires par an et doivent théoriquement passer 796 heures en salle de classe. En moyenne, ils suivent quelque 40 heures de plus par an entre l'âge de 9 et 11 ans et un petit peu plus de 86 heures de plus en classe entre l'âge de 12 et de 14 ans.
- Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de sciences absorbent près de 50 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 40 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours obligatoire qui est consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature chez les élèves de 9 à 11 ans varie énormément selon les pays : elle ne représente pas plus de 13 % en Australie, mais atteint ou dépasse 30 % en France, au Mexique et aux Pays-Bas.

INDICATEUR D1

Contexte

D1

Le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. C'est aussi une composante majeure de la scolarité. Le temps d'instruction donne la mesure du temps que les élèves passent en classe, soit leur exposition à l'enseignement. Facteur essentiel de la scolarité, il est au cœur de la politique de l'éducation. Adapter les ressources aux besoins des élèves et optimiser l'utilisation du temps pour améliorer non seulement l'apprentissage, mais aussi la rentabilité de l'investissement public, constitue un défi majeur pour la politique de l'éducation. Les salaires des enseignants, les frais d'entretien des infrastructures scolaires et les coûts d'autres ressources sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important dans la répartition du budget.

Les pays se distinguent les uns des autres par leurs choix en matière d'enseignement, notamment par le temps total d'instruction et la sélection des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences des pays concernant l'instruction des élèves en fonction de leur âge et traduisent l'importance générale accordée aux diverses matières. En règle générale, les pays fixent le nombre obligatoire ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimum d'heures de cours que les établissements doivent donner aux élèves. Le principe fondamental à la base de ces normes minimales est qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Le temps d'instruction prévu est représentatif de l'offre d'enseignement proposée aux élèves et aussi de l'investissement public dans l'éducation. Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu, c'est-à-dire l'exposition des élèves à l'enseignement dans le cadre scolaire institutionnel telle qu'elle est fixée par la réglementation, mais il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves, ni de comparer les activités d'apprentissage auxquelles les élèves se livrent en dehors du cadre scolaire. Des différences entre le nombre minimal d'heures de cours et le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays. Plusieurs études ont montré que le nombre minimal d'heures de cours n'était pas nécessairement atteint en raison du calendrier scolaire décidé par les établissements, de l'annulation de cours et de l'absentéisme des enseignants (voir l'encadré D1.1 dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* [OECD, 2007a]).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps d'instruction entre les diverses matières du programme de cours. Il estime le nombre net d'heures de cours prévues dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 7 à 15 ans. Ces chiffres sont difficiles à comparer entre les pays en raison des différences de politiques en matière de programmes de cours, mais ils donnent un aperçu du nombre d'heures de cours que les pays jugent nécessaire de prévoir dans le cadre institutionnel pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés en matière d'apprentissage.

Temps d'instruction prévu : 6 907 heures en moyenne entre l'âge de 7 et de 14 ans

Le temps total d'instruction prévu pour les élèves est une estimation du nombre d'heures de cours correspondant aux parties obligatoire et non obligatoire du programme de cours.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le temps total d'instruction prévu représente 6 907 heures entre l'âge de 7 et de 14 ans. Toutefois, il varie selon la réglementation officielle : de 5 644 heures dans un pays partenaire, en l'occurrence en Estonie, il dépasse 8 000 heures en Italie et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili. Le temps d'instruction correspond au nombre d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues. Dans cette tranche d'âge, le temps d'instruction prévu est un indicateur probant de la charge de travail théorique des élèves, mais il ne peut pas être considéré comme le volume exact d'enseignement qui leur est effectivement dispensé pendant leur formation initiale. Dans certains pays où la charge de travail des élèves est plus importante, la scolarité obligatoire est moins longue et les jeunes quittent l'école plus tôt. En revanche, dans les pays où l'apprentissage est réparti de manière plus uniforme entre les années et s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures d'instruction tend à être plus élevé pour tous. Le tableau D1.1 montre la tranche d'âge pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée et le graphique D1.1 indique le temps total d'instruction prévu entre l'âge de 7 et 14 ans.

Dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie beaucoup entre les régions ou entre les types d'établissement. Dans de nombreux pays, les établissements ou les autorités locales chargées de l'éducation sont libres de décider du nombre d'heures de cours à dispenser et de leur répartition entre les diverses matières. Des heures supplémentaires sont souvent prévues dans le calendrier scolaire pour organiser des cours particuliers de soutien scolaire ou étoffer le programme de cours. Par ailleurs, des heures peuvent être perdues en raison de l'absentéisme des élèves ou de la pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents.

Le temps consacré chaque année à l'instruction doit également être examiné en fonction de la durée de la scolarité obligatoire, période pendant laquelle les jeunes bénéficient d'un soutien public total en matière d'éducation et pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée (voir l'indicateur C2). Par ailleurs, le temps d'instruction prévu ne permet pas de juger de la qualité de l'offre d'enseignement, ni de la quantité ou de la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre (pour des précisions sur les ressources humaines, il y a lieu de consulter l'indicateur D2 sur le taux d'encadrement).

Temps d'instruction obligatoire : 6 657 heures en moyenne entre l'âge de 7 et 14 ans

Le temps total d'instruction obligatoire est une estimation du nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme de base et aux matières à option obligatoires.

Dans la plupart des pays, le temps d'instruction prévu est égal au temps d'instruction obligatoire entre les âges de 7 et 8 ans et de 9 et 11 ans, mais c'est moins souvent le cas chez les élèves plus âgés. Le temps d'instruction prévu correspond au temps d'instruction obligatoire à tous les âges de 7 à 14 ans en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Islande, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Slovaquie. Le temps total d'instruction prévu entre l'âge de 7 et 14 ans est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays, sauf en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, au Mexique et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili. Le temps d'instruction est totalement obligatoire également à l'âge de 15 ans dans tous ces pays, sauf en Grèce et au Mexique (les données du Japon et des Pays-Bas ne sont pas disponibles).

D1

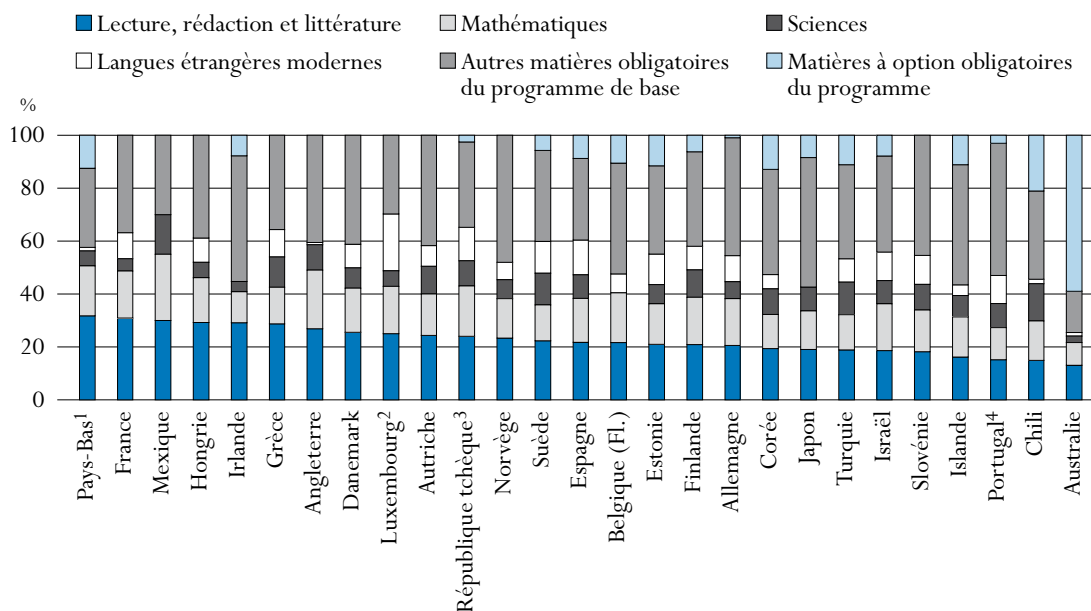
Dans le cadre scolaire institutionnel, le temps total d’instruction obligatoire en salle de classe s’établit en moyenne à 770 heures par an entre l’âge de 7 et 8 ans, à 810 heures entre l’âge de 9 et 11 ans et à 896 heures entre l’âge de 12 et 14 ans dans les pays de l’OCDE. Enfin, il représente en moyenne 910 heures de cours par an dans le programme de cours typique que suivent la plupart des élèves de 15 ans (voir le tableau D1.1).

Cours de lecture et d’expression écrite, de mathématiques et de sciences : 40 % au moins du temps d’instruction obligatoire en moyenne entre l’âge de 12 et 14 ans

Dans les pays de l’OCDE, les cours pour les élèves âgés de 9 à 11 ans ne sont pas nécessairement organisés séparément par matière. En moyenne, près de 50 % de leur programme obligatoire est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l’expression écrite (23 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (9 %). Les langues étrangères modernes représentent en moyenne 7 % du programme obligatoire. Ces matières constituent, avec les études sociales, les disciplines artistiques et l’éducation physique, les sept domaines d’études inscrits dans les programmes de cours dispensés aux élèves de cette tranche d’âge dans tous les pays membres ou partenaires de l’OCDE (voir le tableau D1.2a et le graphique D1.2a).

Graphique D1.2a. Répartition par matière du temps total d’instruction du programme obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans (2006)

Pourcentage du temps d’instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire



1. Sont uniquement inclus les élèves de 11 ans.

2. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l’allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d’enseignement.

3. Pour les élèves de 9 à 10 ans, les sciences sociales sont comprises dans les sciences.

4. Sont uniquement inclus les élèves de 10 à 11 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du temps d’instruction prévu pour les matières « Lecture, rédaction et littérature ».

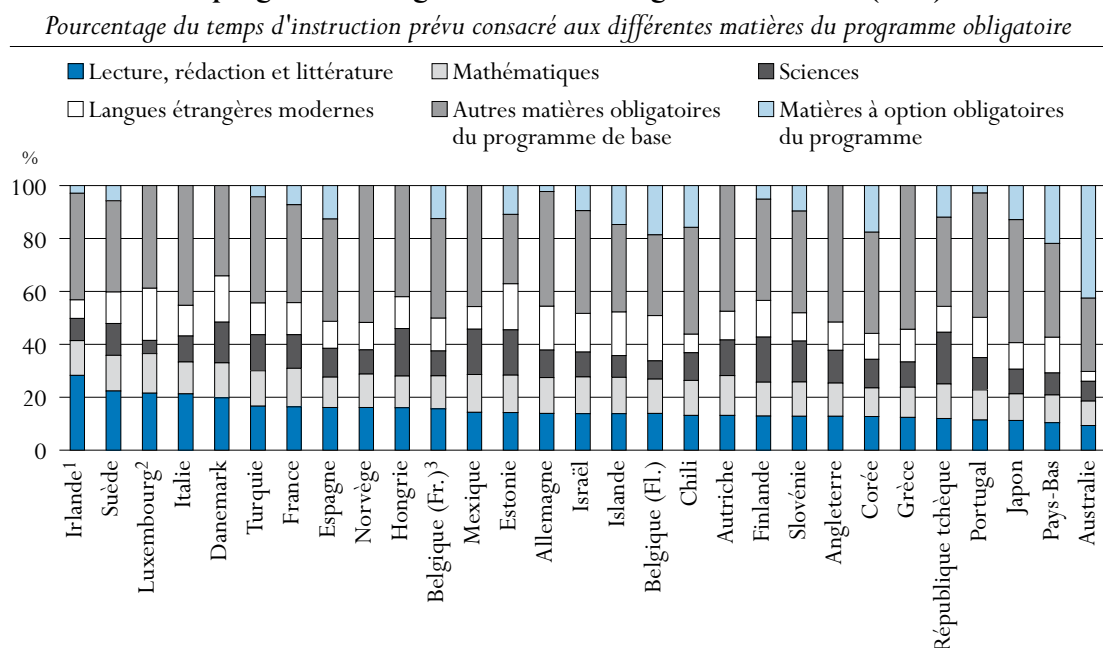
Source : OCDE, Tableau D1.2a. Voir les notes à l’annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

En moyenne, la lecture et l'expression écrite constituent la plus grande partie du programme des élèves âgés de 9 à 11 ans. Par comparaison avec les autres matières, c'est la part consacrée à ces matières qui varie le plus selon les pays. La lecture et l'expression écrite ne représentent pas plus de 13 % du temps d'instruction en Australie, contre 30 % au moins en France, au Mexique et aux Pays-Bas. La part du temps d'instruction obligatoire consacrée aux langues étrangères modernes varie aussi sensiblement : elle ne dépasse pas 1 % du temps d'instruction en Angleterre, en Australie, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas, mais elle en représente plus de 10 % en Espagne, au Portugal, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Israël et en Slovaquie, et atteint même 21 % au Luxembourg.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 40 % du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture, l'expression écrite et la littérature (15 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (11 %). Dans cette tranche d'âge, les langues étrangères modernes (12 %) et les études sociales (12 %) représentent une part relativement plus importante du programme, et les disciplines artistiques, une part plus faible (8 %). Ces matières constituent, avec l'éducation physique, les sept domaines d'études inscrits dans les programmes de cours dispensés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE (voir le tableau D1.2b et le graphique D1.2b).

Graphique D1.2b. Répartition par matière du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans (2006)



1. Chez les élèves âgés de 13 à 14 ans, les disciplines artistiques sont des matières à option facultatives.

2. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

3. Sont uniquement inclus les élèves de 12 à 13 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du temps d'instruction prévu pour les matières « Lecture, rédaction et littérature ».

Source : OCDE. Tableau D1.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

D1

La part du temps d’instruction qui est consacrée aux diverses matières varie moins entre les pays dans la tranche d’âge des 12-14 ans que dans celle des 9-11 ans. Ces disparités dans la répartition du temps d’instruction entre les matières sont le reflet de priorités différentes selon les pays. La plus forte variation s’observe aussi dans la part réservée à la lecture et à l’expression écrite : elle ne représente pas plus de 10 % en Australie et aux Pays-Bas, mais atteint 28 % en Irlande (où les cours de lecture et d’expression écrite sont prévus en anglais et en irlandais).

La répartition du temps d’instruction obligatoire entre les matières n’est pas la même dans la tranche d’âge des 12-14 ans que dans celle des 9-11 ans. En moyenne, dans les pays de l’OCDE, la part du temps d’instruction obligatoire qui est consacrée à la lecture, à l’expression écrite et à la littérature entre l’âge de 12 et 14 ans est inférieure d’un tiers à celle prévue entre l’âge de 9 et 11 ans. Toutefois, la tendance inverse s’observe dans la part réservée aux sciences sociales et aux langues étrangères modernes.

Ces différences sont plus sensibles dans certains pays que dans d’autres. La part du temps d’instruction obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans qui est consacrée à la lecture, à l’expression écrite et à la littérature ne représente pas plus de la moitié de celle prévue chez les élèves de 9 à 11 ans en Angleterre, en Grèce, au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque. En Irlande et en Suède, cette différence ne dépasse pas 5 %. Force est de constater que l’importance accordée à chacune des matières varie selon les pays, à l’instar d’ailleurs de l’âge auquel elles sont enseignées.

Dans les pays de l’OCDE, la partie non obligatoire du programme de cours représente en moyenne entre 4 et 5 % du temps d’instruction prévu entre l’âge de 9 et 11 ans et entre l’âge de 12 et 14 ans. Dans certains cas toutefois, le temps d’instruction facultatif supplémentaire peut être considérable. Chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, le temps d’instruction prévu est obligatoire en totalité dans la plupart des pays de l’OCDE, mais la part des matières non obligatoires atteint 15 % en Italie et 20 % en Hongrie et en Turquie. Chez les élèves âgés de 12 à 14 ans, la partie non obligatoire du temps d’instruction est une caractéristique du système d’éducation en Angleterre, en Australie, en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Portugal et en Turquie. Elle varie entre 3 % au Portugal et 37 % en Hongrie (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

En moyenne, les matières à option représentent 4 % du temps d’instruction obligatoire dans les années d’études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 8 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans.

Dans la plupart des pays de l’OCDE, le nombre d’heures d’instruction obligatoire est fixé de manière réglementaire. Dans le cadre de ce programme obligatoire, les élèves jouissent d’un degré variable de liberté pour choisir les matières qu’ils souhaitent suivre. C’est en Australie que les élèves jouissent de la plus grande liberté dans le choix des matières : leur part dans le programme obligatoire atteint 59 % chez les élèves âgés de 9 à 11 ans et 43 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. D’autres pays (la Belgique, la Corée, l’Espagne, l’Islande, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque et, dans les pays partenaires, le Chili, l’Estonie et la Slovaquie) se distinguent également par une certaine liberté de choix : les matières à option représentent au moins 10 % du programme obligatoire chez les élèves âgés de 12 à 14 ans (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

Définitions et méthodologie

Les données sur le nombre d'heures d'instruction se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes.

Le temps d'instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre officiel d'heures de cours de 60 minutes dans les établissements pendant une année de référence, en l'occurrence l'année scolaire 2005-06. Pour les pays dans lesquels le temps d'instruction n'est pas strictement réglementé, les temps d'instruction ont été estimés sur la base de résultats d'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers avant ou après la journée de classe.

Par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction minimal et sa répartition entre matières obligatoires qui doivent être appliqués dans presque tous les établissements publics et pour presque tous les élèves qui y sont scolarisés. Le temps consacré aux différentes matières est mesuré sur la base du tronc commun minimal, et non du temps moyen consacré à chaque matière, car les sources d'information (la réglementation) ne permettent pas de procéder à des estimations plus précises. Le programme obligatoire total comprend la partie obligatoire du programme et les matières à option obligatoires.

Par partie non obligatoire du programme de base, on entend le nombre moyen d'heures de cours supplémentaires que les élèves peuvent suivre en plus du nombre d'heures d'instruction obligatoire. Les matières concernées varient souvent d'un établissement ou d'une région à l'autre et peuvent être appelées « matières à option non obligatoires ».

Par temps d'instruction prévu, on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues.

Dans le tableau D1.1, le temps d'instruction des jeunes de 15 ans est estimé sur la base du programme de cours de la plupart de ces élèves. Il peut s'agir d'un programme relevant du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des pays, le programme de référence relève de la filière générale. Si le système d'éducation dirige les élèves vers des filières différentes à cet âge, le temps d'instruction moyen peut avoir été estimé sur la base des programmes de cours les plus courants et pondéré en fonction de la proportion d'élèves fréquentant l'année d'études comptant le plus d'élèves de 15 ans. Si la filière professionnelle est incluse dans le calcul du temps d'instruction, seule la partie de la formation dispensée dans le cadre scolaire est en principe prise en considération.

Le temps d'instruction prévu dans les formations les moins poussées porte sur les programmes conçus pour les élèves peu susceptibles de poursuivre des études à la fin de la scolarité obligatoire ou au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pays organisent ou non ces formations selon qu'ils pratiquent une politique de sélectivité ou de regroupement en classes homogènes. De nombreux pays prévoient le même temps d'instruction dans la plupart ou la totalité des filières, mais laissent une certaine liberté aux élèves quant au choix des matières. Ces choix de matières interviennent souvent à un stade assez précoce lorsque les formations sont longues et diffèrent considérablement.

Autres références

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008). Par ailleurs, une analyse plus approfondie de la prise de décision est proposée dans l'indicateur D6.

D1

Tableau D1.1.

Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2006)

Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires et prévues dans les programmes de cours des élèves
de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

	Tranche d'âge dans laquelle plus de 90 % de la population totale est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires					Nombre annuel moyen d'heures d'instruction prévues					
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE	Australie	5 à 16	978	978	989	968	968	978	978	1033	1024	1024
	Autriche	5 à 17	690	767	913	1005	960	735	812	958	1050	1005
	Belgique (Fl.)	3 à 18	826	826	949	949	445	826	826	949	949	445
	Belgique (Fr.) ¹	3 à 18	840	840	960	m	m	930	930	1020	m	m
	Rép. tchèque	5 à 17	655	766	892	960	392	655	766	892	960	392
	Danemark	3 à 16	671	783	910	900	900	671	783	910	900	900
	Angleterre	4 à 15	880	900	900	760	a	890	900	933	950	a
	Finlande	6 à 18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
	France	3 à 17	910	887	963	1033	a	910	887	1056	1138	a
	Allemagne	4 à 17	622	782	875	900	m	622	782	875	900	m
	Grèce	6 à 19	828	889	953	1117	958	828	889	953	1330	1170
	Hongrie	4 à 17	555	601	694	763	763	614	724	953	1106	1106
	Islande	3 à 16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
	Irlande	5 à 16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Italie	3 à 15	891	891	990	1089	m	990	1023	1089	1089	m
	Japon	4 à 17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a
	Corée	6 à 17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
	Luxembourg	4 à 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	Mexique	5 à 13	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
	Pays-Bas	5 à 17	940	1000	1067	m	a	940	1000	1067	m	a
	Nouvelle-Zélande	4 à 15	m	m	m	m	m	985	985	985	985	985
	Norvège	4 à 17	620	728	827	855	a	620	728	827	855	a
	Pologne	6 à 18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	5 à 15	860	854	887	826	m	860	871	913	980	m
	Écosse	4 à 15	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a
	Rép. slovaque	6 à 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	3 à 16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978	
Suède	6 à 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suisse	5 à 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	7 à 12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a	
États-Unis	6 à 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Moyenne de l'OCDE		770	810	896	910	786	796	839	933	971	890
	Moyenne de l'UE-19		783	819	892	902	763	800	844	932	977	861
Pays partenaires	Brésil	7 à 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	7 à 16	1094	1094	1094	1210	1210	1094	1094	1094	1210	1210
	Estonie	6 à 17	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
	Israël	5 à 17	878	867	966	1040	1015	878	884	1016	1089	1064
	Féd. de Russie	7 à 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	6 à 17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. La tranche d'âge « De 12 à 14 ans » comprend uniquement les élèves âgés de 12 et 13 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

Tableau D1.2a.
**Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction
du programme obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2006)**
Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire

	Matières obligatoires du programme de base											Matières à option obligatoires du programme	TOTAL des matières obligatoires	Matières à option facultatives		
	Lecture, rédaction et littérature	Mathématiques	Sciences	Sciences sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres				TOTAL des matières obligatoires du programme de base	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)				(12)	(13)
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	13	9	2	3	1	2	4	4	1	n	1	41	59	100	n
	Autriche	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	6
	Belgique (Fl.) ¹	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
	Belgique (Fr.) ¹	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	100	n	100	11
	Rép. Tchèque ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n
	Danemark	26	17	8	4	9	n	20	10	4	n	3	100	n	100	n
	Angleterre	27	22	10	8	1	9	8	7	5	n	3	100	n	100	n
	Finlande	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	n	94	6	100	7
	France	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
	Allemagne	20	18	6	7	10	1	15	11	7	n	3	99	1	100	n
	Grèce	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
	Hongrie	29	17	6	7	9	n	14	12	n	5	2	100	n	100	20
	Islande	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
	Irlande	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
	Italie ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	15
	Japon	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
	Corée	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
	Luxembourg ⁴	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
	Mexique	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
	Pays-Bas ⁵	32	19	6	6	1	n	9	7	5	3	n	88	13	100	n
	Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	23	15	7	8	7	n	15	7	9	n	9	100	n	100	n	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	3	
Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n	
Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	19	13	12	10	9	n	7	4	7	2	6	89	11	100	20	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne de l'OCDE ¹	23	16	9	8	7	1	12	8	4	1	4	91	4	100	4	
Moyenne de l'UE-19 ¹	25	17	9	7	9	1	13	9	4	1	3	97	3	100	4	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	15	15	14	4	2	7	10	7	5	n	1	79	21	100	n
	Estonie	21	15	7	6	12	6	10	10	n	n	n	88	12	100	n
	Israël	19	18	9	6	11	n	6	6	6	4	9	92	8	100	2
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n	

1. L'Australie, la Communauté flamande de Belgique et la Communauté française de Belgique sont exclues des moyennes.

2. Pour les élèves de 9 à 10 ans, les sciences sociales sont comprises dans les sciences.

3. Le programme des élèves de 9 et 10 ans est très flexible. Le programme des élèves de 11 ans est analogue à celui des élèves de 12 et 13 ans.

4. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

5. Sont uniquement inclus les élèves de 11 ans.

6. Sont uniquement inclus les élèves de 10 et 11 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

Tableau D1.2b.

Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2006)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré à différentes matières du programme obligatoire

		Matières obligatoires du programme de base											Matières à option obligatoires du programme	TOTAL des matières obligatoires	Matières à option facultatives	
		Lecture, rédaction et littérature	Mathématiques	Sciences	Sciences sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres				TOTAL des matières obligatoires du programme de base
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Pays membres de l'OCDE	Australie	9	9	7	7	4	5	6	6	1	n	3	57	43	100	4
	Autriche	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	5
	Belgique (Fl.)	14	13	7	9	17	4	4	6	6	1	n	81	19	100	n
	Belgique (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Rép. tchèque	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
	Danemark	20	13	15	9	18	n	11	8	3	n	3	100	n	100	n
	Angleterre	13	12	12	13	11	12	11	8	4	n	4	100	n	100	4
	Finlande	13	13	17	7	14	n	15	7	5	4	n	95	5	100	7
	France	16	15	13	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Allemagne	14	14	10	12	17	3	10	9	5	2	2	98	2	100	n
	Grèce	12	11	10	10	12	5	6	8	6	1	19	100	n	100	n
	Hongrie	16	12	18	11	12	3	11	9	n	3	5	100	n	100	37
	Islande	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Irlande ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
	Italie ¹	21	12	10	15	12	7	13	7	4	n	n	100	n	100	16
	Japon	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
	Corée	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
	Luxembourg ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
	Mexique	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
	Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
	Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Norvège	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	11	11	12	13	15	x(7)	11	9	n	n	14	97	3	100	3
	Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n	
Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	17	13	14	12	12	n	4	7	5	4	7	96	4	100	13	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne de l'OCDE		15	13	11	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	5
Moyenne de l'UE-19		16	13	12	12	13	4	9	8	4	1	4	94	6	100	6
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	13	13	11	11	7	5	10	5	5	n	4	84	16	100	m
	Estonie	14	14	17	7	17	5	7	7	n	n	n	89	11	100	m
	Israël	14	14	9	7	15	5	5	5	5	5	6	91	9	100	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m

1. Sont uniquement inclus les élèves de 12 et 13 ans.

2. Les disciplines artistiques sont incluses dans les matières à option facultatives chez les élèves de 13 et 14 ans.

3. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

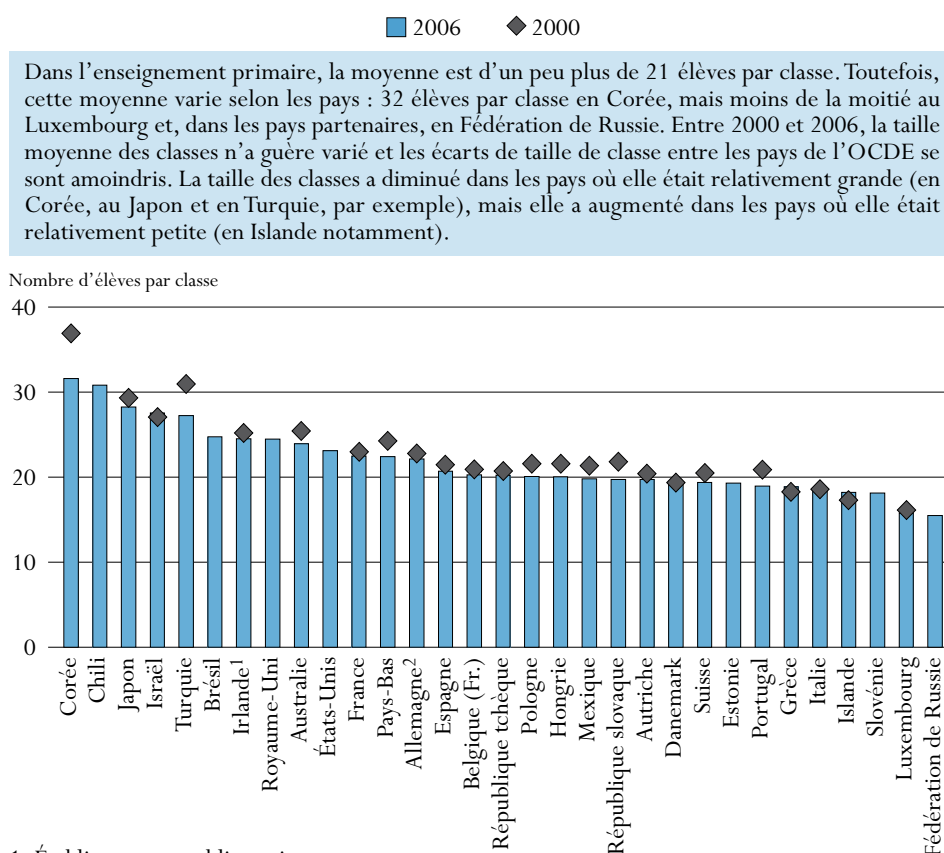
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>

QUELS SONT LE TAUX D'ENCADREMENT ET LA TAILLE DES CLASSES ?

Cet indicateur analyse la taille des classes, c'est-à-dire le nombre d'élèves par classe, dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ainsi que le taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves / étudiants par enseignant) à tous les niveaux d'enseignement. Il compare ensuite ces deux variables entre les établissements publics et privés. Cet indicateur illustre un aspect de l'éducation qui est au cœur des débats car, conjugué à d'autres facteurs, dont le temps total d'instruction (voir l'indicateur D1), le temps de travail moyen des enseignants (voir l'indicateur D4) et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, il détermine la taille du corps enseignant dans les différents pays.

Points clés

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire (2000, 2006)



1. Établissements publics uniquement.

2. Années de référence : 2001 et 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire en 2006.

Source : OCDE. Données de 2006 : tableau D2.1. Données de 2000 : tableau D2.4 disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Autres faits marquants

- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe, mais elle varie fortement selon les pays : les élèves sont au moins 30 par classe en Corée, au Japon et au Mexique et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël, alors qu'ils ne sont pas plus de 20 par classe au Danemark, en Irlande (établissements publics), en Islande, au Luxembourg et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie.
- Les effectifs des classes augmentent en moyenne de près de trois élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, le taux d'encadrement augmente généralement aux niveaux supérieurs d'enseignement sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction, même si cette tendance n'est pas uniforme dans tous les pays.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'encadrement des établissements privés sont plus favorables que ceux des établissements publics dans l'enseignement secondaire. L'exemple le plus frappant est celui du Mexique où, dans l'enseignement secondaire, on compte quelque 14 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Il en va de même avec la taille des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : il y a un élève de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Contexte

La taille des classes, la qualité de l'enseignement et les systèmes d'éducation

La taille des classes est un aspect important de la politique de l'éducation qui se trouve au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Les classes plus petites sont souvent privilégiées, car elles permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins de chacun de leurs élèves et de passer moins de temps à gérer les perturbations pendant les cours. De plus petits effectifs par classe peuvent aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leur enfant. À cet égard, la taille des classes serait un indicateur de la qualité du système d'éducation.

Existe-t-il une relation entre la variation de la taille des classes et les performances des élèves ? Les recherches menées dans ce domaine sujet à controverse n'ont guère donné de résultats cohérents jusqu'ici. Toutefois, certains éléments suggèrent que les petites classes peuvent être plus favorables à des groupes spécifiques d'élèves (par exemple Krueger, 2002).

Que l'impact de la taille des classes soit controversé s'explique aussi par le fait que la taille des classes ne varie pas suffisamment pour en évaluer les effets réels sur la performance des élèves. Les pratiques qui consistent à regrouper les élèves plus « faibles » en classes plus petites pour leur accorder davantage d'attention peuvent, par exemple, être à l'origine de la diminution des gains de performance qui devraient théoriquement s'observer dans les petites classes. Enfin, la relation entre la taille des classes et la performance est souvent non linéaire, ce qui complique l'évaluation des effets.

Les interactions entre élèves et enseignants sont influencées par un large éventail de facteurs, la taille des classes n'en est qu'un parmi d'autres. Elles dépendent par exemple du nombre de classes ou d'élèves dont les enseignants sont responsables, des matières enseignées, de la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, du mode de regroupement des élèves par classe, des méthodes pédagogiques utilisées et de la pratique du co-enseignement (*team teaching*).

Le taux d'encadrement, soit le nombre d'élèves / étudiants par enseignant, permet également d'évaluer les ressources consacrées à l'éducation. Des arbitrages s'imposent parfois entre une augmentation du taux d'encadrement (moins d'élèves / étudiants par enseignant) et un accroissement des activités de formation continue et de développement professionnel, une meilleure rémunération des enseignants, une révision à la hausse des investissements en matériel didactique ou encore un recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent beaucoup moins élevés que ceux des enseignants qualifiés. En outre, la scolarisation, dans les classes normales, d'un plus grand nombre d'enfants ayant des besoins d'éducation spécifiques requiert davantage de moyens tant en termes de personnel spécialisé que de services d'assistance, ce qui peut réduire les ressources disponibles pour accroître le taux d'encadrement.

Le taux d'encadrement (ou nombre d'élèves / étudiants par enseignant) est calculé comme suit : les effectifs d'élèves / étudiants d'un niveau d'enseignement donné, exprimés en équivalents temps plein, sont divisés par le nombre d'enseignants au même niveau et dans le même type d'établissement, également en équivalents temps plein. Toutefois, le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction des élèves et le temps de travail quotidien des enseignants, ni du temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. En conséquence, il ne peut pas être interprété en termes de taille de classe (voir l'encadré D2.1).

Observations et explications

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans les pays de l'OCDE, la moyenne est d'un peu plus de 21 élèves par classe dans l'enseignement primaire, mais elle varie grandement selon les pays : de 32 élèves en Corée à moins de 20 élèves en Autriche, au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie et en Slovénie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe dans les pays de l'OCDE. Les élèves sont 36 par classe en Corée, mais pas plus de 20 par classe au Danemark, en Irlande (établissements publics), en Islande, au Luxembourg et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie (voir le tableau D2.1).

Encadré D2.1. Relation entre la taille des classes et le taux d'encadrement

Les effectifs des classes dépendent de plusieurs éléments : le taux d'encadrement, le nombre de classes ou d'élèves / étudiants dont les enseignants sont responsables, le rapport entre le temps d'instruction des élèves / étudiants et le temps de travail quotidien des enseignants, la proportion du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit, le regroupement des élèves au sein des classes et la pratique du co-enseignement (*team teaching*).

À titre d'exemple, le taux d'encadrement d'un établissement comptant 48 élèves et 8 enseignants en équivalents temps plein correspond à 6 élèves par enseignant. Si le temps de travail des enseignants est de 35 heures par semaine, dont 10 heures de cours, et que le temps d'instruction des élèves est de 40 heures par semaine, la taille moyenne des classes peut être calculée comme suit dans cet établissement, quel que soit le mode de regroupement par classe qui y est appliqué :

Estimation de la taille de la classe = 6 élèves par enseignant * (40 heures d'instruction / 10 heures d'enseignement par enseignant) = 24 élèves.

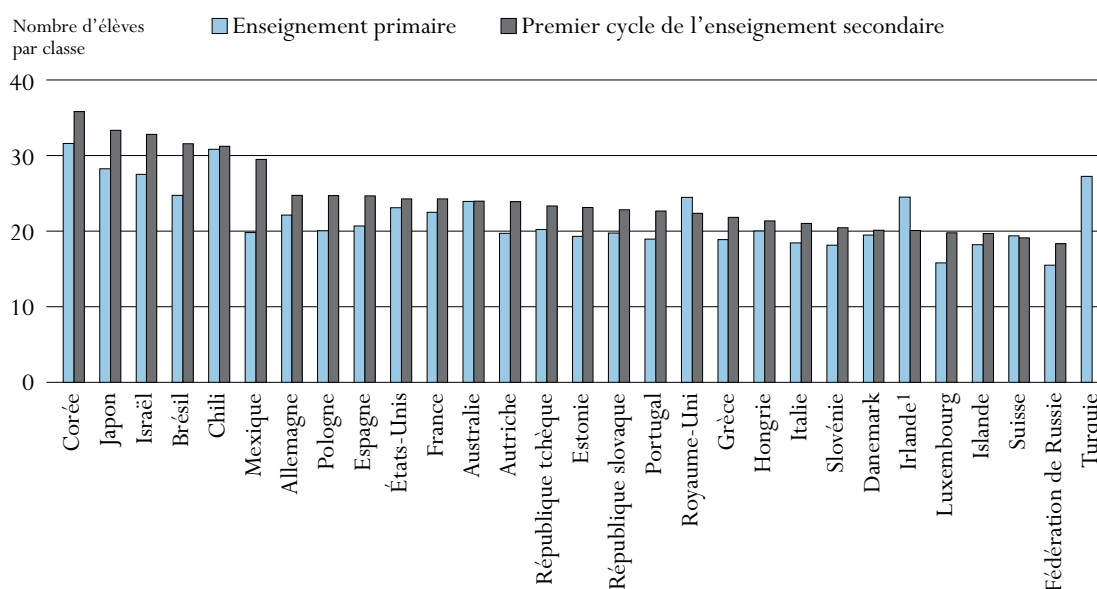
S'écarter de ce mode d'estimation, la taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée à partir du nombre d'élèves / étudiants suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupe. Les estimations de la taille des classes sont donc proches des tailles moyennes de classe indiquées dans le tableau D2.1 dans les cas où les cours donnés à des sous-groupes d'élèves sont moins fréquents (notamment dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire).

Ces définitions expliquent pourquoi des taux d'encadrement similaires peuvent se traduire par des tailles de classe différentes dans certains pays. En Autriche et aux États-Unis par exemple, la taille moyenne des classes est similaire (respectivement 23.9 et 24.3 élèves par classe, voir le tableau D2.1), mais les taux d'encadrement diffèrent sensiblement (respectivement 10.4 et 14.7 élèves par enseignant, voir le tableau D2.2) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cet écart est imputable à la variation du temps de travail des enseignants qui est consacrée aux cours proprement dits (607 heures en Autriche, contre 1 080 aux États-Unis) (voir le tableau D4.1).

En moyenne, les effectifs des classes augmentent de près de trois élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Autriche, en Corée, en Espagne, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et en Pologne et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, on compte plus de quatre élèves de plus par classe en moyenne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. En revanche, au Royaume-Uni et en Suisse, les effectifs des classes diminuent légèrement entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique D2.2). L'indicateur de la taille des classes n'est calculé que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, car il serait difficile de définir et de comparer les tailles de classe à des niveaux supérieurs d'enseignement où les élèves / étudiants assistent à des cours dans différents groupes ou classes, selon la matière. Toutefois, les données recueillies lors du cycle de 2006 de l'enquête PISA permettent d'évaluer la taille des classes dans des matières spécifiques (cours de langue nationale) dans l'année d'études fréquentée en majorité par des élèves âgés de 15 ans (voir l'encadré D2.2).

Entre 2000 et 2006, la taille moyenne des classes n'a guère varié dans l'enseignement primaire (21.5 élèves en 2006, contre 22.0 en 2000). Il ressort toutefois de l'analyse des pays dont les données sont comparables que la taille des classes tend à diminuer dans les pays où elle était relativement importante en 2000 (en Corée, au Japon et en Turquie), mais à rester constante ou à augmenter dans les pays où elle était la moins importante au début de la période de référence (en Grèce, en Islande, en Italie et au Luxembourg). Dans l'enseignement secondaire, l'évolution de la taille des classes a suivi la même tendance entre 2000 et 2006, ce qui réduit les écarts entre les pays (voir le tableau D2.1 et le tableau D2.4 disponible en ligne).

Graphique D2.2. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2006)



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Encadré D2.2. La taille des classes lors des cours de langue nationale dans l'année d'études fréquentée en majorité par des élèves âgés de 15 ans

Lors du cycle de 2006 de l'enquête PISA, le niveau de compétence des élèves âgés de 15 ans a été évalué dans plusieurs matières, en particulier en sciences. Des données contextuelles ont également été recueillies à cette occasion. Ainsi, il a notamment été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer le nombre d'élèves par classe lors des cours de langue nationale dans l'année d'études fréquentée en majorité d'élèves de 15 ans. Comme l'échantillon de cette enquête est représentatif des élèves âgés de 15 ans, la taille des classes dérivée de ces données est représentative de la taille des classes de ce groupe d'âge dans chaque pays.

Neuf catégories de réponse ont été proposées aux chefs d'établissement pour indiquer la taille des classes : moins de 15 élèves, entre 16 et 20 élèves, entre 21 et 25 élèves, entre 26 et 30 élèves, entre 31 et 35 élèves, entre 36 et 40 élèves, entre 41 et 45 élèves, entre 46 et 50 élèves et, enfin, plus de 50 élèves. La taille moyenne des classes a été calculée à partir de la valeur médiane dans chaque catégorie et de deux valeurs extrêmes : 15 et 51 élèves. Le graphique ci-dessous montre la taille moyenne des classes et la différence d'effectifs entre les 10 % de classes les moins denses et les plus denses.

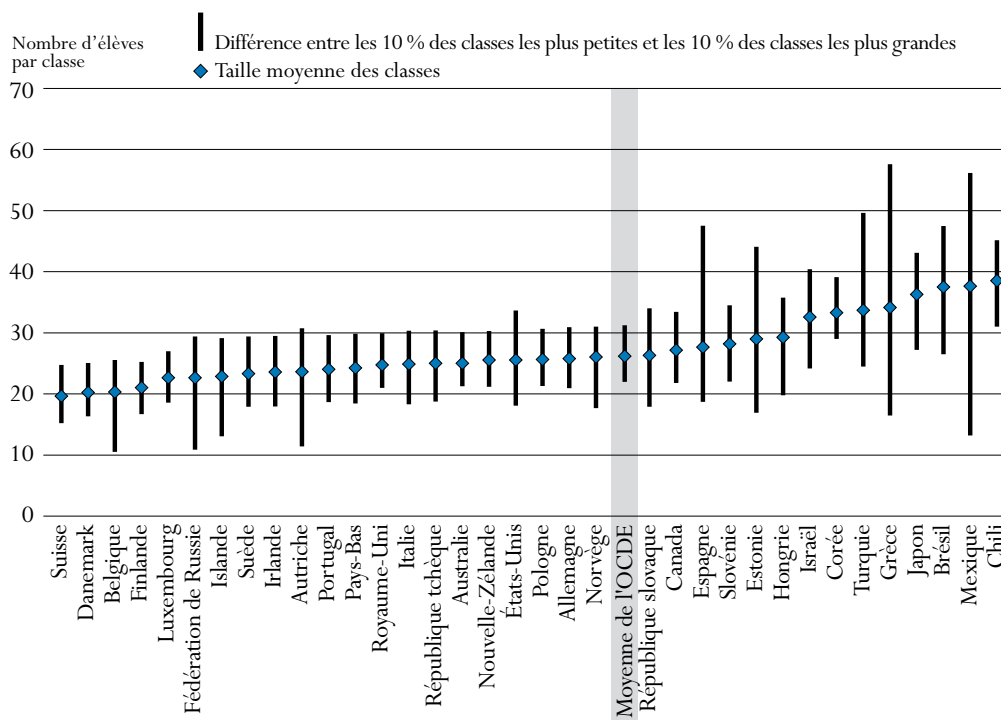
Dans les pays de l'OCDE, la moyenne est de 26 élèves par classe dans l'année d'études fréquentée en majorité par des élèves âgés de 15 ans, soit deux élèves de plus que la moyenne indiquée dans cet indicateur pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. La plus grande prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation de cette différence de taille étant donné que les méthodes d'estimation divergent. La taille des classes varie autant chez les élèves âgés de 15 ans que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'année d'étude fréquentée en majorité par des élèves âgés de 15 ans, on compte moins de 20 élèves par classe en Suisse, mais pratiquement le double dans un pays partenaire, en l'occurrence au Chili (38.6 élèves). Quatre des six pays où les élèves sont les moins nombreux par classe (soit la Belgique, le Danemark, la Finlande, le Luxembourg et la Suisse et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie) comptent aussi parmi les pays où les classes sont les moins denses dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. De même, six des huit pays où les élèves sont plus de 30 par classe dans l'année d'études fréquentée en majorité par des élèves âgés de 15 ans (en l'occurrence la Corée, la Grèce, le Japon, le Mexique et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili et Israël) figurent au nombre de ceux où les classes sont les plus denses dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La taille moyenne des classes dans l'année d'études fréquentée en majorité par des élèves âgés de 15 ans varie fortement non seulement entre les pays, mais aussi au sein même des pays. En Finlande et au Luxembourg par exemple, la taille moyenne des classes est inférieure à la moyenne de l'OCDE et l'écart entre les 10 % de classes les moins denses et les plus denses représente l'équivalent de quelque 8.5 élèves. À titre de comparaison, l'écart entre les 10 % de classes les moins denses et les plus denses représente au moins le double en Autriche et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Fédération de Russie et au moins le triple en Espagne et, dans les pays partenaires, en Estonie. En Grèce et au Mexique, cet écart représente au moins le quintuple de celui enregistré en Finlande et au Luxembourg. Toutefois, la variation entre les classes les moins denses et les plus denses n'est pas nécessairement liée à la taille moyenne des classes. En Corée, où la taille moyenne des classes est parmi les

D2

plus élevées des pays de l'OCDE, l'écart entre les 10 % de classes les moins denses et les plus denses représente l'équivalent de quelque 10 élèves seulement, soit à peine plus que la différence moyenne dans les pays de l'OCDE. En Autriche en revanche, la taille moyenne des classes (près de 24 élèves) est inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais la taille des classes varie davantage (19 élèves) qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (9 élèves).

Taille moyenne des classes pour les cours dispensés dans la langue nationale d'instruction aux élèves de 15 ans



Les pays sont classés par ordre croissant de la taille moyenne des classes pour les cours dispensés dans la langue nationale d'instruction.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Bien que les chiffres sur la taille des classes ne se rapportent pas aux cours de sciences, il est intéressant d'analyser la relation entre la performance des élèves sur l'échelle PISA de culture scientifique et la taille moyenne des classes. La taille des classes lors des cours de langue nationale ne semble pas avoir d'impact direct sur le niveau de compétence PISA en sciences. Prenons l'exemple de la Finlande : les élèves sont relativement peu nombreux par classe aux cours de langue nationale et leur niveau de compétence PISA en sciences est le plus élevé de tous les pays de l'OCDE. À titre de comparaison, le Japon et, dans les pays partenaires, l'Estonie figurent parmi les cinq pays en tête du classement PISA de performance en sciences, mais la taille de leurs classes est plus élevée que la moyenne de l'OCDE : trois élèves de plus seulement en Estonie, contre 10 de plus au Japon. La Corée et, dans les pays partenaires, la Slovaquie se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE dans le classement PISA de performance en sciences, malgré des classes très denses. Le Japon se distingue également par des classes plus denses et une performance PISA supérieure à la moyenne, mais l'enseignement en petits groupes y a été instauré dans le but d'améliorer les résultats des élèves.

Taux d'encadrement

Dans l'enseignement primaire, le taux d'encadrement en équivalents temps plein est égal ou supérieur à 26 élèves par enseignant en Corée, au Mexique et en Turquie, mais inférieur à 11 élèves par enseignant en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Norvège et au Portugal. À ce niveau d'enseignement, on compte 16 élèves en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE (voir le graphique D2.3).

Quant au taux d'encadrement dans l'enseignement secondaire, il varie d'une manière analogue selon les pays. Ainsi, on compte en équivalents temps plein 30 élèves par enseignant au Mexique, mais moins de 11 élèves par enseignant en Autriche, en Belgique, en Espagne, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est de 13 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les taux d'encadrement sont proches de cette moyenne en Australie (12 élèves par enseignant), en Finlande (13), en France (12), au Japon (14), en Pologne (13), en République slovaque (14), en République tchèque (12), au Royaume-Uni (14), en Suède (13) et en Suisse (12) et, dans les pays partenaires, en Estonie (13), en Israël (13) et en Slovaquie (13) (voir le tableau D2.2).

Comme l'indique la différence entre les taux moyens d'encadrement dans l'enseignement primaire et secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant en équivalents temps plein au fur et à mesure que le niveau d'enseignement augmente. Malgré l'augmentation du nombre d'élèves par classe entre l'enseignement primaire et secondaire, le taux d'encadrement progresse entre ces deux niveaux d'enseignement dans tous les pays de l'OCDE sauf sept (les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, le Mexique, les Pays-Bas, la Pologne et la Suède) et, dans les pays partenaires, au Chili.

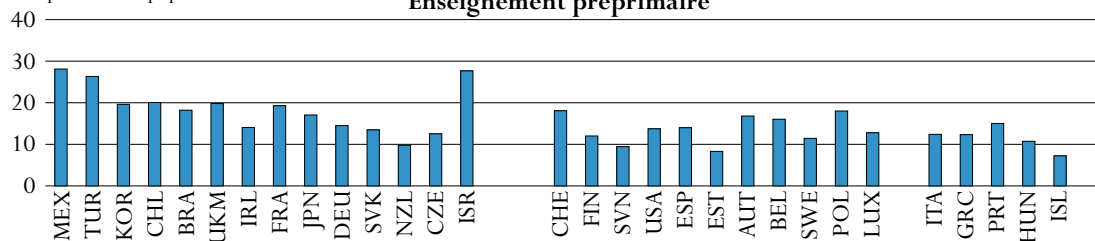
L'augmentation du taux d'encadrement entre l'enseignement primaire et secondaire peut être imputée à la variation du temps annuel d'instruction, qui tend à s'allonger avec le niveau d'enseignement. Elle peut également s'expliquer par des décalages entre l'évolution démographique et l'adaptation de l'offre d'enseignants et par des différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner selon le niveau d'enseignement. Même si cette tendance est généralisée, les raisons pédagogiques en faveur d'une augmentation des taux d'encadrement aux niveaux d'enseignement plus élevés sont loin d'être évidentes (voir le tableau D2.2).

Le tableau D2.2 montre les taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire. Dans l'enseignement préprimaire, les taux sont calculés aussi sur la base des membres du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation). Le recours aux auxiliaires d'éducation est généralisé à ce niveau d'enseignement dans certains pays. Dix pays membres et trois pays partenaires de l'OCDE font état d'un nombre d'élèves moins élevé par membre du personnel de contact (voir la colonne n° 1 du tableau D2.2) que par enseignant. L'écart entre les deux taux n'est pas important dans des pays comme la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède. Par contre, en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis, en France et en Irlande et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, où les auxiliaires d'éducation sont plus nombreux, les taux d'encadrement sont nettement plus élevés pour les personnels de contact que pour les enseignants. C'est particulièrement vrai en France et en Irlande et, dans les pays partenaires, en Israël.

Graphique D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2006)

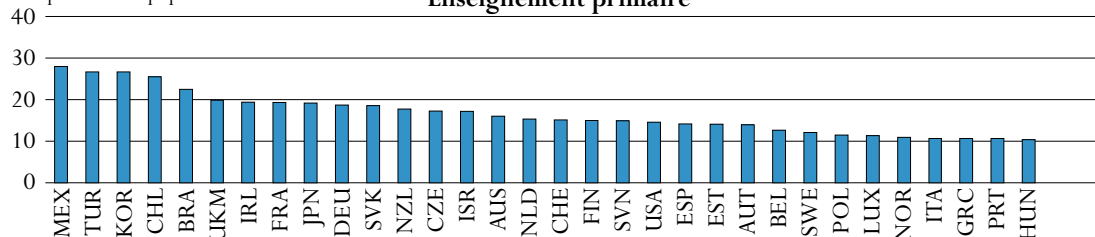
Nombre d'étudiants par enseignant
en équivalent temps plein

Enseignement préprimaire



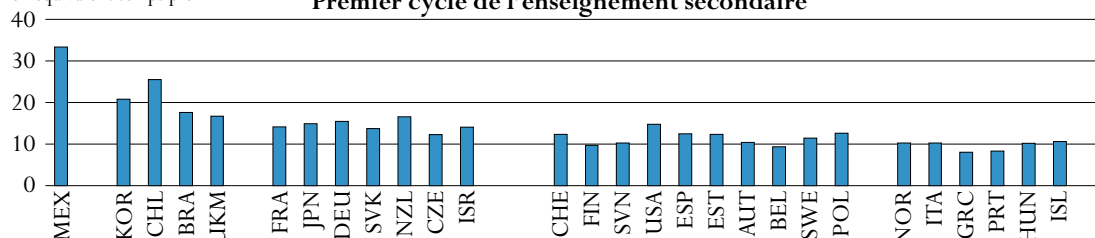
Nombre d'étudiants par enseignant
en équivalent temps plein

Enseignement primaire



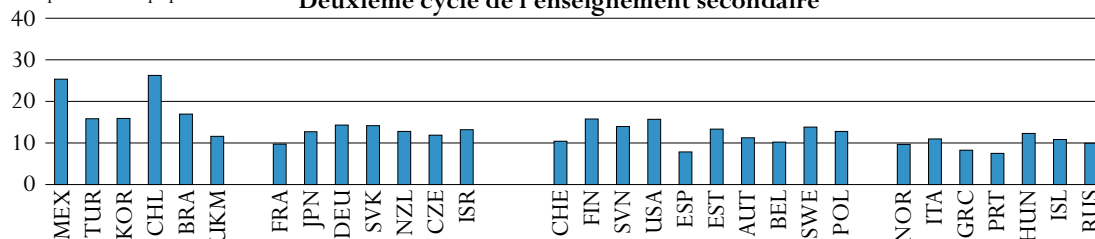
Nombre d'étudiants par enseignant
en équivalent temps plein

Premier cycle de l'enseignement secondaire



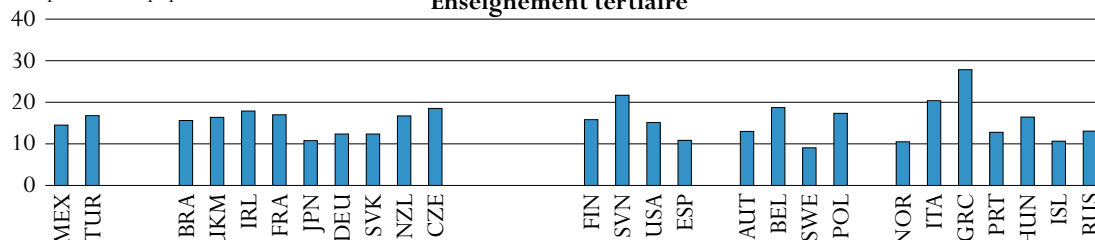
Nombre d'étudiants par enseignant
en équivalent temps plein

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire



Nombre d'étudiants par enseignant
en équivalent temps plein

Enseignement tertiaire



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

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Dans l'enseignement tertiaire, on compte 28 étudiants par enseignant en Grèce, mais pas plus de 11 étudiants par enseignant en Espagne, en Islande, au Japon, en Norvège et en Suède (voir le tableau D2.2). Toutefois, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient comparables à ce niveau d'enseignement.

Dans 14 des 15 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui a une vocation professionnelle plus précise, que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau (voir le tableau D2.2). La Turquie est le seul pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B.

Taux d'encadrement dans les établissements publics et privés

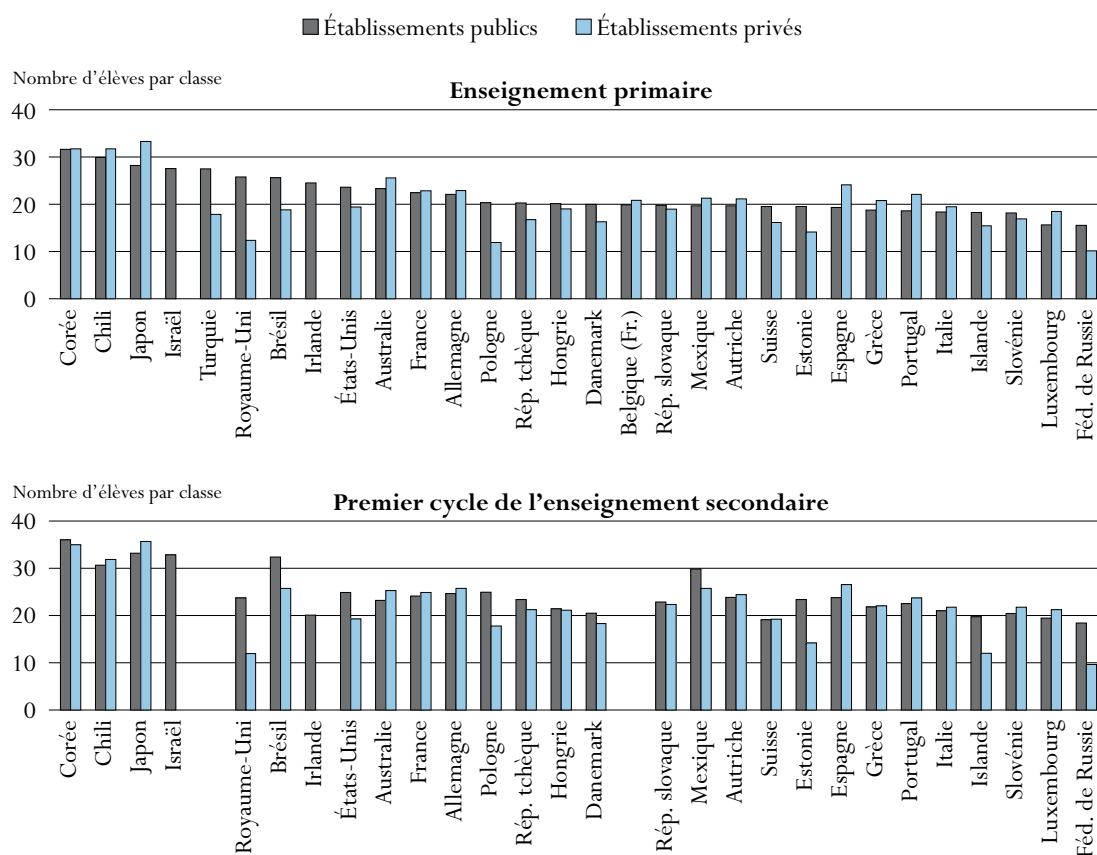
Le tableau D2.3 porte sur l'enseignement secondaire. Il compare le taux d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'élèves par enseignant, entre les établissements publics et privés. En moyenne, dans les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les taux d'encadrement sont plus favorables dans les établissements privés à la fois dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. On compte un peu plus de deux élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés, premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire confondus. Les écarts les plus frappants à cet égard s'observent au Mexique et au Royaume-Uni où, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont au moins 12 de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Les taux d'encadrement varient dans la même mesure entre les établissements publics et privés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Mexique, mais pas dans les autres pays.

Les taux d'encadrement sont plus favorables dans les établissements publics dans certains pays. C'est en Espagne que cette tendance est la plus marquée : dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, on compte quelque 16 élèves par enseignant dans les établissements privés, contre 11 seulement dans les établissements publics.

Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les effectifs moyens des classes ne varient pas de plus de un ou de deux élèves entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique D2.4 et le tableau D2.1). Toutefois, cette tendance moyenne occulte des variations marquées selon les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, la taille moyenne des classes est nettement supérieure (au moins quatre élèves de plus par classe) dans les établissements publics aux États-Unis, en Pologne, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, en Estonie et en Fédération de Russie. Dans tous ces pays toutefois, sauf dans un pays partenaire, en l'occurrence au Brésil, la part du secteur privé est relativement faible (au plus 5 % des élèves, dans l'enseignement primaire). À l'inverse, la taille des classes est plus importante, dans des proportions similaires ou supérieures, dans les établissements privés que dans les établissements publics en Espagne et au Japon.

La comparaison de la taille des classes entre les établissements publics et privés révèle également un profil nuancé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la part du secteur privé est plus importante. À ce niveau d'enseignement, la taille moyenne des classes est plus élevée dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 11 pays membres et 2 pays partenaires de l'OCDE, mais les écarts sont généralement moins prononcés que dans l'enseignement primaire.

Graphique D2.4. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement publics et privés, selon le niveau d'enseignement (2006)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans les établissements publics d'enseignement primaire.

Source : OCDE, Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Que les pays encouragent et fournissent des ressources aux secteurs public et privé de l'éducation s'explique par de multiples raisons. De nombreux pays procèdent de la sorte parce qu'ils ont la volonté d'élargir l'éventail d'options qui s'offre aux élèves / étudiants et à leurs parents. La variation de la taille des classes entre les établissements publics et privés peut être un facteur déterminant dans les différences d'effectifs d'élèves entre les deux secteurs, sachant que la taille des classes est au cœur des débats sur l'éducation dans de nombreux pays. Il est intéressant de constater que dans les pays membres et partenaires de l'OCDE où la part du secteur privé est substantielle dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (l'Australie, la Communauté française de Belgique, la Corée, le Danemark et le Luxembourg et, dans les pays partenaires, le Chili), les différences qui s'observent entre les effectifs moyens des classes des établissements publics et privés sont généralement marginales (voir le tableau C2.4). Lorsque les écarts sont importants, les élèves tendent à être plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics. Ce constat montre que dans les pays où une proportion considérable des élèves sont scolarisés dans le secteur privé, la taille des classes n'est généralement pas un facteur déterminant aux yeux des familles lors du choix de l'établissement.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007 (pour plus de détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008).

La taille des classes est calculée comme suit : les effectifs d'élèves sont divisés par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial sont exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes habituels dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Le taux d'encadrement (ou nombre d'élèves / étudiants par enseignant) est calculé comme suit : les effectifs d'élèves / étudiants d'un niveau d'enseignement donné, exprimés en équivalents temps plein, sont divisés par le nombre d'enseignants au même niveau et dans le même type d'établissement d'enseignement, également en équivalents temps plein.

Le taux d'encadrement par type d'établissement est calculé sur la base des effectifs d'élèves / étudiants et d'enseignants dans les établissements publics et privés (établissements privés subventionnés par l'État et indépendants). Dans certains pays, les effectifs des établissements privés sont relativement faibles (voir le tableau C2.4).

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- Le corps enseignant, soit le personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves / étudiants. Il englobe les enseignants, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé et autres qui prennent en charge des élèves / étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs de département dont les tâches incluent une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.
- La catégorie des auxiliaires d'éducation, des assistants et des chargés de cours et de recherche, qui englobe le personnel non professionnel ou les élèves / étudiants qui aident les enseignants à dispenser des cours.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

- **Tableau D2.4. Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2000)**

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

Tableau D2.1.

Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2006)

Calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

		Enseignement primaire				Premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)					
		Établissements publics	Établissements privés			Total : établissements publics et privés confondus	Établissements publics	Établissements privés			Total : établissements publics et privés confondus
			Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants			Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Pays membres de l'OCDE	Australie	23.3	25.6	25.6	a	23.9	23.2	25.3	25.3	a	24.0
	Autriche	19.6	21.1	x(2)	x(2)	19.7	23.9	24.4	x(7)	x(7)	23.9
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fr.)	19.9	20.9	20.9	a	20.3	m	m	m	a	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	20.3	16.8	16.8	a	20.2	23.4	21.2	21.2	a	23.3
	Danemark	20.0	16.3	16.3	a	19.5	20.5	18.3	18.3	a	20.1
	Finlande	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
	France	22.4	22.8	x(2)	x(2)	22.5	24.1	24.9	25.1	13.4	24.3
	Allemagne	22.1	22.9	22.9	x(3)	22.1	24.7	25.7	25.7	x(8)	24.7
	Grèce	18.7	20.8	a	20.8	18.9	21.8	22.1	a	22.1	21.8
	Hongrie	20.1	19.0	19.0	a	20.0	21.4	21.1	21.1	a	21.4
	Islande	18.3	15.5	15.5	n	18.2	19.8	12.0	12.0	n	19.7
	Irlande	24.5	m	a	m	m	20.1	m	a	m	m
	Italie	18.4	19.5	a	19.5	18.4	21.0	21.8	a	21.8	21.0
	Japon	28.2	33.3	a	33.3	28.3	33.2	35.7	a	35.7	33.3
	Corée	31.6	31.7	a	31.7	31.6	36.0	35.0	35.0	a	35.8
	Luxembourg	15.6	18.5	18.1	18.5	15.8	19.5	21.2	20.5	22.4	19.8
	Mexique	19.7	21.3	a	21.3	19.8	29.8	25.8	a	25.8	29.5
	Pays-Bas	x(5)	x(5)	x(5)	a	22.4	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Pologne	20.3	11.9	11.9	11.9	20.1	25.0	17.8	26.3	15.8	24.7	
Portugal	18.6	22.1	24.6	21.4	19.0	22.5	23.7	23.8	23.5	22.7	
Rép. slovaque	19.8	19.0	19.0	n	19.7	22.9	22.3	22.3	n	22.8	
Espagne	19.3	24.1	24.1	24.0	20.7	23.8	26.6	26.9	24.1	24.7	
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suisse	19.5	16.1	16.0	16.1	19.4	19.1	19.2	21.3	18.7	19.1	
Turquie	27.5	17.9	a	17.9	27.2	a	a	a	a	a	
Royaume-Uni	25.8	12.3	a	12.3	24.5	23.7	12.0	17.8	11.4	22.4	
États-Unis	23.6	19.4	a	19.4	23.1	24.9	19.3	a	19.3	24.3	
Moyenne de l'OCDE		21.5	20.4	19.3	20.6	21.5	23.8	22.6	22.8	21.2	24.0
Moyenne de l'UE-19		20.3	19.2	19.4	18.3	20.2	22.5	21.6	22.6	19.3	22.7
Pays partenaires	Brésil	25.6	18.8	a	18.8	24.7	32.4	25.8	a	25.8	31.6
	Chili	29.9	31.7	33.4	23.6	30.8	30.7	31.9	33.3	24.7	31.2
	Estonie	19.5	14.1	a	14.1	19.3	23.4	14.2	a	14.2	23.1
	Israël	27.5	a	a	a	27.5	32.8	a	a	a	32.8
	Féd. de Russie	15.5	10.1	a	10.1	15.5	18.4	9.7	a	9.7	18.3
Slovénie	18.2	16.9	16.9	n	18.1	20.5	21.8	21.8	n	20.5	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Tableau D2.2.
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2006)
 Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Préprimaire		Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			
	Nombre d'élèves par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires)	Nombre d'élèves par enseignant		Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	
											(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie ^{1, 2}	m	m	16.0	x(6)	x(6)	12.2	m	m	14.9	m
	Autriche	14.2	16.8	13.9	10.4	11.3	10.7	10.7	7.3	13.5	13.0
	Belgique	16.0	16.0	12.6	9.4	10.2	9.9	x(5)	x(10)	x(10)	18.7
	Canada ²	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	15.9	m	m	m	m
	Rép. tchèque	12.3	12.5	17.3	12.3	11.9	12.1	17.5	13.4	19.3	18.5
	Danemark	m	6.3	x(4)	11.4	m	m	m	m	m	m
	Finlande	m	12.0	15.0	9.7	15.8	12.9	x(5)	x(5)	15.8	15.8
	France ³	13.7	19.3	19.3	14.1	9.7	11.9	m	16.8	17.1	17.0
	Allemagne	11.2	14.5	18.7	15.5	14.3	15.1	15.1	11.9	12.5	12.4
	Grèce	12.4	12.4	10.6	8.0	8.3	8.2	5.9	26.9	28.4	27.8
	Hongrie	m	10.7	10.4	10.2	12.3	11.2	11.9	15.7	16.5	16.5
	Islande	7.2	7.2	x(4)	10.6	10.8	10.7	x(5, 10)	x(10)	x(10)	10.7
	Irlande ²	7.1	14.1	19.4	x(6)	x(6)	14.6	x(6)	x(10)	x(10)	17.9
	Italie	12.4	12.4	10.7	10.3	11.0	10.7	m	8.4	20.6	20.4
	Japon	16.4	17.0	19.2	14.9	12.7	13.7	x(5, 10)	8.3	11.9	10.8
	Corée	19.6	19.6	26.7	20.8	15.9	18.2	a	m	m	m
	Luxembourg ²	m	12.8	11.3	x(6)	x(6)	9.0	m	m	m	m
	Mexique	28.1	28.1	28.0	33.4	25.4	30.2	a	13.0	14.6	14.5
	Pays-Bas	m	x(3)	15.3	x(6)	x(6)	15.8	x(6)	m	14.9	m
	Nouvelle-Zélande	9.8	9.8	17.7	16.6	12.7	14.6	15.8	15.3	17.1	16.7
Norvège ²	m	m	10.9	10.2	9.7	9.9	x(5)	x(10)	x(10)	10.5	
Pologne	m	18.0	11.5	12.6	12.8	12.7	11.1	12.5	17.4	17.3	
Portugal	m	15.0	10.6	8.3	7.5	7.9	x(5)	x(10)	x(10)	12.7	
Rép. slovaque	13.4	13.5	18.6	13.7	14.2	13.9	10.6	9.7	12.4	12.4	
Espagne	m	14.0	14.2	12.5	7.8	10.5	a	6.9	12.2	10.8	
Suède	11.2	11.4	12.1	11.4	13.8	12.6	11.9	x(10)	x(10)	9.0	
Suisse ^{1, 2}	m	18.1	15.1	12.3	10.5	11.9	m	m	m	m	
Turquie	m	26.3	26.7	a	15.8	15.8	a	57.1	12.5	16.8	
Royaume-Uni ¹	19.4	19.8	19.8	16.7	11.6	13.7	x(5)	x(10)	x(10)	16.4	
États-Unis	11.3	13.8	14.6	14.7	15.7	15.2	21.9	x(10)	x(10)	15.1	
Moyenne de l'OCDE	13.9	15.1	16.2	13.3	12.6	13.2	13.2	16.0	16.0	15.3	
Moyenne de l'UE-19	13.0	14.0	14.5	11.7	11.5	11.9	11.8	13.0	16.7	16.0	
Pays partenaires	Brésil	m	18.2	22.5	17.6	17.0	17.3	a	x(10)	x(10)	15.6
	Chili	18.8	20.1	25.5	25.5	26.3	26.0	a	m	m	m
	Estonie	5.7	8.3	14.1	12.3	13.3	12.7	m	m	m	m
	Israël	13.8	27.7	17.2	14.1	13.2	13.5	m	m	m	m
	Féd. de Russie ⁴	m	m	m	x(6)	x(6)	9.9	x(6)	10.9	13.9	13.1
	Slovénie	9.4	9.4	14.9	10.2	14.0	12.9	x(5)	x(10)	x(10)	21.7

1. Seule la filière générale est comprise dans le deuxième cycle du secondaire.

2. Établissements publics uniquement (en Australie, tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau uniquement ; pour l'Irlande, au niveau secondaire uniquement).

3. À l'exclusion des établissements privés indépendants.

4. À l'exclusion de la filière générale dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

Tableau D2.3.
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant selon le type d'établissement (2006)
Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
		Public	Privé			Public	Privé			Public	Privé		
			Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12.4	11.8	11.8	a
	Autriche	10.3	11.4	x(2)	x(2)	11.3	11.5	x(6)	x(6)	10.7	11.4	x(10)	x(10)
	Belgique ²	9.2	m	9.5	m	10.5	m	10.0	m	10.0	m	9.8	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	12.4	9.3	9.3	a	11.7	12.9	12.9	a	12.1	12.2	12.2	a
	Danemark ³	11.5	10.8	10.8	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Finlande ^{4, 5}	9.7	10.3	10.3	a	15.2	20.9	20.9	a	12.5	18.3	18.3	a
	France	14.1	m	14.2	m	9.5	m	10.9	m	11.8	m	12.7	m
	Allemagne	15.5	15.1	15.1	x(3)	14.4	13.8	13.8	x(7)	15.2	14.6	14.6	x(11)
	Grèce	8.1	7.6	a	7.6	8.4	6.9	a	6.9	8.2	7.2	a	7.2
	Hongrie	10.2	9.7	9.7	a	12.4	11.5	11.5	a	11.2	10.8	10.8	a
	Islande ^{3, 4}	10.7	9.7	9.7	n	10.8	11.3	11.3	n	10.7	10.8	10.8	n
	Irlande ²	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	14.6	m	a	m
	Italie	10.4	7.5	a	7.5	11.9	4.3	a	4.3	11.3	5.1	a	5.1
	Japon ⁴	15.1	13.2	a	13.2	12.0	14.6	a	14.6	13.5	14.3	a	14.3
	Corée	20.8	20.9	20.9	a	15.3	16.6	16.6	a	18.5	17.7	17.7	a
	Luxembourg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9.0	m	m	m
	Mexique	36.0	22.1	a	22.1	29.8	16.0	a	16.0	33.7	18.8	a	18.8
	Pays-Bas	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Nouvelle-Zélande	16.8	15.7	16.6	14.0	12.9	12.2	13.5	9.4	14.9	13.6	14.6	11.3
Norvège	10.2	m	m	m	9.7	m	m	m	9.9	m	m	m	
Pologne	12.7	10.0	12.7	9.2	13.0	9.9	15.9	9.3	12.8	9.9	14.3	9.3	
Portugal	8.1	10.6	11.3	9.8	7.8	6.3	9.5	5.6	8.0	7.6	10.5	6.4	
Rép. slovaque	13.8	13.0	13.0	n	14.4	12.7	12.7	n	14.0	12.8	12.8	n	
Espagne	11.2	16.1	16.2	15.1	7.1	10.8	10.9	10.8	9.4	14.3	15.0	12.0	
Suède	11.4	11.3	11.3	n	13.8	14.4	14.4	n	12.6	13.0	13.0	n	
Suisse ⁶	12.3	m	m	m	10.5	m	m	m	11.9	m	m	m	
Turquie	a	a	a	a	16.7	5.3	a	5.3	16.7	5.3	a	5.3	
Royaume-Uni ¹	18.5	6.6	18.1	6.0	12.2	8.0	4.7	8.2	14.9	7.0	2.7	7.2	
États-Unis	15.6	9.4	a	9.4	16.4	10.6	a	10.6	15.9	9.9	a	9.9	
Moyenne de l'OCDE	13.5	12.0	13.0	8.8	12.8	11.5	12.6	7.2	13.2	11.7	12.6	7.6	
Moyenne de l'UE-19	11.7	10.7	12.4	9.2	11.6	11.1	12.3	7.5	11.7	11.1	12.2	7.9	
Pays partenaires	Brésil	18.7	11.1	a	11.1	19.4	10.0	a	10.0	19.0	10.5	a	10.5
	Chili	26.0	25.0	26.7	17.4	26.7	25.9	29.5	14.0	26.4	25.6	28.6	15.0
	Estonie	12.4	8.6	a	8.6	13.4	13.1	a	13.1	12.8	10.8	a	10.8
	Israël	14.1	a	a	a	13.2	a	a	a	13.5	a	a	a
	Féd. de Russie	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Slovénie ²	10.2	8.7	8.7	n	13.2	14.9	14.6	27.0	12.2	14.6	14.3	27.0

1. Seule la filière générale est incluse dans les premier et deuxième cycles du secondaire.

2. Le post-secondaire non tertiaire est inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

3. Le primaire est inclus dans le premier cycle du secondaire.

4. Des programmes post-secondaires sont inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

5. Le tertiaire de type B est inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

6. Seule la filière générale est incluse dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>

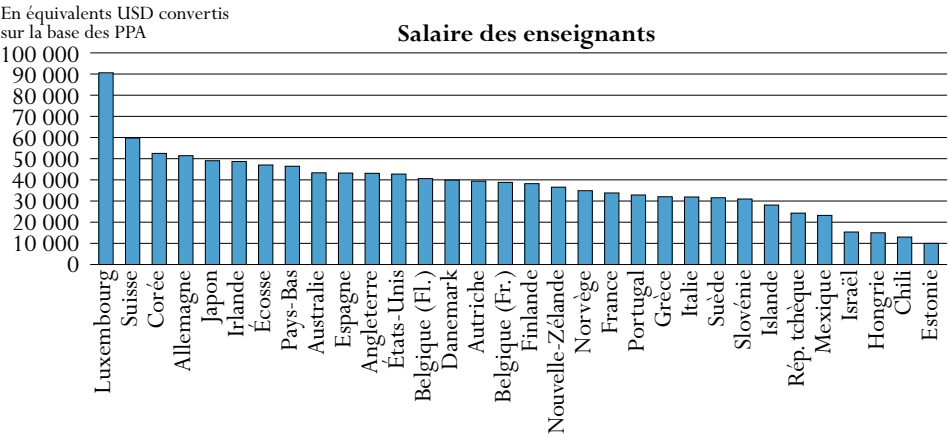
QUEL EST LE NIVEAU DE SALAIRE DES ENSEIGNANTS ?

Cet indicateur compare le salaire statutaire des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal dans l'enseignement primaire et secondaire du secteur public et passe en revue diverses primes et incitations prévues dans les systèmes de rémunération des enseignants. L'analyse combinée du salaire et du temps de travail et d'enseignement des enseignants (voir l'indicateur D4) permet de décrire certains aspects essentiels de leurs conditions de travail. Les différences dans les salaires des enseignants et la variation d'autres facteurs tels que les taux d'encadrement (voir l'indicateur D2) expliquent dans une certaine mesure les écarts observés dans les dépenses d'éducation par élève / étudiant (voir les indicateurs B1 et B7).

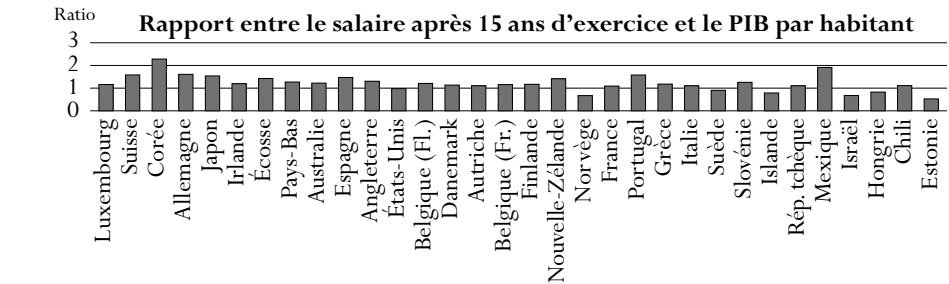
Points clés

Graphique D3.1. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2006)
Salaire statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants ayant au moins 15 ans d'exercice à leur actif représente moins de 15 000 USD en Hongrie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Estonie, alors qu'il atteint ou dépasse 51 000 USD en Allemagne, en Corée et en Suisse et qu'il franchit la barre des 90 000 USD au Luxembourg.



Après 15 ans d'exercice, le salaire des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire représente plus du double du PIB par habitant en Corée, mais pas plus de trois quarts du PIB par habitant en Norvège et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Israël.



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

Autres faits marquants

- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2006. C'est en Australie (salaire en début de carrière), en Finlande, en Hongrie et au Mexique et, dans les pays partenaires, en Estonie que les hausses salariales les plus importantes ont été enregistrées. En Espagne, le salaire des enseignants a diminué en valeur réelle dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire durant la même période, mais il demeure supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent par heure d'enseignement 44 % de plus environ dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. L'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement ne représente pas plus de 5 % en Écosse et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili, mais il est égal ou supérieur à 75 % au Danemark et aux Pays-Bas.
- En moyenne, le salaire des enseignants au sommet de l'échelle barémique sont supérieurs de 70 % environ au salaire des enseignants en début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Toutefois, cet écart varie beaucoup selon les pays, principalement parce que le nombre d'années d'ancienneté requises pour progresser dans l'échelle des salaires diffère d'un pays à l'autre. Ainsi, en Corée, le salaire maximal représente presque le triple du salaire de départ, mais il faut 37 années d'exercice pour atteindre le sommet de l'échelle barémique. À titre de comparaison, au Portugal, l'écart salarial entre le niveau minimal et maximal de l'échelle de rémunération est proche de celui de la Corée, mais les enseignants parviennent au sommet de l'échelle après 26 années d'exercice. Il convient de souligner toutefois que les enseignants ne parviennent pas tous au sommet de l'échelle salariale. Les Pays-Bas comptent par exemple trois niveaux de salaire différents dans l'enseignement secondaire. Selon les chiffres de 2006, 14,8 % seulement des enseignants se situent au sommet de l'échelle barémique à ce niveau d'enseignement.

Contexte

La rémunération des enseignants est le principal poste de dépenses du budget de l'éducation. C'est donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et de garder le budget de l'éducation en équilibre (voir l'indicateur B6). L'élaboration de ce budget est naturellement le fruit de compromis entre de nombreux facteurs interdépendants, dont le salaire des enseignants, le taux d'encadrement, le temps d'instruction prévu pour les élèves / étudiants et le nombre d'heures d'enseignement à la charge des enseignants.

Dans tous les pays de l'OCDE, l'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Dans des marchés du travail de plus en plus soumis aux lois de la concurrence, la variation des salaires entre les catégories d'enseignants pourrait être le reflet de l'importance de l'offre et de la demande dans ces diverses catégories. Ce n'est guère le cas dans les pays de l'OCDE où il est d'usage de fixer les salaires de tous les enseignants et de définir leurs conditions de travail à l'échelle nationale. Les salaires et les conditions de travail sont des leviers politiques qui permettent d'influer sur l'offre et la demande d'enseignants. Ce sont aussi des atouts importants pour constituer et garder un corps enseignant qualifié et performant.

La comparaison des salaires en fonction de l'ancienneté révèle les perspectives de carrière et de promotion qu'offre la profession d'enseignant. En théorie, le système de rémunération est attractif s'il prévoit des primes pour attirer des enseignants hautement qualifiés et améliorer leurs performances et la satisfaction que leur procure leur travail. La durée de la période probatoire et les conditions de nomination sont d'autres aspects importants de la carrière des enseignants (voir l'indicateur D3 dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2007a]). Les augmentations salariales peuvent se concentrer à divers échelons de l'échelle barémique, que ce soit en début de carrière ou après un certain nombre d'années d'exercice, ou être plus linéaires et s'étaler plus uniformément tout le long de la carrière.

Observations et explications

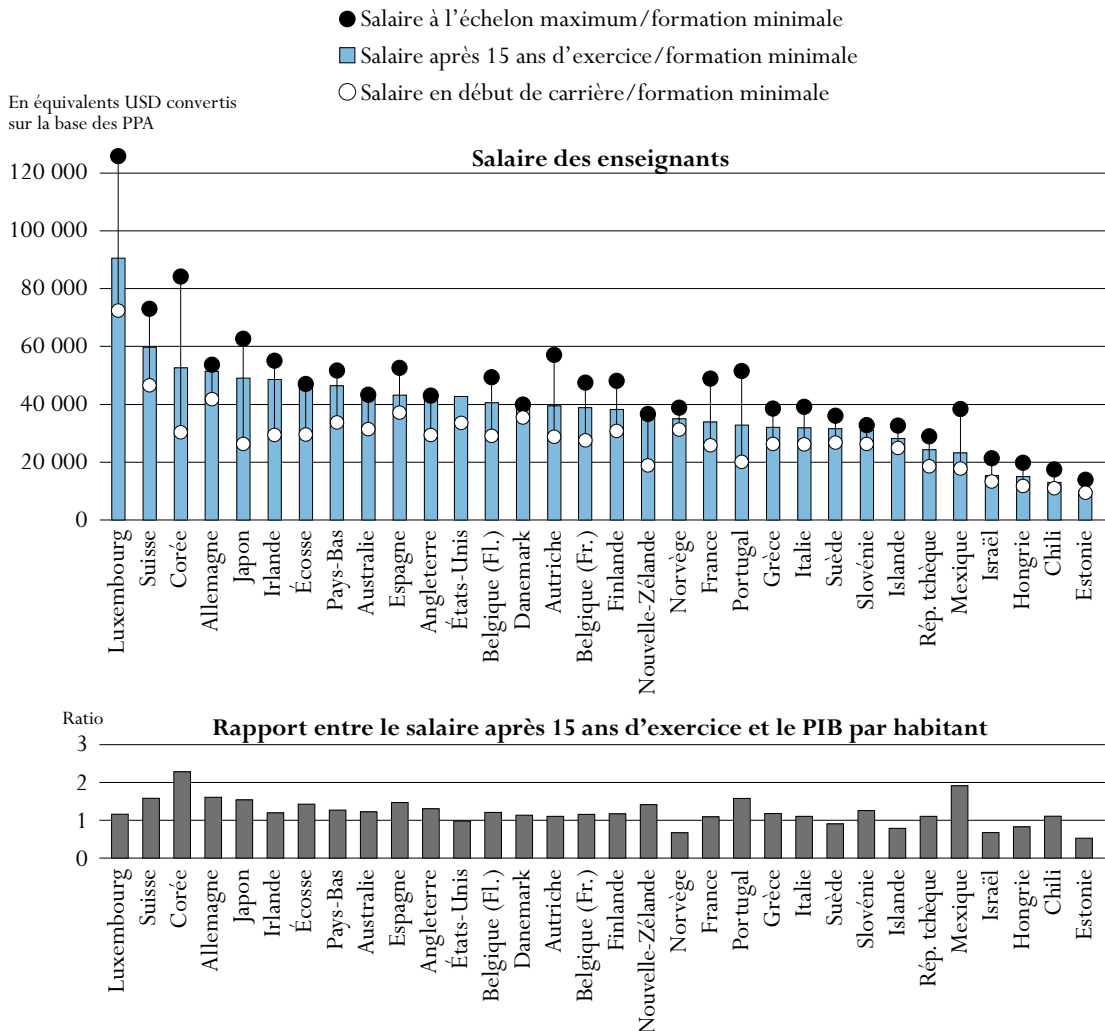
La comparaison des salaires des enseignants

Cet indicateur compare les salaires statutaires en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal des enseignants possédant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. D'abord, il examine les salaires des enseignants (en début, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) en valeur absolue. Ensuite, les niveaux de salaires sont comparés en termes relatifs. Enfin, il étudie l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2006.

Les comparaisons internationales des salaires montrent de manière simplifiée le niveau de rémunération des enseignants. Elles permettent uniquement de brosser un tableau comparatif général des systèmes de rémunération et d'en déduire des degrés de prospérité. Le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément selon les pays de l'OCDE, à l'instar d'ailleurs des incitations financières (dont les primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, les allocations familiales, les réductions de tarif dans les transports publics, la diminution des taxes à l'achat de biens culturels et d'autres avantages quasi financiers qui améliorent le salaire de base des enseignants). Pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des salaires des enseignants.

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire, selon l'ancienneté (2006)

Salaire statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

Il convient de distinguer les salaires statutaires présentés dans cet indicateur de la masse salariale effectivement à la charge de l'État et des salaires moyens des enseignants, ceux-ci étant influencés par d'autres facteurs, tels que la pyramide des âges ou la fréquence du travail à temps partiel. L'indicateur B6 évalue les montants totaux correspondant à la rémunération des enseignants. En outre, le nombre d'heures d'enseignement et la charge de travail des enseignants varient parfois considérablement d'un pays à l'autre, tout comme la fréquence du travail à temps partiel dans la profession. Il faut donc en tenir compte lors de la comparaison internationale des salaires pour juger des avantages dont bénéficient les enseignants (voir l'indicateur D4). Au sujet de

la comparaison des systèmes de rémunération, rappelons que les enseignants ne parviennent pas tous au sommet de l'échelle salariale. Les Pays-Bas comptent par exemple trois niveaux de salaire différents dans l'enseignement secondaire. Selon les chiffres de 2006, 14,8 % seulement des enseignants se situent au sommet de l'échelle barémique à ce niveau d'enseignement.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire annuel des enseignants ayant au moins 15 ans d'expérience à leur actif représente moins de 15 000 USD en Hongrie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Estonie, alors qu'il dépasse 51 000 USD en Allemagne, en Corée et en Suisse et même 90 000 USD au Luxembourg (voir le tableau D3.1).

Le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, les enseignants ayant 15 ans d'expérience à leur actif gagnent au moins 25 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Il n'en va pas de même en Angleterre, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République tchèque et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie, en Israël et en Slovaquie, où les niveaux de salaires des enseignants sont plus comparables (moins de 5 % d'écart) dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.1). L'ampleur de la variation dépend de la progression des salaires des enseignants jusqu'en milieu de carrière. Dans certains pays, aux États-Unis par exemple, le niveau de formation intervient dans la fixation des salaires des enseignants. Comme le niveau de formation n'est pas constant chez les enseignants pendant toute leur carrière, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des écarts de salaire entre les niveaux d'enseignement.

Des différentiels de rémunération relativement élevés entre les niveaux d'enseignement peuvent influencer sur l'efficacité avec laquelle les établissements et les systèmes scolaires réussissent à attirer les enseignants de différents niveaux et à les retenir. Ils peuvent aussi avoir un effet sur la mobilité des enseignants entre les niveaux d'enseignement et, par voie de conséquence, sur la segmentation du marché du travail des enseignants.

Salaires statutaires en proportion du PIB par habitant

Le budget que les pays consacrent à la rémunération des enseignants dépend entre autres facteurs de leur capacité à financer les dépenses d'éducation. Rapporter les salaires statutaires des enseignants au PIB par habitant permet d'évaluer la valeur relative des salaires des enseignants. La comparaison des salaires des enseignants avec ceux de professions comparables dans chaque pays serait sans doute plus probante, mais en l'absence de données en la matière, le PIB par habitant a le mérite d'offrir un point de comparaison normalisé.

Rapportés en proportion du PIB par habitant, les salaires des enseignants ayant 15 ans d'expérience à leur actif dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont relativement peu élevés en Hongrie (0.82), en Islande (0.79), en Norvège (0.67) et en Suède (0.88 dans l'enseignement primaire et 0.91 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et, dans les pays partenaires, en Estonie (0.52) et en Israël (0.68). Les salaires les plus élevés en proportion du PIB par habitant s'observent en Corée (2.29 dans l'enseignement primaire et 2.28 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et au Mexique (1.91 dans le premier cycle

de l'enseignement secondaire). Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires les plus faibles en proportion du PIB par habitant s'observent en Norvège (0.72) et, dans les pays partenaires, en Estonie (0.52) et en Israël (0.68). Enfin, C'est en Corée que les salaires en milieu de carrière sont les plus élevés en proportion du PIB par habitant (2.28) (voir le tableau D3.1).

Dans certains pays tels que la Hongrie, le Mexique, la République tchèque et la Turquie et, parmi les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, le PIB par habitant et les salaires des enseignants sont peu élevés par rapport à la moyenne de l'OCDE. En revanche, d'autres pays (comme la Corée, l'Espagne, la Nouvelle-Zélande et le Portugal) dont le PIB par habitant est également inférieur à la moyenne offrent à leurs enseignants des salaires comparables à ceux de pays au PIB par tête nettement plus élevé. L'Allemagne, le Luxembourg et la Suisse affichent un PIB par habitant supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE et accordent à leurs enseignants des salaires importants (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.1), alors que la Norvège, dont le PIB par habitant est également élevé par rapport à la moyenne, verse à ses enseignants en milieu de carrière des salaires équivalents à la moyenne de l'OCDE.

Salaires statutaires par heure d'enseignement

Rapporter le salaire statutaire des enseignants à temps plein au nombre d'heures de cours qu'ils sont tenus de donner par an donne une idée plus précise du coût de l'enseignement en salle de classe (voir l'indicateur D4). Cette méthode ne permet pas de corriger les salaires en fonction du temps que les enseignants consacrent à diverses activités liées à l'enseignement, mais elle offre la possibilité d'estimer le coût du temps que les enseignants passent en classe.

Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice s'établit à 46 USD dans l'enseignement primaire, à 58 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 68 USD dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, c'est en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël que le coût salarial par heure d'enseignement est le plus faible (il ne représente pas plus de 30 USD). En revanche, le salaire par heure d'enseignement est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark et au Luxembourg (où il est de l'ordre de 60 USD, voire davantage). Le salaire par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : il est inférieur ou égal à 25 USD en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, mais est égal ou supérieur à 80 USD en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), en Corée, au Danemark, au Luxembourg et aux Pays-Bas (voir le tableau D3.1).

Même dans les pays où le salaire statutaire est identique dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire par heure d'enseignement est généralement plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, car le nombre d'heures de cours y est inférieur dans la plupart des pays (voir l'indicateur D4). Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, les enseignants gagnent par heure d'enseignement 44 % de plus environ dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Cet écart ne représente pas plus de 5 % en Écosse et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili, mais il atteint ou dépasse 60 % en France et en Hongrie. Il passe même la barre des

80 % aux Pays-Bas et des 100 % au Danemark (voir le tableau D3.1). L'écart de salaire entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est sensible lorsque le facteur de comparaison est le salaire par heure de cours, mais il s'atténue lorsque le facteur de comparaison est le salaire horaire. Au Portugal par exemple, où le nombre d'heures de cours varie davantage entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans de nombreux autres pays, l'écart de salaire par heure de cours entre les deux niveaux d'enseignement est important, alors que le salaire statutaire et le temps de présence à l'école sont identiques aux deux niveaux (voir le tableau D4.1).

L'ancienneté et le niveau de qualification dans les barèmes salariaux des enseignants

Le régime salarial des enseignants donne la mesure des encouragements financiers qui leur sont donnés tout au long de leur carrière. Certains éléments montrent qu'une proportion non négligeable d'enseignants et de membres de la direction ne souhaitent pas grimper davantage dans la hiérarchie de leur établissement (pour exercer les fonctions de chef d'établissement par exemple) (OCDE, 2005b). Leur réserve s'explique probablement par le fait que les aspects négatifs d'une promotion en supplantent les aspects positifs tels que la revalorisation salariale, le prestige et autres. Si tel est le cas, il serait utile, pour rendre ce type de promotion plus attractif, de modifier les devoirs et les responsabilités associés à cette fonction ou de revoir les barèmes salariaux et autres avantages financiers.

Comme le montre le tableau D3.1, les données des pays de l'OCDE sur les salaires des enseignants se limitent aux salaires statutaires des enseignants ayant les qualifications minimales requises à trois stades de leur carrière, en l'occurrence en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum. La prudence est mise lors des comparaisons, car certains pays prévoient des ajustements salariaux en cas de qualification supérieure au niveau minimum requis. Ces données permettent toutefois de déterminer dans quelle mesure l'ancienneté et le niveau de qualification procurent aux enseignants des avantages salariaux dans le cadre de leur régime de rémunération.

La compensation différée des travailleurs est une incitation clé dans de nombreux secteurs d'activité. Les employeurs peuvent adopter un système complexe de compensation différée pour attirer des travailleurs de grande qualité et leur donner des encouragements appropriés tout au long de leur carrière. Ce mode de compensation incite les travailleurs les plus efficaces à rester fidèles à leur employeur, à ne pas abandonner leur profession et à atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés. Le régime de retraite est une forme importante de compensation différée. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les allocations de retraite des enseignants augmentent dans une certaine mesure en fonction de l'ancienneté d'enseignement. Toutefois, les régimes de retraite ne sont pas abordés dans cet indicateur.

Le système de rémunération des enseignants prévoit une forme de compensation différée. Dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants gagnent respectivement 37, 37 et 41 % de plus après 15 ans d'exercice qu'en début de carrière selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE. Quant au salaire versé aux enseignants parvenus à l'échelon maximal du barème de rémunération aux mêmes niveaux d'enseignement, il est supérieur respectivement de 71, 71 et 72 % au salaire en début de carrière. Dans le premier cycle de l'enseignement

secondaire, les enseignants possédant le niveau de qualification minimum requis perçoivent un salaire moyen de 30 047 USD en début de carrière. Leur salaire passe à 40 682 USD après 15 ans d'exercice et à 49 778 USD à l'échelon maximum, qui est atteint après 24 ans d'ancienneté en moyenne. La progression salariale est donc similaire d'une part, entre le début de carrière et après 15 ans d'exercice et, d'autre part, entre 15 ans d'exercice et jusqu'à l'échelon maximum (atteint après 24 ans d'ancienneté en moyenne).

Les systèmes de rémunération varient sensiblement selon les pays. Dans certains pays, la progression du salaire en fonction de l'ancienneté est relativement faible. En Allemagne, au Danemark (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Norvège et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Slovénie, les enseignants arrivés au sommet de l'échelle barémique gagnent au plus 30 % de plus que leurs collègues en début de carrière.

L'augmentation du salaire selon l'ancienneté doit être interprétée en fonction du nombre d'années d'exercice qu'il faut pour progresser dans l'échelle des rémunérations, qui est très variable selon les pays. En Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, les enseignants atteignent assez rapidement le niveau maximal du barème salarial dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (il leur faut entre cinq et neuf ans d'exercice pour y parvenir). Dans ces pays, l'avantage financier de l'ancienneté, sous la forme d'une revalorisation salariale régulière, disparaît relativement rapidement par comparaison avec d'autres pays. Dans l'hypothèse où la satisfaction professionnelle et la performance dépendent, en partie du moins, des perspectives d'augmentations salariales, des problèmes peuvent se poser lorsque les enseignants atteignent le sommet de l'échelle barémique.

En Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Luxembourg et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël, les enseignants n'atteignent le sommet de l'échelle des rémunérations qu'après au moins 30 années d'exercice dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.1). Il est difficile de classer les pays selon que leur système de rémunération est peu progressif ou, au contraire, très progressif. Dans la plupart des pays, le degré de progression des salaires varie aux différents stades de la carrière des enseignants. En Allemagne et au Luxembourg, les enseignants reçoivent des augmentations salariales similaires pendant 15 ans à compter de leur nomination, mais après cette période, la progression de leur salaire est très différente : le taux de revalorisation salariale est élevé au Luxembourg, mais faible en Allemagne. Les décideurs de ces deux pays se trouvent face à des défis différents à l'égard des enseignants ayant plus d'ancienneté.

Cette analyse traite de la progression du salaire des enseignants, mais il convient de souligner que limiter l'étendue des barèmes peut être utile. Nombreux sont ceux qui estiment que dans les entreprises où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont plus resserrés, les flux d'information sont plus fluides, les travailleurs se font davantage confiance et la collégialité est plus grande. Ces avantages sont à comparer à ceux qui découlent d'encouragements salariaux.

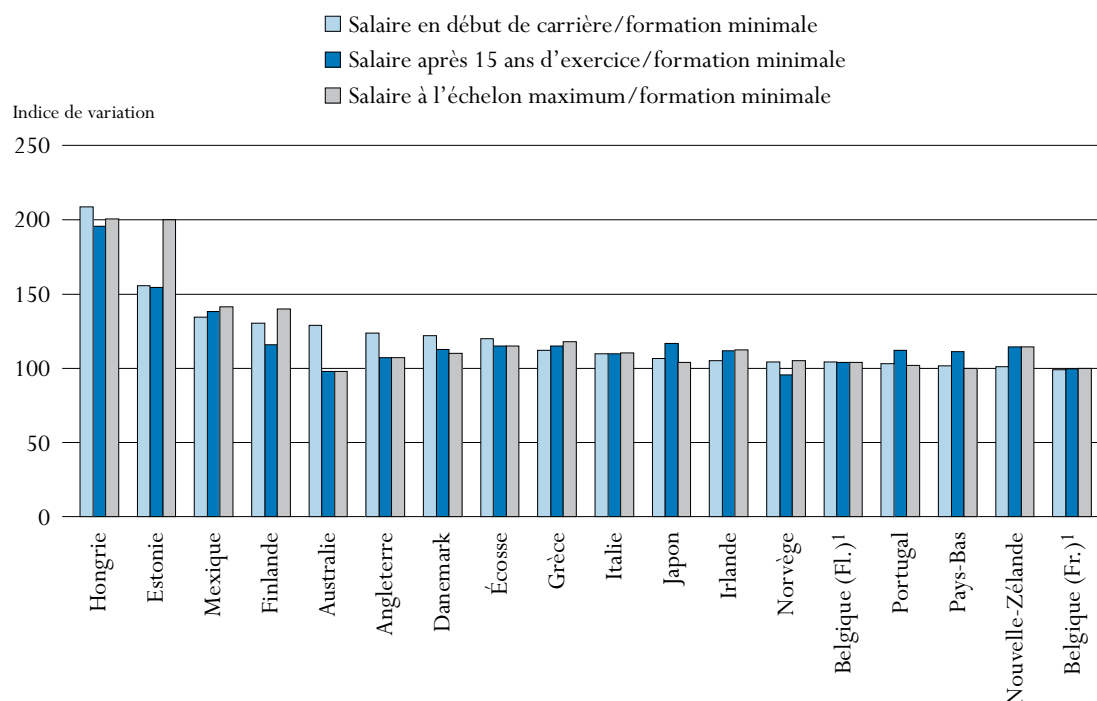
L'évolution des salaires des enseignants entre 1996 et 2006

La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2006 montre clairement que dans l'enseignement primaire et secondaire, les salaires des enseignants ont augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays. Tous niveaux d'enseignement confondus,

c'est en Hongrie que les hausses salariales les plus fortes ont été enregistrées. Dans ce pays toutefois, les salaires des enseignants restent inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Dans certains pays, le salaire des enseignants a en revanche diminué en valeur réelle entre 1996 et 2006. Ce constat s'applique tout particulièrement à l'enseignement primaire et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Espagne (voir le tableau D3.2 et le graphique D3.3), bien que les salaires demeurent supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants du premier cycle du secondaire, selon la position sur l'échelle salariale (1996 et 2006)

Indice de variation entre 1996 et 2006
(1996 = 100, niveaux de prix de 2006 calculés au moyen des déflateurs du PIB)



1. Les chiffres de 1996 correspondent à l'ensemble de la Belgique.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation entre 1996 et 2006 du salaire des enseignants en début de carrière.

Source : OCDE. Tableau D3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

L'évolution des salaires diffère également selon les échelons du barème de rémunération. Ainsi, en Angleterre, en Australie, au Danemark et en Écosse, les salaires des enseignants en début de carrière ont augmenté à un rythme plus soutenu que ceux en milieu de carrière ou à l'échelon maximal à tous les niveaux d'enseignement. En revanche, les salaires des enseignants ayant au moins de 15 ans d'exercice à leur actif ont progressé plus rapidement que ceux des enseignants en début de carrière et à l'échelon maximum au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal. En Finlande et en Grèce et, dans les pays partenaires, en Estonie, les salaires ont augmenté à un rythme plus soutenu à l'échelon maximum qu'en début de carrière et après 15 ans d'exercice. En Nouvelle-Zélande, les salaires à l'échelon maximal ont augmenté au même rythme que les salaires après 15 ans d'exercice, mais à un rythme plus soutenu que les salaires en début de carrière. Dans ce pays où

il faut relativement peu d'ancienneté (huit ans) pour atteindre l'échelon maximal, le recrutement est la préoccupation majeure. Ce problème pourrait se poser en Australie également, où les salaires ont augmenté fortement en début de carrière. Il est possible en effet que ceux qui ont choisi la carrière d'enseignant à cause des bonnes perspectives salariales en début de carrière s'attendent à des revalorisations salariales tout au long de leur carrière. Utiliser les ressources financières pour privilégier le recrutement d'enseignants plus jeunes peut avoir des conséquences en termes de rétention des enseignants et de leur moindre motivation et satisfaction. Il convient de souligner que comparer la variation des salaires à trois échelons du barème ne permet pas nécessairement de mettre en lumière l'évolution d'autres aspects du système de rémunération.

Primes : incitations et allocations

En plus des barèmes de base, de nombreux pays appliquent des systèmes d'incitation qui leur permettent d'offrir aux enseignants des avantages financiers et / ou une réduction du nombre d'heures d'enseignement. Une réduction du nombre d'heures de cours est par exemple accordée aux enseignants au titre de l'ancienneté en Grèce et en Islande, et au titre d'activités spéciales (par exemple, l'animation d'une troupe de théâtre, la supervision d'enseignants stagiaires, etc.) au Portugal. Conjugués au salaire en début de carrière, ces avantages peuvent être déterminants lorsqu'il s'agit de prendre la décision de devenir ou de rester enseignant. Parmi les mesures incitatives proposées aux enseignants en début de carrière, citons les allocations familiales, les primes au titre de l'affectation dans certaines zones ou de la possession d'un diplôme ou d'une qualification d'un niveau supérieur aux exigences minimales requises, comme par exemple l'aptitude à enseigner plusieurs matières ou à prendre en charge des élèves ayant des besoins d'éducation spécifiques.

Des ajustements au salaire de base peuvent être accordés ponctuellement ou chaque année aux enseignants des établissements publics, soit par le chef d'établissement, soit par les autorités locales, régionales ou nationales. Cet indicateur établit une distinction entre les ajustements au salaire de base et les primes annuelles ou ponctuelles. Il n'est pas surprenant de constater que l'ancienneté donne lieu à un avantage financier sous la forme d'un ajustement du salaire de base dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Il est plus courant de récompenser par des primes annuelles ou ponctuelles le fait d'enseigner dans des conditions spécifiques ou d'assumer des responsabilités supplémentaires. Échappent à ce constat les enseignants qui assument des responsabilités en matière de gestion : l'avantage dont ils bénéficient se présente le plus fréquemment soit sous la forme d'un ajustement au salaire de base, soit sous la forme d'une prime annuelle ou ponctuelle.

Types d'avantages salariaux

Les avantages salariaux se classent en trois grandes catégories :

- les avantages salariaux au titre des responsabilités (de gestion par exemple) assumées par les enseignants ou du lieu d'affectation (dans des régions ou des établissements défavorisés par exemple) ;
- les avantages salariaux en rapport avec la situation personnelle des enseignants (l'âge ou l'état civil, par exemple) ;
- les avantages salariaux en rapport avec les qualifications, la formation et la performance des enseignants (par exemple un niveau de qualification supérieur au minimum requis ou la participation à des activités de formation continue).

Cet indicateur ne porte pas sur le montant des avantages salariaux, mais indique si ces avantages sont prévus ou non dans les pays et, dans l'affirmative, identifie l'instance responsable de leur octroi (voir le tableau D3.3a et les tableaux accessibles en ligne D3.3b, D3.3c et D3.3d, ainsi que l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008).

Les primes sont le plus souvent accordées au titre de l'exercice de fonctions particulières ou de conditions de travail spécifiques, par exemple l'affectation dans des établissements défavorisés, en particulier ceux situés dans des quartiers particulièrement défavorisés ou accueillant un grand nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement. Les enseignants qui travaillent dans ces conditions rencontrent des difficultés que les autres enseignants n'éprouvent pas nécessairement. Il est établi que souvent, ces établissements peinent à recruter des enseignants et sont dotés d'un corps enseignant moins expérimenté (OCDE, 2005b). Ces conditions de travail donnent droit à une prime annuelle dans deux tiers environ des pays membres ou partenaires de l'OCDE. Dans dix pays, les enseignants qui enseignent des matières touchées par une pénurie d'enseignants bénéficient également d'une prime, annuelle le plus souvent.

Plus de la moitié des pays de l'OCDE prévoient l'octroi de primes, le plus souvent annuelles, au titre de la situation personnelle des enseignants. Les primes au titre des qualifications, de la formation ou des performances sont très courantes également dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE. À cet égard, les critères d'octroi les plus fréquents sont la détention, avant l'entrée en fonction, d'un diplôme soit en pédagogie, soit dans la matière enseignée, d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner. Ces primes existent dans près de la moitié des pays membres ou partenaires de l'OCDE, un tiers d'entre eux appliquant ces deux critères d'octroi. Elles sont utilisées dans presque tous les pays comme critères pour fixer le salaire de base. L'achèvement avec succès d'activités de développement professionnel donne droit à un avantage financier dans 15 pays membres ou partenaires de l'OCDE. Ces critères sont appliqués pour octroyer un ajustement au salaire de base dans deux tiers de ces pays. En Corée et en Turquie toutefois, ils donnent lieu à une prime ponctuelle.

Dans 15 pays membres et 3 pays partenaires de l'OCDE, les enseignants peuvent prétendre à un avantage financier au titre de performances remarquables. Il s'agit du seul avantage qui puisse être considéré comme une mesure d'incitation à l'amélioration des performances. Il est octroyé sous forme de prime ponctuelle dans la moitié de ces pays et sous forme de prime annuelle dans la plupart des autres pays. Dans 12 des 18 pays qui prévoient cet avantage (l'Angleterre, l'Autriche, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, la Suède et la Turquie et, dans les pays partenaires, la Slovaquie), la décision de l'octroyer peut être prise par les établissements.

Les critères appliqués pour identifier les enseignants qui se distinguent par la qualité de leur travail et les récompenser en conséquence varient selon les pays. Au Mexique, l'évaluation des performances des enseignants se base sur les résultats des élèves ainsi que sur l'expérience, les performances et les qualifications des enseignants. L'octroi de cet avantage dépend, au Portugal, de l'évaluation du chef d'établissement, ou, en Turquie, de celle des services de l'éducation (la Direction provinciale de l'éducation et le ministère de l'Éducation).

Il n'est pas surprenant de constater que l'ancienneté donne lieu à un avantage financier qui prend la forme d'un ajustement du salaire de base dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Il est plus courant de récompenser le fait d'enseigner dans des conditions spécifiques ou d'assumer des responsabilités supplémentaires par des primes annuelles ou ponctuelles. Échappent à ce constat les enseignants qui assument des responsabilités en matière de gestion : l'avantage dont ils bénéficient se présente soit sous la forme d'un ajustement au salaire de base, soit sous la forme d'une prime annuelle ou ponctuelle.

Les trois types d'avantages sont proposés au titre de la qualification, de la formation et de la performance des enseignants. Comme la détention d'un diplôme d'un niveau supérieur au minimum requis est souvent identifiée avant l'entrée en fonction, il n'est pas surprenant qu'elle donne plus souvent droit à un ajustement au salaire de base. La situation personnelle des enseignants sert de critère à l'octroi d'une prime annuelle dans 11 des 15 pays où ce type d'avantage existe.

Définitions et méthodologie

Les données sur le salaire statutaire des enseignants et leurs avantages salariaux proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et sont présentées dans le respect des politiques officielles appliquées dans les établissements publics.

Le salaire statutaire (voir le tableau D3.1) est la rémunération versée conformément aux barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur). Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Dans la deuxième partie du tableau D3.1, le salaire par heure d'enseignement est calculé comme suit : le salaire statutaire annuel des enseignants (première partie du tableau D3.1) est divisé par le nombre total annuel d'heures de cours (tableau D4.1).

Les salaires bruts sont convertis sur la base des chiffres du PIB et des parités de pouvoir d'achat (PPA) tels qu'ils figurent dans la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. L'année de référence du PIB par habitant est l'année civile 2006, tandis que la période de référence des salaires des enseignants s'étend du 30 juin 2005 au 30 juin 2006. La période de référence des PPA est l'année scolaire 2005-06. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2006. Dans les pays dont l'exercice fiscal est décalé (en Australie et en Nouvelle-Zélande) ou dont la période de référence des salaires est légèrement différente de la norme de l'OCDE (en Espagne, en Hongrie, en Islande et en Norvège), une correction n'est apportée que si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 %. Les ajustements mineurs ne sont pas pris en compte, car la période exacte à laquelle ils s'appliquent ne serait que légèrement différente, même s'il s'agit de l'année scolaire 2004-05. Les statistiques de référence et les années de référence relatives aux salaires des enseignants figurent à l'annexe 2.

Concernant le calcul de l'évolution des salaires des enseignants (voir le tableau D3.2), les salaires de 1996 sont convertis aux prix de 2006 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Le salaire en début de carrière correspond au salaire annuel moyen brut des enseignants travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimal requis pour commencer à enseigner.

Le salaire après 15 ans de carrière correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein, possédant le niveau de formation minimal requis pour enseigner et ayant 15 ans d'exercice à leur actif. Le salaire maximal correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimal requis pour enseigner.

Par définition, un ajustement au salaire de base est un écart de salaire entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération de son travail et le montant qu'il serait censé percevoir si seule son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner) était prise en considération. Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents et peuvent réellement favoriser l'avancement d'un enseignant, que ce soit par le biais de l'application d'un autre barème salarial ou du passage à un échelon barémique supérieur.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

- *Tableau D3.3b. Ajustements du salaire des enseignants dans les établissements publics sur décision des chefs d'établissement (2006)*
- *Tableau D3.3c. Ajustements du salaire des enseignants dans les établissements publics sur décision des autorités locales ou régionales (2006)*
- *Tableau D3.3d. Ajustements du salaire des enseignants dans les établissements publics sur décision des autorités nationales (2006)*

Voir également OCDE (2005b), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

L'indicateur D6 propose une analyse plus détaillée de la prise de décision.

En complément au tableau D3.1 qui présente les salaires statutaires des enseignants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, l'annexe 2 présente un tableau dans lequel les salaires des enseignants sont convertis en équivalents EUR sur la base des PPA.

Tableau D3.1.

Salaire des enseignants (2006)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
		Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE	Australie	31 171	42 688	42 688	1.20	31 346	43 289	43 289	1.22	31 346	43 289	43 289	1.22
	Autriche	27 649	36 580	54 914	1.02	28 860	39 424	57 141	1.10	29 186	40 404	59 958	1.13
	Belgique (Fl.)	29 029	40 557	49 392	1.21	29 029	40 557	49 392	1.21	35 960	51 799	62 214	1.54
	Belgique (Fr.)	27 551	38 813	47 506	1.16	27 551	38 813	47 506	1.16	34 290	49 874	60 122	1.49
	Rép. tchèque	18 591	24 340	28 974	1.11	18 591	24 340	28 974	1.11	18 824	24 685	29 428	1.12
	Danemark	35 368	39 898	39 898	1.13	35 368	39 898	39 898	1.13	35 287	49 634	49 634	1.41
	Angleterre	29 460	43 058	43 058	1.31	29 460	43 058	43 058	1.31	29 460	43 058	43 058	1.31
	Finlande	27 708	35 798	45 164	1.09	30 793	38 269	48 192	1.17	30 962	42 440	53 867	1.30
	France	23 317	31 366	46 280	1.01	25 798	33 846	48 882	1.09	26 045	34 095	49 155	1.10
	Allemagne	40 277	50 119	52 259	1.57	41 787	51 435	53 696	1.61	45 193	55 404	57 890	1.73
	Grèce	26 262	32 030	38 525	1.18	26 262	32 030	38 525	1.18	26 262	32 030	38 525	1.18
	Hongrie	11 788	14 976	19 839	0.82	11 788	14 976	19 839	0.82	13 114	17 921	24 240	0.99
	Islande	24 951	28 097	32 705	0.79	24 951	28 097	32 705	0.79	27 863	34 127	36 264	0.95
	Irlande	29 370	48 653	55 132	1.19	29 370	48 653	55 132	1.19	29 370	48 653	55 132	1.19
	Italie	24 211	29 287	35 686	1.01	26 084	31 890	39 162	1.10	26 084	32 781	40 934	1.14
	Japon	26 256	49 097	62 645	1.54	26 256	49 097	62 645	1.54	26 256	49 097	64 499	1.54
	Corée	30 528	52 666	84 263	2.29	30 405	52 543	84 139	2.28	30 405	52 543	84 139	2.28
	Luxembourg	50 301	69 269	102 519	0.89	72 466	90 582	125 895	1.16	72 466	90 582	125 895	1.16
	Mexique	13 834	18 200	30 193	1.50	17 736	23 161	38 325	1.91	m	m	m	m
	Pays-Bas	32 494	42 199	47 125	1.15	33 685	46 417	51 705	1.27	34 017	62 073	68 446	1.70
	Nouvelle-Zélande	18 920	36 602	36 602	1.41	18 920	36 602	36 602	1.41	18 920	36 602	36 602	1.41
	Norvège	31 256	34 917	38 887	0.67	31 256	34 917	38 887	0.67	33 453	37 626	40 785	0.72
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	20 072	32 866	51 552	1.58	20 072	32 866	51 552	1.58	20 072	32 866	51 552	1.58	
Écosse	29 498	47 050	47 050	1.43	29 498	47 050	47 050	1.43	29 498	47 050	47 050	1.43	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	33 024	38 483	47 695	1.31	37 153	43 171	52 691	1.47	37 957	44 146	53 782	1.50	
Suède	26 217	30 782	35 728	0.88	26 739	31 565	36 130	0.91	28 369	34 086	38 760	0.98	
Suisse	40 338	52 191	64 057	1.38	46 550	59 781	72 993	1.58	54 042	70 346	82 954	1.86	
Turquie	12 670	14 138	15 780	1.61	a	a	a	a	12 670	14 138	15 780	1.61	
États-Unis	34 895	42 404	m	0.97	33 546	42 775	m	0.98	33 695	42 727	m	0.98	
Moyenne de l'OCDE		27 828	37 832	46 290	1.22	30 047	40 682	49 778	1.26	31 110	43 360	52 369	1.34
Moyenne de l'UE-19		28 536	38 217	46 752	1.16	30 545	40 465	49 180	1.21	31 706	43 873	53 139	1.31
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	13 579	18 321	1.16
	Estonie	9 473	10 047	13 922	0.52	9 473	10 047	13 922	0.52	9 473	10 047	13 922	0.52
	Israël	13 257	15 311	21 389	0.68	13 257	15 311	21 389	0.68	13 257	15 311	21 389	0.68
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	26 309	30 924	32 819	1.26	26 309	30 924	32 819	1.26	26 309	30 924	32 819	1.26	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

Tableau D3.1. (suite)

Salaire des enseignants (2006)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière			Nombre d'années entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon maximum (premier cycle du secondaire)	Salaire par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice			Rapport entre le salaire horaire des enseignants du deuxième cycle du secondaire et du primaire (après 15 ans d'exercice)
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	
	(1)	(2)	(3)		(5)	(6)	(7)	
Pays membres de l'OCDE								
Australie	1.37	1.38	1.38	9	48	53	53	1.10
Autriche	1.99	1.98	2.05	34	47	65	69	1.45
Belgique (Fl.)	1.70	1.70	1.73	27	51	59	81	1.59
Belgique (Fr.)	1.72	1.72	1.75	27	54	59	83	1.54
Rép. tchèque	1.56	1.56	1.56	32	29	38	40	1.42
Danemark	1.13	1.13	1.41	8	62	62	136	2.21
Angleterre	1.46	1.46	1.46	10	m	m	m	m
Finlande	1.63	1.57	1.74	16	53	65	78	1.46
France	1.98	1.89	1.89	34	34	53	55	1.61
Allemagne	1.30	1.28	1.28	28	62	68	78	1.25
Grèce	1.47	1.47	1.47	33	43	64	67	1.57
Hongrie	1.68	1.68	1.85	40	19	27	32	1.68
Islande	1.31	1.31	1.30	18	42	42	61	1.46
Irlande	1.88	1.88	1.88	22	53	66	66	1.25
Italie	1.47	1.50	1.57	35	40	53	55	1.37
Japon	2.39	2.39	2.46	31	m	m	m	m
Corée	2.76	2.77	2.77	37	66	96	95	1.45
Luxembourg	2.04	1.74	1.74	30	89	141	141	1.58
Mexique	2.18	2.16	m	14	23	22	m	m
Pays-Bas	1.45	1.53	2.01	17	45	62	83	1.82
Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	8	37	38	39	1.04
Norvège	1.24	1.24	1.22	16	47	53	72	1.53
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2.57	2.57	2.57	26	38	43	48	1.25
Écosse	1.60	1.60	1.60	6	53	53	53	1.00
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	1.44	1.42	1.42	38	44	61	64	1.46
Suède	m	m	m	a	m	m	m	m
Suisse	1.59	1.57	1.54	26	m	m	m	m
Turquie	1.25	a	1.25	a	22	a	25	1.13
États-Unis	m	m	m	m	w	w	w	w
Moyenne de l'OCDE	1.71	1.71	1.72	24	46	58	68	1.44
Moyenne de l'UE-19	1.67	1.65	1.72	26	48	61	72	1.50
Pays partenaires								
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	1.60	1.60	1.68	m	15	15	16	1.05
Estonie	1.47	1.47	1.47	m	16	16	17	1.09
Israël	1.61	1.61	1.61	36	15	19	23	1.54
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	1.25	1.25	1.25	13	44	44	48	1.09

Remarque : le rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière n'a pas été calculé pour la Suède, car les salaires sont estimés à partir des salaires observés et non des salaires statutaires.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

Tableau D3.2.

Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2006)

Indice de variation¹ du salaire des enseignants entre 1996 et 2006, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, après conversion aux niveaux de prix de 2006 au moyen des déflateurs du PIB (1996 = 100)

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire (filière générale)		
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	128	97	97	129	98	98	129	98	98
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.) ²	107	111	114	104	104	104	104	104	104
Belgique (Fr.) ²	101	106	109	99	100	100	99	100	100
Rép. tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Danemark	122	113	110	122	113	110	112	110	105
Angleterre	124	107	107	124	107	107	124	107	107
Finlande	132	129	158	130	116	140	127	123	148
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grèce	116	118	121	112	115	118	112	115	118
Hongrie	209	196	201	209	196	201	182	189	204
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	111	118	113	105	112	112	105	112	112
Italie	111	111	111	110	110	110	110	110	110
Japon	107	117	104	107	117	104	107	117	104
Corée	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	134	133	134	135	138	142	m	m	m
Pays-Bas	103	110	100	102	111	100	102	107	99
Nouvelle-Zélande	101	115	115	101	115	115	101	115	115
Norvège	104	96	105	104	96	105	103	100	101
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	103	112	102	103	112	102	103	112	102
Écosse	120	115	115	120	115	115	120	115	115
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	95	95	92	m	m	m	94	94	91
Suède	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suisse	99	96	102	m	m	m	m	m	m
Turquie	w	w	w	a	a	a	w	w	w
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	156	155	200	156	155	200	156	155	200
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. L'indice est calculé comme suit : salaire de 2006 en devise nationale * 100 / salaire de 1996 en devise nationale * déflateur du PIB de 2006 (1996 = 100). Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires de 1996 et de 2006 en devise nationale à l'annexe 2.

2. Les chiffres de 1996 correspondent à l'ensemble de la Belgique.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

Tableau D3.3a.

Ajustement des salaires des enseignants dans les établissements publics (2006)

Critères d'ajustement du salaire de base et des primes pour les enseignants dans les établissements publics

	Expérience		Critères basés sur les responsabilités et les conditions d'enseignement					
	Années d'exercice en qualité d'enseignant	Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région délaissée, reculée ou ayant un coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (par ex. clubs de sports ou de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
Pays membres de l'OCDE	Australie	—	—	—	▲	—	▲	—
	Autriche	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲	—
	Belgique (Fl.)	—	—	—	—	—	—	—
	Belgique (Fr.)	—	—	—	—	—	—	—
	Rép. tchèque	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	—
	Danemark	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲
	Angleterre	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲
	Finlande	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲	— ▲
	France	—	—	—	—	—	—	—
	Allemagne	—	—	—	—	—	—	—
	Grèce	—	—	—	—	—	—	—
	Hongrie	—	—	—	—	—	—	—
	Islande	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	—
	Irlande	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	—
	Italie	—	—	—	—	—	—	—
	Japon	—	—	—	—	—	—	—
	Corée	—	—	—	—	—	—	—
	Luxembourg	—	—	—	—	—	—	—
	Mexique	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲
	Pays-Bas	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲	— ▲ ▲
	Nouvelle-Zélande	—	—	—	—	—	—	—
	Norvège	—	—	—	—	—	—	—
	Pologne	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Portugal	—	—	—	—	—	—	—
	Écosse	—	—	—	—	—	—	—
	Rép. slovaque	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Espagne	—	—	—	—	—	—	—
	Suède	—	—	—	—	—	—	—
	Suisse	—	—	—	—	—	—	—
	Turquie	—	—	—	—	—	—	—
	États-Unis	—	—	—	—	—	—	—
Pays partenaires	Brésil	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Chili	—	—	—	—	—	—	—
	Estonie	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Israël	—	—	—	—	—	—	—
	Slovénie	—	—	—	—	—	—	—
	Féd. de Russie	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m

— : Salaire de base.

▲ : Prime annuelle.

△ : Prime ponctuelle.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

Tableau D3. 3a. (suite)
Ajustement des salaires des enseignants dans les établissements publics (2006)
 Critères d'ajustement du salaire de base et des primes pour les enseignants dans les établissements publics

		Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		Autres
		Détention avant l'entrée en fonction d'un diplôme supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Obtention en cours de carrière d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant une formation d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Avoir terminé avec succès des activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans plusieurs matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment de l'ancienneté)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	–	–					▲		
	Autriche			△				▲		▲
	Belgique (Fl.)	–	▲							▲
	Belgique (Fr.)									▲
	Rép. tchèque			– ▲ △					– △	
	Danemark	– ▲ △	– ▲ △	▲ △	▲ △		– ▲ △			
	Angleterre	– ▲ △		– ▲ △						
	Finlande	– ▲		▲	▲		–			
	France				–			▲		
	Allemagne							–	–	
	Grèce		▲					▲		
	Hongrie	–		△	–		△		–	
	Islande	– ▲ △	– ▲ △		▲ △	△	△		– ▲	▲ △
	Irlande	– ▲	– ▲							
	Italie							–		
	Japon							▲		▲
	Corée			△	△			△	▲	
	Luxembourg		–		–			▲	–	
	Mexique	– ▲	– ▲	– ▲	– ▲	– ▲				
	Pays-Bas	– ▲ △	– ▲ △	– ▲ △	– ▲ △	– ▲ △	– ▲ △			
	Nouvelle-Zélande	–	–	▲						▲
Pays partenaires	Norvège	–	–	△						
	Pologne	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Portugal	–	–	–	–	–		▲		
	Écosse		–							
	Rép. slovaque	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Espagne				–					
	Suède	–	–	–	–	–				
	Suisse							▲		▲
	Turquie	–		–	△			▲		▲
	États-Unis	▲	▲	△						
	Brésil	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
	Chili			△						
	Estonie	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m
Israël	–		△	–						
Slovénie	▲	–	△	–					▲	
Féd. de Russie	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	

— : Salaire de base.
 ▲ : Prime annuelle.
 △ : Prime ponctuelle.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>

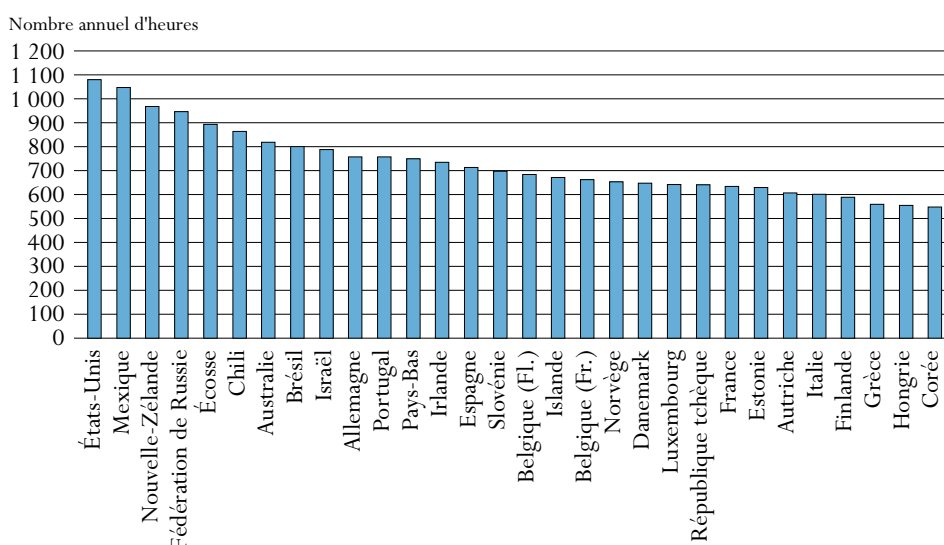
QUEL EST LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

Cet indicateur porte sur les temps de travail et d'enseignement statutaires des enseignants aux différents niveaux d'enseignement. Bien que les temps de travail et d'enseignement ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ces deux variables permettent de mieux comparer les exigences des pays envers leurs enseignants. Combiné avec la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels des conditions de travail des enseignants.

Points clés

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire (2006)

Dans les établissements publics, le temps d'enseignement s'établit en moyenne à 717 heures par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il ne représente pas plus de 548 heures par an en Corée, mais dépasse la barre du millier d'heures aux États-Unis (1 080 heures) et au Mexique (1 047 heures).



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2008).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425247704314>

Autres faits marquants

- Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 812 heures de cours par an dans les établissements publics, soit 9 heures de plus qu'en 2005. Leur temps d'enseignement représente moins de 650 heures au Danemark et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais atteint 1 080 heures aux États-Unis.
- Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent en moyenne 667 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement est inférieur à 364 heures au Danemark, mais atteint 1 080 heures aux États-Unis.
- La répartition du temps d'enseignement annuel des enseignants en termes de nombre de jours et de semaines de cours varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, les enseignants donnent moins d'heures de cours par an au Danemark qu'en Islande, alors qu'on compte 42 semaines de cours par an au Danemark (dans l'enseignement primaire et secondaire) et 35 ou 36 seulement en Islande.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie selon les pays. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre d'heures de cours par semaine est spécifié, et des hypothèses peuvent être faites sur le temps de travail hors enseignement (à l'école ou ailleurs) nécessaire pour chaque heure de cours. En Communauté française de Belgique par exemple, le temps de présence à l'école en dehors des cours est fixé par les établissements et le gouvernement stipule uniquement le nombre minimum et maximum d'heures de cours par semaine à chaque niveau d'enseignement.

Contexte

À l'instar de facteurs tels que le temps d'instruction prévu pour les élèves (voir l'indicateur D1), la taille des classes et le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit a une incidence sur le budget que les pays doivent affecter à l'éducation. Par ailleurs, le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement sont des aspects majeurs des conditions de travail qui peuvent encourager les jeunes à choisir le métier d'enseignant.

La part du temps de travail consacrée à l'enseignement est un indicateur de la charge de travail des enseignants. Elle permet d'évaluer le temps réservé à d'autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de travail. Si les enseignants doivent passer une grande partie de leur temps de travail à donner cours, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à la préparation des leçons et à l'évaluation des élèves. Ils peuvent s'acquitter de ces tâches tout comme les enseignants dont le nombre d'heures de cours est plus faible, mais probablement en dehors de leur temps de travail légal.

Observations et explications

Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement primaire

Le nombre annuel d'heures de cours que doit donner un enseignant type dans un établissement public varie selon les pays, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Il est généralement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

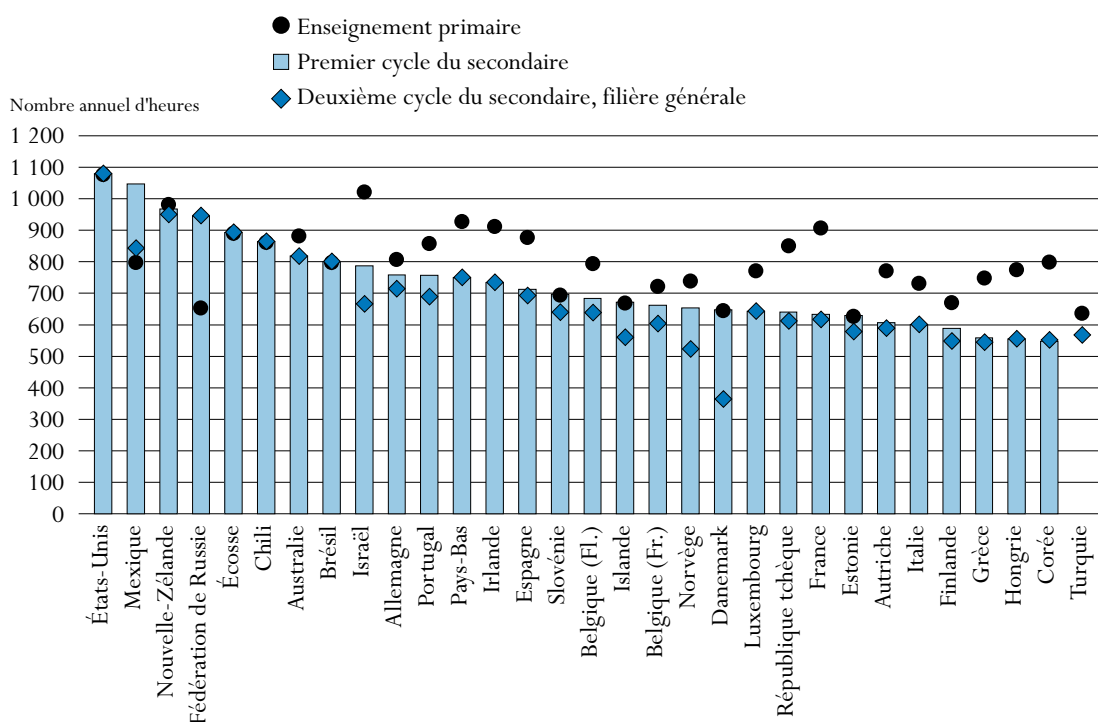
Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 812 heures de cours par an, soit 9 heures de plus qu'en 2005. Leur temps d'enseignement représente moins de 650 heures au Danemark et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais atteint ou dépasse 900 heures en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Il passe même la barre du millier d'heures aux États-Unis et, dans les pays partenaires, en Israël (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1).

La répartition du temps d'enseignement tout au long de l'année varie sensiblement selon les pays. Ainsi, la Corée est le seul pays où les enseignants donnent cours plus de cinq jours par semaine en moyenne dans l'enseignement primaire. Dans ce pays toutefois, le temps d'enseignement annuel est inférieur à la moyenne, car le nombre d'heures de cours par jour est inférieur à la moyenne. Le Danemark et l'Islande offrent un contraste intéressant à cet égard. Le temps d'enseignement annuel est similaire dans les deux pays (voir le graphique D4.1), mais les enseignants doivent en principe donner 200 jours de cours étalés sur 42 semaines au Danemark, contre 180 jours de cours répartis sur 36 semaines en Islande. C'est le nombre d'heures de cours par jour qui explique cette différence entre les deux pays.

Dans l'enseignement primaire, on compte 20 jours de cours de moins en Islande qu'au Danemark, mais les enseignants doivent donner en moyenne 3.7 heures de cours par jour en Islande, contre 3.2 heures de cours par jour au Danemark, soit un peu plus d'une demi-heure de cours de plus par jour. Cet exemple montre qu'une différence minime de temps d'enseignement par jour peut se traduire par une variation sensible du nombre de jours de cours par an.

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2006)

Nombre annuel d'heures d'enseignement dans les établissements publics



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

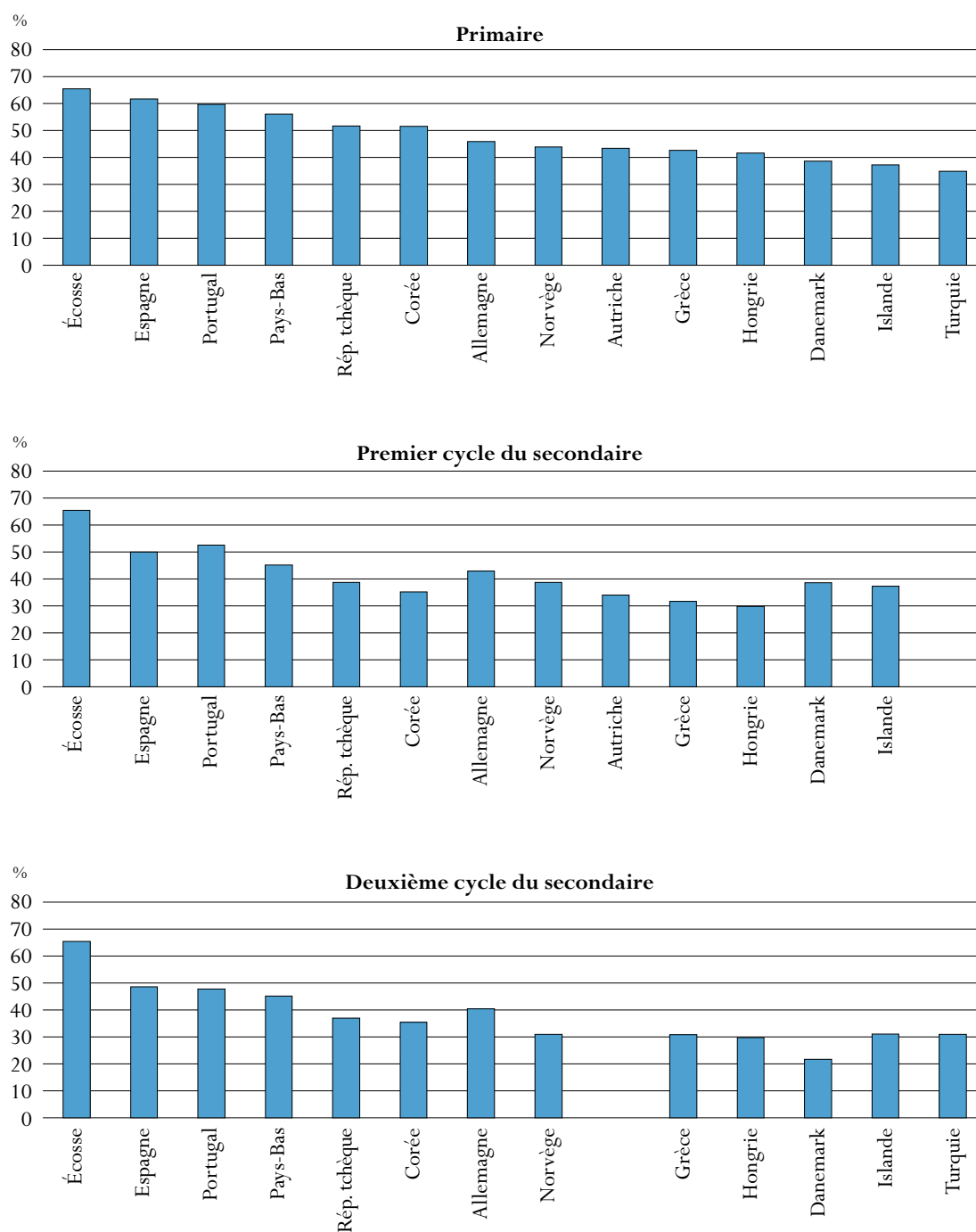
Source : OCDE, Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/425247704314>

Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement secondaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants donnent 717 heures de cours par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'enseignement annuel varie selon les pays : il est inférieur à 600 heures en Corée (548 heures), en Finlande (589 heures), en Grèce (559 heures) et en Hongrie (555 heures), mais dépasse le millier d'heures aux États-Unis (1 080 heures) et au Mexique (1 047 heures) (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Le nombre d'heures de cours est généralement moins élevé dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en filière générale sont statutairement tenus de donner 667 heures de cours par an en moyenne dans les pays de l'OCDE. Leur temps d'enseignement représente moins de 364 heures par an au Danemark, mais plus de 800 heures en Australie (817 heures), en Écosse (893 heures) et au Mexique (843 heures) et, dans les pays partenaires, au Chili (864 heures) et plus de 900 heures en Nouvelle-Zélande (950 heures) et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie (946 heures). Il passe même la barre du millier d'heures aux États-Unis (1 080 heures) (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1).

Graphique D4.3. Part de l'enseignement dans le temps de travail des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2006)*Pourcentage d'heures d'enseignement dans le temps de travail statutaire total*

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'heures d'enseignement dans le temps de travail des enseignants du primaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425247704314>

Dans l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures et de jours de cours par an varie grandement d'un pays à l'autre. Par voie de conséquence, le nombre moyen d'heures de cours que les enseignants doivent donner par jour varie aussi sensiblement selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire par exemple, les enseignants ne donnent en moyenne pas plus de trois heures de cours par jour en Corée et en Hongrie, alors qu'ils en donnent au moins cinq au Mexique et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, voire six aux États-Unis. De même, dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants ne donnent en moyenne pas plus de trois heures de cours par jour en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Hongrie et en Norvège, tandis qu'ils en donnent cinq en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, et six aux États-Unis. La Corée illustre bien les différences dans l'organisation du temps de travail des enseignants : le nombre de jours de cours y est le plus élevé (204 jours), mais le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner dans l'enseignement secondaire figure parmi les plus faibles ; le nombre d'heures de cours n'est nulle part inférieur dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et ne l'est que dans quatre pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique D4.3). Le fait que les pauses entre les cours soient comptabilisées dans le temps d'enseignement dans certains pays et pas dans d'autres explique en partie ces différences.

Variation contrastée du temps d'enseignement selon le niveau d'enseignement

En Corée et en France et, dans les pays partenaires, en Israël, les enseignants donnent plus de 220 heures de cours de plus dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 250 heures de plus que dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Hongrie, la forte variation du nombre d'heures de cours entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (222 heures) s'explique essentiellement par l'inclusion des courtes pauses pendant lesquelles les enseignants sont responsables de leur classe. Par contre, le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner est similaire (pas plus de 50 heures d'écart), voire identique, dans l'enseignement primaire et le premier cycle et, parfois, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark, en Écosse, aux États-Unis, en Islande et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Slovénie. Parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE, le Mexique et la Fédération de Russie sont les seuls pays où le nombre d'heures de cours est nettement plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Au Mexique, les enseignants donnent un peu plus de 30 % d'heures de cours de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'heures de cours des enseignants au Mexique est moins élevé que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il reste supérieur de 5 % au nombre d'heures de cours dans l'enseignement primaire, ce qui s'explique essentiellement par un nombre d'heures de cours par jour nettement plus important (voir le graphique D4.1).

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement selon les pays, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours, objet du présent indicateur, ne correspond pas nécessairement à la charge d'enseignement. Le nombre d'heures de cours représente une composante importante de la charge d'enseignement, mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies des élèves) sont également à prendre en considération dans les comparaisons de la charge d'enseignement. D'autres éléments, comme le nombre de matières

enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, interviennent aussi, même s'ils ne peuvent souvent être évalués qu'à l'échelle de l'établissement.

Temps de travail des enseignants

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, seul le nombre d'heures de cours des enseignants est spécifié, tandis que dans d'autres, le temps de travail l'est également. Parfois, la réglementation définit aussi la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine pour percevoir la rémunération à temps plein. Ce temps de travail comprend les heures consacrées à l'enseignement et celles consacrées à d'autres activités. Dans ce cadre réglementaire, la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités varie selon les pays (voir le graphique D4.3). En règle générale, le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement est spécifié à l'échelle nationale (sauf en Angleterre, en Suède et en Suisse, où cette réglementation est du ressort des districts). Toutefois, certains pays fixent également à l'échelle nationale le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement.

L'Angleterre, l'Australie, la Communauté flamande de Belgique (dans l'enseignement primaire), le Danemark (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la Suède et la Turquie (dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili, l'Estonie et Israël spécifient le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement. Ce temps comprend les heures de cours et le temps consacré à d'autres activités. En Grèce, la législation prévoit une réduction du nombre d'heures de cours en fonction de l'ancienneté. Les enseignants donnent 21 heures de cours par semaine en début de carrière, mais n'en donnent plus que 19 par semaine après 6 ans de carrière et 18 par semaine après 12 ans de carrière. Enfin, leur horaire se réduit à 16 heures de cours par semaine après 20 ans de carrière, soit un peu moins de trois quarts de l'horaire des enseignants en début de carrière. Toutefois, les enseignants qui bénéficient d'une réduction d'horaire doivent passer le reste de leur temps de travail dans leur établissement.

En Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Corée, en Écosse, en Hongrie, au Japon, aux Pays-Bas et en République tchèque, le temps de travail annuel total des enseignants, que ce soit à l'école ou ailleurs, est stipulé (mais la répartition précise entre le temps de présence à l'école et le temps passé ailleurs ne l'est pas). La réglementation de certains pays définit aussi (partiellement) le nombre d'heures qui doit être consacré à des activités autres que l'enseignement, sans toutefois préciser si ce temps doit être passé ou non dans l'établissement.

Temps de travail consacré à d'autres activités que l'enseignement

En Communauté française de Belgique, en Finlande, en France, en Italie et en Nouvelle-Zélande, et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, le temps que les enseignants doivent consacrer à des

activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, mais cela ne signifie pas qu'une totale liberté leur soit laissée. En Autriche, les dispositions légales concernant le temps de travail des enseignants se fondent sur l'hypothèse que les tâches qui leur incombent (y compris la préparation des leçons et des contrôles, la correction des copies ainsi que les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine. En Communauté française de Belgique, le nombre d'heures à consacrer à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement est fixé par les établissements. En revanche, le temps qui doit être consacré à la préparation des leçons, à la correction des contrôles et des devoirs des élèves, etc. n'est pas réglementé. Le gouvernement se borne à spécifier le nombre minimum et maximum de cours (de 50 minutes) que les enseignants doivent donner par semaine à chaque niveau d'enseignement (voir le tableau D4.1).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes.

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement annuel correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves / étudiants conformément à la réglementation. En règle générale, il est calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre d'heures de cours qu'un enseignant donne par jour (abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours). Toutefois, certains pays fournissent des estimations du temps d'enseignement qui sont basées sur des résultats d'enquête.

Dans l'enseignement primaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre normal d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- soit uniquement les heures directement consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves / étudiants, notamment la correction des devoirs et des contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ;
- soit, d'une part, les heures directement consacrées à l'enseignement et, d'autre part, les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des contrôles, les activités de perfectionnement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires qui sont rémunérées.

Temps de travail à l'école

Le temps de travail à l'école correspond au temps que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour se livrer à d'autres activités.

Nombre de semaines et de jours de cours

Le nombre de semaines de cours correspond au nombre de semaines d’instruction, déduction faite des semaines de vacances. Le nombre de jours de cours correspond au nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés.

Autres références

D₄

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425247704314>

- *Tableau D4.2. Nombre annuel d’heures d’enseignement (1996, 2006)*

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l’annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

Tableau D4.1.

Organisation du temps de travail des enseignants (2006)

Nombre de semaines, de jours et d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire

	Nombre de semaines d'enseignement			Nombre de jours d'enseignement			Nombre d'heures d'enseignement			Temps de travail à l'école (en heures)			Temps de travail légal (en heures)		
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Pays membres de l'OCDE	Australie	40	40	40	198	198	198	884	818	817	1211	1230	1230	a	a
	Autriche	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1784	1784
	Belgique (Fl.)	37	37	37	177	178	178	797	684	638	920	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a
	Rép. tchèque	40	40	40	194	194	194	854	640	611	a	a	a	1652	1652
	Danemark	42	42	42	200	200	200	648	648	364	1306	1306	m	1680	1680
	Angleterre	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1265	1265	1265	1265	1265
	Finlande	38	38	38	187	187	187	673	589	547	a	a	a	a	a
	France	35	35	35	m	m	m	910	634	616	a	a	a	a	a
	Allemagne	40	40	40	193	193	193	810	758	714	a	a	a	1765	1765
	Grèce	40	38	38	195	185	185	751	559	544	1500	1425	1425	1762	1762
	Hongrie	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1864	1864
	Islande	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1650	1650	1720	1800	1800
	Irlande	37	33	33	183	167	167	915	735	735	1036	735	735	a	a
	Italie	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a
	Japon	35	35	35	m	m	m	m	m	m	a	a	a	1952	1952
	Corée	37	37	37	204	204	204	802	548	552	a	a	a	1554	1554
	Luxembourg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a
	Mexique	42	42	36	200	200	172	800	1047	843	800	1167	971	a	a
	Pays-Bas	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1659	1659
	Nouvelle-Zélande	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a
	Norvège	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1300	1225	1150	1688	1688
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	36	36	36	172	172	172	860	757	688	1260	1260	1260	1440	1440
	Écosse	38	38	38	190	190	190	893	893	893	a	a	a	1365	1365
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1140	1140	1140	1425	1425
	Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1360	1360	1360	1767	1767
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1832	a
	États-Unis	36	36	36	180	180	180	1080	1080	1080	1332	1368	1368	a	a
	Moyenne de l'OCDE	38	38	37	187	185	183	812	717	667	1185	1214	1159	1662	1651
	Moyenne de l'UE-19	38	37	37	185	182	182	806	672	634	1201	1173	1154	1619	1619
Pays partenaires	Brésil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800
	Chili	40	40	40	192	192	192	864	864	864	1152	1152	1152	a	a
	Estonie	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1540	1540	1540	a	a
	Israël	43	42	42	183	175	175	1025	788	665	1221	945	945	a	a
	Féd. de Russie	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m
	Slovénie	40	40	40	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425247704314>

QUEL EST L'IMPACT DES ÉVALUATIONS ET DES EXAMENS DANS LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ?

Cet indicateur compare les modalités d'évaluation et de responsabilisation des établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il porte plus précisément sur la nature et l'usage des données recueillies sur les performances des élèves et des établissements. Il fournit des informations qualitatives sur l'évaluation et la responsabilisation des établissements en complément de la description quantitative relative au salaire et au temps de travail et d'enseignement des enseignants (voir les indicateurs D3 et D4), au temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et aux taux d'encadrement (voir l'indicateur D2). Il prolonge également l'analyse des instances de décision (voir l'indicateur D6). Enfin, cet indicateur aborde de nouveaux aspects, en l'occurrence la nature des critères d'évaluation des établissements et l'usage des indicateurs de performance dans les systèmes d'éducation.

Faits marquants

- Dans l'ensemble, 22 pays membres ou partenaires de l'OCDE soumettent leurs élèves à des examens et / ou des évaluations et 17 d'entre eux placent les établissements dans l'obligation de se livrer, à intervalle régulier, à une évaluation (autoévaluation) ou de se prêter à la visite de l'inspection scolaire (organisme externe). Les élèves sont soumis à des évaluations (qui ne donnent pas lieu à la délivrance d'un titre officiel) dans 17 pays membres ou partenaires de l'OCDE et à des examens nationaux (qui donnent pas lieu à la délivrance d'un titre officiel) dans 10 pays membres ou partenaires de l'OCDE.
- Quatorze pays imposent aux établissements de se livrer à une autoévaluation, généralement chaque année, ou de se prêter à la visite de l'inspection scolaire, périodiquement tous les trois ans environ. Les inspections scolaires sont moins fréquentes que les autoévaluations des établissements, mais elles semblent avoir plus d'impact sur les établissements et les enseignants, en termes d'évaluation et de responsabilisation.
- Les conclusions des évaluations des établissements et les indicateurs de performance des élèves servent essentiellement à donner aux établissements un feed-back à propos de leur performance. En règle générale, ces informations n'ont guère d'impact sur le financement des établissements ni d'autres implications financières telles que la modification du budget des établissements, l'attribution de compensations financières ou de sanctions financières ou la détermination du montant du salaire ou des primes des enseignants.
- En règle générale, les conclusions des évaluations des établissements ont plus d'impact que les résultats de l'évaluation des élèves sur l'appréciation de la performance des établissements (dans 13 pays, alors que l'inverse est vrai dans 7 pays seulement), et sur l'appréciation de la performance de la direction des établissements (dans 9 pays, alors que l'inverse est vrai dans 1 pays seulement) et sur l'appréciation de la performance individuelle des enseignants (dans 4 pays, alors que l'inverse est vrai dans 1 pays seulement).

Contexte

Ces dernières années, les dispositifs d'évaluation et de responsabilisation ont pris de l'importance sous l'effet de la décentralisation de la prise de décision dans l'éducation (voir l'indicateur D6). Ces dispositifs sont d'autant plus nécessaires que c'est désormais l'évaluation des résultats plutôt que des moyens mis en œuvre qui prime dans le secteur public. Divers types d'indicateurs peuvent être mis en place dans les systèmes de suivi et de responsabilisation, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement (voir l'encadré D5.1). Ces systèmes peuvent être axés sur la performance des élèves, mais ils peuvent aussi comprendre un cadre d'évaluation pour juger de la performance des établissements et de la qualité de leur fonctionnement.

L'impact de ces indicateurs de performance dépend des objectifs poursuivis et du contexte dans lequel ils sont élaborés. Comme le cadre et la portée des évaluations varient énormément selon les pays, il est intéressant d'analyser l'impact de ces indicateurs de performance, par exemple de déterminer dans quelle mesure les conclusions des autoévaluations réalisées par les établissements interviennent dans l'appréciation de la performance de leur direction ou dans la fixation du salaire et des primes de leurs enseignants. Cette analyse permet de mieux comprendre dans quelle mesure ces indicateurs sont pris en considération dans le processus d'évaluation et de responsabilisation des établissements.

Des données ont été recueillies auprès des pays afin d'identifier les différents types d'évaluation des élèves qui sont d'usage en 2006. Deux types d'évaluation ont été identifiés : d'une part, les examens nationaux donnant lieu à la délivrance d'un titre officiel et, d'autre part, les évaluations nationales périodiques n'y donnant pas lieu. Selon les cas, ces dernières visent tantôt à comparer la performance des élèves entre les établissements, tantôt à mesurer la performance du système dans son ensemble. Des informations ont également été recueillies sur la nature des examens / évaluations, notamment sur les matières visées (les mathématiques, les sciences, la langue nationale ou langue d'enseignement), leur caractère obligatoire ou non, et les années d'études concernées.

Concernant l'évaluation des établissements, des données ont été recueillies, d'une part, pour déterminer la fréquence à laquelle les établissements doivent se prêter à une visite de l'inspection scolaire (ou de services équivalents) et se livrer à une autoévaluation et, d'autre part, pour identifier les critères appliqués pour juger des performances des établissements. Enfin, des données ont été recueillies à propos de l'impact des indicateurs de performance des élèves et des établissements sur les établissements et les enseignants. Il a par exemple été demandé aux pays de préciser si ces indicateurs ont un impact important, moyen, faible ou nul dans cinq grands domaines, à savoir le feed-back donné aux établissements et aux enseignants à propos de leur performance, les implications financières pour les établissements et les enseignants, l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques, la probabilité de fermer des établissements et, enfin, la publication des résultats scolaires.

Observations et explications

Les examens et évaluations des élèves et la fréquence d'évaluation des établissements

En 2006, parmi les 29 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, neuf pays membres et un pays partenaire ont soumis leurs élèves à un examen national, et celui-ci est obligatoire, sauf en Écosse et en Turquie (voir le tableau D5.1). Les matières des

D5

épreuves ne sont pas systématiquement les mêmes chaque année, mais les pays qui ont organisé un examen national en 2006 ont tous retenu les mathématiques et la langue nationale ou la langue d'enseignement. Il est plus rare que des épreuves de sciences aient été prévues lors des examens nationaux ainsi que lors des évaluations nationales périodiques. Seuls huit pays (sept pays membres et un pays partenaire de l'OCDE) ont administré des épreuves de sciences dans le cadre de leurs examens nationaux. Un certain nombre de pays ont prévu également des épreuves dans d'autres matières lors de leurs examens nationaux, mais l'éventail complet de ces matières n'est pas précisé.

Les évaluations nationales des élèves se distinguent des examens nationaux des élèves par le fait qu'elles ne donnent pas lieu à la délivrance d'un titre officiel. Elles ont été pourtant plus répandues dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE (17 des 29 pays dont les données sont disponibles) que les examens nationaux (10 pays). Des évaluations ont été organisées dans 12 pays membres ou partenaires de l'OCDE qui n'administrent pas d'examens nationaux (voir les tableaux D5.1 et D5.2). Les matières les plus souvent retenues sont les mathématiques et la langue nationale. Les épreuves de sciences sont moins fréquentes, comme dans le cas des examens nationaux. Seuls 7 pays ont prévu des épreuves de sciences (5 pays membres et 2 pays partenaires de l'OCDE), alors que 15 pays ont administré des épreuves de mathématiques et de langue nationale (12 pays membres et 3 pays partenaires de l'OCDE). Les pays qui organisent régulièrement des évaluations nationales administrent tous des épreuves dans ces deux matières. La Belgique fait figure d'exception : seules des épreuves de sciences ont été administrées en 2006 (mais d'autres matières ont fait l'objet d'épreuves lors d'autres années scolaires). Parmi les neuf pays qui ont mené des évaluations nationales en mathématiques et en langue nationale, mais pas en sciences, seuls l'Écosse, le Luxembourg et la Suède ont également retenu d'autres matières. En Angleterre, en Corée et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovénie, les évaluations périodiques sont constituées d'épreuves de mathématiques, de sciences, de langue nationale ou de langue d'enseignement et d'autres matières.

En règle générale, les évaluations nationales sont programmées entre la 6^e et la 9^e année d'études, et les examens nationaux entre la 8^e et la 10^e année. Tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE qui administrent un examen national le prévoient en 9^e ou en 10^e année, à l'exception de l'Italie et de la Turquie qui l'organisent en 8^e année. L'Angleterre, la Corée, le Luxembourg, le Mexique et la Suède et, dans les pays partenaires, la Slovénie, soumettent leurs élèves à une évaluation nationale lors de la 9^e année. L'Australie est le seul pays où ce sont les élèves de 7^e année qui se prêtent à une évaluation nationale. Les évaluations nationales visent les élèves de 8^e année en Communauté flamande de Belgique et en Écosse et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, et les élèves de trois années d'études différentes (entre la 6^e et la 10^e année) en Hongrie et en Turquie.

Les pays qui placent les établissements dans l'obligation de se livrer à une autoévaluation leur en imposent généralement une par an. Les visites de l'inspection scolaire sont plus espacées et ont lieu tous les trois ans environ (voir les tableaux D5.5 et D5.6). Les établissements ne sont soumis à aucune forme d'évaluation dans quatre pays. Le Japon n'impose pas d'évaluation à ses établissements, mais ceux-ci restent relativement nombreux à s'y livrer. Les établissements se livrent nettement plus souvent à une évaluation interne qu'ils ne se prêtent à une évaluation externe mais, des deux types d'évaluation, ce sont les conclusions des évaluations externes qui

ont le plus d'effets, dans le cadre d'évaluation et de responsabilisation des établissements et des enseignants, et qui sont les plus susceptibles d'être publiées.

Impact des indicateurs de performance des élèves et des établissements

Des informations ont été recueillies pour déterminer dans quelle mesure les indicateurs de performance des élèves et des établissements ont un impact sur les établissements. Les pays ont par exemple été priés de préciser si les résultats des examens ou des évaluations des étudiants sont utilisés pour octroyer des encouragements financiers aux établissements et aux enseignants. Plusieurs domaines ont été explorés : le feed-back donné aux établissements et aux enseignants à propos de leur performance (feed-back sur les performances des établissements d'enseignement, de la direction des établissements et des enseignants), les implications financières pour les établissements et les enseignants (sur les budgets des établissements, sur les récompenses ou sanctions pour les établissements et sur la rémunération ou les primes des enseignants), l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques, la probabilité de fermer des établissements et, enfin, la publication ou non des résultats scolaires et la réalisation ou non de tableaux comparatifs de performance scolaire sur la base de ces résultats.

En ce qui concerne l'impact des résultats des performances des élèves, les résultats des élèves aux examens nationaux semblent avoir plus de poids dans le feed-back donné aux établissements et aux enseignants que les résultats des élèves aux évaluations nationales. Dans les neuf pays dont les données sur l'usage des résultats des élèves aux examens nationaux sont disponibles, ces résultats ont un impact important sur le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance. Le feed-back inclut des commentaires aux établissements à propos de leur performance (ils ont une grande importance en Écosse, en Irlande et en Islande et une importance modérée en France et, dans les pays partenaires, en Estonie), l'appréciation de la performance de la direction des établissements (dont l'impact est important en Écosse et modéré en Irlande), l'appréciation de la performance individuelle des enseignants (dont l'impact est important en Irlande et modéré dans un pays partenaire, en l'occurrence en Estonie) (voir le tableau D5.3). L'Italie, le Portugal et la Turquie font état d'un impact modéré, voire nul, des résultats des élèves aux examens nationaux sur le feed-back donné aux établissements et aux enseignants à propos de leur performance.

L'Écosse, la France et l'Irlande et, dans les pays partenaires, l'Estonie, font état d'un impact modéré des résultats des élèves aux examens nationaux sur l'aide proposée aux enseignants dans le but d'améliorer leurs compétences pédagogiques. En Irlande, ces résultats n'influent que dans une mesure modérée sur la probabilité de fermer des établissements. Ils n'ont pas d'impact sur le budget des établissements et sur les compensations financières qui leur sont accordées ou sur la fixation du salaire et des primes des enseignants, sauf en Écosse, où ils ont un impact modéré sur le budget et les compensations ou sanctions financières des établissements et, dans les pays partenaires, en Estonie, où ils interviennent dans une faible mesure dans les décisions d'accorder une compensation financière aux établissements ou de leur infliger une sanction financière.

Les pays qui administrent des examens nationaux à leurs élèves en publient tous les résultats, à l'exception de l'Irlande. Le Danemark et l'Islande et, dans les pays partenaires, l'Estonie publient les résultats des élèves aux examens nationaux et s'en servent pour établir des tableaux comparatifs de performance scolaire.

Il est plus courant de soumettre les élèves à une évaluation nationale périodique qu'à un examen national (voir les tableaux D5.1 et D5.2). Les résultats des élèves aux évaluations nationales périodiques ont une grande influence sur le feed-back donné aux établissements et aux enseignants à propos de leur performance. L'Angleterre, l'Australie, la Finlande, la France et la Hongrie et, dans les pays partenaires, Israël font état d'un impact modéré ou important de ces indicateurs sur le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance. En Hongrie, ces indicateurs ont aussi une influence, quoique dans une moindre mesure, sur l'appréciation de la performance de la direction des établissements. En Angleterre, en Australie et en France, ils ont un impact modéré sur l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques. En Angleterre, la probabilité de supprimer des établissements dépend dans une grande mesure de ces indicateurs, et d'autres qui leur sont associés, notamment les conclusions de l'inspection scolaire (voir le tableau D5.4).

Les résultats des évaluations nationales sont publiés en Angleterre, en Australie, en Communauté flamande de Belgique (uniquement sous la forme de rapports de synthèse à l'échelle des établissements et du système), en Corée, en Écosse, en Italie et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Slovaquie. L'Angleterre et la Turquie sont les seuls pays à s'en servir pour dresser des tableaux comparatifs de performance scolaire.

Les conclusions des évaluations des établissements par l'inspection scolaire, ou par un organisme externe équivalent, interviennent principalement dans le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance et, dans une moindre mesure, dans l'appréciation de la performance de la direction des établissements. Dans 10 pays membres et 1 pays partenaire de l'OCDE, les conclusions de l'inspection scolaire ont un impact important sur le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance. Dans sept pays de l'OCDE, les conclusions de l'inspection scolaire interviennent dans une grande mesure dans l'appréciation de la performance de la direction des établissements. Elles sont largement prises en compte lors de l'appréciation de la performance des enseignants en Irlande, en République tchèque et en Turquie et peuvent avoir un impact sur la probabilité de fermer des établissements dans des cas extrêmes en Angleterre et en République tchèque. En Australie et en Turquie, les conclusions de l'inspection scolaire influent fortement sur l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques. Elles n'ont qu'un impact important ou modéré sur le budget des établissements et les compensations et sanctions financières les concernant qu'en Communauté flamande de Belgique. Les conclusions de l'inspection scolaire ont un impact modéré sur l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques en Angleterre, en Communauté flamande de Belgique, en Écosse, en Irlande, au Portugal et en République tchèque. Elles ont une influence modérée dans le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance (en Islande), dans l'appréciation de la performance de la direction des établissements (en Australie, en Irlande et en Islande) et dans l'appréciation de la performance des enseignants (en Australie et en Islande). Elles influent également sur le budget des établissements (en Australie et en République tchèque), sur le salaire et les primes des enseignants (en République tchèque et en Turquie) et sur la probabilité de fermer des établissements (en Communauté flamande de Belgique et en Irlande). Par comparaison avec les autres pays membres ou partenaires de l'OCDE, les conclusions de l'inspection scolaire n'interviennent guère, dans les domaines à l'étude dans cet indicateur, en Corée et, dans les pays partenaires, en Estonie (voir le tableau D5.5).

Encadré D5.1. Modalités d'évaluation et de responsabilisation : résultats de l'enquête PISA 2006.

Des informations relatives à l'évaluation et la responsabilisation ont également été collectées dans le cycle PISA 2006 et ont été analysées pour en mesurer l'impact sur la performance des élèves. Ces informations sont relatives au système d'éducation, comme c'est le cas pour cet indicateur. Des informations supplémentaires ont été collectées auprès des chefs d'établissement afin de mieux cerner les changements qui interviennent au niveau des établissements et des élèves. Celles-ci ont trait à la nature de la responsabilisation au niveau de l'établissement et à la façon dont elles sont utilisées et mises à la disposition des parties intéressées et du public au sens large.

Isoler l'effet d'une politique, d'une pratique ou d'un programme donné peut s'avérer difficile compte tenu des relations d'interdépendance qui lient tous ces éléments et de leurs relations avec d'autres politiques. De plus certaines de ces pratiques sont corrélées avec des caractéristiques démographiques ou socio-économiques des élèves. Par exemple, dans les pays qui ont mis en place une évaluation externe standardisée, les performances des élèves sont supérieures de 36.1 points de score sur l'échelle PISA des sciences, soit l'équivalent des progrès réalisés pendant une année scolaire environ. Néanmoins, cet effet n'est pas significatif sur le plan statistique une fois que les facteurs démographiques et socio-économiques ont été pris en compte.

C'est la publication des résultats des élèves dans les établissements qui a l'impact le plus fort sur les performances des élèves. L'effet positif sur les performances est statistiquement significatif, même lorsque les facteurs démographiques et socio-économiques, mais aussi les caractéristiques relatives aux programmes scolaires, à la politique d'éducation et aux établissements sont pris en compte. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves de 15 ans scolarisés dans des établissements qui publient les résultats des élèves ont des performances supérieures de 3.5 points de score sur l'échelle PISA des sciences par rapport aux élèves scolarisés dans des établissements qui ne publient pas les résultats des élèves.

Source : OCDE (2007c), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*.

Les conclusions de l'inspection scolaire sont publiées dans 12 pays sur 15, mais elles ne sont publiées sous la forme de tableaux comparatifs des performances des établissements qu'en Islande (voir le tableau D5.5). L'Angleterre, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, l'Écosse, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque et la Suède et, dans les pays partenaires, l'Estonie publient les conclusions de l'inspection scolaire (ou d'un organisme équivalent), mais ne s'en servent pas pour établir des tableaux comparatifs des performances scolaires. En Australie et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël, les conclusions de l'inspection scolaire ne sont pas publiées.

Les conclusions des autoévaluations réalisées par les établissements interviennent largement dans le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance (en Angleterre, en Australie,

D5

en Écosse, au Luxembourg, au Mexique, en République tchèque, en Suède et en Turquie), dans l'appréciation de la performance de la direction des établissements (en Écosse, au Mexique, en République tchèque et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie) et dans l'appréciation de la performance individuelle des enseignants (au Mexique et en République tchèque). Quant à leurs implications financières, elles n'ont un impact important sur le budget des établissements qu'en Suède et sur le salaire et les primes des enseignants qu'en République tchèque. Au Mexique et en République tchèque, elles interviennent dans une grande mesure dans le feed-back donné aux établissements et aux enseignants et influent fortement sur l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques et sur le salaire et les primes des enseignants (voir le tableau D5.6).

Les conclusions des autoévaluations sont publiées en Hongrie, au Japon, en Suède et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais elles ne servent à dresser des tableaux comparatifs de performance scolaire qu'en Suède.

Comme le montre la comparaison des modalités d'évaluation applicables aux élèves et aux établissements, 22 pays soumettent leurs élèves à des évaluations ou examens nationaux et 17 pays prévoient l'évaluation régulière de leurs établissements (par l'inspection scolaire ou par une autoévaluation). En règle générale, les conclusions des évaluations des établissements ont un impact plus important dans les domaines analysés dans cet indicateur. Elles ont une plus grande influence que les résultats des élèves aux évaluations ou examens nationaux dans le feed-back donné aux établissements à propos de leur performance (dans 13 pays, alors que l'inverse ne s'observe que dans 7 pays), dans l'appréciation de la performance de la direction des établissements (dans 9 pays, alors que l'inverse ne s'observe que dans 1 pays) et dans l'appréciation de la performance individuelle des enseignants (dans 4 pays, alors que l'inverse ne s'observe que dans 1 pays). Par ailleurs, les conclusions des évaluations des établissements sont largement prises en compte pour le financement des établissements en Communauté flamande de Belgique et en Suède et dans les décisions d'accorder des compensations financières aux établissements ou de leur infliger des sanctions financières en Communauté flamande de Belgique. Elles ont un grand impact sur l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques en Angleterre, en Australie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie et sur le salaire et les primes des enseignants en République tchèque. Elles peuvent influencer sur la probabilité de fermer des établissements dans des cas extrêmes en Angleterre, en Communauté flamande de Belgique et en République tchèque. Par contraste, les résultats des élèves aux évaluations et examens nationaux n'influencent pas la probabilité de fermer des établissements qu'en Angleterre (où leur impact est important) et en Irlande (où leur impact est modéré). Toutefois, ils se conjuguent à d'autres éléments, notamment les conclusions des évaluations des établissements. Les résultats des élèves aux évaluations et examens nationaux ont un impact modéré sur l'aide fournie aux enseignants pour améliorer leurs compétences pédagogiques en Angleterre, en Australie, en Écosse, en France et en Irlande et, dans les pays partenaires, en Estonie. Leur influence dans ce domaine est faible en Hongrie et, dans les pays partenaires, en Israël.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes.

Établissements publics

Par établissements publics, on entend les établissements dont la direction et la gestion sont du ressort direct des autorités de l'éducation ou d'une instance publique ou dont la direction et la gestion sont du ressort direct d'un organisme public ou d'une instance (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par les autorités, soit désignés par voie de suffrage public.

Évaluations et examens nationaux

Les examens nationaux sur lesquels porte cet indicateur sont ceux qui donnent lieu à la délivrance d'un titre officiel. Les pays ont été invités à déclarer leur existence quelles que soient les matières des épreuves. En conséquence, des examens nationaux sont déclarés même dans les pays où les épreuves ne portent que sur une ou deux matières. Comme les examens nationaux, les évaluations nationales consistent le plus souvent en épreuves destinées à mesurer les compétences cognitives des élèves, mais contrairement aux examens nationaux, elles ne donnent pas lieu à la délivrance d'un titre officiel.

Inspection scolaire et évaluation des établissements

En matière d'inspection scolaire, les obligations visées ici sont celles inscrites dans les cadres légaux émanant de l'administration centrale ou de niveaux inférieurs, par exemple les services publics régionaux ou municipaux. L'inspection scolaire peut être du ressort d'inspecteurs, de comités d'inspection ou de groupes d'études. Par autoévaluations, on entend les évaluations internes menées par les établissements pour améliorer leurs pratiques et / ou informer les parents ou la population locale.

Résultats des évaluations scolaires et informations fournies par les établissements au titre de leur obligation de rendre compte de leurs activités

Les résultats des évaluations scolaires et les informations fournies par les établissements au titre de leur obligation de rendre compte de leurs activités sont les informations descriptives systématiques dont l'interprétation permet d'évaluer la situation dans les établissements, soit les résultats d'épreuves, des rapports d'inspection ou d'audit ou encore des données statistiques.

Autres références

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2008).

Tableau D5.1.
Examens nationaux dans la filière générale (premier cycle du secondaire, 2006)

	Votre pays administre-t-il des examens nationaux ?	Quelles sont les matières évaluées lors de ces examens ?				Ces examens sont-ils obligatoires pour les établissements ?	Pour quelle(s) année(s) d'études ces examens sont-ils administrés ?
		Mathématiques	Sciences	Langue nationale ou langue d'enseignement	Autres		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Pays membres de l'OCDE	Australie	Non	a	a	a	a	a
	Autriche	Non	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	Non	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	Non	a	a	a	a	a
	Danemark	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	9
	Angleterre	Non	a	a	a	a	a
	Finlande	Non	a	a	a	a	a
	France	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	9
	Allemagne	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	Non	a	a	a	a	a
	Islande	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10
	Irlande	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10
	Italie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	8
	Japon	Non	a	a	a	a	a
	Corée	Non	a	a	a	a	a
	Luxembourg	Non	a	a	a	a	a
	Mexique	Non	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	Non	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Non	a	a	a	a	a
	Norvège	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	10
	Pologne	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Oui	Oui	Non	Oui	Non	9
	Écosse ¹	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	10
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m
	Espagne	Non	a	a	a	a	a
	Suède	Non	a	a	a	a	a
	Suisse	Non	a	a	a	a	a
	Turquie	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	8
	États-Unis	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires	Brésil	Non	a	a	a	a	a
	Chili	m	m	m	m	m	m
	Estonie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	9
	Israël	Non	a	a	a	a	a
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	Non	a	a	a	a	a

1. La 10^e année correspond à S4 (Secondaire 4).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425251787034>

Tableau D5.2.

Évaluations nationales périodiques dans la filière générale (premier cycle du secondaire, 2006)

	Votre pays administre-t-il des examens nationaux ?	Quelles sont les matières évaluées lors de ces examens ?				Ces examens sont-ils obligatoires pour les établissements ?	Pour quelle(s) année(s) d'études ces examens sont-ils administrés ?	
		Mathématiques	Sciences	Langue nationale ou langue d'enseignement	Autres			
		(1)	(2)	(3)	(4)			(5)
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	7
	Autriche	Non	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.) ²	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	8
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	Non	a	a	a	a	a	a
	Danemark	Non	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	9
	Finlande	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3
	France	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	6
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	6, 8, 10
	Islande	Non	a	a	a	a	a	a
	Irlande	Non	a	a	a	a	a	a
	Italie	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	6
	Japon	Non	a	a	a	a	a	a
	Corée	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	9
	Luxembourg	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	9
	Mexique	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	9
	Pays-Bas	Non	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Non	a	a	a	a	a	a
	Norvège	Oui	m	m	m	m	m	m
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Non	a	a	a	a	a	a
	Écosse ³	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	8
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	Non	a	a	a	a	a	a	
Suède	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	9	
Suisse	Non	a	a	a	a	a	a	
Turquie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	6, 7, 8	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	8
	Chili	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	Non	a	a	a	a	a	a
	Israël	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	8
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	9	

1. Les évaluations sont administrées au niveau fédéral.

2. La 7e année correspond à la 2e année A du premier cycle.

3. La 8e année correspond à S2 (Secondaire 2).

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425251787034>

Tableau D5.3.
Influence possible des examens nationaux (premier cycle du secondaire, 2006)

	Retour d'information sur les performances			Implications financières ou autres					Publication des résultats		
	Retour d'information sur les performances vers l'établissement	Appréciation des performances de la direction de l'établissement	Appréciation des performances des enseignants à titre individuel	Budget de l'établissement	Autre compensation financière ou sanction	Aide fournie aux enseignants pour améliorer leur pédagogie	Rémunération et primes perçues par les enseignants	Probabilité de fermeture d'un établissement	Les résultats des évaluations sont-ils publiés ?	Sous forme de tableaux comparatifs des performances des établissements ?	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Autriche	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	Oui	Oui	
	Angleterre	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Finlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	France	Modérée	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Modérée	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islande	Forte	Faible	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Oui
	Irlande	Forte	Modérée	Forte	Aucune	Aucune	Modérée	Aucune	Modérée	Non	Non
	Italie	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Japon	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Pays-Bas	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui	Non	
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Norvège	m	m	m	Aucune	Aucune	m	a	Aucune	Oui	Non	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non	
Écosse	Forte	Forte	Faible	Faible	Faible	Modérée	Aucune	Aucune	Oui	Non	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Turquie	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Estonie	Modérée	Aucune	Modérée	Aucune	Faible	Modérée	Aucune	Aucune	Oui	Oui
	Israël	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	

Aucune : aucune influence

Faible : influence faible

Modérée : influence modérée

Forte : forte influence

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425251787034>

Tableau D5.4.

Influence possible des évaluations nationales périodiques (premier cycle du secondaire, 2006)

		Retour d'information sur les performances			Implications financières ou autres					Publication des résultats	
		Retour d'information sur les performances vers l'établissement	Appréciation des performances de la direction de l'établissement	Appréciation des performances des enseignants à titre individuel	Budget de l'établissement	Autre compensation financière ou sanction	Aide fournie aux enseignants pour améliorer leur pédagogie	Rémunération et primes perçues par les enseignants	Probabilité de fermeture d'un établissement	Les résultats des évaluations sont-ils publiés ?	Sous forme de tableaux comparatifs des performances des établissements ?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Pays membres de l'OCDE	Australie	Forte	Faible	Aucune	Faible	Aucune	Modérée	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Autriche	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	m	m	m	Aucune	Aucune	m	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	Forte	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Modérée	Aucune	Forte	Oui	Oui
	Finlande	Modérée	a	a	m	m	m	m	a	Non	Non
	France	Modérée	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Modérée	Aucune	Aucune	Non	Non
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	Forte	Modérée	Faible	m	m	Faible	Faible	Aucune	Non	Non
	Islande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Italie	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Japon	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corée	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Luxembourg	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Non	Non
	Mexique	m	m	m	a	a	m	m	a	Non	Non
	Pays-Bas	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Écosse	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Turquie	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Oui	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israël	Forte	Faible	Faible	Aucune	Aucune	Faible	Aucune	Aucune	Non	Non
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Faible	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non	

Aucune : aucune influence

Faible : influence faible

Modérée : influence modérée

Forte : forte influence

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425251787034>

Tableau D5.5.
Influence possible de l'inspection scolaire (premier cycle du secondaire, 2006)

	Fréquence d'évaluation prescrite aux établissements ¹	Retour d'information sur les performances ²			Implications financières ou autres ²					Publication des résultats	
		Retour d'information sur les performances vers l'établissement	Appréciation des performances de la direction de l'établissement	Appréciation des performances des enseignants à titre individuel	Budget de l'établissement	Autre compensation financière ou sanction	Aide fournie aux enseignants pour améliorer leur pédagogie	Rémunération et primes perçues par les enseignants	Probabilité de fermeture d'un établissement	Les résultats des évaluations sont-ils publiés ?	Sous forme de tableaux comparatifs des performances des établissements ?
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE											
Australie	1/3a	Forte	Modérée	Modérée	Modérée	a	Forte	a	a	Non	Non
Autriche	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgique (Fl.)	1/3a+	Forte	Forte	Faible	Forte	Forte	Modérée	a	Modérée	Oui	Non
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	1/3a	Forte	Forte	Forte	Modérée	Faible	Modérée	Modérée	Forte	Oui	Non
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Angleterre	1/3a	Forte	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Modérée	Aucune	Forte	Oui	Non
Finlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Islande	1/3a	Modérée	Modérée	Modérée	a	a	a	a	a	Oui	Oui
Irlande	1/3a+	Forte	Modérée	Forte	Aucune	Aucune	Modérée	Aucune	Modérée	Oui	Non
Italie	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japon	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Corée	1/3a	Faible	Faible	Faible	Aucune	Faible	Faible	Aucune	Aucune	Oui	Non
Luxembourg	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	1/a	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	Non
Nouvelle-Zélande	1/3a	Forte	Forte	Faible	Aucune	Aucune	Faible	Aucune	Faible	Oui	Non
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	1/3a+	Forte	Forte	a	a	a	Modérée	Aucune	a	Oui	Non
Écosse	1/3a+	Forte	Forte	Faible	Faible	Faible	Modérée	Aucune	Aucune	Oui	Non
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suède	1/3a+	Forte	Forte	Faible	Faible	Faible	Aucune	Aucune	Faible	Oui	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	1+/a	Forte	Forte	Forte	Aucune	Aucune	Forte	Modérée	Faible	Non	Non
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires											
Brésil	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	1/a	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Oui	Non
Israël	m	Forte	m	m	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Non	Non
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Note 1

Aucune : pas de fréquence d'évaluation prescrite aux établissements
 1+/a : plus d'une fois par an
 1/a : une fois par an
 1/2a : une fois tous les deux ans
 1/3a : une fois tous les trois ans
 1/3a+ : moins d'une fois tous les trois ans

Note 2

Aucune : aucune influence
 Faible : influence faible
 Modérée : influence modérée
 Forte : forte influence

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425251787034>

Tableau D5.6.

Influence possible de l'auto-évaluation des établissements (premier cycle du secondaire, 2006)

	Fréquence d'évaluation prescrite aux établissements ¹	Retour d'information sur les performances ²			Implications financières ou autres ²					Publication des résultats		
		Retour d'information sur les performances vers l'établissement	Appréciation des performances de la direction de l'établissement	Appréciation des performances des enseignants à titre individuel	Budget de l'établissement	Autre compensation financière ou sanction	Aide fournie aux enseignants pour améliorer leur pédagogie	Rémunération et primes perçues par les enseignants	Probabilité de fermeture d'un établissement	Les résultats des évaluations sont-ils publiés ?	Sous forme de tableaux comparatifs des performances des établissements ?	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE	Australie	1/a	Forte	Modérée	Modérée	Modérée	a	Forte	a	a	Non	Non
	Autriche	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	1/a	Forte	Forte	Forte	Modérée	Modérée	Forte	Forte	Aucune	Non	Non
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Angleterre	1/a	Forte	Faible	Faible	Aucune	Aucune	Forte	Aucune	Modérée	Non	Non
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	1/3a+	Faible	Modérée	Faible	Faible	Faible	Faible	Faible	Aucune	Oui	Non
	Islande	1+/a	Modérée	Modérée	Modérée	a	a	a	a	a	Non	Non
	Irlande	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Italie	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	Non
	Corée	1/a	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Faible	Aucune	Aucune	Non	Non
	Luxembourg	1/a	Forte	Faible	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Non	Non
	Mexique	1+/a	Forte	Forte	Forte	a	a	Forte	a	a	Non	Non
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	1/3a	m	m	m	m	m	m	m	m	Non	Non
	Norvège	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	1+/a	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Non	Non
	Écosse	1/a	Forte	Forte	Faible	Faible	Faible	Modérée	Aucune	Aucune	Non	Non
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Suède	1/a	Forte	Modérée	Faible	Forte	Faible	Aucune	Faible	Aucune	Oui	Oui	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	1/a	Forte	Forte	Aucune	Aucune	Faible	Forte	Faible	Aucune	Oui	Non	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	1/3a	Modérée	Forte	Faible	Modérée	Faible	Modérée	Aucune	Aucune	Oui	Non
	Israël	m	m	m	m	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Aucune	Non	Non
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	Aucune	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Note 1

Aucune : pas de fréquence d'évaluation prescrite aux établissements
 1+/a : plus d'une fois par an
 1/a : une fois par an
 1/2a : une fois tous les deux ans
 1/3a : une fois tous les trois ans
 1/3a+ : moins d'une fois tous les trois ans

Note 2

Aucune : aucune influence
 Faible : influence faible
 Modérée : influence modérée
 Forte : forte influence

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425251787034>

QUI PREND LES DÉCISIONS AU SEIN DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ?

Cet indicateur identifie les pouvoirs de décision dans les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il présente les instances décisionnelles (de l'exécutif central jusqu'au niveau des établissements) dans l'ensemble, puis par domaine de décision. Il analyse les instances responsables de divers aspects en rapport avec les programmes de cours. Enfin, il étudie le processus décisionnel à l'échelle des établissements dans l'ensemble et par domaine de décision.

Faits marquants

- Dans l'ensemble, les décisions sont hautement centralisées dans un quart environ des pays membres ou partenaires de l'OCDE. C'est l'exécutif central et / ou national qui prend la majorité des décisions en Australie, en Espagne, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal et la plus grande proportion des décisions en Autriche.
- Les décisions sont plus souvent prises à l'échelle de l'établissement dans plus de la moitié des pays membres ou partenaires de l'OCDE. Les établissements prennent la majorité des décisions en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie et la quasi-totalité des décisions en Angleterre et aux Pays-Bas.
- Dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, les décisions portant sur l'organisation de l'enseignement sont plus souvent prises par les établissements. Les tendances sont moins nettes dans d'autres domaines de décision, mais la majorité des décisions concernant la gestion du personnel et l'utilisation des ressources sont prises par l'exécutif local ou l'établissement dans la plupart des pays. Les décisions relevant de la planification et des structures sont généralement plus centralisées.
- Parmi les décisions prises par les établissements, en moyenne un peu moins de la moitié le sont en toute autonomie et une proportion similaire est assujettie à un cadre réglementaire défini à un niveau hiérarchique supérieur. Toutefois, des différences sensibles s'observent entre certains pays. Ainsi, dans les décisions du ressort des établissements, celles qui doivent être prises en concertation avec d'autres instances sont généralement relativement rares, mais elles sont majoritaires au Luxembourg.
- Les décisions en rapport avec la planification et les structures sont moins susceptibles d'être prises en toute autonomie par les établissements que les décisions relevant d'autres domaines.
- Entre 2003 et 2007, la décentralisation du processus décisionnel s'est poursuivie dans la moitié environ des pays. Cette tendance est particulièrement manifeste en Australie et en Islande. L'Italie a connu une évolution inverse.

Contexte

La répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements est un aspect important de la politique de l'éducation. Depuis le début des années 1980, de nombreux pays se sont engagés dans un processus de réforme systémique et de restructuration de l'éducation, dont l'un des objectifs majeurs est de donner un plus grand pouvoir de décision aux niveaux inférieurs du système d'éducation. Paradoxalement, de nombreuses mesures ont été prises pendant la même période pour accroître l'influence de l'exécutif central par la mise en place de normes, de programmes et d'évaluations. Citons à titre d'exemple l'assouplissement de la réglementation procédurale et de la gestion financière qui va souvent de pair avec un renforcement du rôle de l'exécutif central dans le contrôle des résultats et avec l'établissement de cadres nationaux.

Les raisons qui président à la modification des responsabilités de décision sont nombreuses et varient d'un pays à l'autre. Il s'agit le plus souvent d'améliorer l'efficacité économique et le contrôle financier, de réduire les tracasseries administratives, d'accroître la réactivité aux besoins des communautés locales, de gérer les ressources humaines de manière plus créative, d'augmenter le potentiel d'innovation et de réunir des conditions susceptibles de rehausser la qualité de l'enseignement. Parmi les aspects politiques plus controversés, citons l'intérêt accru pour des mesures visant à renforcer l'obligation de rendre compte. Ces deux aspects se prêtent parfois à des mesures plus centralisées, sous la forme de programmes nationaux d'évaluation et dans le respect de cadres définis par l'exécutif central.

Améliorer la qualité de la scolarité et en augmenter l'efficacité et la réactivité sont autant de raisons invoquées pour justifier la volonté d'accroître l'autonomie des établissements. L'autonomie des établissements est censée améliorer la réactivité aux besoins locaux, mais elle est parfois soupçonnée aussi d'instituer des mécanismes de choix qui privilégieraient des groupes déjà favorisés de la société. Imposer aux établissements, lorsqu'ils prennent certaines décisions, le respect des cadres définis au niveau central pourrait exercer un contrepoids à l'autonomie totale des établissements.

Cet indicateur présente les résultats de la collecte de données sur la prise de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire menée en 2007 et les compare à ceux de la collecte précédente qui avait été réalisée en 2003. Les réponses ont été compilées dans chaque pays par un panel d'experts représentant différentes instances décisionnelles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les questionnaires soumis lors des deux collectes de données sont très similaires, seule la composition du panel des pays peut avoir quelque peu changé entre les deux collectes.

Observations et explications

Les instances décisionnelles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire du secteur public

Dans plus de la moitié des pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (soit 15 pays sur 25), dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements prennent plus de décisions que toute autre instance. La majeure partie des décisions est du ressort des autorités locales ou des établissements dans deux tiers des pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici. L'établissement d'enseignement est de loin l'instance de

D6

décision la plus importante en Angleterre, en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie : les établissements prennent bien plus de la moitié des décisions. En Angleterre et aux Pays-Bas, plus de 90 % des décisions sont du ressort des établissements. Les autorités locales, et non les établissements, prennent la majeure partie des décisions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, où 70 % des décisions sont de leur ressort, et, dans une moindre mesure, en Écosse, où cette proportion s'établit à 53 % (voir le tableau D6.1).

L'exécutif central est la principale instance de décision au Luxembourg et, dans une moindre mesure, au Portugal. Dans ces pays, 50 % au moins des décisions sont de son ressort. En revanche, en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Espagne et aux Pays-Bas, l'exécutif central (l'exécutif de la Communauté flamande, en Belgique) définit le cadre décisionnel à respecter, mais il n'intervient pas dans le processus de décision en tant que tel. En Allemagne, en Angleterre, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, aux Pays-Bas et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie, moins de 10 % des décisions sont du ressort de l'exécutif central dans le secteur public du premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D6.1).

Dans les pays fédéraux ainsi que dans ceux où des entités infranationales jouissent d'une grande autonomie, l'exécutif des entités fédérées ou des régions autonomes tend à voir son rôle se développer et à devenir l'instance décisionnelle centralisée la plus importante. Ce constat s'applique en particulier à l'Australie, à l'Espagne et au Mexique, où respectivement 56, 42 et 48 % des décisions sont du ressort de cette instance.

En Allemagne, en Autriche, en France, en Islande et en Norvège, les pouvoirs de décision sont répartis de manière plus uniforme entre l'exécutif central, les autorités intermédiaires et les établissements (voir le tableau D6.1). En Australie, en Communauté flamande de Belgique, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Portugal, les décisions sont toutes du ressort d'un seul niveau de l'exécutif en matière d'enseignement, hormis celles qui sont prises par les établissements.

Domaines de décision

L'analyse globale des instances intervenant dans le processus décisionnel inclut des décisions portant sur plusieurs domaines de décision. Elle peut donc masquer des différences dans le degré de centralisation des décisions selon les domaines. Ainsi, un pays peut appliquer un régime centralisé à la majeure partie des décisions portant sur les programmes de cours, mais laisser à ses établissements une liberté presque totale dans le choix des méthodes pédagogiques. La répartition des pouvoirs de décision dans quatre domaines de décision (l'organisation de l'enseignement, la gestion du personnel, la planification et les structures et, enfin, les ressources – voir la section « Définitions et méthodologie ») est un indicateur de la « décentralisation fonctionnelle » des décisions, qui tient compte de la variation du degré de décentralisation entre les domaines de décision au sein des pays.

L'analyse des décisions selon les domaines montre que les décisions en rapport avec l'organisation de l'enseignement sont plus souvent du ressort des établissements dans tous les pays considérés ici. Le choix des méthodes pédagogiques, des manuels, du mode d'évaluation continue des élèves et des critères de regroupement des élèves par classe est largement laissé à l'appréciation des établissements. En Angleterre, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, ces décisions relèvent même de la seule compétence des établissements (voir le tableau D6.2).

Dans le domaine de la gestion du personnel, de la planification et des structures et, enfin, des ressources, la proportion de décisions prises par les établissements est généralement plus faible et les profils décisionnels sont moins tranchés. Dans l'ensemble, les établissements sont moins susceptibles d'intervenir dans les décisions relatives à la planification et aux structures (par exemple, les décisions concernant la création ou la suppression d'un établissement, l'élaboration des programmes de cours et les conditions de délivrance des diplômes). Dans 11 des 25 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sur les pouvoirs de décision par domaine sont disponibles, la moitié au moins des décisions sont prises par l'exécutif central. Les autorités nationales sont responsables de la totalité de ces décisions au Portugal et de plus de 70 % de ces décisions en Allemagne, en Australie et en Espagne. Les décisions en rapport avec la planification et les structures du système d'éducation relèvent en grande partie de la compétence de l'exécutif central, même dans des pays qui affichent une tendance à la décentralisation dans d'autres domaines de décision, tels que l'Autriche, l'Islande et la Suède (voir les tableaux D6.1 et D6.2b).

Dans le domaine de la gestion du personnel (le recrutement ou le licenciement de membres du personnel, les barèmes salariaux et les conditions de travail), plus de la moitié des décisions sont prises par les établissements ou les autorités locales dans 14 des 25 pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici. Ces décisions relèvent en majeure partie des établissements en Angleterre, en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovénie, et des autorités locales en Écosse, en Finlande, en Islande et en Norvège. La majorité de ces décisions est du ressort de l'exécutif central en France, au Luxembourg et au Portugal et du ressort de l'exécutif des entités fédérées ou des provinces en Australie, au Japon et au Mexique (voir le tableau D6.2b).

Dans l'ensemble, l'exécutif central intervient moins souvent dans les décisions relatives à l'affectation et l'utilisation des ressources. Le Luxembourg et le Portugal sont les deux seuls pays où plus de 50 % de ces décisions relèvent de la compétence des autorités nationales. L'exécutif des entités fédérées est la principale instance compétente dans ces matières en Australie, et même la seule compétente au Mexique. En Allemagne, aucune de ces décisions n'est du ressort des *Länder* qui jouissent pourtant d'une grande autonomie décisionnelle dans d'autres matières ; elles relèvent essentiellement de la compétence des autorités locales. Dans ces domaines, 50 % au moins de ces décisions sont prises par les autorités locales dans la moitié environ des pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici, et par les établissements dans un quart environ de ces pays. Ces décisions relèvent toutes de la compétence d'une seule instance dans trois pays : des établissements en Angleterre et aux Pays-Bas et des autorités locales en Finlande (voir les tableaux D6.2a et D6.2b).

Modèles décisionnels

L'autonomie décisionnelle dont jouissent les établissements varie d'un pays à l'autre. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, les décisions du ressort des établissements relèvent pour moitié de leur seule compétence, les autres étant assujetties au respect d'un cadre défini à un niveau supérieur de la hiérarchie. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances du système d'éducation ou dans d'autres conditions sont relativement rares dans l'ensemble. Le Luxembourg est le seul pays où la plupart des décisions du ressort des établissements sont prises en concertation avec d'autres instances.

Dans les huit pays membres ou partenaires de l'OCDE où les établissements sont la principale instance de décision, 50 % au moins des décisions de leur ressort relèvent de leur seule compétence en Angleterre, en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas et sont assujetties au respect d'un cadre défini à un niveau supérieur de la hiérarchie en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovénie. Les autres décisions sont assujetties au respect d'un cadre défini à un niveau supérieur de la hiérarchie dans les cinq premiers pays, et sont prises en toute autonomie dans deux des trois derniers pays et en concertation avec d'autres instances du système d'éducation dans le dernier pays, à savoir en Slovénie. En Corée, en Italie et en Suède où la proportion des décisions du ressort des établissements est également aux environs de la moyenne de l'OCDE (46 %), les établissements prennent la majeure partie de leurs décisions en toute autonomie (voir le tableau D6.3).

En toute logique, dans les pays où le processus décisionnel est plus centralisé, les établissements sont tenus de prendre les décisions qui leur incombent dans le respect d'un cadre défini. C'est le cas en Australie, en Autriche, en Espagne et au Portugal. Au Mexique, les établissements prennent les décisions de leur ressort en toute autonomie, mais ces décisions ne représentent que 20 % de la totalité des décisions et la majeure partie relève de la compétence de l'exécutif central.

Quelle que soit la proportion de décisions prises par les établissements, elles sont pour la plupart prises en toute autonomie dans la moitié environ des pays membres ou partenaires de l'OCDE et dans le respect d'un cadre défini à un niveau supérieur de la hiérarchie dans moins d'un tiers des pays.

Modèles décisionnels par domaine

L'analyse des quatre domaines de décision montre que les décisions du ressort des établissements concernant la planification et les structures sont celles qui sont les moins susceptibles d'être prises en toute autonomie et les plus susceptibles d'être assujetties au respect d'un cadre défini. Les Pays-Bas illustrent bien cette tendance : les établissements prennent les décisions de leur ressort en toute autonomie dans tous les domaines, à l'exception de celles en rapport avec la planification et les structures (toutes les décisions relatives à ce domaine sont assujetties au respect d'un cadre défini). À titre de comparaison, en Autriche, très rares sont les décisions relatives à la planification et aux structures qui sont du ressort des établissements (10 % seulement des décisions), mais elles doivent toutes être prises en concertation avec d'autres instances du système d'éducation. La Communauté flamande de Belgique fait également figure d'exception : la plupart des décisions en rapport avec la planification et les structures sont du seul ressort des établissements (voir les tableaux D6.4a et D6.4b).

Les établissements sont légèrement plus susceptibles de prendre en toute autonomie, plutôt que moyennant le respect d'un cadre défini par une instance supérieure, les décisions de leur ressort concernant l'organisation de l'enseignement et la gestion du personnel. Ces deux modes de décision sont généralement les seuls qui s'appliquent aux décisions relevant de la compétence des établissements dans ces domaines. Toutefois, la situation varie selon les pays. Ainsi, les établissements prennent en toute autonomie la totalité des décisions de leur ressort dans le domaine de l'organisation de l'enseignement en Corée et aux Pays-Bas. À titre de comparaison, cette part de décisions prises en toute autonomie par les établissements ne représente que 11 %

environ en Autriche, en Espagne, au Portugal et en République tchèque. Dans le domaine de la gestion du personnel, les établissements prennent plus souvent les décisions de leur ressort en concertation avec d'autres instances. Cela est particulièrement manifeste en Écosse et au Japon, où il s'agit du seul modèle décisionnel en vigueur dans ce domaine (mais 21 % seulement des décisions en rapport avec ces matières relèvent de la compétence des établissements).

Dans l'ensemble, les établissements sont peu susceptibles de prendre des décisions concernant l'affectation et l'utilisation des ressources, mais ils sont très souvent consultés par les instances décisionnelles du système d'éducation. En Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Écosse, en Espagne et au Luxembourg, plus de 50 % des décisions en rapport avec les ressources sont prises en concertation avec les établissements. Ce modèle décisionnel est même le seul d'usage dans ces matières en Finlande. Enfin, les établissements prennent les décisions de leur ressort dans ces domaines en toute autonomie en Hongrie, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède (voir le tableau D6.4b).

Entre 2003 et 2007, la plupart des pays ont décentralisé la prise de décision

Entre 2003 et 2007, la décentralisation de la prise de décision s'est poursuivie dans près de la moitié des pays considérés ici. Ce phénomène est particulièrement manifeste en Australie et en Islande, où 15 % au moins des décisions sont plus décentralisées qu'elles ne l'étaient auparavant. L'ampleur du mouvement de décentralisation des décisions ne représente pas plus de 5 points de pourcentage de l'ensemble des décisions. Cette tendance à la décentralisation est moins marquée qu'entre 1998 et 2003, une période pendant laquelle 14 pays sur 19 ont accentué la décentralisation. Ainsi, 30 % des décisions ont été décentralisées en Corée, en République tchèque et en Turquie durant cette période (voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2004b]). Entre 2003 et 2007, une légère tendance à la centralisation a été constatée dans certains pays, en particulier en Italie, où la part des décisions du ressort de l'exécutif central est passée de 23 à 31 %. L'Espagne fait figure d'exception : la part des décisions relevant de la compétence de l'exécutif central et des établissements a progressé tandis que celle du ressort de l'exécutif des régions autonomes a régressé (voir le tableau D6.6).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2006-07 et proviennent d'une enquête de l'OCDE-INES menée en 2007 sur la prise de décision dans l'éducation. Cet indicateur montre les proportions de décisions du ressort d'instances spécifiques dans le secteur public du premier cycle de l'enseignement secondaire. La décentralisation renvoie à la répartition des pouvoirs de décision entre les différents niveaux de l'exécutif. Cette notion comporte deux dimensions : i) l'instance de décision, c'est-à-dire le niveau de pouvoir responsable de la prise de décision et ii) le mode décisionnel, c'est-à-dire le degré d'autonomie ou de partage des responsabilités dans la prise de décision.

Le questionnaire administré lors de cette enquête propose six niveaux de prise de décision : l'exécutif central, l'exécutif des entités fédérées, l'exécutif provincial / régional, l'exécutif infrarégional ou intercommunal, l'exécutif local et l'établissement ou sa direction.

Ce questionnaire a permis de recueillir des informations sur quatre domaines de décision :

D6

- *l'organisation de l'enseignement* : l'admission, le parcours scolaire, le temps d'instruction, le regroupement et l'évaluation continue des élèves, ainsi que le choix des manuels et des méthodes pédagogiques et l'offre de soutien scolaire ;
- *la gestion du personnel* : le recrutement et le licenciement du personnel enseignant et non enseignant ainsi que les obligations et les conditions de travail, les barèmes salariaux et la promotion du personnel ;
- *la planification et les structures* : la création ou la suppression d'établissements ou d'années d'études, l'élaboration des programmes de cours, la sélection des programmes de cours et de l'éventail de cours proposés en fonction des établissements, la définition des contenus d'enseignement, la conception des examens donnant lieu à la délivrance d'un diplôme et la structure de délivrance des diplômes (le choix du contenu des épreuves, leur administration et leur correction) ;
- *les ressources* : l'affectation des ressources et leur utilisation par le personnel enseignant et non enseignant, ainsi que les dépenses de fonctionnement et dépenses en capital.

Ce questionnaire a également permis d'évaluer le degré d'autonomie dans la prise de décision. L'élément déterminant à cet égard est la réponse à la question « Qui décide ? ». Les catégories de réponse proposées sont les suivantes : en toute autonomie ; après consultation d'instances d'un autre niveau de la hiérarchie dans le système de l'éducation ; en toute autonomie, mais dans le respect d'un cadre défini à un niveau supérieur de la hiérarchie ; et enfin, un autre mode de décision.

L'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* propose une analyse détaillée de la situation dans certains pays (la décentralisation au Danemark, la réforme de l'organisation à quatre niveaux en France, les principaux objectifs de la politique de l'éducation en Grèce et, enfin, le recrutement, la sélection et l'affectation des enseignants en Norvège (www.oecd.org/edu/eag2004)).

Les proportions indiquées dans cet indicateur ont été calculées sur la base d'une pondération équivalente des quatre domaines. Chaque domaine contribue pour 25% à l'ensemble des décisions. Comme le nombre d'items n'est pas identique dans chaque domaine, les items sont tous pondérés par l'inverse du nombre total d'items du domaine dont ils relèvent.

Tableau D6.1.

Répartition des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire
dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir (2007)

	National	État	Provincial/ régional	Sous- régional	Local	Établissement	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	n	56	n	n	n	44	100
Autriche	27	22	n	n	22	30	100
Belgique (Fl.)	n	29	n	n	n	71	100
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	6	n	n	n	33	61	100
Danemark	19	n	n	n	40	41	100
Angleterre	4	n	n	n	5	91	100
Finlande	2	n	n	n	76	22	100
France	27	n	6	28	n	39	100
Allemagne	4	31	17	n	18	30	100
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	4	n	n	n	27	69	100
Islande	23	n	n	n	37	40	100
Irlande	m	m	m	m	m	m	m
Italie	31	n	16	n	6	47	100
Japon	13	n	21	n	45	21	100
Corée	7	n	36	n	8	49	100
Luxembourg	68	n	n	n	n	32	100
Mexique	30	48	2	n	n	20	100
Pays-Bas	6	n	n	n	n	94	100
Nouvelle-Zélande	24	n	n	n	n	76	100
Norvège	25	n	n	n	40	35	100
Pologne	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	57	n	n	n	n	43	100
Écosse	17	n	n	n	53	30	100
Espagne	9	42	10	n	3	36	100
Suède	18	n	n	n	35	47	100
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires							
Brésil	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	4	n	n	n	30	66	100
Israël	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	38	n	n	n	4	58	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.2a.

Répartition des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir, par domaine (2007)

	Organisation de l'enseignement							Gestion du personnel						
	Pouvoir central/fédéral	État	Provincial/régional	Sous-régional	Local	Établissement	Total	Pouvoir central/fédéral	État	Provincial/régional	Sous-régional	Local	Établissement	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	n	11	n	n	n	89	100	n	58	n	n	n	42	100
Autriche	11	n	n	n	n	89	100	25	38	n	n	33	4	100
Belgique (Fl.)	n	11	n	n	n	89	100	n	25	n	n	n	75	100
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	11	n	n	n	n	89	100	4	n	n	n	21	75	100
Danemark	n	n	n	n	11	89	100	25	n	n	n	33	42	100
Angleterre	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	n	83	100
Finlande	n	n	n	n	33	67	100	8	n	n	n	71	21	100
France	11	n	n	11	n	78	100	63	n	25	n	n	13	100
Allemagne	n	13	n	n	n	88	100	17	38	38	n	n	8	100
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	25	58	100
Islande	11	n	n	n	11	78	100	n	n	n	n	67	33	100
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	11	n	n	n	n	89	100	42	n	25	n	n	33	100
Japon	n	n	n	n	44	56	100	n	n	54	n	46	n	100
Corée	11	n	n	n	11	78	100	17	n	33	n	8	42	100
Luxembourg	44	n	n	n	n	56	100	88	n	n	n	n	13	100
Mexique	33	n	n	n	n	67	100	29	63	8	n	n	n	100
Pays-Bas	11	n	n	n	n	89	100	13	n	n	n	n	88	100
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	n	83	100
Norvège	13	n	n	n	25	63	100	n	n	n	n	54	46	100
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	11	n	n	n	n	89	100	67	n	n	n	n	33	100
Écosse	n	n	n	n	11	89	100	25	n	n	n	75	n	100
Espagne	n	11	n	n	n	89	100	25	38	n	n	n	38	100
Suède	n	n	n	n	11	89	100	n	n	n	n	33	67	100
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	n	n	n	n	11	89	100	n	n	n	n	25	75	100
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	11	n	n	n	n	89	100	33	n	n	n	n	67	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.2b.
Répartition des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire
dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir, par domaine (2007)

	Planification et structures							Ressources						
	Pouvoir central/fédéral	État	Provincial/régional	Sous-régional	Local	Établissement	Total	Pouvoir central/fédéral	État	Provincial/régional	Sous-régional	Local	Établissement	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	n	71	n	n	n	29	100	n	83	n	n	n	17	100
Autriche	70	20	n	n	n	10	100	n	29	n	n	54	17	100
Belgique (Fl.)	n	29	n	n	n	71	100	n	50	n	n	n	50	100
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	10	n	n	n	40	50	100	n	n	n	n	71	29	100
Danemark	50	n	n	n	50	n	100	n	n	n	n	67	33	100
Angleterre	n	n	n	n	20	80	100	n	n	n	n	n	100	100
Finlande	n	n	n	n	100	n	100	n	n	n	n	100	n	100
France	33	n	n	33	n	33	100	n	n	n	67	n	33	100
Allemagne	n	71	n	n	14	14	100	n	n	29	n	54	17	100
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	n	n	n	n	17	83	100	n	n	n	n	67	33	100
Islande	85	n	n	n	15	n	100	n	n	n	n	54	46	100
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	71	n	14	n	n	14	100	n	n	25	n	25	50	100
Japon	50	n	n	n	20	30	100	n	n	29	n	71	n	100
Corée	n	n	75	n	n	25	100	n	n	38	n	13	50	100
Luxembourg	71	n	n	n	n	29	100	67	n	n	n	n	33	100
Mexique	57	29	n	n	n	14	100	n	100	n	n	n	n	100
Pays-Bas	n	n	n	n	n	100	100	n	n	n	n	n	100	100
Nouvelle-Zélande	40	n	n	n	n	60	100	38	n	n	n	n	63	100
Norvège	86	n	n	n	14	n	100	n	n	n	n	67	33	100
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	100	n	n	n	n	n	100	50	n	n	n	n	50	100
Écosse	43	n	n	n	43	14	100	n	n	n	n	83	17	100
Espagne	10	90	n	n	n	n	100	n	29	42	n	13	17	100
Suède	70	n	n	n	30	n	100	n	n	n	n	67	33	100
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	14	n	n	n	36	50	100	n	n	n	n	50	50	100
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	83	n	n	n	17	n	100	25	n	n	n	n	75	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.3.

Proportion de décisions prises par les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le mode de décision (2007)

	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système éducatif	Dans un cadre déterminé par un niveau de pouvoir supérieur	Autres	Total, à l'exception des décisions prises "après consultation"	Décisions prises à d'autres niveaux de pouvoir après consultation des établissements ¹	Total, y compris les décisions prises "après consultation"
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	11	n	33	n	44	3	47
Autriche	3	7	20	n	30	4	34
Belgique (Fl.)	49	n	22	n	71	n	71
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	6	n	55	n	61	n	61
Danemark	19	4	18	n	41	19	60
Angleterre	48	4	39	n	91	n	91
Finlande	18	n	4	n	22	17	39
France	27	6	6	n	39	8	48
Allemagne	8	n	22	n	30	17	47
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	38	4	24	3	69	1	70
Islande	22	12	3	3	40	n	40
Irlande	m	m	m	m	m	m	m
Italie	35	n	11	n	47	n	47
Japon	8	n	n	13	21	5	27
Corée	30	n	19	n	49	n	49
Luxembourg	n	8	25	n	32	36	68
Mexique	11	9	n	n	20	n	20
Pays-Bas	63	n	25	6	94	n	94
Nouvelle-Zélande	46	4	27	n	76	10	86
Norvège	29	n	6	n	35	n	35
Pologne	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	7	n	36	n	43	n	43
Écosse	11	13	6	n	30	20	50
Espagne	3	6	27	n	36	8	44
Suède	42	n	5	n	47	n	47
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires							
Brésil	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	20	n	46	n	66	n	66
Israël	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	9	16	33	n	58	n	58

1. Décisions prises à d'autres niveaux de pouvoir après consultation des établissements d'enseignement, exprimées en pourcentage de l'ensemble des décisions.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.4a.

Proportion de décisions prises par les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le mode de décision et le domaine (2007)

	Organisation de l'enseignement							Gestion du personnel						
	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système éducatif	Dans un cadre déterminé par un niveau de pouvoir supérieur	Autres	Total, à l'exception des décisions prises « après consultation »	Décisions prises à d'autres niveaux de pouvoir après consultation des établissements	Total, y compris les décisions prises « après consultation »	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système éducatif	Dans un cadre déterminé par un niveau de pouvoir supérieur	Autres	Total, à l'exception des décisions prises « après consultation »	Décisions prises à d'autres niveaux de pouvoir après consultation des établissements	Total, y compris les décisions prises « après consultation »
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	44	n	44	n	89	n	89	n	n	42	n	42	n	42
Autriche	11	n	78	n	89	n	89	n	n	4	n	4	n	4
Belgique (Fl.)	78	n	11	n	89	n	89	42	n	33	n	75	n	75
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	11	n	78	n	89	n	89	n	n	75	n	75	n	75
Danemark	33	n	56	n	89	n	89	42	n	n	n	42	8	50
Angleterre	78	11	11	n	100	n	100	63	4	17	n	83	n	83
Finlande	56		11	n	67	n	67	17		4	n	21	8	29
France	67	11	n	n	78	n	78	8	4	n	n	13	n	13
Allemagne	13	n	75	n	88	n	88	4	n	4	n	8	21	29
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	56	n	33	11	100	n	100	46	n	13	n	58	4	63
Islande	44	11	11	11	78	n	78	25	8	n	n	33	n	33
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	67	n	22	n	89	n	89	25	n	8	n	33	n	33
Japon	33	n	n	22	56	n	56	n	n	n	n	n	21	21
Corée	78	n	n	n	78	n	78	25	n	17	n	42	n	42
Luxembourg	n	22	33	n	56	n	56	n	8	4	n	13	33	46
Mexique	44	22	n	n	67	n	67	n	n	n	n	n	n	n
Pays-Bas	89	n	n	n	89	n	89	63	n	n	25	88	n	88
Nouvelle-Zélande	89	n	11	n	100	n	100	38	n	46	n	83	n	83
Norvège	38	n	25	n	63	n	63	46	n		n	46	n	46
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	11	n	78	n	89	n	89	n	n	33	n	33	n	33
Écosse	44	33	11	n	89	n	89	n	n	n	n	n	13	13
Espagne	11	n	78	n	89	n	89	n	25	13	n	38	n	38
Suède	78	n	11	n	89	n	89	58	n	8	n	67	n	67
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	22	n	67	n	89	n	89	25	n	50	n	75	n	75
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	33	n	56	n	89	n	89	4	4	58	n	67	n	67

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.4b.

Proportion de décisions prises par les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le mode de décision et le domaine

	Planification et structures							Ressources						
	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système éducatif	Dans un cadre déterminé par un niveau de pouvoir supérieur	Autres	Total, à l'exception des décisions prises « après consultation »	Décisions prises à d'autres niveaux de pouvoir après consultation des établissements	Total, y compris les décisions prises « après consultation »	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système éducatif	Dans un cadre déterminé par un niveau de pouvoir supérieur	Autres	Total, à l'exception des décisions prises « après consultation »	Décisions prises à d'autres niveaux de pouvoir après consultation des établissements	Total, y compris les décisions prises « après consultation »
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	n	n	29	n	29	n	29	n	n	17	n	17	13	29
Autriche	n	10	n	n	10	n	10	n	17	n	n	17	17	33
Belgique (Fl.)	43	n	29	n	71	n	71	33	n	17	n	50	n	50
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	n	n	50	n	50	n	50	13	n	17	n	29	n	29
Danemark	n	n	n	n	n	14	14	n	17	17	n	33	54	88
Angleterre	20	n	60	n	80	n	80	33	n	67	n	100	n	100
Finlande	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	58	58
France	n	8	25	n	33	17	50	33	n	n	n	33	17	50
Allemagne	n	n	14	n	14	n	14	17	n	n	n	17	46	63
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	17	17	50	n	83	n	83	33	n	n	n	33	n	33
Islande	n	n	n	n	n	n	n	17	29	n	n	46	n	46
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	n	n	14	n	14	n	14	50	n	n	n	50	n	50
Japon	n	n	n	30	30	n	30	n	n	n	n	n	n	n
Corée	n	n	25	n	25	n	25	17	n	33	n	50	n	50
Luxembourg	n	n	29	n	29	43	71	n	n	33	n	33	67	100
Mexique	n	14	n	n	14	n	14	n	n	n	n	n	n	n
Pays-Bas	n	n	100	n	100	n	100	100	n	n	n	100	n	100
Nouvelle-Zélande	40	n	20	n	60	40	100	17	17	29	n	63	n	63
Norvège	n	n	n	n	n	n	n	33	n	n	n	33	n	33
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	n	n	n	n	n	n	n	17	n	33	n	50	n	50
Écosse	n	n	14	n	14	43	57	n	17	n	n	17	25	42
Espagne	n	n	n	n	n	n	n	n	n	17	n	17	33	50
Suède	n	n	n	n	n	n	n	33	n	n	n	33	n	33
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	n	n	50	n	50	n	50	33	n	17	n	50	n	50
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	n	n	n	n	n	n	n	n	58	17	n	75	n	75

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.5.

Niveaux de pouvoir auxquels se prennent différents types de décisions relatives aux programmes du premier cycle du secondaire dans les établissements publics (2007)

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes proposés	Matières enseignées	Définition du contenu des cours
Australie	Établissement Autonome	Établissement Cadre déterminé par les états	Établissement Cadre déterminé par les états	Établissement Cadre déterminé par les états	Établissement Autonome
Autriche	Établissement Cadre au niveau national	National Consultation avec l'état	Établissement Consultation avec l'état	National Consultation avec l'état	National Consultation avec l'état
Belgique (Fl.)	Établissement Autonome	Établissement Autonome	Établissement Cadre déterminé par les états	Établissement Cadre déterminé par les états	Établissement Cadre déterminé par les états
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	National Autonome	Établissement Cadre au niveau national
Danemark	Établissement Autonome	National Autonome	Local Cadre au niveau national	National Autonome	Local Consultation avec l'établissement
Angleterre	Établissement Autonome	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national
Finlande	Local Autonome	Local Cadre au niveau national	Local Cadre au niveau national	Local Cadre au niveau national	Local Cadre au niveau national
France	Établissement Autonome	National Consultation avec l'établissement	Établissement Consultation avec la sous-région	Établissement Cadre au niveau régional	Établissement Cadre au niveau national
Allemagne	Établissement Cadre au niveau des états	Établissement Autonome	Établissement Autonome	Établissement Autonome	Établissement Autonome
Grèce	m	m	m	m	m
Hongrie	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Autonome	Établissement Autonome	Établissement Cadre au niveau national
Islande	Établissement Autre	National Autonome	Établissement Autre	National Autonome	National Autonome
Irlande	m	m	m	m	m
Italie	Établissement Cadre au niveau national	National Autonome	National Autonome	National Autonome	National Autonome
Japon	Local Autre	National Autonome	National Autonome	Établissement Autre	Établissement Autre
Corée	Établissement Autonome	Regional Cadre au niveau national	Regional Cadre au niveau régional	Regional Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau régional
Luxembourg	National Autonome	National Consultation avec l'établissement	National Consultation avec l'établissement	National Consultation avec l'établissement	Établissement Cadre au niveau national
Mexique	National Autonome	Établissement Cadre au niveau national	National Consultation au niveau des états	National Autonome	National Autonome
Pays-Bas	Établissement Autonome	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national
Nouvelle-Zélande	Établissement Autonome	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Autonome	Établissement Autonome	Établissement Autonome

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.5. (suite)

Niveaux de pouvoir auxquels se prennent différents types de décisions relatives aux programmes du premier cycle du secondaire dans les établissements publics (2007)

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes proposés	Matières enseignées	Définition du contenu des cours
Norvège	Établissement Autonome	National Autonome	National Autonome	National Autonome	National Autonome
Pologne	m	m	m	m	m
Portugal	Établissement Cadre au niveau national	National Autonome	National Autonome	National Autonome	National Autonome
Écosse	Établissement Autonome	Local Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	National Consultation avec l'établissement
Rép. slovaque	m	m	m	m	m
Espagne	Établissement Cadre au niveau des états	État Cadre au niveau national	National Autonome	État Cadre au niveau national	État Consultation avec le niveau national
Suède	Établissement Autonome	National Autonome	Local Autonome	National Autonome	National Autonome
Pologne	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m
Pays partenaires					
Brésil	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m
Estonie	Établissement Cadre au niveau national	Local Cadre au niveau national	Local Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national	Établissement Cadre au niveau national
Israël	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m
Slovénie	Établissement Cadre au niveau national	National Autonome	National Autonome	National Autonome	National Autonome

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Tableau D6.6.

**Évolution de la répartition (en pourcentage) des décisions relatives au premier cycle
de l'enseignement secondaire dans les établissements publics, selon le niveau de pouvoir (2007, 2003)**

		2007						2003						Différence entre 2007 et 2000							
		National	État	Provincial/ régional	Sous-régional	Local	Établissement	Total	National	État	Provincial/ régional	Sous-régional	Local	Établissement	Total	National	État	Provincial/ régional	Sous-régional	Local	Établissement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Pays membres de l'OCDE	Australie	n	56	n	n	n	44	100	n	76	n	n	n	24	100	n	-20	n	n	n	20
	Autriche	27	22	n	n	22	30	100	27	22	n	n	23	29	100	n	n	n	n	-1	1
	Belgique (Fl.)	n	29	n	n	n	71	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	6	n	n	n	33	61	100	7	n	1	n	32	60	100	n	n	-1	n	1	n
	Danemark	19	n	n	n	40	41	100	19	n	n	n	38	44	100	n	n	n	n	3	-3
	Angleterre	4	n	n	n	5	91	100	11	n	n	n	4	85	100	-7	n	n	n	1	6
	Finlande	2	n	n	n	76	22	100	2	n	n	n	71	27	100	n	n	n	n	5	-5
	France	27	n	6	28	n	39	100	24	n	10	35	n	31	100	3	n	-4	-7	n	8
	Allemagne	4	31	17	n	18	30	100	4	30	17		17	32	100	n	1	n	n	n	-2
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	4	n	n	n	27	69	100	4	n	n	n	29	68	100	1	n	n	n	-1	1
	Islande	23	n	n	n	37	40	100	25	n	n	n	50	25	100	-2	n	n	n	-13	15
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	31	n	16	n	6	47	100	23	n	16	n	15	46	100	8	n	n	n	-8	n
	Japon	13	n	21	n	45	21	100	13	n	21	n	44	23	100	n	n	n	n	2	-2
	Corée	7	n	36	n	8	49	100	9	n	34	n	8	48	100	-2	n	2	n	n	1
	Luxembourg	68	n	n	n	n	32	100	66	n	n	n	n	34	100	2	n	n	n	n	-2
	Mexique	30	48	2	n	n	20	100	30	45	2	n	n	22	100	n	3	n	n	n	-2
Pays-Bas	6	n	n	n	n	94	100	4	n	n	n	n	96	100	2	n	n	n	n	-2	
Nouvelle-Zélande	24	n	n	n	n	76	100	25	n	n	n	n	75	100	-1	n	n	n	n	1	
Norvège	25	n	n	n	40	35	100	32	n	n	n	32	37	100	-7	n	n	n	8	-1	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	57	n	n	n	n	43	100	50	n	8	n	n	41	100	6	n	-8	n	n	2	
Écosse	17	n	n	n	53	30	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	9	42	10	n	3	36	100	n	57	15	n	n	28	100	9	-15	-4	n	3	8	
Suède	18	n	n	n	35	47	100	18	n	n	n	36	47	100	m	m	m	m	m	m	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Estonie	4	n	n	n	30	66	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Slovénie	38	n	n	n	4	58	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2008).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/425263302446>

Annexe

1

CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

L'âge typique d'obtention d'un diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année du niveau et du programme correspondants. L'âge correspond à l'âge où un étudiant obtient normalement son diplôme. (Il faut noter que pour certains niveaux de formation, le terme « âge d'obtention d'un diplôme ou certificat » n'est pas approprié et qu'il est utilisé ici par pure convention.)

Tableau X1.1a.
Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire

	Orientation du programme		Finalité : Formation continue/marché du travail			
	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement pré-professionnel ou professionnel	Programmes du niveau 3A de la CITE	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE
Pays membres de l'OCDE	Australie	17	17	m	m	17
	Autriche	18	18	17-18	15-16	17
	Belgique	18	18	a	17	18
	Canada	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Rép. tchèque	19	19	19	a	18
	Danemark	19	19	a	23	20
	Finlande	19	19	a	a	a
	France	18-19	17-21	18-19	19-21	17-19
	Allemagne	19-20	19-20	19-20	19-20	a
	Grèce	17	18-19	18	a	17
	Hongrie	19	19	a	m	19
	Islande	20	18	20	21	18
	Irlande	18	19	18	a	19
	Italie	19	18	19	18	17
	Japon	18	18	18	18	16
	Corée	17	17	a	a	a
	Luxembourg	18	17-20	18-19	19-20	17-18
	Mexique	18	18	a	a	a
	Pays-Bas	17-18	18-20	17-20	a	18
	Nouvelle-Zélande	17-18	17-18	18	17	17
	Norvège	18	19-20	18	a	m
	Pologne	19	20	19	a	a
	Portugal	17	18	17	m	m
	Rép. slovaque	19-20	19-20	19-20	a	18
	Espagne	17	17	17	a	17
	Suède	19	19	19	a	a
	Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19
	Turquie	16	16	16	a	a
	Royaume-Uni	16-18	m	18	18	16
	États-Unis	18	m	18	m	m
Pays partenaires	Brésil	18	20	18	20	a
	Chili	18	18	18	a	a
	Estonie	19	19	19	a	19
	Israël	17	17	17	a	a
	Féd. de Russie	17	17	17	17	16
	Slovénie	19	18-19	19	19	18

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte - durée au moins d'un an plus courte que les programmes du niveau 3A/3B de la CITE ; durée longue - équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

Source : OCDE.

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

Tableau X1.1b.
Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire (2006)

	Finalité : Formation continue/marché du travail		
	Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
Pays membres de l'OCDE	Australie	a	18
	Autriche	19	20
	Belgique	18-19	19-21
	Canada	30-34	30-34
	Rép. tchèque	21	21
	Danemark	22	a
	Finlande	a	35-39
	France	18-21	19-21
	Allemagne	22	a
	Grèce	a	20-22
	Hongrie	a	20
	Islande	a	22
	Irlande	a	18-19
	Italie	a	20
	Japon	19	19
	Corée	a	a
	Luxembourg	a	22-24
	Mexique	a	a
	Pays-Bas	a	20-21
	Nouvelle-Zélande	18-19	18-19
	Norvège	20-21	21-22
	Pologne	a	21
	Portugal	m	m
	Rép. slovaque	21-22	a
	Espagne	a	a
	Suède	a	20-23
	Suisse	21-23	a
	Turquie	a	a
	Royaume-Uni	m	m
	États-Unis	m	m
Pays partenaires	Brésil	a	a
	Chili	a	a
	Estonie	21	a
	Israël	m	a
	Féd. de Russie	a	19
	Slovénie	20-21	a

Source : OCDE.

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

Tableau X1.1c.
Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (2006)

	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)			Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		De 3 ans à moins de 5 ans	5 à 6 ans	6 ans ou plus		
Pays membres de l'OCDE	Australie	19-22	20-22	22-24	24-25	25-26
	Autriche	20-21	22-24	24-26	a	25
	Belgique	21-22	22	23-24	24	26-29
	Canada	21-25	22	23-24	25	27-29
	Rép. tchèque	22-23	23	25	a	28
	Danemark	23-25	24	26	27	30-34
	Finlande	30-34	24	26	35-39	30-34
	France	20-24	20-23	22-25	28-29	26
	Allemagne	21-23	24-26	25-27	a	28-29
	Grèce	22-24	22-24	m	m	25-29
	Hongrie	21	23	24	a	30-34
	Islande	30-34	24	26	28	30-34
	Irlande	20-21	21	23	25	27
	Italie	22-23	22	23-25	30-34	27-29
	Japon	20	22	24	a	27
	Corée	19	21	23	a	30-34
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	20	23	m	m	24-28
	Pays-Bas	a	21-23	21-24	a	28-29
	Nouvelle-Zélande	20-23	21-22	23	25	30-34
	Norvège	21-22	22-23	24-25	26-27	28-29
	Pologne	22	23	25	a	25-29
	Portugal	21-23	22	23-24	a	30-34
	Rép. slovaque	21-22	23	24	a	28-29
	Espagne	19	20	22	27-28	25-27
	Suède	22-23	25	25	a	30-34
	Suisse	23-29	24-26	25-27	25-27	30-34
	Turquie	20-22	22-24	25-27	30-34	30-34
	Royaume-Uni	19-24	20-22	22-24	23-25	25-29
	États-Unis	20	22	24	a	27
Pays partenaires	Brésil	21-24	21-24	m	m	25-29
	Chili	20-22	22	24	25	29
	Estonie	22	22	24	a	30-34
	Israël	m	26	a	a	30-34
	Féd. de Russie	20	19-24	19-25	a	24-26
	Slovénie	23-26	25-26	25-26	a	29

Remarque : lorsque les données du niveau tertiaire de type A sont disponibles selon la durée de programme, le taux d'obtention d'un diplôme pour tous les programmes est constitué de la somme des taux d'obtention d'un diplôme par durée de programme.

Source : OCDE.

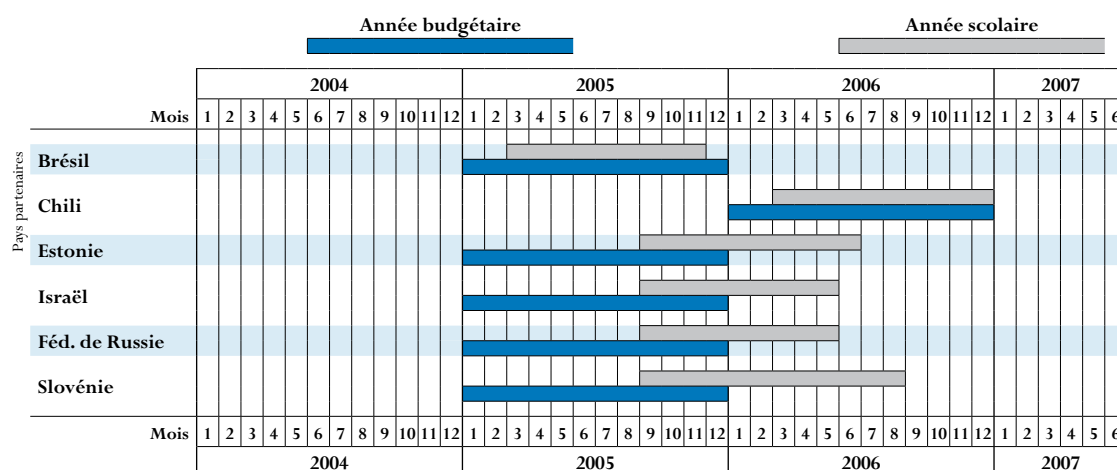
Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.

Tableau X1.2a.



Regards sur l'éducation © OCDE 2008

Tableau X1.2b.
Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs



Source : OCDE.

Tableau X1.3.

Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3)

	Programmes CITE 3A				Programmes CITE 3B				Programmes CITE 3C			
	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement
Pays membres de l'OCDE	Australie ^{1, 2}	N/O	O	O	N	O	N	N	N	O	N	N
	Autriche	O	O	O	N	O	O	N	N	O	O	N
	Belgique (Fl.) ³	O	O	N	N	a	a	a	O	O	N	N
	Belgique (Fr.)	O	O	N	N	a	a	a	O	O	N	N
	Canada (Québec) ¹	N	O	O	N				N	O	O	N
	Rép. tchèque ¹	O	O	O	N	N	O	O	N	O	O	N
	Danemark ¹	O	O	O		a	a	a	O	O	O	
	Finlande	O/N	O	O	N							
	France	O	N	O	N	a	a	a	O/N	O	N	
	Allemagne	O	O	N	N	O	O	N	N	a	a	a
	Grèce ¹	N	O	N	N				N	O	N	N
	Hongrie	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	N
	Islande ¹	O/N	O	N	N	O	O	N	N	O/N	O	N
	Irlande ¹	O	N	N	N	a	a	a	a	O	O	O
	Italie	O	N	O/N	N	O	O/N	O/N	N	O	N	O/N
	Japon	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O
	Corée	N	N	N	O					N	N	N
	Luxembourg	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O
	Mexique	N	O	O	N					O/N	O	O
	Pays-Bas ¹	O	O	O	N	a	a	a	a	O	O	O
	Nouvelle-Zélande	O	N	N	N							
	Norvège	N	O	O	N	a	a	a	a	N	O	O
	Pologne	O/N	N	N	N	a	a	a	a	O	N	N
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque ¹	O	N	O	N					O	N	O
	Espagne	N	O	O	N					O/N	O/N	O/N
	Suède	O/N	O/N	N	O/N							
	Suisse	O	O	O		O	O	O		O		O
	Turquie ¹	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O
	Royaume-Uni ¹	N ⁴	O	N	N	a	a	a	a	O	N	N
Pays partenaire	États-Unis ¹	20 Etats Oui; 30 Etats Non	Certains Etats	Certains Etats	O ⁵	a	a	a	a	a	a	a
	Israël ¹	O/N	O	O	N	a	a	a	a	O/N	O	O

Remarque : O=Oui ; N=Non

1. Voir l'annexe 3 pour des notes additionnelles sur les conditions d'obtention des diplômes (www.oecd.org/edu/eag2008).

2. Les conditions d'obtention pour la CITE 3A varient d'un Etat et territoire à l'autre. Les informations données dans ce tableau représentent une synthèse des différentes conditions existantes.

3. Ne couvre que les programmes à orientation générale.

4. Il n'y a habituellement pas d'examen final à l'exception de certains programmes 3A.

5. Presque tous les Etats spécifient des niveaux d'équivalence (*Carnegie credits*), acquis après avoir assisté durant deux semestres à des cours sur des sujets spécifiques. Ces niveaux varient entre Etats.

Source : OCDE.

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

Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1.

**Vue d'ensemble des principales variables relatives
au contexte économique (période de référence : année civile 2005, prix courants de 2005)**

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalents dollars EU convertis sur la base des PPA)	Déflateur du PIB (1995 =100)	Déflateur du PIB (2000 =100)	Effectifs scolarisés en équivalents temps plein dans les établissements d'enseignement en pourcentage de la population totale	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	33 983	131.0	119.2	22.3
	Autriche	49.9	34 107	112.5	108.5	19.0
	Belgique	49.3	32 077	117.6	110.9	25.2
	Canada ¹	39.9	35 078	122.2	112.7	14.4
	Rép. tchèque	43.8	20 280	157.4	113.5	20.9
	Danemark	53.1	33 626	123.7	112.2	25.5
	Finlande	50.5	30 468	114.5	104.8	24.8
	France	53.7	29 644	115.5	109.9	23.6
	Allemagne	46.9	30 496	106.8	105.8	20.2
	Grèce	m	25 472	151.2	117.7	19.6
	Hongrie	49.9	17 014	254.4	132.0	19.1
	Islande	42.4	35 571	144.0	121.8	30.3
	Irlande	34.0	38 061	148.0	118.1	24.5
	Italie	48.0	27 750	132.1	115.4	19.0
	Japon	37.1	30 290	90.7	93.5	16.3
	Corée	28.9	21 342	131.3	112.1	24.1
	Luxembourg	41.8	69 984	123.0	113.7	m
	Mexique	23.7	11 299	319.1	139.2	30.8
	Pays-Bas	45.2	34 724	128.7	114.7	22.0
	Nouvelle-Zélande	31.9	24 882	124.7	114.1	26.2
	Norvège	m	47 620	154.2	117.7	25.2
	Pologne	43.2	13 573	192.5	113.5	21.4
	Portugal	47.2	19 967	137.4	116.9	19.8
	Rép. slovaque	19.9	15 881	169.4	124.9	22.1
	Espagne	38.1	27 270	141.5	122.7	18.9
	Suède	55.2	32 770	113.0	107.2	24.6
	Suisse	m	35 500	105.4	103.2	18.1
Turquie	m	7 786	4 186.4	316.5	m	
Royaume-Uni	45.7	31 580	129.0	114.0	25.1	
États-Unis	37.2	41 674	122.7	113.0	22.7	
Pays partenaires	Brésil	31.2	9 255	224.7	170.7	26.7
	Chili ²	20.0	12 655	143.2	149.1	26.6
	Estonie	32.7	16 660	188.0	123.6	23.6
	Israël	46.3	22 810	148.7	108.6	30.1
	Féd. de Russie	31.6	10 846	868.0	217.8	14.1
	Slovénie	46.0	23 043	184.8	111.8	19.9

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2006.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.2.

Statistiques de référence (période de référence : année civile 2005, prix courants de 2005)¹

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) ²	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (USD=1)	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (Zone Euro=1)	Parité de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA) (USD=1)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	965 969	911 867.000	m	20 474	1.38835579	1.6032	1.4641
	Autriche	245 330		122 415	8 233	0.87364077	1.0088	0.8905
	Belgique	301 966		149 013	10 474	0.8987871	1.0379	0.9261
	Canada ⁴	1 375 080	1 290 829	515 468	32 299	1.21364403	1.4014	1.26
	Rép. tchèque	2 987 722		1 308 565	10 234	14.39506056	16.6225	15.197
	Danemark	1 551 967		824 841	5 419	8.51699624	9.8349	9.0881
	Finlande	157 162		79 338	5 245	0.98343625	1.1356	1.0765
	France	1 717 921		921 800	62 818	0.92252574	1.0653	0.9381
	Allemagne	2 244 600		1 052 590	82 464	0.89256209	1.0307	0.9054
	Grèce	198 609		m	11 104	0.70219694	0.8109	0.7718
	Hongrie	22 055 093		11 011 561	10 087	128.5082936	148.3929	137.5175
	Islande	1 021 510		433 346	296	97.06372403	112.0828	104.064
	Irlande	161 498		54 979	4 149	1.02277774	1.1810	1.09
	Italie	1 423 048		683 737	58 607	0.87500781	1.0104	0.908
	Japon ⁵	501 402 600	499 096 950	185 069 300	127 773	129.5519548	149.5981	142.9363
	Corée	810 515 900		234 014 700	48 138	788.9201348	910.9932	879.3655
	Luxembourg	30 032		12 545	465	0.9224559	1.0652	0.8968
	Mexique	8 361 107		1 979 808	103 831	7.12686171	8.2296	7.6483
	Pays-Bas	508 964		229 905	16 317	0.89828305	1.0373	0.9126
	Nouvelle-Zélande	156 630		49 900	4 101	1.53500049	1.7725	1.5986
	Norvège	1 945 716		m	4 622	8.84008973	10.2080	9.7966
	Pologne	983 302		425 108	38 161	1.89842574	2.1922	2.1549
	Portugal	149 010		70 343	10 549	0.7074053	0.8169	0.7448
	Rép. slovaque	1 471 131		292 580	5 387	17.19598047	19.8568	18.8277
	Espagne	908 450		346 297	43 398	0.76761043	0.8864	0.8032
	Suède	2 735 218		1 509 540	9 030	9.24328648	10.6735	9.5615
	Suisse	463 673		208 505	7 501	1.74121812	2.0106	1.865
Turquie	487 202		m	72 065	0.8683379	1.0027	1.0014	
Royaume-Uni	1 233 976	1 196 716	546 872	60 218	0.64887707	0.7493	0.6584	
États-Unis	12 376 100	12 189 800	4 537 690	296 972	1	1.1547	1	
Zone Euro					0.866	1.0000		
Pays partenaires	Brésil	2 147 944		670 514	184 184	1.2601	1.4551	
	Chili ⁶	77 337 698		15 482 148	16 452	371.4535	428.9301	
	Estonie	175 392		57 382	1 348	7.812830425	9.0217	
	Israël	588 970		272 497	6 930	3.726	4.3025	
	Féd. de Russie	21 620 100		6 833 983	143 114	13.9282	16.0834	
	Slovénie	6 768 266		3 111 246	1 998	147.0358503	169.7874	

1. Le PIB, les PPA et les dépenses publiques totales des pays de la zone Euro sont exprimés en euros.

2. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire ; Nouvelle-Zélande : PIB et dépenses publiques totales calculés suivant l'année budgétaire.

3. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : $(wt-i) \cdot (PIB_t - i) + (wt) \cdot (PIB_t)$, où wt et $wt-i$ sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Dans le chapitre B, des corrections de cet ordre ont été apportées aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Année de référence : 2004.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire nationale.

6. Année de référence : 2006.

Source : OCDE.

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

Tableau X2. 3a.

Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau (1996, 2006)

	Salaire des enseignants en devise nationale (1996) ¹								
	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale
Pays membres de l'OCDE									
Australie	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Autriche	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Belgique (Fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgique (Fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Rép. tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Danemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
Angleterre	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Finlande	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grèce	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
Hongrie	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Italie	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
Japon	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Corée	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Pays-Bas	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
Nouvelle-Zélande	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norvège	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
Écosse	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Suède	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suisse	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m
Turquie	w	w	w	a	a	a	w	w	w
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	25 380	27 120	29 040	25 380	27 120	29 040	25 380	27 120	29 040
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les données sur les salaires des pays de la zone Euro sont exprimées en euros.

2. Les données de 1996 sur les salaires des enseignants se rapportent à l'ensemble de la Belgique.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.3a. (suite)

Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau (1996, 2006)¹

		Salaire des enseignants en devise nationale (2006) ²									Déflateur du PIB 2006 (1996 = 100)
		Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
		Salaire en début de carrière/ formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/ formation minimale	Salaire en début de carrière/ formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/ formation minimale	Salaire en début de carrière/ formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/ formation minimale	
Pays membres de l'OCDE	Australie	44 719	61 243	61 243	44 971	62 106	62 106	44 971	62 106	62 106	136
	Autriche	24 138	31 935	47 941	25 195	34 418	49 885	25 480	35 273	52 344	113
	Belgique (Fl.)	26 046	36 390	44 318	26 046	36 390	44 318	32 266	46 477	55 822	119
	Belgique (Fr.)	24 720	34 825	42 625	24 720	34 825	42 625	30 767	44 750	53 945	119
	Rép. tchèque	266 751	349 242	415 731	266 751	349 242	415 731	270 101	354 193	422 244	145
	Danemark	302 287	341 001	341 001	302 287	341 001	341 001	301 595	424 212	424 212	124
	Angleterre	19 161	28 005	28 005	19 161	28 005	28 005	19 161	28 005	28 005	128
	Finlande	27 050	34 947	44 091	30 061	37 360	47 047	30 226	41 432	52 587	116
	France	21 403	28 791	42 481	23 680	31 068	44 869	23 907	31 296	45 120	116
	Allemagne	35 746	44 481	46 380	37 086	45 648	47 655	40 108	49 171	51 377	107
	Grèce	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	146
	Hongrie	1 551 204	1 970 676	2 610 660	1 551 204	1 970 676	2 610 660	1 725 672	2 358 240	3 189 744	218
	Islande	2 520 168	2 837 950	3 303 336	2 520 168	2 837 950	3 303 336	2 814 280	3 446 964	3 662 796	153
	Irlande	29 834	49 421	56 003	29 834	49 421	56 003	29 834	49 421	56 003	148
	Italie	21 104	25 528	31 106	22 736	27 797	34 136	22 736	28 574	35 681	128
	Japon	3 334 674	6 235 725	7 956 407	3 334 674	6 235 725	7 956 407	3 334 674	6 235 725	8 191 853	90
	Corée	23 673 840	40 841 220	65 343 300	23 577 840	40 745 220	65 247 300	23 577 840	40 745 220	65 247 300	124
	Luxembourg	46 251	63 692	94 265	66 632	83 289	115 759	66 632	83 289	115 759	127
	Mexique	99 214	130 526	216 535	127 195	166 107	274 858	m	m	m	255
Pays-Bas	29 130	37 830	42 246	30 198	41 612	46 352	30 495	55 647	61 360	130	
Nouvelle-Zélande	29 272	56 628	56 628	29 272	56 628	56 628	29 272	56 628	56 628	126	
Norvège	277 032	309 480	344 664	277 032	309 480	344 664	296 508	333 492	361 488	161	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	165	
Portugal	14 160	23 186	36 368	14 160	23 186	36 368	14 160	23 186	36 368	138	
Écosse	19 186	30 602	30 602	19 186	30 602	30 602	19 186	30 602	30 602	128	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	166	
Espagne	25 184	29 347	36 372	28 333	32 922	40 182	28 946	33 666	41 014	142	
Suède	241 200	283 200	328 700	246 000	290 400	332 400	261 000	313 600	356 600	114	
Suisse	69 492	89 909	110 352	80 193	102 985	125 747	93 098	121 187	142 907	107	
Turquie	11 835	13 206	14 740	a	a	a	11 835	13 206	14 740	2 623	
États-Unis	34 895	42 404	m	33 546	42 775	m	33 695	42 727	m	124	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	214
	Chili	3 629 556	4 430 124	5 978 280	3 629 556	4 430 124	5 978 280	3 629 556	4 638 231	6 258 360	m
	Estonie	79 200	84 000	116 400	79 200	84 000	116 400	79 200	84 000	116 400	200
	Israël	49 396	57 050	79 695	49 396	57 050	79 695	49 396	57 050	79 695	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	16 186	19 025	20 191	16 186	19 025	20 191	16 186	19 025	20 191	m	

1. Les salaires des enseignants présentés à l'indicateur D3 en équivalents USD sont calculés comme suit : la rémunération des enseignants en devise nationale est convertie en USD en utilisant les PPA de janvier 2005 pour le PIB et une correction pour l'inflation si nécessaire. Les salaires des enseignants en équivalents USD sur la base des PPA de janvier 2005 pour la consommation finale sont présentés au tableau X2.3c de l'annexe 2.

2. Les données sur les salaires des pays de la zone Euro sont exprimées en euros.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.3b.

Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2006)

	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2005) ¹	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2006) ¹	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (janvier 2006) ¹	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, année civile 2006) ¹	Population totale en milliers (année civile 2006)	PIB par habitant (en équivalents USD, année civile 2006) ²	Année de référence des données relatives aux salaires de 2006	Corrections pour l'inflation (2006)
Pays membres de l'OCDE								
Australie	1.39	1.41	1.40	1 038 652	20 741	35 453	2006	0.98
Autriche	0.87	0.87	0.87	257 897	8 282	35 695	2005/2006	1.00
Belgique (Fl.) ³	0.90	0.90	0.90	316 622	10 543	33 527	Jan. 2006	1.00
Belgique (Fr.) ³	0.90	0.90	0.90	316 622	10 543	33 527	2004/2005	1.00
Rép. tchèque	14.40	14.30	14.35	3 231 576	10 267	22 009	2005/2006	1.00
Danemark	8.52	8.58	8.55	1 642 215	5 437	35 217	2005/2006	1.00
Angleterre ⁴	0.65	0.65	0.65	1 301 914	60 533	32 990	2005/2006	1.00
Finlande	0.98	0.97	0.98	167 062	5 266	32 736	01 oct. 2005	1.00
France	0.92	0.91	0.92	1 791 953	63 195	31 048	2005/2006	1.00
Allemagne	0.89	0.88	0.89	2 322 200	82 366	31 950	2005/2006	1.00
Grèce	0.70	0.70	0.70	213 985	11 149	27 233	2005	1.02
Hongrie	128.51	129.94	129.22	23 757 230	10 071	18 154	28 juin 1905	0.98
Islande	97.06	104.94	101.00	1 141 747	304	35 749	2005/2006	1.00
Irlande	1.02	1.01	1.02	174 705	4 253	40 716	2005/2006	1.00
Italie	0.88	0.87	0.87	1 475 401	58 863	28 866	2005/2006	1.00
Japon	129.55	124.46	127.01	507 545 700	127 755	31 919	2005/2006	1.00
Corée	788.92	762.02	775.47	847 876 400	48 297	23 038	2006	1.00
Luxembourg	0.92	0.92	0.92	33 852	473	78 137	2005/2006	1.00
Mexique	7.13	7.22	7.17	9 149 911	104 748	12 104	2005/2006	1.00
Pays-Bas	0.90	0.89	0.90	534 324	16 341	36 548	2005/2006	1.00
Nouvelle-Zélande	1.54	1.52	1.53	163 416	4 142	25 910	2006	0.99
Norvège	8.84	8.89	8.86	2 155 780	4 661	52 047	2004/2005	1.00
Pologne	1.90	1.89	1.90	1 057 855	38 132	14 641	2003/2004	1.00
Portugal	0.71	0.70	0.71	155 167	10 584	20 839	2005/2006	1.00
Écosse ⁴	0.65	0.65	0.65	1 301 914	60 533	32 990	2005/2006	1.00
Rép. slovaque	17.20	17.26	17.23	1 636 263	5 391	17 585	2002/2003	1.00
Espagne	0.77	0.76	0.76	980 954	44 068	29 382	2005/2006	1.00
Suède	9.24	9.16	9.20	2 899 653	9 081	34 870	2005	1.00
Suisse	1.74	1.70	1.72	486 178	7 558	37 747	2005/2006	1.00
Turquie	0.87	0.90	0.88	576 322	72 974	8 766	2006	0.95
États-Unis	1.00	1.00	1.00	13 132 900	299 833	43 801	2005/2006	1.00
Pays partenaires								
Brésil	1.34	1.36	1.35	1 937 598	188 694	7 553	m	m
Chili	342.30	371.45	356.88	66 598 992	16 452	10 898	2006	0.96
Estonie	7.81	8.05	7.93	207 061	1 345	19 139	2006	0.95
Israël	3.73	3.73	3.73	585 821	6 938	22 661	2005/2006	1.00
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	0.61	0.62	0.62	30 448	2 003	24 638	2005/2006	1.00

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays de la zone Euro sont exprimées en euros.

2. Le Produit intérieur brut par habitant en devises nationales (2006) est calculé à partir de la population totale (2006) et du PIB total (2006). Il a été converti en USD en utilisant les PPA pour le PIB (2006). Toutes les données citées sont présentées dans le tableau ci-dessus.

3. Les données sur le Produit intérieur brut et sur la population se rapportent à l'ensemble de la Belgique.

4. Les données sur le Produit intérieur brut et sur la population se rapportent au Royaume-Uni.

Les ajustements en raison de l'inflation sont utilisés si l'année de référence n'est pas 2004/2005 et si l'inflation entre la période de référence utilisée et l'année 2004/2005 varie de plus de 1 %.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.3c.

Salaire des enseignants (2006)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en équivalents EUR convertis sur la base des PPA

		Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
		Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE	Australie	27 368	37 480	37 480	1.20	27 522	38 008	38 008	1.22	27 522	38 008	38 008	1.22
	Autriche	24 276	32 117	48 215	1.02	25 339	34 615	50 170	1.10	25 626	35 475	52 643	1.13
	Belgique (Fl.)	25 487	35 609	43 366	1.21	25 487	35 609	43 366	1.21	31 573	45 479	54 624	1.54
	Belgique (Fr.)	24 190	34 078	41 710	1.16	24 190	34 078	41 710	1.16	30 107	43 790	52 787	1.49
	Rép. tchèque	16 323	21 371	25 439	1.11	16 323	21 371	25 439	1.11	16 528	21 674	25 838	1.12
	Danemark	31 053	35 030	35 030	1.13	31 053	35 030	35 030	1.13	30 982	43 578	43 578	1.41
	Angleterre	25 866	37 805	37 805	1.31	25 866	37 805	37 805	1.31	25 866	37 805	37 805	1.31
	Finlande	24 328	31 430	39 654	1.09	27 036	33 600	42 313	1.17	27 184	37 263	47 295	1.30
	France	20 472	27 539	40 634	1.01	22 650	29 717	42 918	1.09	22 868	29 935	43 158	1.10
	Allemagne	35 363	44 005	45 883	1.57	36 689	45 160	47 145	1.61	39 679	48 645	50 827	1.73
	Grèce	23 058	28 122	33 825	1.18	23 058	28 122	33 825	1.18	23 058	28 122	33 825	1.18
	Hongrie	10 350	13 149	17 419	0.82	10 350	13 149	17 419	0.82	11 514	15 735	21 283	0.99
	Islande	21 907	24 669	28 715	0.79	21 907	24 669	28 715	0.79	24 464	29 963	31 840	0.95
	Irlande	25 787	42 717	48 406	1.19	25 787	42 717	48 406	1.19	25 787	42 717	48 406	1.19
	Italie	21 257	25 714	31 332	1.01	22 902	27 999	34 384	1.10	22 902	28 782	35 940	1.14
	Japon	23 052	43 107	55 002	1.54	23 052	43 107	55 002	1.54	23 052	43 107	56 630	1.54
	Corée	26 804	46 241	73 983	2.29	26 695	46 132	73 874	2.28	26 695	46 132	73 874	2.28
	Luxembourg	44 164	60 818	90 012	0.89	63 626	79 531	110 536	1.16	63 626	79 531	110 536	1.16
	Mexique	12 146	15 980	26 509	1.50	15 572	20 336	33 649	1.91	m	m	m	m
	Pays-Bas	28 530	37 050	41 375	1.15	29 576	40 754	45 397	1.27	29 867	54 500	60 095	1.70
	Nouvelle-Zélande	16 612	32 137	32 137	1.41	16 612	32 137	32 137	1.41	16 612	32 137	32 137	1.41
Norvège	27 443	30 657	34 143	0.67	27 443	30 657	34 143	0.67	29 372	33 036	35 809	0.72	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	17 624	28 857	45 263	1.58	17 624	28 857	45 263	1.58	17 624	28 857	45 263	1.58	
Écosse	25 900	41 310	41 310	1.43	25 900	41 310	41 310	1.43	25 900	41 310	41 310	1.43	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	28 995	33 788	41 876	1.31	32 620	37 904	46 262	1.47	33 326	38 760	47 220	1.50	
Suède	23 018	27 027	31 369	0.88	23 476	27 714	31 722	0.91	24 908	29 928	34 031	0.98	
Suisse	35 417	45 823	56 242	1.38	40 871	52 487	64 088	1.58	47 449	61 764	72 834	1.86	
Turquie	11 124	12 413	13 855	1.61	a	a	a	a	11 124	12 413	13 855	1.61	
États-Unis	30 638	37 230	m	0.97	29 454	37 556	m	0.98	29 584	37 514	m	0.98	
Moyenne de l'OCDE		24 433	33 216	40 643	1.22	26 381	35 719	43 705	1.26	27 314	38 070	45 980	1.34
Moyenne de l'UE-19		25 055	33 555	41 049	1.16	26 819	35 529	43 180	1.21	27 838	38 520	46 656	1.31
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	9 589	11 393	15 365	1.11	9 589	11 393	15 365	1.11	9 589	11 922	16 086	1.16
	Estonie	8 317	8 821	12 223	0.52	8 317	8 821	12 223	0.52	8 317	8 821	12 223	0.52
	Israël	11 640	13 443	18 779	0.68	11 640	13 443	18 779	0.68	11 640	13 443	18 779	0.68
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	23 100	27 151	28 815	1.26	23 100	27 151	28 815	1.26	23 100	27 151	28 815	1.26	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

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

Notes générales

Définitions

Le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, diminuée des consommations intermédiaires aux prix d'acquisition et augmentée des droits de douanes et des taxes sur les importations. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Le **déflateur du PIB** est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix courants par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays. Toutes les données sont basées sur l'année 2000.

Le PIB par habitant est égal au produit intérieur brut (en équivalent USD convertis à l'aide des PPAs) divisé par le nombre d'habitants.

Les taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts nets en capital.

Sources

Édition 2008 des *Comptes nationaux des pays de l'OCDE : principaux agrégats*, Volume 1.

Le cadre théorique utilisé par les comptes nationaux est fourni depuis des années par la publication des Nations Unies *Système de comptabilité nationale* publiée en 1968. Une version mise à jour a été publiée en 1993 (communément appelée SCN 93).

OCDE, Base de données analytique, janvier 2008.

Annexe



SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

L'annexe 3 sur les sources, méthodes et notes techniques est disponible seulement en version électronique. Elle se trouve à l'adresse suivante :
www.oecd.org/edu/eag2008

RÉFÉRENCES

HEIS (HIS) (2005), *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, Higher Education Information System, Hanovre, <http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf>.

OIT (1982), Résolution concernant les statistiques de la population active, de l'emploi, du chômage et du sous-emploi, adoptée par la treizième Conférence internationale des statisticiens du travail, Organisation Internationale du Travail, Genève.

Kelo, M., U. Teichler et B. Wächter (éds.) (2005), *EURODATA: Student Mobility in European Higher Education*, Verlags and Mediengesellschaft, Bonn.

Krueger, A.B. (2002), "Economic Considerations and Class Size" *National Bureau of Economic Research Working Paper*: 8875.

Mincer, J. (1974), "Schooling, experience, and earnings", National Bureau of Economic Research (NBER), New York.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie: Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.

OCDE (2004a), *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, OCDE, Paris.

OCDE (2004b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004*, OCDE, Paris.

OCDE (2004c), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE - Édition 2004*, OCDE, Paris.

OCDE (2005a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.

OCDE (2005b), *Politiques d'éducation et de formation : Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.

OCDE (2006), *Statistiques des recettes publiques 1965-2005*, OCDE, Paris.

OCDE (2007a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007*, OCDE, Paris.

OCDE (2007b), "Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for higher education", Série des documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE, n° 10, OCDE, Paris (disponible en ligne sur: www.oecd.org/edu/workingpapers).

OCDE (2007c), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris.

OCDE (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education*, OCDE, Paris.

OCDE (2008b), *PISA 2006 Technical Report*, OCDE, Paris.

OCDE (2008c), *Main OECD Science and Technology Indicators/Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, OCDE, Paris.

OCDE (2008d), "Job-Related Training and Benefits for Individuals: A review of evidence and explanations", Série des documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE, n° 19, OCDE, Paris.

St. John, E.P. (2003), *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Usher, A. (2006), "Grants for Students: What They Do, Why They Work", *Canadian Education Report Series*, Educational Policy Institute; Toronto, Ontario.

LISTE DES PARTICIPANTS À CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont participé à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des chercheurs et des experts qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2008*.
L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux INES¹

M. Paul BALNAVES (Australie)	Mme Fiorella FARINELLI (Italie)
M. Mark NEMET (Autriche)	M. Kenji SAKUMA (Japon)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Sun-Ho KIM (Corée)
Mme Maddy BOLLEN (Belgique)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
Mme Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brésil)	M. Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexique)
Mme Amanda HODGKINSON (Canada)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Mauricio FARÍAS ARENAS (Chili)	M. David LAMBIE (Nouvelle-Zélande)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)	Mme Hege FORBORD (Norvège)
M. Jakob Birklund ANDERSEN (Danemark)	M. Morten ROSENKVIST (Norvège)
M. Lars Bo JAKOBSEN (Commission européenne)	M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)
Mme Sylja KIMMEL (Estonie)	M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Mme Kristi PLOOM (Estonie)	M. João Trocado MATA (Portugal)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
M. Claude SAUVAGEOT (France)	M. Vladimír POKOJNÝ (République slovaque)
Mme Barbara MEYER-WYK (Allemagne)	Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)
Mme Evelyn OBELE (Allemagne)	M. Enrique ROCA COBO (Espagne)
Mme Melina PAPADAKI (Grèce)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)	M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
M. Gunnar ARNASON (Islande)	M. Kamil YILDIRIM (Turquie)
M. Pat MAC SITRIC (Irlande)	M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
Mme Rachel PERKIN (Irlande)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)	Mme Valena WHITE PLISKO (États-Unis)

Groupe de travail INES

M. Paul BALNAVES (Australie)	M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
Mme OonYing CHIN (Australie)	Mme Julie GRUNNET HANSEN (Danemark)
M. Mark NEMET (Autriche)	M. Leo ELMBIRK JENSEN (Danemark)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)	Mme Signe PHILIP (Danemark)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	Mme Kristi PLOOM (Estonie)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	M. Anders HINGEL (Commission européenne)
Mme Ana Carolina SILVA CIOTTO (Brésil)	M. Jean-Louis MERCY (Commission européenne)
Mme Carmilva SOUZA FLORES (Brésil)	M. Ville HEINONEN (Finlande)
M. Jean-Claude BOUSQUET (Canada)	M. Matti KYRÖ (Finlande)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	M. Mika TUONONEN (Finlande)
M. Albert MOTIVANS (UNESCO)	M. Matti VÄISÄNEN (Finlande)
M. Cesar MUÑOZ HERNÁNDEZ (Chili)	Mme Michele JACQUOT (France)
M. Cristian Pablo YAÑEZ NAVARRO (Chili)	Mme Fabienne ROSENWALD (France)
Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Felix KOSCHIN (République tchèque)	M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)

1. Le nouveau Groupe de travail INES, créé le 1er janvier 2008, rassemble les rôles et fonctions des Coordinateurs nationaux INES et du Groupe technique INES pour les statistiques et les indicateurs de l'éducation.

Mme Evelyn OBELE (Allemagne)
 M. Martin SCHULZE (Allemagne)
 Mme Melina PAPADAKI (Grèce)
 Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)
 Mme Judit KOZMA-LUKÁCS (Hongrie)
 M. László LIMBACHER (Hongrie)
 M. Tamás MÓRÉ (Hongrie)
 M. Gunnar ARNASON (Islande)
 Mme Asta URBANCIC (Islande)
 Mme Gillian GOLDEN (Irlande)
 Mme Nicola TICKNER (Irlande)
 M. Pat MAC SITRIC (Irlande)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 Mme Hava KLEIN (Israël)
 M. Yedidia SEGEV (Israël)
 Mme Maria Gemma DE SANCTIS (Italie)
 Mme Maria Teresa MORANA (Italie)
 Mme Claudia PIZZELLA (Italie)
 M. Paolo TURCHETTI (Italie)
 Mme Ayaki KOBAYASHI (Japon)
 M. Tokuo OGATA (Japon)
 M. Kinichi TSUCHIYAMA (Japon)
 M. Chang-Hwan KIM (Corée)
 Mme Jong-Hyo PARK (Corée)
 M. Robert KERGER (Luxembourg)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Manon UNSEN (Luxembourg)
 M. Gerardo FRANCO (Mexique)
 M. Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexique)
 Mme Daphne DE WIT (Pays-Bas)
 M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 M. Jit CHEUNG (Nouvelle-Zélande)

M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
 Mme Birgitta BØHN (Norvège)
 M. Terje RISBERG (Norvège)
 M. Are TURMO (Norvège)
 Mme Malgorzata CHOJNICKA (Pologne)
 Mme Anna NOWOZYNSKA (Pologne)
 M. Wojciech SADOWNIK (Pologne)
 Mme Elisa GONZALES (Portugal)
 Maria João VALENTE ROSA (Portugal)
 M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
 Mme Alzbeta FERENCICOVA (République slovaque)
 Mme Zuzana JAKUBCOVA (République slovaque)
 Mme Elena REBROSOVA (République slovaque)
 Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)
 Mme Tatjana SKRBEC (Slovénie)
 Mme Rosa HUERTAS MORA (Espagne)
 M. Jesús IBÁÑEZ MILLA (Espagne)
 M. Enrique ROCA COBO (Espagne)
 Mme Carmen UREÑA UREÑA (Espagne)
 M. Dan ANDERSSON (Suède)
 Mme Helena BJELVENIUS (Suède)
 M. Kenny PETERSSON (Suède)
 Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
 M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)
 M. Said OULD AHMEDOU VOFFAL (UNESCO)
 M. Steve HEWITT (Royaume-Uni)
 M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
 Mme Rachel DINKES (États-Unis)
 Mme Mary Ann FOX (États-Unis)
 Mme Lauren GIBERTSON (États-Unis)
 Mme Valena White PLISKO (États-Unis)
 M. Thomas SNYDER (États-Unis)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Jay MOSKOWITZ

M. Tony ZANDERIGO (Australie)
 Mme Helene BABEL (Autriche)
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)
 Mme Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brésil)
 Mme Tamara KNIGHTON (Canada)
 M. Grant CLARKE (Canada)
 M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
 Mme Pavla ZIELENIECOVA (République tchèque)
 M. Joern SKOVGAARD (Danemark)
 M. Aki TORNBERG (Finlande)
 M. Thierry ROCHER (France)
 M. Botho PRIEBE (Allemagne)
 M. Panyotis KAZANTZIS (Grèce)
 Mme Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hongrie)
 M. Julius K. BJORNSSON (Islande)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Raimondo BOLLETA (Italie)
 M. Ryo WATANABE (Japon)

Mme Mee-Kyeong LEE (Corée)
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)
 M. Felipe MARTINEZ RIZO (Mexique)
 M. Renze PORTENGEN (Pays-Bas)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 M. Carlos PINTO FERREIRA (Portugal)
 M. Vladislav ROSA (République slovaque)
 Mme Lis CERCADILLO PÉREZ (Espagne)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 Mme Meral ALKAN (Turquie)
 Mme Lorna BERTRAND (Royaume-Uni)
 M. Eugene OWEN (États-Unis)
 Mme Elois SCOTT (États-Unis)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
 Mme Micheline SCHEYS (Belgique)
 Mme Jude COSGROVE (Irlande)
 M. Whan-Sik KIM (Corée)
 M. Rafael FREYRE MARTÍNEZ (Mexique)
 M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)

Réseau B sur les résultats de l'enseignement et les résultats socio-économiques

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Dan ANDERSSON

M. Paul BALNAVES (Australie)
 Mme Oon Ying CHIN (Australie)
 M. Brendan O'REILLY (Australie)
 M. Mark NÉMET (Autriche)
 Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
 Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
 Mme Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brésil)
 M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
 Mme Shannon DELBRIDGE (Canada)
 Mme Sárka HONSOVÁ (République tchèque)
 Mme Julie GRUNNET HANSEN (Danemark)
 Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)
 Mme Aila REPO (Finlande)
 Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
 Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
 M. Nikolaos BILALIS (Grèce)
 M. Angelos KARAGIANNIS (Grèce)
 Mme Éva TÓT (Hongrie)
 M. Philip O'CONNELL (Irlande)
 Mme Francesca BRAIT (Italie)
 Mme Paola UNGARO (Italie)
 Mme Johee CHOI (Corée)
 M. Jos NOESEN (Luxembourg)
 M. Héctor V. ROBLES VÁSQUEZ (Mexique)

M. Roy TJOA (Pays-Bas)
 M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 M. Cyril MAKO (Nouvelle-Zélande)
 Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle-Zélande)
 M. Lars NERDRUM (Norvège)
 M. Terje RISBERG (Norvège)
 Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
 Mme Malgorzata CHOJNICKA (Pologne)
 M. José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
 Mme Rute GUERRA (Portugal)
 Mme Isabel FARIA VAZ (Portugal)
 M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
 Mme Slavica CERNOSA (Slovénie)
 Mme L'ubomíra SRNÁNKOVÁ (République slovaque)
 Mme Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Espagne)
 M. Dan ANDERSSON (Suède)
 Mme Anna JÖNSSON (Suède)
 M. Kenny PETERSSON (Suède)
 M. Russell SCHMIEDER (Suède)
 M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
 M. Ali PANAL (Turquie)
 M. David MCPHEE (Royaume-Uni)
 M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
 M. Abe GEORGE (États-Unis)
 Mme Lisa HUDSON (États-Unis)
 M. Dan SHERMAN (États-Unis)

Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement

Pays responsable : Pays-Bas

Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS

M. Paul CMIEL (Australie)
 M. Christian KRENTHALLER (Autriche)
 M. François-Gérard STOLZ (Belgique)
 Mme Ann VAN DRIESCHTE (Belgique)
 M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)
 Mme Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brésil)
 Mme Carmilva SOUZA FLORES (Brésil)
 M. Raynald LORTIE (Canada)
 M. Cesar MUÑOZ HERNÁNDEZ (Chili)
 Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)
 M. Jørgen BALLING RASMUSSEN (Danemark)
 Mme Kristi PLOOM (Estonie)
 M. Lars Bo JAKOBSEN (Commission européenne)
 M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)
 Mme Clotilde LIXI (France)
 M. Gerd MÖLLER (Allemagne)
 M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)
 Mme Anna IMRE (Hongrie)
 M. Gunnar ARNASON (Islande)
 M. Pat MAC SITRIC (Irlande)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 Mme Gianna BARBIERI (Italie)

M. Tokuo OGATA (Japon)
 Mme Jeongwon HWANG (Corée)
 Mme Jong-Hyo PARK (Corée)
 Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
 M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
 Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
 M. Hans RUESINK (Pays-Bas)
 M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 Mme Robyn SMITS (Nouvelle-Zélande)
 Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)
 M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
 M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
 M. Mitja SARDOČ (Slovénie)
 Mme Rosa HUERTAS (Espagne)
 Mme Madeleine NYMAN (Suède)
 M. Eugen STOCKER (Suisse)
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)
 M. Albert MOTIVANS (UNESCO)
 M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
 M. Steve HEWITT (Royaume-Uni)
 M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
 M. Mal COOKE (Royaume-Uni – Écosse)
 Mme Kerry GRUBER (États-Unis)
 Mme Laura SALGANIK (États-Unis)

Autres participants à cette publication

Mme Doranne LECERCLE (Édition)
 Mme Fung-Kwan TAM (Mise en page)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education (2008)

ISBN 92-64-04652-6

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

ISBN 92-64-03983-X

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

ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World: What PISA Studies Tell Us (2005)

ISBN 92-64-03608-3

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

ISBN 92-64-00725-3

Résoudre des problèmes, un atout pour réussir : Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00743-1

De l'école à la vie active : Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés (2005)

ISBN 92-64-00978-7

Analyse des politiques d'éducation – Édition 2005-2006 (2006)

ISBN 92-64-02271-6

Guide OCDE pour l'établissement de statistiques de l'éducation internationalement comparables

ISBN 92-64-03044-1

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

ISBN 92-64-10572-7

Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce (2004)

ISBN 92-64-01505-1

Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE (1999)

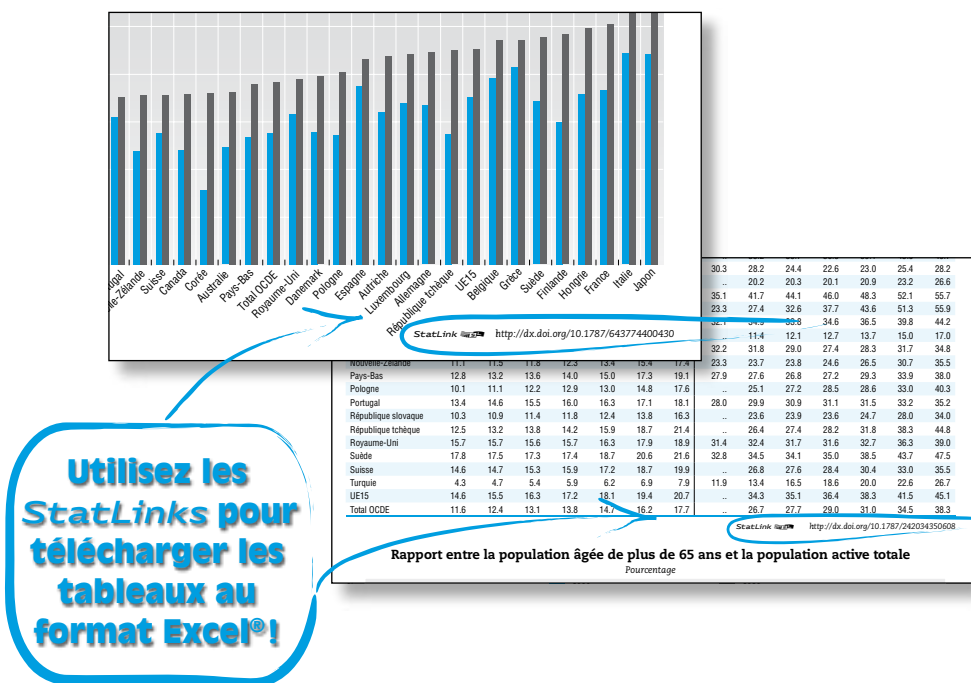
ISBN 92-64-27037-X

Les publications de l'OCDE sont disponibles sur la Librairie en ligne de l'OCDE (www.oecdbookshop.org)

Ce livre contient des...



En bas à droite des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>. Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien. Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.



StatLinks  : une innovation des Éditions OCDE.
 Pour en savoir plus : www.oecd.org/statistics/statlink

Nous voudrions connaître votre opinion sur nos publications et services tels que les *StatLinks* : écrivez-nous à oecd.publishing@oecd.org

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2008 04 2 P) ISBN 978-92-64-04680-1 – n° 56332 2008