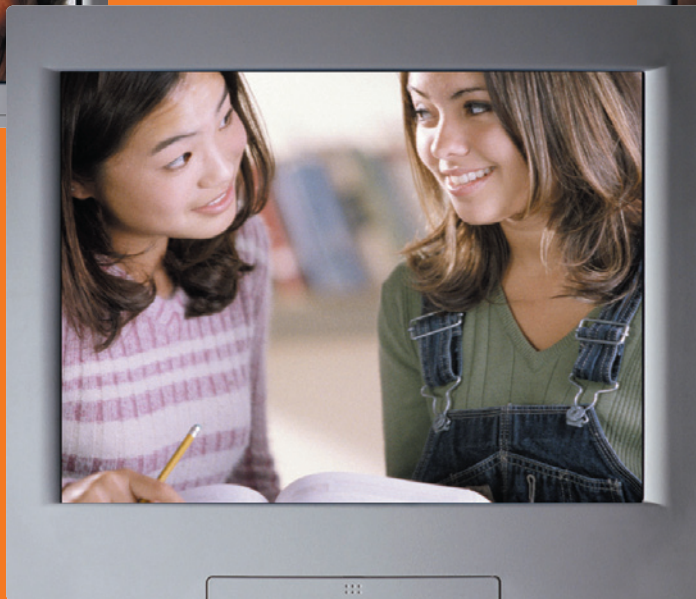


Regards sur l'éducation 2009

LES INDICATEURS DE L'OCDE



Regards sur l'éducation 2009

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 2009

OECD INDICATORS

Version révisée septembre 2009

Le détail des modifications est disponible sur : www.oecd.org/dataoecd/8/38/43560493.pdf.

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

© OCDE 2009

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

AVANT-PROPOS

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 analyses et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de la Direction de l'Éducation de l'OCDE se sont chargés de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité d'Andreas Schleicher et en collaboration avec Étienne Albière, Tracey Burns, Éric Charbonnier, Michael Davidson, Bo Hansson, Corinne Heckmann, David Istance, Karinne Logez, Koji Miyamoto, Sophie Vayssettes, Patrick Werquin et Jean Yip. Marika Boiron, Pedro Lenin García de León, Diana Toledo Figueroa et Élisabeth Villoutreix ont apporté leur concours à l'édition de la version française et Sandrine Meireles s'est chargée des tâches administratives. La préparation de cet ouvrage a été dirigée par les pays membres au travers du Groupe de travail INES et facilitée par les Réseaux INES. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier et aux indicateurs de l'OCDE en général sont cités à la fin de cette publication.

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

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

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

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

TABLE DES MATIÈRES

Nom des
indicateurs
de l'édition
2008

Avant-propos	3	
Éditorial	13	
Introduction	17	
Guide du lecteur	21	
CHAPITRE A LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE	25	
Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ? ...	26	A1
Tableau A1.1.a. Niveau de formation de la population adulte (2007)	39	
Tableau A1.2.a. Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2007)	40	
Tableau A1.3.a. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2007)	41	
Tableau A1.4. Évolution du niveau de formation dans la population âgée de 25 à 64 ans (1997-2007)	42	
Tableau A1.5. Croissance moyenne annuelle de la population âgée de 25 à 64 ans entre 1998 et 2006	44	
Tableau A1.6. Proportion d'actifs occupant un emploi qualifié (CITP 1-3) dans les différents groupes d'âge, selon le niveau de formation (2006, 1998)	45	
Indicateur A2 Combien d'élèves terminent-ils leurs études secondaires et commencent des études tertiaires ?	46	A2
Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2007)	60	
Tableau A2.2. Évolution du taux d'obtention d'un diplôme (premier diplôme) de fin d'études secondaires (entre 1995 et 2007)	61	
Tableau A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires (2007)	62	
Tableau A2.4. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et pyramide des âges des nouveaux inscrits (2007)	63	
Tableau A2.5. Évolution du taux d'accès à l'enseignement tertiaire (entre 1995 et 2007)	64	
Indicateur A3 Combien d'étudiants terminent-ils leurs études tertiaires ?	66	A3, A4
Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire (2007)	78	
Tableau A3.2. Évolution du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (entre 1995 et 2007)	79	
Tableau A3.3. Taux d'obtention d'un diplôme aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire (2007)	80	
Tableau A3.4. Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire (2005)	81	

Indicateur A4	Quel est le profil des élèves les plus performants en sciences à l'âge de 15 ans ?	82
Tableau A4.1a.	Score moyen et pourcentage d'élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques	94
Tableau A4.1b.	Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques, selon le sexe	95
Tableau A4.2a.	Recouvrements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques	96
Tableau A4.2b.	Recouvrements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques, selon le sexe	97
Tableau A4.3.	Milieu socioéconomique des élèves, selon leur groupe de performance	99
Tableau A4.4.	Pourcentage d'élèves par groupe de performance en fonction de l'ascendance allochtone ou autochtone.....	100
Tableau A4.5.	Pourcentage d'élèves par groupe de performance, selon la langue parlée en famille	101
Indicateur A5	Quelles sont les attitudes et motivations à l'égard des sciences des élèves les plus performants en sciences dans PISA 2006 ?	104
Tableau A5.1a.	Indice du plaisir apporté par les sciences pour les élèves performants et les élèves les plus performants.....	116
Tableau A5.2a.	Indice de participation à des activités scientifiques parmi les élèves performants et les élèves les plus performants	117
Tableau A5.3.	Cours de sciences suivis par les élèves performants et les élèves les plus performants dans le cadre scolaire et extrascolaire.....	118
Tableau A5.4a.	Indices de motivation instrumentale et prospective pour l'apprentissage des sciences parmi les élèves performants et les élèves les plus performants.....	120
Tableau A5.5.	Importance attachée par les élèves performants et les élèves les plus performants à l'obtention de bons résultats en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques	121
Tableau A5.6a.	Indices de perception par les élèves de l'utilité de l'école pour préparer à l'exercice d'une profession à caractère scientifique et d'information à propos des professions à caractère scientifique parmi les élèves performants et les élèves les plus performants	123
Tableau A5.7a.	Plaisir apporté par les sciences	124
Tableau A5.7b.	Activités scientifiques	124
Tableau A5.7c.	Motivation instrumentale pour l'apprentissage des sciences	124
Tableau A5.7d.	Importance attachée par les élèves à l'obtention de bons résultats en sciences	124
Tableau A5.7e.	Motivation prospective pour l'apprentissage des sciences.....	124
Indicateur A6	Quel est l'impact du niveau de formation sur le taux d'emploi ?	126
Tableau A6.1a.	Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2007).....	138
Tableau A6.2a.	Évolution du taux d'emploi dans la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (1997-2007).....	139

	Nom des indicateurs de l'édition 2008
Tableau A6.3a. Taux de chômage et niveau de formation selon le sexe (2007)	141
Tableau A6.4a. Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1997-2007)	142
Indicateur A7 Quels sont les avantages économiques de l'éducation ?	144
Tableau A7.1a. Revenus du travail relatifs de la population percevant des revenus du travail (2007 ou année de référence indiquée).....	153
Tableau A7.2a. Évolution des revenus du travail relatifs de la population adulte (entre 1997 et 2007).....	155
Tableau A7.2b. Évolution des revenus du travail relatifs des hommes (entre 1997 et 2007).....	156
Tableau A7.2c. Évolution des revenus du travail relatifs des femmes (entre 1997 et 2007).....	157
Tableau A7.3. Évolution des écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (entre 1997 et 2007)	158
Indicateur A8 Quels sont les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation ?	160
Tableau A8.1. Valeur actuelle nette privée de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires lors de la formation initiale (CITE 3 et 4) (2005).....	174
Tableau A8.2. Valeur actuelle nette privée de l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire lors de la formation initiale (CITE 5 et 6) (2005).....	175
Tableau A8.3. Valeur actuelle nette publique de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires lors de la formation initiale (2005).....	176
Tableau A8.4. Valeur actuelle nette publique de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires lors de la formation initiale (2005).....	177
Indicateur A9 Quelles sont les retombées sociales de l'éducation ?	178
Tableau A9.1. Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé et sur l'intérêt déclaré pour la politique	189
Tableau A9.2. Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)	189
Tableau A9.3. Effets marginaux de l'éducation sur l'intérêt pour la politique (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)	190
Tableau A9.4. Effets marginaux de l'éducation sur la confiance interpersonnelle (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)	190
Tableau A9.5. Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle, selon le sexe	191
Tableau A9.6. Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle, selon l'âge.....	192
Tableau A9.7. Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle, selon le revenu.....	193

A9

A10

CHAPITRE B LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION	195	
Indicateur B1 Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	198	B1
Tableau B1.1a. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2006).....	213	
Tableau B1.2. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R-D (2006).....	214	
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 (2006).....	215	
Tableau B1.3b. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires, tous services confondus (2006).....	216	
Tableau B1.4. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2006).....	217	
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, 2006).....	218	
Indicateur B2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	220	B2
Tableau B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2006).....	231	
Tableau B2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2006).....	232	
Tableau B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2006), en proportion de la population aux âges typiques de l'enseignement primaire au tertiaire (année scolaire 2006/2007) et tendances démographiques (2000-15).....	233	
Tableau B2.4. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et par niveau d'enseignement (2006).....	234	
Indicateur B3 Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ?	236	B3
Tableau B3.1. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (2000, 2006).....	246	
Tableau B3.2a. Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2000, 2006).....	247	
Tableau B3.2b. Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2000, 2006).....	248	

	Nom des indicateurs de l'édition 2008
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 2006 (2000=100) (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006).....	249
Indicateur B4 Quel est le montant des dépenses publiques d'éducation ?	250
Tableau B4.1. Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2000, 2006)	256
Indicateur B5 Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire ?	258
Tableau B5.1.a. Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A (année académique 2006/2007)	273
Tableau B5.2. Répartition de l'aide financière aux étudiants et montant des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2006/2007).....	275
Tableau B5.3. Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/2005).....	276
Tableau B5.4. 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 (2006).....	278
Indicateur B6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?	280
Tableau B6.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2006).....	288
Tableau B6.2.a. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources dans l'enseignement primaire et secondaire (2006).....	289
Tableau B6.2.b. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2006).....	290
Indicateur B7 Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses ?	292
Tableau B7.1. Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans l'enseignement primaire (2006).....	303
Tableau B7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2006)	305
Tableau B7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2006).....	307
CHAPITRE C ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION	309
Indicateur C1 Quels sont les effectifs scolarisés ?	310
Tableau C1.1. Taux de scolarisation selon l'âge (2007).....	321
Tableau C1.2. Évolution des taux de scolarisation (entre 1995 et 2007).....	322

Tableau C1.3.	Caractéristiques de la transition entre les âges de 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2007)	323
Tableau C1.4.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2007)	324
Tableau C1.5.	Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2007)	325
Tableau C1.6.	Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2007)	326

Indicateur C2 Qui sont les étudiants en mobilité internationale et où choisissent-ils d'étudier ? 328

C3

Tableau C2.1.	Étudiants en mobilité internationale et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000 et 2007)	350
Tableau C2.2.	Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2007)	351
Tableau C2.3.	Répartition des ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger par pays d'accueil (2007)	353
Tableau C2.4.	Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le niveau et le type d'enseignement tertiaire (2007)	355
Tableau C2.5.	Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2007)	356
Tableau C2.6.	Évolution du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger (entre 2000 et 2007)	357

Indicateur C3 Les jeunes réussissent-ils leur entrée dans la vie active à l'issue de leurs études ? 358

C4

Tableau C3.1a.	Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2007)	370
Tableau C3.2a.	Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2007)	372
Tableau C3.3.	Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population âgée de 15 à 29 ans (2007)	374
Tableau C3.4a.	Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1997 et 2007)	376
Tableau C3.5.	Proportion de chômeurs de longue durée parmi les chômeurs âgés de 25 à 34 ans (2003 et 2007)	378
Tableau C3.6.	Travail à temps partiel volontaire et involontaire dans la population âgée de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2007)	379

CHAPITRE D ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE 381

Indicateur D1 Combien de temps les élèves passent-ils en classe ? 382

D1

Tableau D1.1	Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2007)	390
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 (2007)	391

	Nom des indicateurs de l'édition 2008
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 (2007).....	392
Indicateur D2 Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?	D2 394
Tableau D2.1. Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2007).....	407
Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2007).....	408
Tableau D2.3. Nombre d'élèves par enseignant selon le type d'établissement (2007).....	409
Tableau D2.4a. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2007).....	410
Tableau D2.4b. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement tertiaire (2007).....	411 D3
Indicateur D3 Quel est le niveau de salaire des enseignants ?	412
Tableau D3.1. Salaire des enseignants (2007).....	425
Tableau D3.2. Évolution du salaire des enseignants (entre 1996 et 2007).....	427
Tableau D3.3a. Ajustement des salaires des enseignants dans les établissements publics (2007).....	428 D4
Indicateur D4 Quel est le temps de travail des enseignants ?	430
Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2007).....	439
Tableau D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement (1996, 2007).....	440
Indicateur D5 Dans quelle mesure le travail des enseignants est-il évalué et commenté et quels en sont les effets ?	442
Tableau D5.1. Fréquence et types des évaluations des établissements d'enseignement (2007-08).....	453
Tableau D5.2. Répercussions de l'évaluation du travail des enseignants et du compte rendu y afférent (2007-08).....	454
Tableau D5.3. Perception par les enseignants de l'évaluation de leur travail et/ou de son compte rendu (2007-08).....	455
Tableau D5.4. Perception par les enseignants de l'impact personnel suite à l'évaluation de leur travail et à son compte rendu.....	456
Tableau D5.5. Impact de l'évaluation du travail des enseignants et de son compte rendu sur le développement scolaire (2007-08).....	457
Indicateur D6 Comment mesurer les pratiques, les principes et les attitudes des enseignants ?	458
Tableau D6.1. Corrélation entre le temps consacré aux tâches d'enseignement et d'apprentissage et le climat de discipline en classe (2007-08).....	474

ANNEXE 1	CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION	475
Tableau X1.1.a.	Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007).....	476
Tableau X1.1b.	Taux d'obtention d'un diplôme de niveau post-secondaire non tertiaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007).....	478
Tableau X1.1c.	Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007)	479
Tableau X1.2a.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE.....	481
Tableau X1.2b.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires.....	482
Tableau X1.3.	Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	483
ANNEXE 2	STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE	485
Tableau X2.1	Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 2006, prix courants de 2006)	486
Tableau X2.2	Statistiques de référence (période de référence : année civile 2006, prix courants de 2006).....	487
Tableau X2.3a.	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2007).....	488
Tableau X2.3b.	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2007)	490
Tableau X2.3c.	Salaires des enseignants (2007).....	491
ANNEXE 3	SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES	493
Références		495
Liste des participants à cette publication		497
Autres publications de l'OCDE		501

ÉDITORIAL

Par Barbara Ischinger, Directeur de l'éducation

Investir et innover dans l'éducation pour relancer l'économie

Cette édition de *Regards sur l'éducation* paraît à l'heure où tous les regards sont tournés sur la crise financière et ses retombées économiques et sociales. Présentant des données jusqu'en 2007, cette édition ne peut pas encore évaluer l'impact de la crise sur les systèmes d'éducation ; elle fournit cependant un jeu d'indicateurs à même d'éclairer le débat quant à la manière dont l'investissement dans le capital humain peut contribuer à la reprise économique.

L'éducation a toujours constitué un investissement clé pour l'avenir, pour les individus, pour l'économie et pour la société dans son ensemble. Dans les pays de l'OCDE, le rendement public net de l'investissement dans une formation tertiaire dépasse 50 000 USD en moyenne par étudiant (voir l'indicateur A8). En outre, les facteurs incitant les individus à poursuivre leur formation sont susceptibles de se multiplier dans les années à venir : par exemple, les coûts d'opportunité de l'éducation diminuent à mesure que les difficultés à trouver un emploi augmentent et les coûts d'opportunité ou le manque à gagner pendant les études ont tendance à constituer la composante de coût la plus importante pour les étudiants (sauf aux États-Unis où les frais de scolarité sont élevés) (voir l'indicateur A8). La diminution des coûts d'opportunité renforce également l'attrait de l'investissement privé dans l'éducation et, étant donné que les personnes les plus qualifiées sont aussi celles qui ont le plus de chances de travailler (voir l'indicateur A6), on assiste à une augmentation de la valeur de l'éducation. Enfin, l'obtention d'un diplôme et l'entrée sur le marché du travail en période de récession économique risquent de devenir plus difficiles à une époque où les employeurs réduisent l'embauche et les jeunes diplômés se voient donc contraints d'entrer en concurrence avec des travailleurs plus expérimentés.

D'autres problématiques importantes liées à l'équité se font jour dans un contexte morose sur le plan de l'emploi des moins qualifiés. Alors que le taux de scolarisation des 15-19 ans augmente de façon constante dans la plupart des pays (voir l'indicateur C1), une importante minorité quitte encore l'enseignement sans avoir en poche une qualification de base. Dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des personnes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne parviennent pas à trouver un emploi (voir l'indicateur A6). Même ceux qui possèdent un niveau de formation plus élevé se trouvent dans une position vulnérable s'ils perdent leur emploi. Parmi les jeunes adultes sans emploi âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est égal au premier ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, on compte environ 50 % de chômeurs de longue durée (voir l'indicateur C3). Les possibilités d'éducation et de formation continues sont souvent conçues pour pallier les insuffisances de la formation initiale mais, dans les faits, la participation à ces formations est significativement plus élevée chez les individus possédant de fortes qualifications initiales que chez les moins qualifiés ; la plupart du temps, ces offres de formation ne bénéficient donc pas à ceux qui en ont le plus besoin.

Par ailleurs, si comme le suggèrent les données de cette édition, la demande d'éducation et de qualifications continue de s'accroître à mesure que les perspectives sur le marché du travail s'amenuisent, le fossé entre jeunes et moins jeunes en termes de niveau de formation risque de se creuser davantage. La vulnérabilité des adultes plus âgés, souvent moins qualifiés, face à une inactivité économique chronique de long terme pourrait ainsi s'aggraver. Alors que les adultes d'une vingtaine d'années sont bien plus nombreux à poursuivre leurs études, dans les pays de l'OCDE, moins de 6 % (5.9 %) de la population âgée de 30 à 39 ans est inscrite à temps plein ou à temps partiel dans une formation (voir l'indicateur C1). Si dans certains pays cette proportion est significativement plus élevée, atteignant plus d'une personne sur dix (en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède), dans d'autres, le taux de participation est de moins de 3 % chez les 30-39 ans (en Allemagne, en Corée, en France, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Turquie et, parmi les pays partenaires, en Fédération de Russie). Pour les plus de 40 ans, cette proportion est encore moins élevée en Allemagne, en Autriche, en Corée, en France, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Suisse et en Turquie. À l'heure où l'apprentissage tout au long de la vie compte plus que jamais, les mesures d'action publique doivent se concentrer sur la façon dont les systèmes d'éducation et de formation peuvent répondre aux besoins d'apprentissage des adultes plus âgés pour qui l'acquisition de nouvelles compétences s'avère cruciale.

Les impacts de la crise sur les marchés de travail sont lourds de conséquences mais les impacts sociaux potentiels pourraient se révéler encore plus durables. Le niveau de formation semble être positivement corrélé à des indicateurs de bien-être social tels que la perception de l'état de santé, l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle, constat qui sera certainement répercuté dans les discussions politiques sur les priorités à adopter en matière de dépenses (voir l'indicateur A9). Il en ressort que l'éducation constitue un puissant moyen d'action pour influencer également les conséquences sociales de la crise.

À une époque où il est primordial d'investir dans les connaissances, les compétences et les capacités pertinentes pour l'économie et la société, les systèmes d'éducation qui reposent sur une forte composante professionnelle dans leurs programmes de formation aux niveaux secondaire et tertiaire vont subir des pressions supplémentaires. Les entreprises qui se battent pour réduire leurs coûts et éviter les licenciements auront de plus en plus de mal à accueillir des stagiaires. Les systèmes diffèrent en termes de portée des programmes emploi-études. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande, en Suisse et, parmi les pays partenaires, en Estonie, environ 75 % des étudiants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire inscrits dans des filières professionnelles suivent des programmes qui combinent cours et travail en milieu professionnel (voir l'indicateur C1). En Australie, au Danemark, en Islande et aux Pays-Bas, les 15-29 ans sont supposés passer plus de 3.9 années dans des programmes emploi-études (voir l'indicateur C3). Par conséquent, il sera nécessaire de trouver des réponses politiques durables qui engagent à la fois les acteurs de l'éducation et ceux de l'emploi pour maintenir des programmes de formation professionnelle efficaces dotés d'une composante emploi.

Ceci étant, il est inévitable que les investissements publics et privés significatifs consentis au titre de l'éducation fassent l'objet de toutes les attentions. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 6.1 % de leur PIB collectif à l'éducation, et ce tous niveaux d'enseignement confondus.

En Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande et, dans les pays partenaires, en Israël, cette proportion dépasse même 7 % (voir l'indicateur B2). En 2006, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales s'établissait en moyenne dans les pays de l'OCDE à 13.3 %, allant de moins de 10 % en Allemagne, en Italie et au Japon, jusqu'à 22 % au Mexique. Les arguments en faveur du rôle de l'éducation dans la reprise économique ne seront pas uniquement fondés sur la protection de ces niveaux de dépenses comme un *statu quo* privilégié – il faudra aussi démontrer que l'éducation est capable de se transformer pour mieux remplir ses missions et pour parvenir à plus de résultats avec moins de moyens. Les évolutions démographiques pourront aider à alléger une partie du poids des difficultés budgétaires, par exemple dans les pays où une diminution de 20 % des inscriptions est à prévoir dans les établissements scolaires au cours de la prochaine décennie ; ce constat concerne principalement – mais pas uniquement – l'Europe centrale et orientale, ainsi que l'Asie (la Corée, la Hongrie, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et, parmi les pays partenaires, l'Estonie et la Fédération de Russie). En outre, tous les pays ne s'attendent pas à une diminution des inscriptions – en Espagne, en Irlande et, dans les pays partenaires, en Israël, la population des 5-14 ans devrait ainsi augmenter de plus de 15 % d'ici 2015 (voir l'indicateur B2) et, dans l'enseignement tertiaire, l'impact des tendances démographiques sur l'augmentation des taux d'inscription n'est pas encore défini.

Cet éditorial identifie certains des défis immédiats auxquels l'éducation est susceptible de faire face, reconnaissant par là-même qu'un avenir à plus long terme reste à construire. L'élaboration de solutions nécessitera les éclairages de nombreux acteurs ainsi qu'une coopération étroite entre les pays. À cette fin, la Direction de l'éducation a lancé une plate-forme collaborative en ligne « *educationtoday* : le phare de l'OCDE sur l'éducation pour sortir de la crise » sur laquelle les pays peuvent partager leur expérience et travailler conjointement à trouver des réponses pour les années à venir.

Barbara Islinger

INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

■ La structure

Regards sur l'Éducation 2009 : 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 envers l'enseignement et l'apprentissage	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 ; et
- les apprenants.

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

■ Rendement, leviers politiques et antécédents

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

- les indicateurs sur les résultats observés des systèmes d'éducation et en rapport avec l'impact des savoirs et savoir-faire sur l'individu, la société et l'économie sont regroupés dans la catégorie « Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement » ;
- les indicateurs en rapport avec les leviers politiques et les aspects contextuels qui façonnent le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement à chaque niveau du système sont regroupés dans la catégorie « Les leviers politiques et aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation » ; et
- 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 ;
et
- 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. L'internationalisation de l'éducation 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. Ce chapitre présente également pour la première fois des données issues de l'enquête TALIS (Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage) sur les pratiques pédagogiques des enseignants, leur manière de penser leur métier et leur satisfaction professionnelle, ainsi que sur le rôle de l'évaluation du travail des enseignants, de son compte rendu et du système d'évaluation des établissements.

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 2006 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/eag2009) 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.
- Er.T. Erreur type.
- 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/eag2009 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 2009 de *Regards sur l'éducation* après impression sera indiqué sur le site www.oecd.org/edu/eag2009.

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.

Le site de l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) (www.oecd.org/edu/TALIS) décrit ce programme, dont certains résultats sont présentés dans les deux indicateurs D5 et D6.

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 2009* 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. À noter que dans la publication, les communautés flamande et française de Belgique peuvent apparaître comme « Belgique (Fl.) » et « Belgique (Fr.) », respectivement, par souci de concision.

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 éducatif institutionnel, pour montrer le volume de connaissances et de compétences à la disposition des économies et des sociétés. Cette année, l'indicateur propose aussi des données tendancielle sur la variation des proportions d'individus à chaque niveau de formation, afin d'évaluer l'évolution des compétences disponibles. Enfin, il analyse l'offre et la demande de travailleurs qualifiés dans les pays de l'OCDE.

Points clés

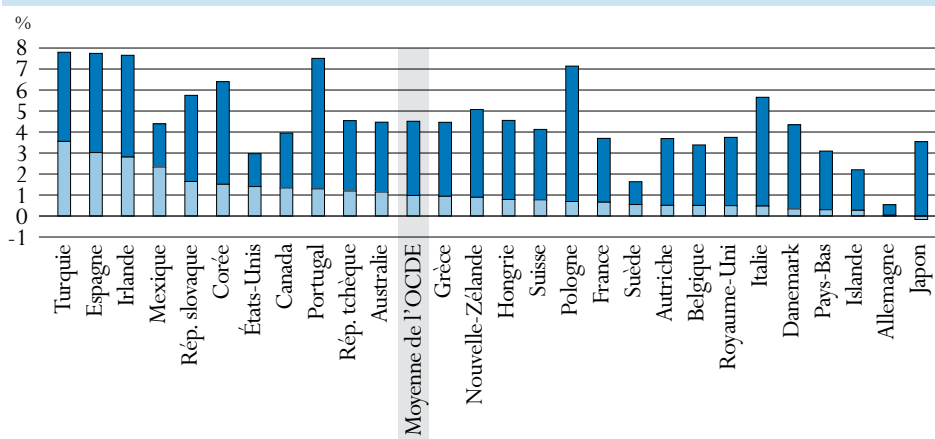
Graphique A1.1. Croissance annuelle moyenne de la population de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (1998-2006)

Ce graphique montre la croissance annuelle moyenne de la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population âgée de 25 à 64 ans et en précise la part imputable, d'une part, à l'accroissement démographique en général et, d'autre part, à l'élévation du niveau de formation.

Croissance annuelle moyenne du nombre de titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire due à :

- Accroissement de la proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire
- Accroissement général de la population

L'augmentation généralisée du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire est un indicateur complémentaire de l'évolution du niveau de formation. Les pays en croissance démographique doivent faire face non seulement à la progression de la demande de formations tertiaires sous l'effet de l'augmentation du nombre de jeunes désireux d'investir dans des études à ce niveau, mais également à la progression de la demande globale d'éducation sous l'effet de la croissance démographique. Le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 7 % par an en Espagne, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en Turquie. Déjà sous pression, le système d'enseignement tertiaire a subi l'impact de la croissance démographique en Espagne, en Irlande et en Turquie. Ce phénomène n'est pas aussi préoccupant dans d'autres pays, en Allemagne et au Japon, par exemple.



Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance annuelle moyenne du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire imputable à l'accroissement général de la population.

Source : OCDE. Tableaux A1.4 et A1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

Autres faits marquants

- Entre 1998 et 2006, le nombre d'individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires a diminué, parfois nettement, parmi les actifs à la disposition du marché du travail dans tous les pays, si ce n'est en Allemagne, aux États-Unis, au Japon, au Mexique, en Pologne et en Turquie.
- Le diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme chez les jeunes dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les 25-34 ans est supérieure de 22 points de pourcentage à celle des 55-64 ans.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire chez les jeunes adultes a sensiblement progressé depuis 1998, pour atteindre 34 % chez les 25-34 ans. Ce constat donne à penser que cette proportion 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 la tranche d'âge la plus jeune étudiée et la tranche d'âge la plus âgée.
- Les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire gardent de bonnes chances de trouver un emploi à la hauteur de leur qualification en Hongrie, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Slovénie. Dans ces pays, le groupe d'âge des 25-34 ans compte 85 % au moins de diplômés de l'enseignement tertiaire qui occupent un emploi qualifié, ce qui atteste de la forte demande de ces profils sur le marché du travail.
- Depuis 1998, les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire ont vu leurs chances de trouver un emploi à la hauteur de leur qualification s'améliorer en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Suisse. Il apparaît par ailleurs que les jeunes actifs qui n'ont pas fait d'études tertiaires ont aussi de meilleures chances de trouver un emploi qualifié que leurs aînés, ce qui fait craindre une inadéquation entre l'offre et la demande de profils hautement qualifiés dans ces pays.

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays et des individus dépendent dans une grande mesure du niveau de formation et de compétence 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. Pour comparer le niveau de formation de la population adulte entre les pays, on fait l'hypothèse que les connaissances et compétences enseignées à chaque niveau d'enseignement sont équivalentes 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 degré global de développement économique. Il est important de cerner cette composition et d'en évaluer la variation entre les groupes d'âge, pour déterminer l'offre des compétences actuelle et à venir sur le marché du travail. En ces temps de crise économique, il est difficile de prévoir l'évolution de la demande de compétences, mais cette conjoncture défavorable est plus propice pour investir dans l'éducation, car les coûts d'opportunité, dont le manque à gagner durant les études, diminuent lorsque les perspectives se ferment sur le marché du travail.

Comme la demande globale d'éducation devrait augmenter, entraînant un afflux de travailleurs plus qualifiés sur le marché du travail, il sera essentiel de suivre l'évolution de la demande de ces profils de compétence dans les prochaines années. La Classification internationale type des professions (CITP) permet de mettre en rapport le rendement du système d'éducation et la demande sur le marché du travail. Par nature, les classifications de professions sont établies à partir du degré de développement économique et de la demande de compétences pour évaluer le besoin global d'éducation. L'alimentation du marché du travail et l'offre du niveau de formation et de la diversité de compétences dont les employeurs ont besoin est l'un des enjeux majeurs des systèmes d'éducation. Le degré d'adéquation entre le niveau de formation et les emplois peut donc être considéré comme un indicateur de la demande d'éducation.

Observations et explications

Le niveau de formation dans les pays de l'OCDE

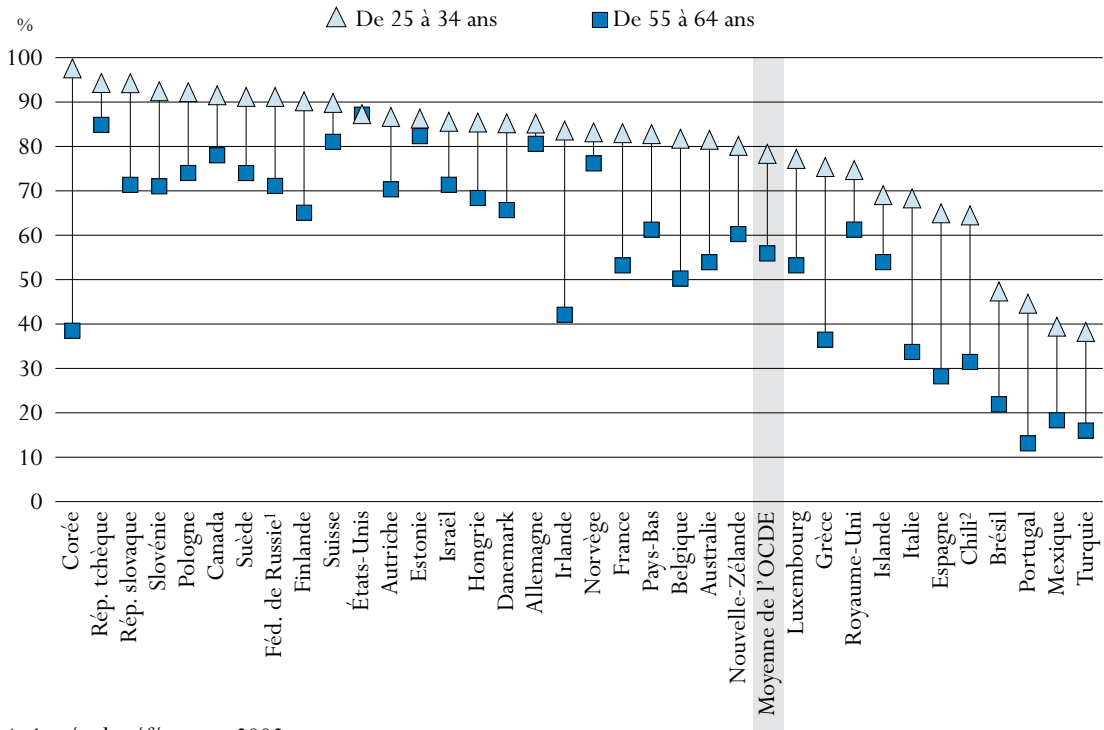
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins d'un tiers des adultes ne sont pas allés au-delà de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire (30 %), un peu moins de la moitié d'entre eux ont terminé leurs études secondaires (44 %) et plus d'un quart d'entre eux ont suivi des études tertiaires (27 %) (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 23 des 29 pays de l'OCDE considérés ici et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie, en Israël et en Slovaquie, la proportion d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui sont au moins allés au terme de leurs études secondaires atteint ou dépasse 60 % (voir le tableau A1.2a). Toutefois, la situation est différente dans d'autres pays. Ainsi, au Mexique, au Portugal et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, plus de deux tiers des individus âgés de 25 à 64 ans ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. La comparaison des niveaux de formation chez les adultes les plus jeunes et les plus âgés révèle, dans tous les pays sauf aux États-Unis, une augmentation

sensible du pourcentage d'individus qui ont au moins terminé leurs études secondaires (voir le graphique A1.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieure de 22 points de pourcentage chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans. Cette progression a été particulièrement forte en Belgique, en Corée, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Chili, où la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 30 points de pourcentage.

Graphique A1.2. Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2007)

En pourcentage, selon le 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 supérieur ou égal au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

En pourcentage, selon le groupe d'âge

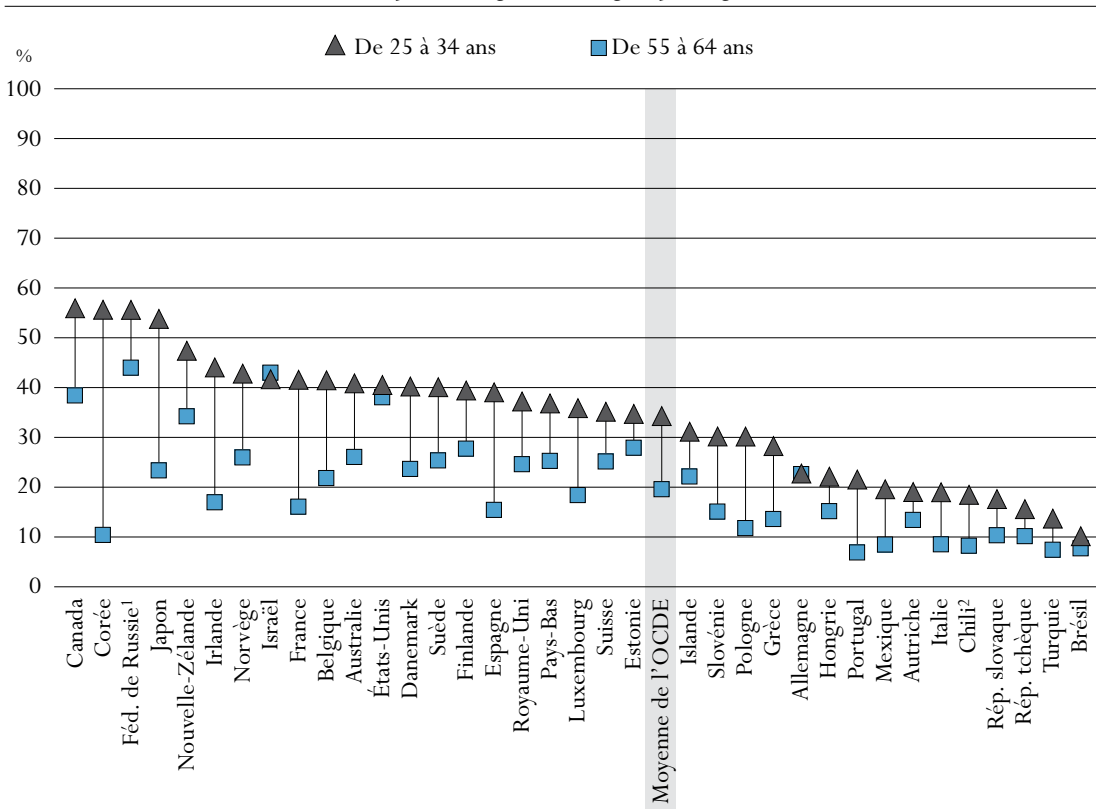
Dans les pays où le niveau de formation est élevé dans l'ensemble de la population adulte, les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les groupes d'âge (voir le tableau A1.2a). Dans les 10 pays de l'OCDE où plus de 80 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont au moins terminé leurs études secondaires, le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie seulement de 13 points de pourcentage en moyenne entre la génération des 25-34 ans et celle des 55-64 ans. En Allemagne et aux États-Unis, la proportion d'individus ayant un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle du

A1

secondaire est pratiquement équivalente dans tous les groupes d'âge. Dans d'autres pays où la marge d'amélioration est plus grande, l'élévation du niveau de formation entre ces deux groupes d'âge est plus sensible, mais la situation varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, la différence de proportion d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires entre les 25-34 ans et les 55-64 ans s'établit à 7 points de pourcentage en Norvège, mais atteint 59 points de pourcentage en Corée.

Dans la quasi-totalité des pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus nombreux parmi les individus âgés de 25 à 34 ans que parmi 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, 34 % des individus sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans le groupe d'âge des 25-34 ans, contre 20 % chez les 55-64 ans et 28 % 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 plus âgés 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 (2007)
En pourcentage, selon le 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 à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

Sous l'effet du développement rapide de l'enseignement tertiaire, la Corée et le Japon ont rejoint le Canada et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie, en tête du classement, avec une proportion supérieure à 50 % de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les individus âgés de 25 à 34 ans (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 quasi nul, voire négatif en Allemagne et, dans les pays partenaires, en Israël et ne représente pas plus de 5 points de pourcentage en Autriche, aux États-Unis et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil. Le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire, toutes générations confondues, reste très supérieur à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis et, dans les pays partenaires, en Israël, mais est inférieur à la moyenne dans les quatre autres pays de ce groupe.

Évolution du niveau de formation dans les pays de l'OCDE

Les indicateurs du niveau de formation par groupe d'âge décrivent à grands traits l'évolution du capital humain dans les différents pays. Les tendances d'évolution de ces niveaux de formation permettent de brosser un tableau plus nuancé, qui se prête à une analyse plus précise de l'évolution du niveau de formation dans le temps. Ces tendances révèlent parfois de légères différences par rapport aux indicateurs par groupe d'âge, car la répartition des individus par niveau de formation varie dans un même groupe d'âge. Le niveau de formation a également augmenté parce que parmi les individus âgés de 25 à 64 ans, certains ont acquis de nouvelles qualifications après leur formation initiale. Dans certains pays, les flux migratoires peuvent de surcroît avoir un grand impact sur l'évolution du niveau de formation au fil du temps.

L'évolution du niveau de formation dans le temps permet de décrire sous un autre angle l'évolution du capital humain à la disposition de l'économie et de la société. Le tableau A1.4 montre l'évolution du niveau de formation chez les adultes, soit la population âgée de 25 à 64 ans. En 1997, on comptait en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % d'individus n'ayant pas terminé leurs études secondaires, 43 % de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 20 % de diplômés de l'enseignement tertiaire. Ces proportions ont fortement évolué ces dix dernières années sous l'effet des efforts consentis pour accroître les taux de scolarisation aux niveaux plus élevés de l'enseignement. La proportion d'adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires a fortement diminué et s'est établie désormais à 30 %, la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté pour atteindre 27 % et, enfin, la proportion de diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire est restée inchangée à 43 %.

L'évolution très sensible du niveau de formation de la population adulte qui a été enregistrée ces dix dernières années se concentre donc aux niveaux le plus faible et le plus élevé de qualification. La proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté à raison de plus de 5 % par an en moyenne en Italie, en Pologne et au Portugal, où cette proportion était relativement faible, il est vrai, il y a dix ans. La proportion d'individus n'ayant pas terminé leurs études secondaires a diminué de 5 % au moins par an en Finlande, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque. L'Espagne et le Portugal sont les seuls pays où la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a progressé à raison de plus de 5 % par an.

A1

Le niveau de formation est un indicateur probant de la répartition des compétences dans la population et de son évolution au fil du temps. Toutefois, comme le précise le graphique A1.1, le produit réel des systèmes d'éducation peut souvent s'écarter sensiblement des taux mesurés dans cet indicateur. Le tableau A1.5 estime la croissance annuelle moyenne de la proportion d'individus à chaque niveau de formation dans la population adulte entre 1998 et 2006. Pendant cette période, la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire à la disposition du marché du travail a augmenté de 4.5 % par an en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette progression s'explique en partie par le fait qu'un certain nombre d'individus dont le niveau de formation était inférieur sont maintenant retraités. Toutefois, les investissements dans le capital humain et l'évolution globale de l'offre d'individus hautement qualifiés au cours de cette période sont impressionnants.

La proportion de diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire n'a pas évolué à un rythme aussi soutenu que la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire durant cette période. Les diplômés de ces deux niveaux d'enseignement sont déjà proportionnellement nombreux dans la population adulte. Le nombre total d'individus qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 1.9 % par an en moyenne entre 1998 et 2006. Durant cette période, leur proportion parmi les travailleurs à la disposition du marché du travail a diminué dans la plupart des pays, nettement même dans certains d'entre eux. Échappent à ce constat l'Allemagne, les États-Unis, le Japon, le Mexique, la Pologne et la Turquie.

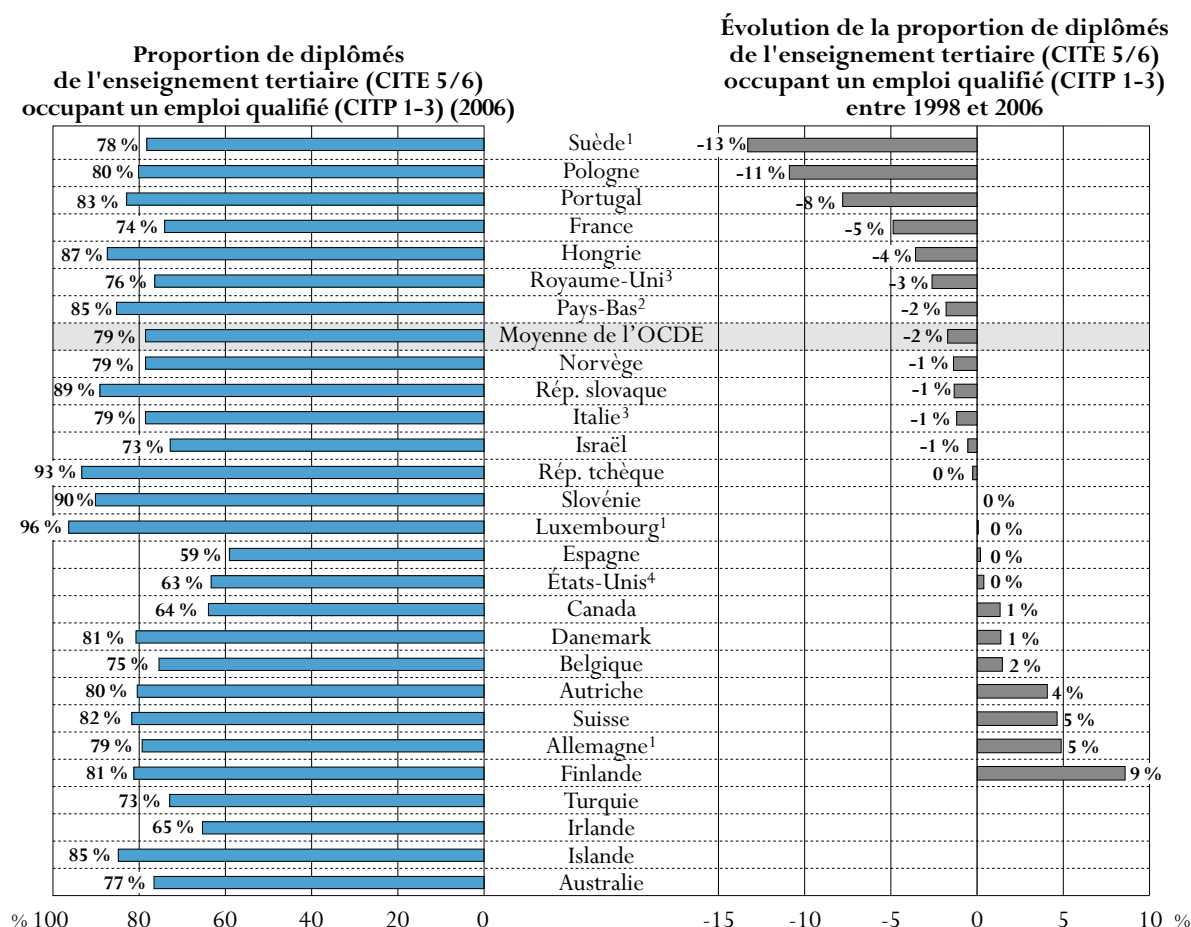
La relation entre le niveau de formation et les emplois hautement qualifiés

Parmi les gouvernements qui œuvrent au développement de l'enseignement tertiaire, nombreux sont ceux qui estiment que l'économie du savoir a besoin d'une main-d'œuvre plus qualifiée et nécessite encore plus de travailleurs ayant un niveau de formation supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La capacité du marché du travail à absorber le nombre croissant de diplômés de l'enseignement tertiaire dépend du tissu industriel et du degré global 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. La CITP permet ainsi d'examiner de manière plus approfondie le degré d'adéquation entre le système d'éducation et le marché du travail dans les différents pays.

Pour les individus plus qualifiés, les perspectives de trouver un emploi dépendent en grande partie du rapport entre le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire et le nombre d'emplois qualifiés, ainsi que de l'évolution de ces deux facteurs de l'offre et de la demande au fil du temps. Le tableau A1.6 montre la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire et d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, qui occupent un emploi qualifié par groupe d'âge. Les trois grands groupes de la CITP retenus dans la catégorie des emplois qualifiés sont les suivants : les membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise (grand groupe n° 1), les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe n° 2) et les professions intermédiaires (grand groupe n° 3). L'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* décrit la classification de ces professions de manière plus détaillée. Le tableau A1.6 confirme que l'élévation du niveau de formation ouvre davantage l'accès à l'exercice de professions plus

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

Graphique A1.4. Proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire occupant un emploi qualifié dans le groupe d'âge des 25 à 34 ans en 2006 et évolution de cette proportion entre 2006 et 1998



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

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

3. Italie : une modification de la méthodologie d'enquête entre 1998 et 2006 affecte la comparabilité des données. Royaume-Uni : une modification du cadre de codification nationale des professions en 2000 affecte la comparabilité avec la CITE.

4. Les groupements 3 et 9 de la CITE ne sont pas séparés et sont donc répartis dans les autres catégories.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation de la proportion des 25 à 34 ans titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire et occupant un emploi qualifié entre 1998 et 2006.

Source : OCDE. Tableau A1.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

A1

Les jeunes ressentent plus que leurs aînés les fluctuations de l'offre et de la demande de compétences lorsqu'ils tentent d'entrer dans la vie active. La colonne n° 6 du tableau A1.6 montre la variation, en points de pourcentage, de la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire exerçant un emploi qualifié dans le groupe d'âge des 25-34 ans entre 1998 et 2006. Elle révèle une diminution marginale de cette proportion d'individus qui ont réussi à trouver un emploi qualifié pendant cette période, mais l'évolution est très variable suivant les pays. Le graphique A1.4 décrit cette évolution dans la partie de droite et indique le pourcentage d'individus occupant un emploi qualifié en 2006 dans le groupe d'âge des 25-34 ans dans la partie de gauche.

Les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire ont vu leurs perspectives de trouver un emploi qualifié s'assombrir entre 1998 et 2006 en Suède, où la proportion d'individus occupant un emploi qualifié a diminué de 13 points de pourcentage dans le groupe d'âge des 25-34 ans, en Pologne (diminution de 11 points de pourcentage) et au Portugal (diminution de 8 points de pourcentage). À l'autre extrême, leurs perspectives de trouver un emploi qualifié ont augmenté dans une mesure comprise entre 4 et 9 points de pourcentage pendant cette même période en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Suisse. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 79 % des plus jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire occupent un emploi qualifié. Les valeurs de ces deux groupes de pays se confondent dans la moyenne de l'OCDE ou la dépassent de justesse.

Les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire gardent de bonnes chances de trouver un emploi qualifié en Hongrie, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Slovénie. Dans ces pays, 85 % au moins des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans occupent un emploi qualifié, ce qui montre que leur profil reste très demandé. Dans l'ensemble, les diplômés de l'enseignement tertiaire éprouvent plus de difficultés à trouver un emploi à la hauteur de leur qualification au Canada, en Espagne, aux États-Unis et en Irlande.

L'analyse de la variation de l'accès aux emplois qualifiés entre les groupes d'âge permet d'évaluer l'offre et la demande de main-d'œuvre qualifiée. Comme les individus se constituent leur capital humain au fil du temps, il serait logique de constater que l'âge aidant, ils sont plus nombreux à accéder à un emploi qualifié. Cette hypothèse semble s'appliquer surtout aux pays dont le système de formation professionnelle est bien développé.

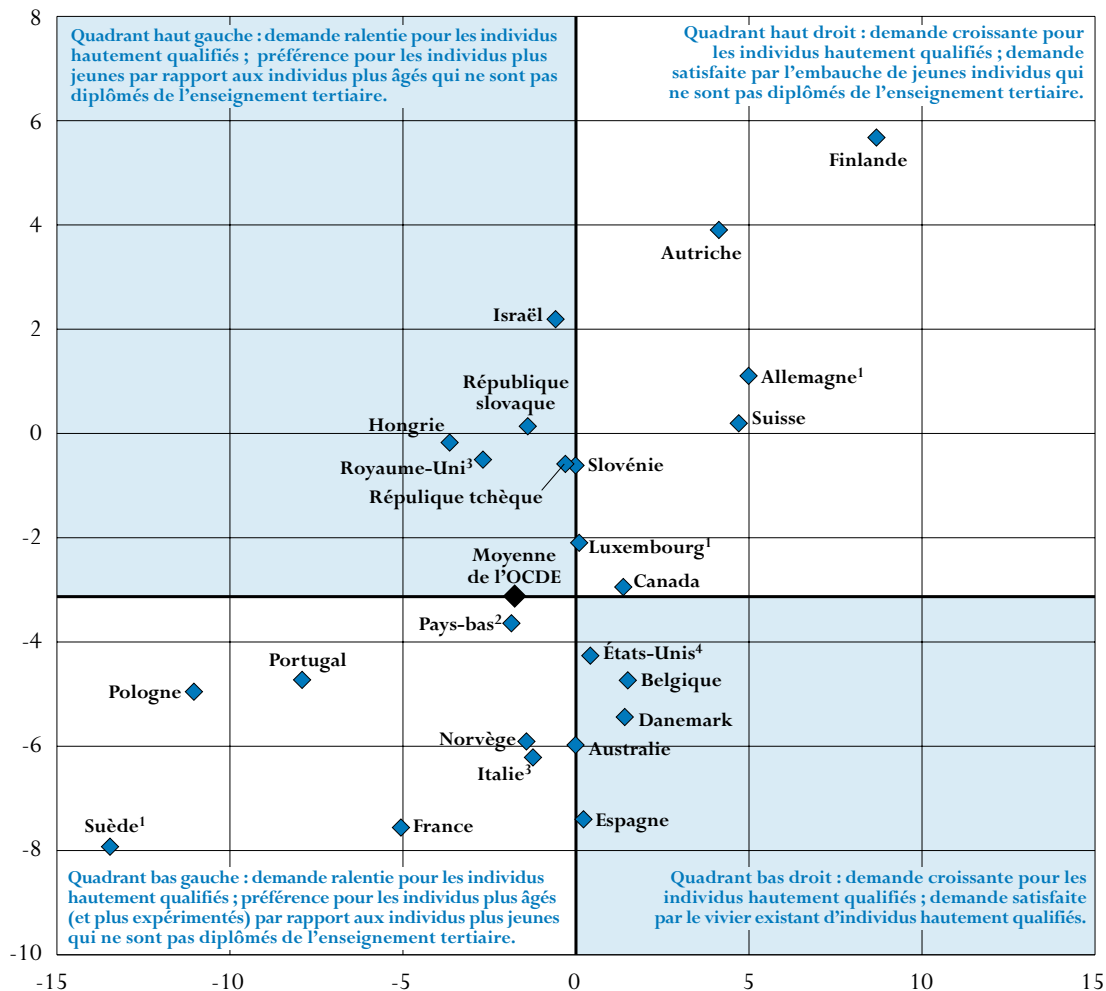
La colonne n° 12 du tableau A1.6 montre la différence de proportion d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, mais qui occupent un emploi qualifié entre les 25-34 ans et les 45-54 ans. Il serait logique d'observer que les jeunes sont moins nombreux que leurs aînés à occuper un emploi qualifié, sachant que les individus acquièrent de l'expérience et suivent des formations tout au long de leur carrière.

Cependant, il n'est pas à exclure que les employeurs soient contraints d'engager des individus plus jeunes et moins qualifiés si le nombre d'individus plus qualifiés qui entrent sur le marché du travail est insuffisant, ce qui aurait pour effet d'atténuer l'avantage de l'âge chez les individus moins qualifiés, voire de le détourner en faveur des plus jeunes. Inversement, si l'afflux d'individus plus qualifiés est trop massif sur le marché du travail, les jeunes moins qualifiés éprouveront davantage de difficultés à trouver un emploi qualifié, et les individus plus âgés seront plus avantagés.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, mais qui occupent un emploi qualifié est plus élevée de 3 points de pourcentage chez les 25-34 ans que chez les 45-54 ans, ce qui montre que les travailleurs plus expérimentés bénéficient d'un certain avantage lorsqu'il s'agit de trouver un emploi qualifié.

Graphique A1.5. Offre et demande d'emplois qualifiés (CITP 1-3) pour les jeunes de 25 à 34 ans (1998-2006)

Différence entre la proportion d'individus âgés de 25 à 34 ans et la proportion de ceux âgés de 45 à 54 ans titulaires d'un diplôme inférieur au niveau tertiaire (CITE 0 à 4) mais exerçant une profession à niveau de qualification élevé



Variation (en points de pourcentage) de la proportion d'individus exerçant une profession à niveau de qualification élevé (CITP 1-3) et titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population âgée de 25 à 34 ans, entre 2006 et 1998

1. Année de référence : 1999 (et non 1998).
 2. Année de référence : 2000 (et non 1998).
 3. Italie : une modification de la méthodologie d'enquête entre 1998 et 2006 affecte la comparabilité des données. Royaume-Uni : une modification du cadre de codification nationale des professions en 2000 affecte la comparabilité avec la CITP.
 4. Les grands groupes 3 et 9 se confondent ; en l'absence de distinction, ils sont répartis entre les autres groupes de la CITP.
- Source : OCDE. Tableau A1.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

A1

Les travailleurs plus expérimentés ne sont en revanche pas avantagés en Hongrie, en République slovaque et en Suisse. En Allemagne, en Autriche et en Finlande et, dans les pays partenaires, en Israël, ce sont les jeunes qui sont avantagés dans la recherche d'un emploi qualifié.

Le graphique A1.5 combine ces deux approches pour rapporter l'évolution du degré d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans et l'offre d'emplois qualifiés entre 2006 et 1998 (axe horizontal) à la différence de proportion d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, mais qui occupent un emploi qualifié entre les 25-34 ans et les 45-54 ans (axe vertical). L'avantage de l'âge, pourcentage moyen calculé à l'échelle de l'OCDE (les individus occupant un emploi qualifié sont en moyenne 3 % de moins parmi les plus jeunes que parmi les plus âgés) sert de point de référence (et correspond au point d'intersection de l'axe horizontal et de l'axe vertical).

L'avantage de l'âge (expérience) est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE dans les pays situés sous l'axe horizontal et inférieur dans les pays situés au-dessus de cet axe. Durant la période de référence, les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire ont vu leurs perspectives de trouver un emploi s'assombrir dans les pays situés à gauche de l'axe vertical et s'améliorer dans les pays situés à droite de cet axe.

Durant la période de référence, la probabilité de trouver un emploi qualifié a diminué pour les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire en France, en Pologne, au Portugal et en Suède. De plus, les jeunes qui n'ont pas fait d'études tertiaires éprouvent plus de difficultés à trouver un emploi qualifié que leurs aînés. Ce constat donne à penser que l'enseignement tertiaire s'est vraisemblablement développé dans une plus grande mesure que la demande de travailleurs qualifiés ces dernières années. Une certaine prudence s'impose toutefois lors de l'interprétation de ces résultats, car le degré d'adéquation entre le nombre de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire et le nombre d'emplois qualifiés reste supérieur à la moyenne de l'OCDE dans certains pays. Il est également difficile d'évaluer avec précision l'avantage de l'âge (expérience) lors de la recherche d'un emploi qualifié.

Il apparaît clairement que la demande de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a dépassé l'offre dans les pays situés dans la partie opposée du graphique. Les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire ont vu leurs perspectives de trouver un emploi qualifié s'améliorer durant la période de référence en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Suisse. Les jeunes qui n'ont pas suivi d'études tertiaires éprouvent aussi moins de difficultés que leurs aînés à trouver un emploi qualifié. Ce constat suggère que les employeurs n'ont pas autant de choix et qu'ils doivent se tourner vers des travailleurs plus jeunes, dont le niveau de formation n'est pas aussi élevé, pour pourvoir ces emplois qualifiés.

Il y a lieu de rappeler qu'une certaine prudence s'impose lors de l'interprétation des données : l'évolution des systèmes d'éducation et du tissu industriel et la demande globale de certains profils peuvent rendre les jeunes plus attractifs aux yeux des employeurs que les travailleurs plus expérimentés et plus âgés. Il convient donc de consulter aussi d'autres indicateurs du marché du travail, dont les taux d'emploi et de chômage (objets de l'indicateur A6), les revenus du travail (indicateur A7), les incitations à investir dans l'éducation (indicateur A8) et la transition entre l'école et la vie active (indicateur C3). Ces indicateurs confirment toutefois les tendances exposées ici dans un certain nombre de pays.

Définitions et méthodologie

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales des données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Les profils de formation sont établis à partir du pourcentage d'individus diplômés de chaque niveau d'enseignement dans la population active âgée de 25 à 64 ans. La définition des différents niveaux d'enseignement est celle retenue dans 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/eag2009).

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 du tableau A1.6 ont été fournies par le groupe de travail en charge des compétences disponibles au sein du Réseau de l'INES chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (l'ancien Réseau B de l'INES). 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 l'éducation (CITE). La CITP est la nomenclature la plus largement utilisée pour regrouper les professions en fonction des tâches qui y sont associées. Elle est mise à jour par l'Organisation internationale du travail (OIT).


La CITP 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 A1 se base sur les « grands groupes » de la CITP.

Comme d'autres nomenclatures internationales, la CITP n'est mise à jour qu'en cas de modifications majeures. Elle ne permet donc 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 CITP. 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 CITP.

Autres références

Pour plus de précisions sur les catégories de la CITP, voir l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

- **Tableau A1.1b. Niveau de formation des hommes (2007)**
- **Tableau A1.1c. Niveau de formation des femmes (2007)**

A1

- *Tableau A1.2b. Proportion d'hommes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2007)*
- *Tableau A1.2c. Proportion de femmes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2007)*
- *Tableau A1.3b. Proportion d'hommes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2007)*
- *Tableau A1.3c. Proportion de femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2007)*

Tableau A1.1a.
Niveau de formation de la population adulte (2007)
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	8	24	x(5)	31	3	10	24	x(8)	100	
	Autriche	x(2)	18	1	47	6	9	10	x(8)	100	
	Belgique	14	18	a	10	24	2	18	1	100	
	Canada	4	9	a	x(5)	26	12	24	25	x(8)	100
	République tchèque	n	9	a	41	35	a	x(8)	14	x(8)	100
	Danemark	1	22	2	37	6	n	7	25	1	100
	Finlande	10	10	a	a	44	n	15	20	1	100
	France	13	18	a	31	11	n	11	15	1	100
	Allemagne	3	13	a	50	3	7	9	14	1	100
	Grèce	26	11	3	3	26	8	7	15	n	100
	Hongrie	1	19	a	31	28	2	n	17	n	100
	Islande	3	24	9	13	10	11	4	25	1	100
	Irlande	15	17	n	x(5)	25	11	11	21	n	100
	Italie	15	32	1	7	30	1	1	13	n	100
	Japon	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	18	23	x(8)	100
	Corée	11	12	a	x(5)	43	a	10	24	x(8)	100
	Luxembourg	18	9	7	17	19	4	9	17	1	100
	Mexique	47	20	a	a	18	a	a	15	x(8)	100
	Pays-Bas	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(2)	21	8	10	9	11	16	25	x(8)	100
Norvège	n	21	a	30	11	3	2	31	1	100	
Pologne	x(2)	14	a	33	31	4	x(8)	19	x(8)	100	
Portugal	56	16	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100	
République slovaque	1	12	x(4)	35	38	x(5)	1	13	n	100	
Espagne	22	27	a	8	14	n	9	19	1	100	
Suède	6	10	a	x(5)	47	6	9	23	x(8)	100	
Suisse	3	9	1	46	6	3	10	19	3	100	
Turquie	61	10	a	8	10	a	x(8)	11	x(8)	100	
Royaume-Uni	n	14	18	30	7	n	9	22	1	100	
États-Unis	4	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	9	30	1	100	
	Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Tertiaire				
Moyenne de l'OCDE	30			44			27				
Moyenne de l'UE-19	29			46			24				
Pays partenaires	Brésil	48	15	x(5)	x(5)	27	a	x(8)	10	x(8)	100
	Chili ¹	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Estonie	1	10	a	5	44	7	11	22	n	100
	Israël	12	8	a	9	27	a	15	27	1	100
	Fédération de Russie ²	3	8	x(4)	16	18	x(4)	34	20	n	100
	Slovénie	2	16	a	28	31	a	11	10	2	100

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

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

Tableau A1.2a.
Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire¹
dans la population (2007)

En pourcentage, selon le groupe d'âge

	Groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pays membres de l'OCDE					
Australie	68	81	70	64	54
Autriche	80	87	84	78	70
Belgique	68	82	75	63	50
Canada	87	91	90	86	78
République tchèque	91	94	94	89	85
Danemark	75	85	80	71	66
Finlande	81	90	87	81	65
France	69	83	74	63	53
Allemagne	84	85	86	85	81
Grèce	60	75	67	53	37
Hongrie	79	85	83	79	68
Islande	65	69	70	62	54
Irlande	68	83	72	60	42
Italie	52	68	56	48	34
Corée	78	97	92	65	39
Luxembourg	66	77	67	62	53
Mexique	33	39	37	29	18
Pays-Bas	73	83	77	71	61
Nouvelle-Zélande	72	80	74	70	60
Norvège	79	83	80	77	76
Pologne	86	92	90	86	74
Portugal	27	44	27	20	13
République slovaque	87	94	92	86	71
Espagne	51	65	56	44	28
Suède	85	91	90	83	74
Suisse	86	90	87	85	81
Turquie	29	38	26	22	16
Royaume-Uni	68	75	69	66	61
États-Unis	88	87	88	89	87
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>70</i>	<i>79</i>	<i>74</i>	<i>67</i>	<i>57</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>71</i>	<i>81</i>	<i>75</i>	<i>68</i>	<i>57</i>
Pays partenaires					
Brésil	37	47	37	31	22
Chili ²	50	64	52	44	32
Estonie	89	86	94	93	82
Israël	80	85	83	77	71
Fédération de Russie ³	88	91	94	89	71
Slovénie	82	92	84	78	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/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

Tableau A1.3a.

Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2007)

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 B					Diplômes tertiaires de type A et titres sanctionnant des programmes de recherche de haut niveau					Tous diplômes de niveau tertiaire confondus				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Pays membres de l'OCDE															
Australie	10	10	9	10	9	24	31	25	22	18	34	41	34	32	27
Autriche	7	6	7	8	7	10	13	12	9	7	18	19	19	17	14
Belgique	18	23	19	16	13	14	18	16	12	9	32	41	36	28	22
Canada	24	26	26	23	18	25	29	26	21	21	48	56	53	45	39
Rép. tchèque	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	14	14	11	14	15	14	14	11
Danemark	7	8	7	6	5	25	32	27	24	19	32	40	34	30	24
Finlande	15	8	20	18	15	21	32	22	17	14	36	39	43	36	28
France	11	18	12	8	5	16	24	17	12	11	27	41	29	20	17
Allemagne	9	6	9	10	9	16	16	16	15	14	24	23	26	25	23
Grèce	7	9	9	6	4	15	19	17	14	10	23	28	26	21	14
Hongrie	n	1	n	n	n	18	21	17	16	16	18	22	17	16	16
Islande	4	3	4	4	2	26	28	31	23	20	30	31	35	28	23
Irlande	11	14	13	9	6	21	30	22	16	11	32	44	34	25	17
Italie	1	1	1	1	n	13	18	13	11	9	14	19	14	11	9
Japon	18	25	22	16	9	23	29	24	25	15	41	54	46	41	24
Corée	10	22	10	4	1	24	34	30	17	10	35	56	40	21	11
Luxembourg	9	12	8	7	8	18	24	19	15	11	27	36	27	22	19
Mexique	1	1	1	1	1	15	18	15	14	8	16	19	16	15	9
Pays-Bas	2	2	2	2	2	29	35	29	28	24	31	37	31	30	26
Nouvelle-Zélande	16	14	15	17	17	25	33	26	22	18	41	47	41	39	35
Norvège	2	2	2	3	3	32	41	34	28	24	34	43	36	31	26
Pologne	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	19	30	18	13	12	19	30	18	13	12
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	21	14	10	7	14	21	14	10	7
Rép. slovaque	1	1	1	1	1	13	17	12	13	10	14	17	13	14	11
Espagne	9	13	11	6	4	20	26	22	17	12	29	39	32	23	16
Suède	9	8	9	9	8	23	31	22	20	18	31	40	31	29	26
Suisse	10	9	11	10	9	21	26	23	20	17	31	35	34	30	26
Turquie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	14	10	9	8	11	14	10	9	8
Royaume-Uni	9	8	10	10	8	23	29	22	21	17	32	37	32	31	25
États-Unis	9	9	10	10	8	31	31	33	30	30	40	40	42	40	39
Moyenne de l'OCDE	9	10	10	9	7	20	26	21	18	14	28	34	29	25	20
Moyenne de l'UE-19	8	9	9	9	7	18	24	19	16	13	24	31	26	22	18
Pays partenaires															
Brésil	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	10	10	10	8	10	10	10	10	8
Chili ¹	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Estonie	11	9	12	13	10	22	25	22	22	18	33	35	34	35	28
Israël	15	13	16	16	16	28	28	30	28	27	44	42	46	44	43
Fédération de Russie ²	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
Slovénie	11	12	10	11	9	12	18	13	9	7	22	30	23	19	16

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2002.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

A1

Tableau A1.4.
Évolution du niveau de formation dans la population âgée de 25 à 64 ans (1997-2007)
En pourcentage, selon le groupe d'âge

Pays membres de l'OCDE		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Taux de croissance annuelle moyenne
		Australie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	47	44	43	41	41	39	38	36	35	33
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	29	31	31	31	30	30	31	33	33	34	34	1.2
	Tertiaire	24	25	27	27	29	31	31	31	32	33	34	3.3
Autriche	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	26	26	25	24	23	22	21	20	19	20	20	(3.3)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	63	61	61	62	63	64	64	62	63	63	63	0.4
	Tertiaire	11	14	14	14	14	15	15	18	18	18	18	3.2
Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	45	43	43	41	41	39	38	36	34	33	32	(3.3)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	30	31	31	31	32	33	33	34	35	35	36	1.4
	Tertiaire	25	25	27	27	28	28	29	30	31	32	32	2.9
Canada	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	22	21	20	19	18	17	16	16	15	14	13	(4.8)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	40	40	40	41	40	40	40	40	39	39	38	(0.6)
	Tertiaire	37	38	39	40	42	43	44	45	46	47	48	2.6
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15	15	14	14	14	12	14	11	10	10	9	(5.0)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	75	75	75	75	76	74	77	77	77	77	0.3
	Tertiaire	11	10	11	11	11	12	12	12	13	14	14	3.3
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	21	20	21	19	19	19	19	19	18	25	(1.9)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	53	53	52	52	52	49	48	47	47	43	(1.5)
	Tertiaire	m	25	27	26	28	30	32	33	34	35	32	4.0
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	32	31	28	27	26	25	24	22	21	20	19	(5.1)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	39	39	40	41	42	42	43	43	44	44	44	1.7
	Tertiaire	29	30	31	32	32	33	33	34	35	35	36	1.9
France	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	41	39	38	37	36	35	35	34	33	33	31	(2.3)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	39	40	40	41	41	41	41	41	41	41	42	0.3
	Tertiaire	20	21	21	22	23	24	24	24	25	26	27	3.0
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	17	16	19	18	17	17	17	16	17	17	16	0.4
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	58	58	59	60	59	59	59	59	60	(0.3)
	Tertiaire	23	23	23	23	23	23	24	25	25	24	24	0.5
Grèce	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	56	54	52	51	50	48	47	44	43	41	40	(3.3)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	29	29	31	31	32	33	34	35	36	37	37	2.9
	Tertiaire	16	17	17	18	18	19	19	21	21	22	23	3.5
Hongrie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	37	37	33	31	30	29	26	25	24	22	21	(6.2)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	51	50	54	55	56	57	59	59	59	60	61	2.4
	Tertiaire	12	13	14	14	14	14	15	17	17	18	18	3.8
Islande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	44	45	44	45	43	41	40	39	37	37	35	(2.4)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	35	34	34	32	32	33	31	32	32	34	35	(0.2)
	Tertiaire	21	21	22	23	25	26	29	29	31	30	30	4.4
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	50	49	45	54	45	40	38	37	35	34	32	(4.4)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27	30	35	28	32	35	35	35	35	35	35	2.0
	Tertiaire	23	21	20	19	24	25	26	28	29	31	32	4.8
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	59	58	58	57	56	52	51	50	49	48	(2.4)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	32	33	33	33	34	38	37	38	38	39	2.3
	Tertiaire	m	9	9	9	10	10	10	12	12	13	14	5.2
Japon	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	20	20	19	17	17	m	m	m	m	m	m	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	49	49	49	49	49	63	63	61	60	60	59	2.4
	Tertiaire	31	31	32	34	34	37	37	39	40	40	41	3.5
Corée	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	38	34	33	32	30	29	27	26	24	23	22	(4.5)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	42	44	44	44	45	45	44	44	44	44	43	(0.1)
	Tertiaire	20	22	23	24	25	26	29	30	32	33	35	4.9
Luxembourg	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	44	44	47	38	41	37	34	34	34	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	38	38	35	43	45	40	39	42	39	
	Tertiaire	m	m	18	18	18	19	14	24	27	24	27	
Mexique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	72	72	73	71	70	70	70	69	68	68	67	(0.8)
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16	16	15	16	16	16	16	17	18	18	18	1.6
	Tertiaire	12	12	12	13	13	14	14	15	14	14	15	2.1


Remarque : voir les ruptures de séries chronologiques à l'annexe 3.
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

Tableau A1.4. (suite)
 Évolution du niveau de formation dans la population âgée de 25 à 64 ans (1997-2007)


En pourcentage, selon le groupe d'âge

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Taux de croissance annuelle moyenne	
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	36	45	35	35	32	31	29	28	27	(3.1)	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	40	32	41	42	43	42	41	42	42	42	0.6
		Tertiaire	m	24	23	23	23	25	28	30	30	30	31	2.8
	Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	28	(2.8)
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	34	34	34	35	36	35	35	32	30	31	31	(1.2)
		Tertiaire	27	28	29	29	29	31	32	36	39	39	41	4.2
	Norvège	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	17	15	15	15	14	14	13	12	23	21	21	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	57	57	57	57	55	55	56	56	45	45	45	
		Tertiaire	26	27	28	28	30	31	31	32	33	33	34	
	Pologne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	23	22	22	20	19	19	17	16	15	14	14	(5.2)
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	67	67	67	69	69	69	68	68	68	68	68	0.1
		Tertiaire	10	11	11	11	12	13	14	16	17	18	19	6.4
	Portugal	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	82	81	81	80	80	77	75	74	72	73	(1.6)
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	10	10	11	11	11	12	13	14	14	14	5.0
		Tertiaire	m	8	9	9	9	9	11	13	13	13	14	6.2
	Rép. slovaque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	21	20	18	16	15	14	13	15	14	13	13	(4.7)
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	68	70	72	73	74	75	75	72	72	72	73	0.4
		Tertiaire	10	10	10	10	11	11	12	12	14	14	14	4.1
Espagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	69	67	65	62	60	59	57	55	51	50	49	(3.6)	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	13	13	14	16	16	17	18	19	21	21	22	6.2	
	Tertiaire	19	20	21	23	24	24	25	26	28	28	29	4.7	
Suède	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	25	24	23	22	19	18	18	17	16	16	15	(4.9)	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	48	48	48	47	49	49	49	48	54	54	53	1.3	
	Tertiaire	28	28	29	30	32	33	33	35	30	31	31	1.1	
Suisse	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	19	16	16	16	16	15	15	15	15	15	15	(1.3)	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	61	61	60	60	59	60	58	57	56	56	(1.0)	
	Tertiaire	22	22	23	24	24	25	25	27	28	29	30	3.3	
Turquie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	79	78	78	77	76	75	74	74	73	72	71	(1.1)	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	13	14	14	15	15	16	17	17	18	18	18	2.8	
	Tertiaire	8	7	8	8	8	9	10	9	10	10	11	4.2	
Royaume-Uni	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	41	40	38	37	37	36	35	34	33	32	32	(2.8)	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37	36	37	37	37	37	37	37	37	38	37	0.4	
	Tertiaire	23	24	25	26	26	27	28	29	30	31	32	3.3	
États-Unis	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	14	14	13	13	12	13	12	12	12	12	12	(1.3)	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	52	52	51	51	50	49	49	49	49	48	48	(0.8)	
	Tertiaire	34	35	36	36	37	38	38	39	39	39	40	1.6	
Moyenne de l'OCDE	<i>Inférieur au 2^e cycle du secondaire</i>	37	38	37	36	35	34	33	32	31	30	30	-3.2	
	<i>2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>	43	42	42	42	43	43	43	43	43	43	43	1.0	
	<i>Tertiaire</i>	20	20	21	21	22	23	24	25	26	26	27	3.4	
	Moyenne de l'UE-19	<i>Inférieur au 2^e cycle du secondaire</i>	36	38	37	37	35	34	33	31	30	29	29	-3.5
		<i>2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>	46	44	44	44	45	46	46	46	46	47	47	1.4
		<i>Tertiaire</i>	18	19	19	19	20	21	21	23	24	24	24	3.6
Pays partenaires	Brésil	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	63		
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	27		
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	10		
	Estonie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	12	12	11	11	12	11	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	57	58	57	56	55	56	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	30	31	31	33	33	33	
Israël	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	20	18	21	21	20	20		
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	38	39	34	33	34	37		
	Tertiaire	m	m	m	m	m	42	43	45	46	46	44		

Remarque : voir les ruptures de séries chronologiques à l'annexe 3.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

A1

Tableau A1.5.
Croissance annuelle moyenne de la population âgée de 25 à 64 ans entre 1998 et 2006
 En pourcentage, selon le niveau de formation

Pays membres de l'OCDE	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
	(1)	(2)	(3)	(4)
Australie	-2.3	2.3	4.5	1.1
Autriche	-2.8	0.9	3.7	0.5
Belgique	-2.8	1.9	3.4	0.5
Canada	-3.6	0.7	4.0	1.3
République tchèque	-3.9	1.5	4.5	1.2
Danemark	-1.6	-1.2	4.3	0.3
Finlande	-4.9	2.0	2.2	0.3
France	-1.7	1.0	3.7	0.6
Allemagne	0.4	-0.3	0.5	-0.5
Grèce	-2.5	3.8	4.5	0.9
Hongrie	-5.5	3.1	4.6	0.8
Islande	-4.2	-2.1	2.5	2.1
Irlande	-1.9	4.7	7.7	3.0
Italie	-2.0	2.7	5.7	0.5
Japon	0.0	2.2	3.4	0.0
Corée	-3.1	1.4	6.4	1.4
Mexique	1.5	4.0	4.4	2.3
Pays-Bas	-2.9	0.9	3.1	0.4
Nouvelle-Zélande	-2.0	-0.4	5.1	1.2
Pologne	1.1	-2.1	7.1	0.6
Portugal	-0.4	6.3	7.5	1.2
République slovaque	-3.2	2.0	5.7	1.6
Espagne	-0.8	9.2	7.7	2.9
Suède	-4.4	1.9	1.6	0.5
Suisse	-0.6	-0.4	4.1	0.7
Turquie	2.3	6.3	7.8	3.4
Royaume-Uni	-2.3	0.9	3.7	0.5
États-Unis	0.1	0.6	3.0	1.4
Moyenne de l'OCDE	-1.9	1.9	4.5	1.1


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

Tableau A1.6.
Proportion d'actifs occupant un emploi qualifié (CITP 1-3) dans les différents groupes d'âge, selon le niveau de formation (2006, 1998)

Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire (CITE 5/6) et d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire (CITE 0-4) occupant un emploi qualifié (CITP 1-3)

		Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire occupant un emploi qualifié dans chaque groupe d'âge (CITE 5/6)					Variation entre 1998 et 2006 (en points de pourcentage)	Pourcentage d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire occupant un emploi qualifié (CITE 0-4)					Différence entre (en points de pourcentage)	
		25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34 et 45-54	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	2006	77	81	83	83	80		30	34	36	35	33	-6
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m		
	Autriche	2006	80	75	76	81	77	4	33	31	29	30	31	4
	1998	76	81	80	82	79		24	24	22	28	24	2	
	Belgique	2006	75	76	82	85	78	2	22	25	27	32	26	-5
	1998	74	80	85	89	79		19	23	26	34	24	-7	
	Canada	2006	64	65	66	69	66	1	23	26	26	26	25	-3
	1998	63	67	71	69	66		22	25	26	25	25	-4	
	République tchèque	2006	93	95	95	95	94	0	29	33	29	32	31	-1
	1998	94	95	95	95	95		27	28	29	31	28	-2	
	Danemark	2006	81	86	88	89	86	1	19	24	25	25	23	-5
	1998	79	86	88	88	85		16	20	21	19	19	-5	
	Finlande	2006	81	81	82	86	82	9	29	25	23	25	25	6
	1998	73	79	80	89	78		27	28	27	25	27	0	
	France	2006	74	83	88	91	81	-5	19	23	27	31	24	-8
	1998	79	88	91	94	85		18	22	29	30	24	-11	
	Allemagne ¹	2006	79	78	78	78	78	5	31	30	30	31	30	1
	1998	74	75	78	75	76		26	27	28	28	27	-2	
	Hongrie	2006	87	91	92	92	90	-4	20	20	20	23	20	0
	1998	91	92	91	92	92		20	20	21	22	20	-1	
Islande	2006	85	87	94	88	88		25	30	30	30	29	-5	
1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	a		
Irlande	2006	65	74	80	80	72		19	25	27	32	25	-9	
1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	a		
Italie ³	2006	79	86	92	96	86	-1	28	32	34	40	33	-6	
1998	80	88	92	94	88		20	23	23	21	22	-3		
Luxembourg ¹	2006	96	96	98	99	97	0	25	27	27	33	27	-2	
1998	96	96	97	97	97		25	29	28	34	28	-3		
Pays-Bas ²	2006	85	89	90	91	88	-2	33	36	37	34	35	-4	
1998	87	91	92	95	90		36	40	40	44	39	-4		
Norvège	2006	79	88	90	91	86	-1	20	26	26	26	25	-6	
1998	80	88	90	92	86		19	28	28	24	25	-9		
Pologne	2006	80	92	92	91	87	-11	16	18	21	22	19	-5	
1998	91	94	94	93	93		19	21	23	15	21	-4		
Portugal	2006	83	90	93	95	88	-8	14	16	19	18	17	-5	
1998	91	94	94	96	93		12	17	19	16	16	-7		
République slovaque	2006	89	92	93	94	92	-1	25	26	24	25	25	0	
1998	90	95	96	95	94		22	25	28	26	25	-6		
Espagne	2006	59	65	75	81	66	0	10	16	18	22	16	-7	
1998	59	74	82	82	69		14	19	20	20	18	-6		
Suède ¹	2006	78	87	89	91	86	-13	20	29	28	30	27	-8	
1998	92	94	95	96	94		31	34	38	34	34	-7		
Suisse	2006	82	80	79	81	80	5	34	32	33	32	33	0	
1998	77	78	82	80	79		33	32	32	30	32	0		
Turquie	2006	73	79	85	83	77		16	18	17	12	16	-1	
1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m			
Royaume-Uni ³	2006	76	81	82	80	80	-3	28	30	28	26	28	-1	
1998	79	85	87	83	83		27	29	28	25	27	-1		
États-Unis ⁴	2006	63	65	66	67	65	0	15	18	19	20	18	-4	
1998	63	66	67	68	66		15	18	19	19	18	-4		
Moyenne de l'OCDE	2006	79	82	85	86	82	-2	23	26	26	28	26	-3	
1998	80	85	87	88	84		23	25	27	26	25	-4		
Pays partenaires	Israël	2006	73	71	69	67	70	-1	26	24	24	23	25	2
	1998	73	69	68	68	70		27	25	25	24	26	2	
	Slovénie	2006	90	93	93	94	92	0	23	25	23	21	23	-1
	1998	90	93	93	94	92		23	25	23	21	23	-1	

Remarque : les données du tableau portent uniquement sur la population active occupée.

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


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

3. 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.

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. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>

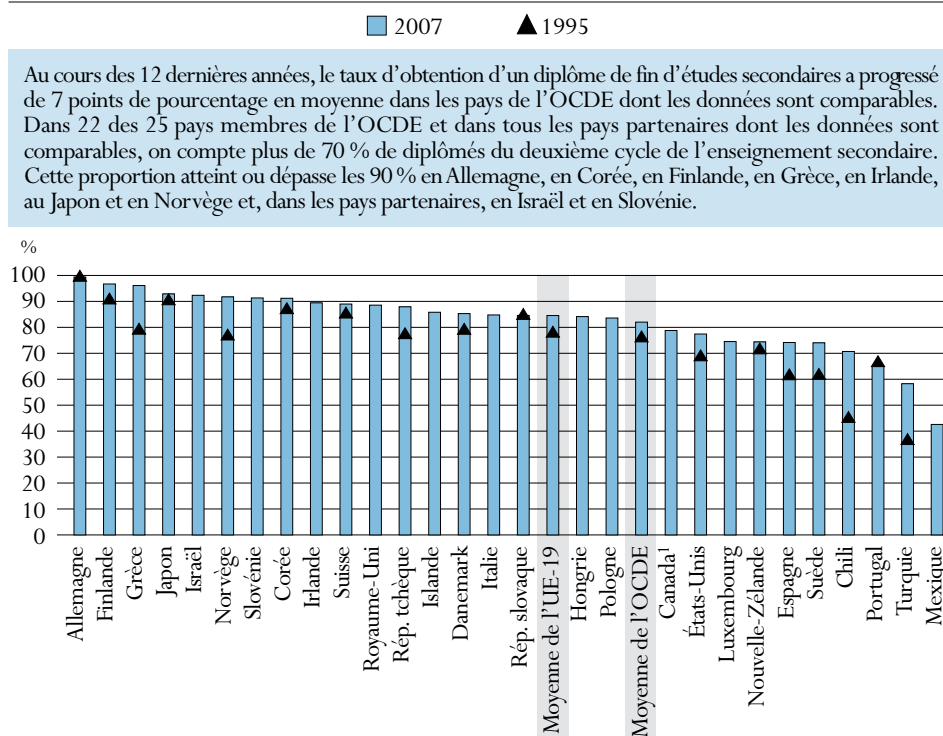
COMBIEN D'ÉLÈVES TERMINENT-ILS LEURS ÉTUDES SECONDAIRES ET COMMENCENT DES ÉTUDES TERTIAIRES ?

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 en ayant l'âge typique. Par ailleurs, il chiffre la proportion de jeunes qui entamera différents types d'études tertiaires au cours de sa vie et analyse l'impact des étudiants étrangers et des étudiants en mobilité internationale sur les effectifs de l'enseignement tertiaire.

Points clés

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995, 2007)

Ce graphique compare les proportions d'individus d'un groupe d'âge qui ont obtenu un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 1995 et 2007, selon des estimations basées sur les taux actuels d'obtention de ce diplôme. Il montre l'évolution de la proportion d'adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire depuis une dizaine d'années.



Remarque : les taux d'obtention d'un diplôme de 1995 sont bruts tandis que ceux de 2007 sont nets (pour les pays dont les données sont disponibles).

1. Année de référence : 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en 2007.

Source : OCDE, Tableau A2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires 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 féminin d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ne reste inférieur au taux masculin qu'en Suisse et en Turquie. Les écarts entre les sexes sont sensibles au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Slovénie, où le taux féminin d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est supérieur d'au moins 10 points de pourcentage au taux masculin.
- Dans la plupart des pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire vise à préparer les élèves à entamer des études universitaires (soit l'enseignement tertiaire de type A). En Allemagne, en Autriche et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovénie, les élèves sont toutefois plus nombreux à suivre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire une formation qui les prépare à des études tertiaires en filière professionnelle (soit l'enseignement tertiaire de type B), dont la durée est plus courte et qui visent à leur inculquer des compétences pratiques, techniques ou professionnelles.
- Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A a progressé de près de 20 points de pourcentage en moyenne, dans les pays de l'OCDE entre 1995 et 2007. Selon les estimations, la proportion de jeunes adultes qui entameront une formation tertiaire de type A en 2007 est égale ou supérieure à 65 % en Australie, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie.
- 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, 15 % des jeunes commenceront 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 une moindre mesure, dans deux pays partenaires, en l'occurrence au Chili et en Estonie, les taux élevés d'accès à l'enseignement tertiaire de type B compensent les taux relativement faibles d'accès à l'enseignement tertiaire de type A. La Nouvelle-Zélande se distingue des autres pays : ses taux d'accès sont parmi les plus élevés des pays de l'OCDE à ces deux niveaux d'enseignement.
- Les étudiants en mobilité internationale ont un impact certain sur le calcul des taux d'accès s'ils sont présents en grandes proportions. Cet impact est tellement important en Australie et en Nouvelle-Zélande que les taux d'accès diminuent sensiblement après ajustement. Ces deux pays ont ainsi perdu leur place en tête du classement des taux d'accès.

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 à entrer dans la vie active. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire prépare les élèves soit à suivre des études à un niveau supérieur d'enseignement, soit à entrer directement sur le marché du travail. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les élèves sont autorisés à arrêter leurs études au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les jeunes qui quittent l'école sans diplôme de fin d'études secondaires éprouvent souvent beaucoup de difficultés à trouver un emploi (voir les indicateurs A6 et A7).

Des taux élevés d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ne signifient pas nécessairement 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.

Le taux d'accès de l'enseignement tertiaire est une estimation de la probabilité de voir les individus entamer une formation de ce niveau au cours de leur vie. Ce taux donne une idée de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et de la valeur subjective qui lui est accordée. Il permet de déterminer dans quelle mesure la population acquiert des connaissances et des compétences de haut niveau qui sont valorisées sur le marché du travail dans la société du savoir d'aujourd'hui. Des taux élevés d'accès et de scolarisation dans l'enseignement tertiaire contribuent à élever, puis à maintenir le niveau de formation de la population et de la main-d'œuvre.

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 devra 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 leurs programmes de cours et leurs modes d'enseignement et d'apprentissage aux besoins variés des nouvelles générations d'étudiants. De plus, la demande de cours et d'enseignants est étroitement dépendante de la plus ou moins grande popularité des divers 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 sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont comparables, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté de 7 points de pourcentage depuis 1995. C'est en Espagne, en Grèce, en Norvège, en République tchèque, en Suède et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, que la progression a été la plus forte durant cette période. Les taux sont restés stables depuis 1995 en Allemagne, en Corée, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque et en Suisse. Le Mexique et la Turquie comblent leur retard sur les autres pays de l'OCDE, comme en témoigne la forte augmentation de leurs taux depuis 2000 (voir le tableau A2.2).

Les taux d'obtention d'un premier diplôme de fin d'études secondaires dépassent les 70 % dans 22 des 25 pays membres de l'OCDE et dans tous les pays partenaires dont les données sont comparables. Ils sont même égaux ou supérieurs à 90 % en Allemagne, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Japon et en Norvège et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovénie (voir le graphique A2.1). 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 restent marqués dans 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 23 des 25 pays membres de l'OCDE et tous les pays partenaires dont ces taux sont ventilés par sexe. Échappent à ce constat la Suisse et la Turquie, où les taux masculins restent plus élevés. Enfin, les écarts les plus sensibles s'observent au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Slovénie, où les taux féminins sont supérieurs d'au moins 10 points de pourcentage aux taux masculins (voir le tableau A2.1).

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays, mais les programmes de cours du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient selon le type d'études ou de professions auquel les formations de ce niveau préparent les élèves. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, la plupart des formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 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).

Il ressort des chiffres de 2007 que 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 la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme en filière générale s'établit à 55 % chez les femmes et à 41 % chez les hommes. La proportion de femmes parmi les diplômés est particulièrement élevée en Autriche, en Islande, en Italie, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovénie : elles y sont deux à trois fois plus nombreuses que les hommes. La Corée et la Turquie sont les deux seuls pays où les taux masculins et féminins sont quasi similaires. Par ailleurs, 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 43 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filières pré-professionnelle et professionnelle, selon les chiffres de 2007. Cette tendance pourrait influencer sur les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B dans les années à venir (voir le tableau A2.1).

Orientation à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La grande majorité des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi une formation qui leur donne directement accès à l'enseignement tertiaire (niveaux CITE 3A et 3B).

A2

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 Slovénie, où les élèves, filles comme garçons, sont plus nombreux à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de formations les préparant à suivre des études tertiaires de type B. Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de formations longues relevant du niveau CITE 3C s'établit à 16 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A2.1).

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

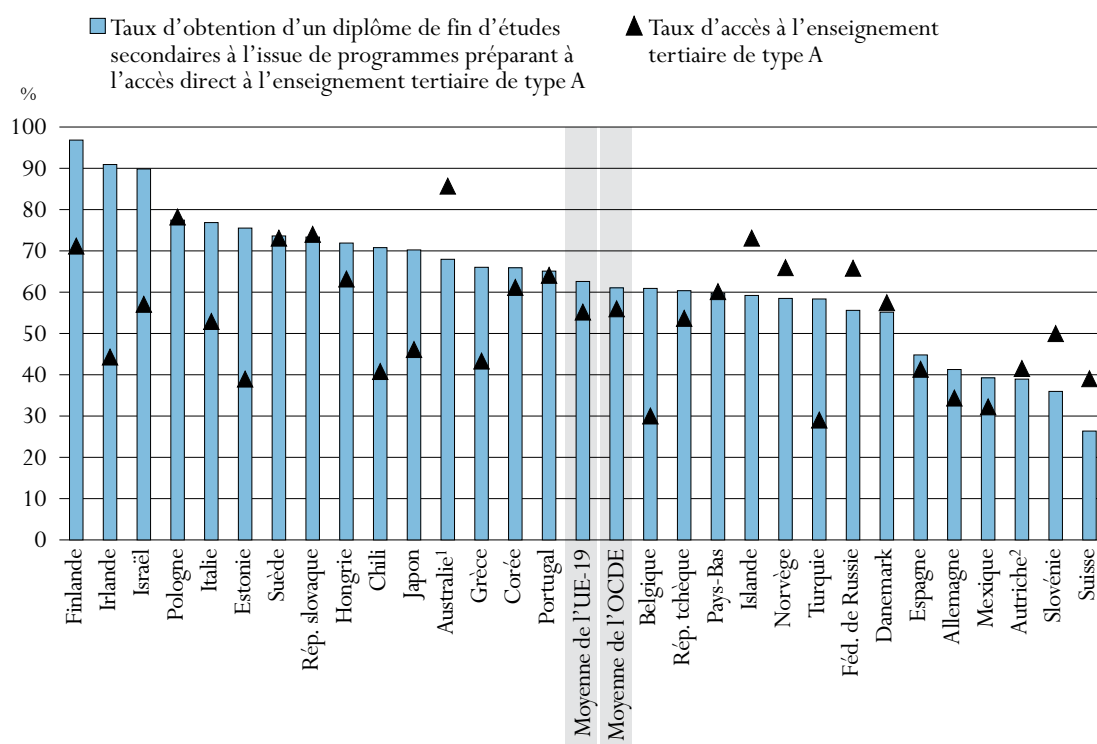
Comme le montre le graphique A2.2, la comparaison révèle des écarts considérables entre les pays. En Belgique, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Japon et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, une différence sensible (de plus de 20 points de pourcentage) s'observe par exemple 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 à ce niveau d'enseignement. Cet écart montre qu'en fait, de nombreux élèves suivent des formations qui les destinent à faire des études tertiaires de type A, mais n'entament pas d'études à ce niveau. Il y a lieu de souligner toutefois que dans certains pays – Belgique, Japon et, dans les pays partenaires, Estonie et Israël –, ces formations donnent également accès à des études tertiaires de type B. Au Japon, les « collèges » dispensent des formations qui sont similaires à celles de type A, mais qui sont classées dans la catégorie des formations de type B, car elles sont de plus courte durée. En Israël, cette différence peut aussi s'expliquer par l'âge très variable des individus qui entament des études tertiaires, qui est en partie imputable au service militaire de deux ou trois ans que les étudiants accomplissent avant de commencer leurs études tertiaires. En Finlande, nombre des élèves qui suivent la filière professionnelle proposée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entrent dans la vie active dès l'obtention de leur diplôme, sans entamer d'études tertiaires. Dans ce pays, un système de *numerus clausus* est de surcroît prévu dans l'enseignement tertiaire, ce qui limite l'accès à ce niveau d'enseignement. Par ailleurs, les diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se donnent deux ou trois ans avant d'entrer à l'université ou en polytechnique. En Irlande, la majorité des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire passent l'examen « *Leaving Certificate* » (niveau CITE 3A). La formation sanctionnée par ce diplôme relève du niveau CITE 3A et prépare à la poursuite des études dans l'enseignement tertiaire, mais parmi ceux qui passent l'examen pour obtenir ce diplôme, tous n'ont pas l'intention d'entamer des études tertiaires. Cette différence peut dans une certaine mesure s'expliquer par les très bonnes perspectives d'emploi qui s'offraient encore à eux il y a peu en Irlande.

La situation inverse s'observe en Australie, en Islande et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Slovénie, où les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont nettement inférieurs aux taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A. En Australie, en Islande et en Suisse, cet écart peut s'expliquer par l'afflux massif d'étudiants en mobilité internationale ou d'étudiants étrangers qui ont fait leurs études secondaires dans leur

pays et qui ont décidé de poursuivre leurs études à l'étranger, ce qui entraîne l'augmentation des taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (voir l'indicateur C2).

Comme indiqué ci-dessus, en Suisse et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Slovaquie, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nombreux à avoir opté pour une formation leur donnant accès à l'enseignement tertiaire de type B, mais certains d'entre eux pourront s'orienter vers des études tertiaires de type A grâce aux passerelles prévues entre les deux niveaux 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 (2007)




1. Année de référence : 2006 pour le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.

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 en 2007.

Source : OCDE. Tableaux A2.1 et A2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

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

Proposées sous différentes formes dans 26 pays de l'OCDE et 4 pays partenaires, les formations post-secondaires non tertiaires se situent à la frontière entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire : dans certains pays, elles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans d'autres de l'enseignement post-secondaire. 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.

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 de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne. Dans la plupart des pays, les formations post-secondaires non tertiaires ont une orientation professionnelle. En Nouvelle-Zélande et en République tchèque, la proportion d'individus qui obtiennent un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires frôle ou dépasse les 20 % dans la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme (voir le tableau A2.3).

Dans 11 des pays membres et 1 des pays partenaires de l'OCDE considérés ici, la totalité des étudiants inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire suivent des formations qui sont essentiellement conçues pour les préparer à entrer directement dans la vie active (niveau CITE 4C). Les moyennes calculées à l'échelle de l'OCDE ne révèlent pas de variation perceptible entre les sexes à ce niveau d'enseignement, mais les proportions d'individus de sexe masculin et féminin varient fortement d'un pays à l'autre. Parmi les pays où le taux d'obtention d'un diplôme à ce niveau d'enseignement (CITE 4C) est supérieur à 9 %, le taux féminin est supérieur de 40 % au taux masculin en Australie et en Pologne ; l'inverse est vrai en Irlande, où les femmes sont sept fois moins nombreuses que les hommes parmi les diplômés de ce niveau d'enseignement (voir le tableau A2.3).

Les formations en apprentissage accessibles aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire relèvent également de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont au moins 50 % à avoir suivi une formation qui leur donne directement accès à l'enseignement tertiaire de type A ou B en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovénie (voir le tableau A2.3).

Accès global à 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 analyse 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, dans la mesure où elle influe sur les taux d'abandon (voir l'indicateur A3) ainsi que sur les taux de chômage (voir l'indicateur A6), si l'offre de formations n'est pas en adéquation avec la demande sur le marché du travail.

Cet indicateur établit une distinction entre 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 du 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 universitaires. Dans le passé, le type d'établissement qui dispensait ces formations donnait une idée relativement précise du type d'enseignement (celui proposé dans des universités, celui proposé 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.

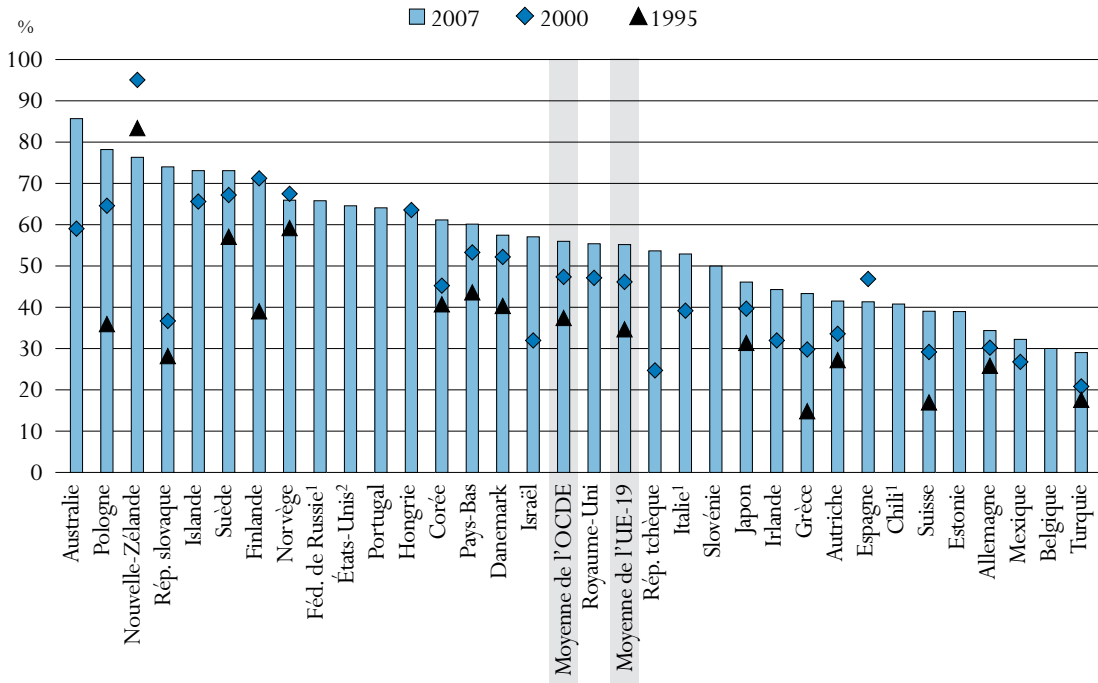
Selon les estimations à l'échelle des pays de l'OCDE, 56 % des jeunes entreprendront des études tertiaires de type A au cours de leur vie, à supposer que les conditions d'accès actuelles restent stables. En Australie, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, 65 % au moins des jeunes adultes entament une formation tertiaire de type A.

Aux États-Unis, le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A s'établit aussi à 65 %, mais il est calculé sur la base des études tertiaires de type A et B. La Turquie a connu un accroissement important des effectifs de l'enseignement tertiaire de type A depuis 1995, mais elle reste dans le bas du classement avec l'Allemagne, la Belgique et le Mexique, avec un taux d'accès de 29 % seulement (voir le graphique A2.3).

La proportion de jeunes qui entreprennent une formation tertiaire de type B est en général plus faible, principalement parce que 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, 15 % 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 (12 %). La proportion de jeunes qui entament une formation tertiaire de type B ne représente pas plus de 3 % en Islande, en Italie, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en République slovaque, mais elle atteint ou dépasse 30 % en Belgique et au Japon et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie et en Slovénie. Elle est même supérieure à 45 % en Corée et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili. Aux Pays-Bas au contraire, 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 de son système d'éducation (voir le graphique A2.4).

En Belgique et, dans une moindre mesure, dans deux pays partenaires, en l'occurrence au Chili et en Estonie, le taux élevé d'accès à l'enseignement tertiaire de type B compense le taux relativement faible d'accès à l'enseignement tertiaire de type A. En Islande, en Norvège, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en Suède, les taux d'accès sont nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire de type A, mais nettement inférieurs à la moyenne dans l'enseignement tertiaire de type B. Dans d'autres pays, en particulier en Corée et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Slovénie, les taux d'accès sont proches de la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire de type A et sont relativement élevés 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, mais ils sont gonflés par une proportion importante d'étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré A2.1).

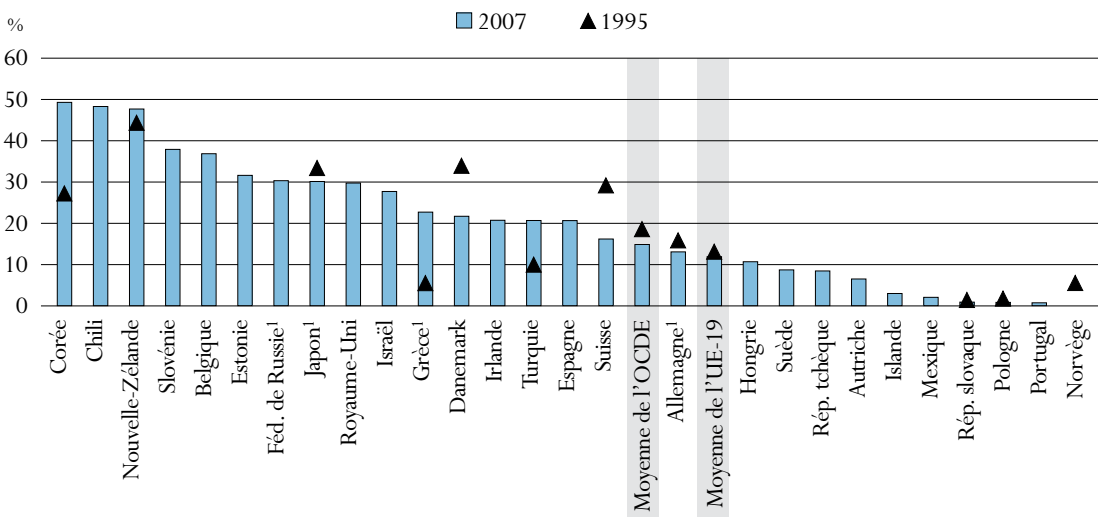
Graphique A2.3. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (1995, 2000 et 2007)



1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.
 2. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A incluent les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B.
 Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A en 2007.
 Source : OCDE. Tableau A2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

Graphique A2.4. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B (1995, 2007)



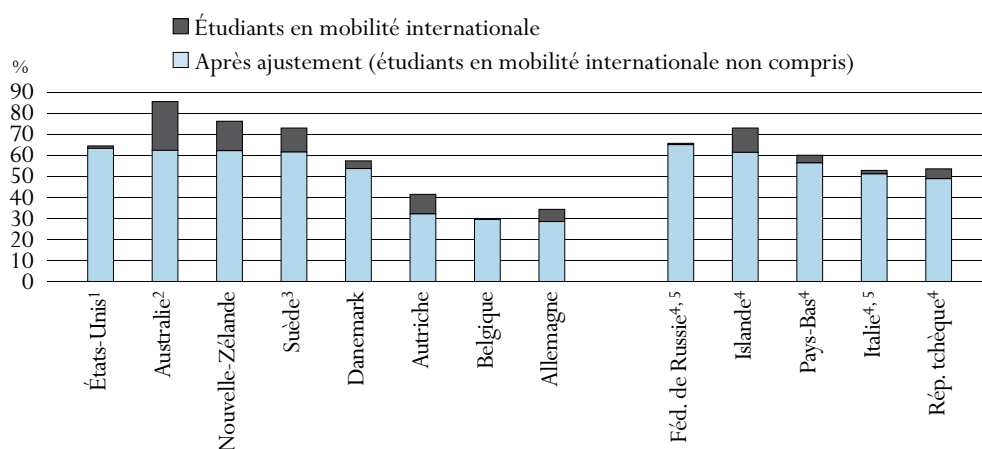
1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.
 Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B en 2007.
 Source : OCDE. Tableau A2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

Encadré A2.1. Impact des étudiants en mobilité internationale sur les taux d'accès de l'enseignement tertiaire de type A

Par définition, les étudiants en mobilité internationale qui entament pour la première fois des études tertiaires dans un pays sont comptabilisés comme nouveaux inscrits, qu'ils aient ou non suivi auparavant une formation dans un autre pays. Ce mode de recensement a été retenu car les pays ont peu de chances de disposer d'informations sur les antécédents scolaires des étudiants en mobilité internationale présents sur leur territoire. Le taux d'accès est une estimation de la proportion d'individus qui entameront des études, en l'occurrence dans l'enseignement tertiaire de type A, durant leur vie. Le graphique A2.5 montre l'impact des effectifs d'étudiants en mobilité internationale : il compare les taux d'accès avant et après ajustement (c'est-à-dire déduction faite des étudiants en mobilité internationale).


Graphique A2.5. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A : impact des étudiants en mobilité internationale (2007)



1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A incluent les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B.
2. Année de référence : 2006.
3. Les étudiants en mobilité internationale incluent les étudiants effectuant un programme d'échange.
4. Les taux d'accès sont calculés pour les étudiants étrangers (définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants). Comme les données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément.
5. Les taux d'accès sont bruts.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A en 2007, après ajustement.

Source : OCDE, Tableau A2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

L'impact des étudiants en mobilité internationale est sensible en Allemagne, en Australie, en Autriche et en Nouvelle-Zélande, parmi les pays dont les données sur les étudiants en mobilité internationale sont disponibles. La proportion d'étudiants en mobilité internationale est telle en Australie et en Nouvelle-Zélande que les taux d'accès y diminuent respectivement de 23 et 14 points de pourcentage après ajustement. Ces deux pays en tête du classement des taux d'accès non ajustés se voient relégués derrière les États-Unis, une fois leurs taux ajustés. Le taux d'accès de la Suède subit également l'impact des effectifs d'étudiants en

mobilité internationale comme le montre sa diminution de 11 points de pourcentage après ajustement. Il est possible toutefois que cet impact soit légèrement surestimé, car les étudiants effectuant un programme d'échange sont inclus dans les chiffres de la Suède sur les étudiants en mobilité internationale. Le taux d'accès varie également fortement avant et après ajustement (12 points de pourcentage) en Islande, parmi les pays dont les données portent sur les étudiants « étrangers » (voir le tableau A2.4).

C'est naturellement dans les pays qui accueillent les plus fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale que ces effectifs ont le plus d'impact sur des indicateurs tels que les taux d'accès et les taux d'obtention d'un diplôme (voir l'indicateur A3). Comme ces indicateurs se concentrent sur des enjeux nationaux, ils peuvent être mal interprétés dans des pays où les étudiants en mobilité internationale sont nombreux (en Australie et en Nouvelle-Zélande, par exemple). Afin d'améliorer la comparabilité de ces indicateurs entre les pays, il convient donc, chaque fois que possible, de calculer ces taux ajustés - en soustrayant les effectifs d'étudiants en mobilité internationale. Les cas où cet ajustement n'est pas réalisable sont ceux des pays où il est difficile de réunir des informations fiables sur les étudiants en mobilité internationale.

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 9 points de pourcentage depuis 2000 et de 19 points de pourcentage depuis 1995. Entre 2000 et 2007, les taux d'accès ont progressé de plus de 15 points de pourcentage dans l'enseignement tertiaire de type A en Australie, en Corée, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël. L'Espagne, la Norvège et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays de l'OCDE qui aient connu pendant cette période un recul de leur taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A. En Espagne toutefois, ce déclin a été compensé par une augmentation sensible du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B entre 2000 et 2007. En Nouvelle-Zélande, la variation des taux d'accès à la hausse, puis à la baisse, qui a été enregistrée entre 2000 et 2007 suit les variations du nombre d'étudiants en mobilité internationale durant la même période.

Entre 1995 et 2007, les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire de type B ont dans l'ensemble légèrement régressé dans les pays de l'OCDE. Échappent à ce constat la Corée, la Grèce, la Nouvelle-Zélande et la Turquie, où ils ont augmenté, et la Pologne et la République slovaque, où ils sont restés stables. En Autriche et au Danemark, les écarts enregistrés entre 1995 et 2007 s'expliquent 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 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 Slovénie, mais égale ou supérieure à 4 % en Autriche, en Grèce, au Portugal et en Suisse (voir le tableau A2.4).

Il convient d'interpréter les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire à la lumière des taux de 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 situation évolue : il est de plus en plus fréquent de voir des universités ou d'autres établissements proposer ces 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 dans des formations tertiaires de type A, que ce soit en deuxième ou troisième année, voire en deuxième cycle. Leur admission est souvent soumise à conditions (examen spécifique, antécédents personnels ou professionnels, réussite d'une formation préparatoire, etc.), ces conditions étant différentes 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. Les pays qui se distinguent par des taux d'accès élevés dans l'enseignement tertiaire sont peut-être aussi ceux qui proposent des passerelles entre les deux types de formation.

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 ensuite vers l'enseignement tertiaire de type A. En conséquence, on ne peut additionner simplement les taux d'accès aux formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir des taux d'accès à 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 Belgique, en Corée, en Irlande, en Italie, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovénie, 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 et partenaires de l'OCDE en revanche, l'entrée dans l'enseignement tertiaire intervient parfois plus tard, après une période d'activité professionnelle par exemple. 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. En Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël, 20 % des étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire de type A approchent de l'âge de 27 ans ou sont plus âgés (voir le tableau A2.4). La proportion d'étudiants plus âgés qui commencent pour la première fois des études tertiaires de type A peut témoigner,

A2

avec d'autres éléments, de la souplesse de ces formations et de leur degré d'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, aux États-Unis, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suisse, où une proportion non négligeable de nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge typique d'inscription. Elle s'explique également dans certains pays par le service militaire obligatoire, qui retarde le début des études tertiaires. En Israël par exemple (pays partenaire), parmi les étudiants entrant pour la première fois dans les études tertiaires de type A, plus de la moitié ont au moins 22 ans : dans ce pays en effet, les hommes sont tenus de faire leur service militaire entre l'âge de 18 et 21 ans et les femmes, entre l'âge de 18 et 20 ans.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année académique 2006/2007 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2008 par l'OCDE (voir les notes à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2009).

Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et post-secondaires non tertiaires (tableaux A2.1, A2.2 et A2.3) sont des taux nets (c'est-à-dire la somme des taux par âge) en ce qui concerne les années 2005, 2006 et 2007. Ces taux nets sont des estimations de la proportion d'individus d'un groupe d'âge donné, qui termineront avec succès leurs études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (en faisant l'hypothèse que les taux restent constants). Les taux présentés pour les années 1995 et 2000 à 2004 sont bruts. De même, les taux présentés pour les années suivantes dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées sont bruts. Les taux bruts sont calculés en se fondant sur l'âge typique d'obtention du diplôme qui est communiqué par les pays. Le mode de calcul des taux nets et bruts d'obtention d'un diplôme est décrit de manière détaillée, par niveau d'enseignement, à l'annexe 1. Le taux d'obtention d'un diplôme est calculé comme suit : le nombre d'individus qui, quel que soit leur âge, obtiennent un diplôme d'un niveau d'enseignement donné est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires reflète non seulement la réussite des individus ayant l'âge typique (ou modal) d'obtention de ce diplôme, mais aussi celle d'élèves plus jeunes ou plus âgés (par exemple, ceux qui ont suivi des formations dites de « seconde chance »).

Le taux d'obtention d'un premier diplôme de fin d'études secondaires (colonnes n° 1 à 3 des tableaux A2.1 et A2.3) est calculé en déduisant les individus déjà titulaires d'un premier diplôme au même niveau d'enseignement. Les taux nets sont calculés si des données sont disponibles, comme pour les autres colonnes des tableaux.

Les chiffres concernant les diplômés des niveaux d'enseignement CITE 3A, 3B et 3C (ou CITE 4A, 4B et 4C) ne sont pas ajustés compte tenu du double comptage. Il est impossible d'additionner les taux bruts d'obtention d'un diplôme, car les titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études secondaires (ou post-secondaires non tertiaires) seraient comptabilisés plus d'une fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux d'obtention d'un diplôme 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 en milieu scolaire et en alternance (en milieu scolaire et en 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.

Les données sur l'évolution des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A2.2) et des taux d'accès à l'enseignement tertiaire (voir le tableau A2.5) en 1995 et entre 2000 et 2004 proviennent d'une enquête spécifique réalisée en janvier 2007 dans les pays de l'OCDE et quatre des six pays partenaires.


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. Ce taux est une estimation de la probabilité qu'un jeune entame des études tertiaires au cours de sa vie, dans l'hypothèse du maintien des conditions d'accès. 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. Enfin, les données sur les effectifs d'étudiants en mobilité internationale proviennent d'une enquête spécifique réalisée par l'OCDE en décembre 2008.

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 et les étudiants en mobilité internationale qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation tertiaire de deuxième cycle sont considérés comme de nouveaux inscrits.

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

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

- *Tableau A2.6. Répartition des nouveaux inscrits et proportion de femmes dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2007)*

Tableau A2.1.

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2007)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la finalité et l'orientation des programmes et selon le sexe

	Total (sanctionnés par un premier diplôme)			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 préprofessionnelle ou professionnelle	
	F + H	Hommes	Femmes	F + H	Femmes	F + H	Femmes	F + H	Femmes	F + H	Femmes	F + H	Femmes	F + H	Femmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)
Pays membres de l'OCDE															
Australie ¹	m	m	m	68	74	x(10)	x(12)	38	40	x(10)	x(12)	68	74	38	40
Autriche	m	m	m	17	21	51	44	2	2	21	18	17	21	74	64
Belgique	m	m	m	61	66	a	a	20	18	11	14	37	42	55	57
Canada ¹	79	75	83	76	81	a	a	8	8	a	a	76	81	8	8
Rép. tchèque	88	86	90	60	70	n	n	27	20	a	a	21	26	67	64
Danemark	85	78	93	55	66	a	a	47	49	n	n	55	66	47	50
Finlande	97	92	102	97	102	a	a	a	a	a	a	52	62	87	95
France	m	m	m	52	60	12	11	4	4	45	45	52	60	61	60
Allemagne	100	99	100	41	47	58	53	a	a	1	n	41	47	58	53
Grèce	96	93	99	66	74	a	a	30	26	x(10)	x(12)	66	74	30	26
Hongrie	84	79	90	72	80	a	a	15	12	x(10)	x(12)	72	80	15	12
Islande	86	69	104	59	76	1	2	37	28	19	26	62	80	54	53
Irlande	90	84	96	91	98	a	a	5	5	23	36	68	71	52	68
Italie	85	82	88	77	83	1	1	a	a	22	20	34	45	66	58
Japon	93	92	94	70	74	1	n	22	20	x(10)	x(12)	70	74	23	20
Corée	91	90	93	66	67	a	a	25	25	a	a	66	67	25	25
Luxembourg	75	70	79	43	52	10	8	20	18	2	1	28	33	47	46
Mexique	43	39	46	39	43	a	a	3	4	a	a	39	43	3	4
Pays-Bas	m	m	m	60	66	a	a	18	19	21	17	35	38	64	64
Nouvelle-Zélande	74	66	84	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	92	82	102	58	71	a	a	39	35	m	m	58	71	39	35
Pologne	84	80	88	77	86	a	a	12	8	a	a	58	69	32	25
Portugal	65	56	74	65	74	x(4)	x(6)	x(4)	x(6)	x(4)	x(6)	46	55	19	19
Rép. slovaque	85	82	87	73	80	a	a	19	14	1	2	23	28	71	67
Espagne	74	67	82	45	53	a	a	19	19	20	22	45	53	39	42
Suède	74	72	77	74	76	n	n	1	n	n	n	33	39	41	38
Suisse	89	90	88	26	29	66	61	6	7	x(10)	x(12)	31	36	67	61
Turquie	58	63	54	58	54	a	a	a	a	m	m	37	37	21	17
Royaume-Uni	89	86	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	78	77	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	82	78	87	61	67	8	7	16	15	10	11	48	55	45	43
Moyenne de l'UE-19	85	80	89	63	70	8	7	14	13	11	12	43	50	51	50
Pays partenaires															
Brésil	m	m	m	54	64	5	7	a	a	a	a	54	64	5	7
Chili	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	32
Estonie	m	m	m	76	83	a	a	a	a	1	1	58	71	19	13
Israël	92	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	60	67	32	29
Fédération de Russie	m	m	m	56	x(4)	14	x(7)	21	12	4	2	56	x(16)	38	x(19)
Slovénie	91	85	98	36	43	44	47	25	21	2	1	34	42	72	70

Remarques : les colonnes montrant les taux d'obtention des diplômes du deuxième cycle du secondaire chez les hommes (c'est-à-dire les colonnes 5, 8, 11, 14, 17, 20) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous).

Les informations sur la méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (taux nets ou taux bruts) ainsi que sur les âges typiques figurent dans l'annexe 1.

Les taux 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 diplômés.

1. Année de référence : 2006

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

Tableau A2.2.

Évolution du taux d'obtention d'un diplôme (premier diplôme) de fin d'études secondaires (entre 1995 et 2007)

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Pays membres de l'OCDE									
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada ¹	m	m	77	79	83	79	80	79	m
République tchèque ¹	78	m	84	83	88	87	89	90	88
Danemark	80	90	91	93	87	90	82	84	85
Finlande	91	91	85	84	90	95	94	94	97
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne ¹	100	92	92	94	97	99	100	100	100
Grèce	80	54	76	85	96	93	100	98	96
Hongrie	m	93	83	82	87	86	82	85	84
Islande	m	67	67	79	79	84	79	87	86
Irlande	m	74	77	78	91	92	91	87	90
Italie	m	78	81	78	m	82	81	84	85
Japon ¹	91	94	93	92	91	91	93	93	93
Corée ¹	88	96	100	99	92	94	94	93	91
Luxembourg	m	m	m	69	71	69	75	71	75
Mexique	m	33	34	35	37	39	40	42	43
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande ¹	72	80	79	77	78	75	72	74	74
Norvège	77	99	105	97	92	100	89	88	92
Pologne	m	90	93	91	86	79	85	81	84
Portugal	67	52	48	50	59	53	51	54	65
République slovaque	85	87	72	60	56	83	83	84	85
Espagne ¹	62	60	66	66	67	66	72	72	74
Suède	62	75	71	72	76	78	78	76	74
Suisse ¹	86	88	91	92	89	87	89	89	89
Turquie	37	37	37	37	41	55	48	52	58
Royaume-Uni ¹	m	m	m	m	m	m	86	88	89
États-Unis	69	70	71	73	74	75	75	77	78
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>77</i>	<i>76</i>	<i>77</i>	<i>77</i>	<i>78</i>	<i>81</i>	<i>80</i>	<i>81</i>	<i>82</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2007 sont disponibles</i>	<i>77</i>								<i>84</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>78</i>	<i>78</i>	<i>78</i>	<i>78</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>83</i>	<i>83</i>	<i>85</i>
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	46	63	m	61	64	66	73	71	71
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	75	m
Israël	m	m	m	90	89	93	90	90	92
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie ¹	m	m	m	m	m	m	83	97	91

Remarque : avant l'année 2004, les taux d'obtention d'un diplôme secondaire étaient calculés de façon brute. À partir de 2005, et pour les pays dont les données sont disponibles, le taux d'obtention du diplôme est calculé comme taux net d'obtention du diplôme (c'est-à-dire comme la somme des taux d'obtention du diplôme par âge spécifique).

1. Tous les taux d'obtention des diplômes sont bruts.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

Tableau A2.3.

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires (2007)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la finalité des programmes et selon le sexe

	Total (sanctionnés par un premier diplôme)			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	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE												
Australie ¹	m	m	m	a	a	a	a	a	a	17.2	14.1	20.3
Autriche	m	m	m	21.6	18.6	24.9	2.6	0.9	4.5	2.3	1.6	3.1
Belgique	m	m	m	7.2	7.4	7.1	3.1	2.8	3.3	11.4	9.7	13.2
Canada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Rép. tchèque	22.7	20.4	25.2	22.5	20.1	25.0	a	a	a	0.2	0.2	0.2
Danemark	1.0	1.1	0.8	1.0	1.2	0.8	a	a	a	a	a	a
Finlande	3.3	3.1	3.6	a	a	a	a	a	a	7.1	6.2	8.1
France	m	m	m	0.7	0.5	0.8	a	a	a	0.8	0.4	1.1
Allemagne	18.3	17.9	18.6	12.1	11.0	13.3	6.2	7.0	5.4	a	a	a
Grèce	10.1	9.6	10.8	a	a	a	a	a	a	10.2	9.6	10.8
Hongrie	19.4	18.5	20.4	a	a	a	a	a	a	24.4	22.4	26.5
Islande	9.3	10.7	7.6	n	n	n	n	n	n	9.6	11.2	7.8
Irlande	9.3	16.1	2.4	a	a	a	a	a	a	9.3	16.1	2.4
Italie	3.0	2.3	3.8	a	a	a	a	a	a	3.0	2.3	3.8
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	2.3	3.4	1.1	a	a	a	a	a	a	2.3	3.4	1.1
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	m	m	m	a	a	a	a	a	a	1.1	1.5	0.7
Nouvelle-Zélande	19.9	15.8	23.7	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Norvège	4.5	6.3	2.7	1.1	1.6	0.5	a	a	a	3.7	5.1	2.4
Pologne	12.8	10.1	15.6	a	a	a	a	a	a	12.8	10.1	15.6
Portugal	0.7	1.0	0.4	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Rép. slovaque	2.8	3.1	2.4	2.8	3.1	2.4	a	a	a	a	a	a
Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suède	2.2	1.7	2.8	n	n	n	n	n	n	2.2	1.7	2.8
Suisse	9.9	9.2	10.6	5.6	5.9	5.2	5.0	4.0	6.1	a	a	a
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	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
Moyenne de l'OCDE	7.2	7.2	7.3	3.1	2.9	3.3	0.7	0.6	0.8	4.9	4.8	5.0
Moyenne de l'UE-19	7.7	7.7	7.7	4.0	3.6	4.4	0.7	0.6	0.8	5.1	5.0	5.3
Pays partenaires												
Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	m	m	m	a	a	a	16.5	10.9	22.3	a	a	a
Israël	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Fédération de Russie	m	m	m	a	a	a	a	a	a	5.3	5.6	4.9
Slovénie	3.3	2.6	4.0	1.3	0.8	1.9	1.9	1.8	2.1	n	n	n

Remarques : les informations sur la méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (taux nets ou taux bruts) ainsi que sur les âges typiques figurent dans l'annexe 1.

Les taux 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 diplômés.

1. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/68203623432>

Tableau A2.4.

Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et pyramide des âges des nouveaux inscrits (2007)

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	Ajustés ¹	Hommes	Femmes	H + F	Ajustés ¹	Hommes	Femmes	Dans le 20 ^e centile ²	Dans le 50 ^e centile ²	Dans le 80 ^e centile ²	H + F	Ajustés ¹	Hommes	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	m	86	62	75	96	18,7	20,9	26,9	3,0	2,1	3,0	3,0
	Autriche	7	6	6	7	42	32	38	45	19,4	20,8	23,8	5,5	4,3	5,7	5,3
	Belgique	37	37	30	44	30	30	29	31	18,3	18,7	19,7	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque ³	8	m	5	12	54	49	47	60	19,6	20,5	24,9	3,4	3,0	3,8	3,0
	Danemark	22	21	22	21	57	54	45	71	20,7	22,3	27,2	2,3	2,1	2,5	2,1
	Finlande	a	m	a	a	71	m	62	80	19,7	21,4	26,0	m	m	m	m
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne ⁴	13	m	10	16	34	29	34	35	19,9	21,2	24,0	m	m	m	m
	Grèce	23	m	21	24	43	m	33	55	18,2	18,9	25,7	4,4	m	4,9	3,9
	Hongrie	11	m	7	15	63	m	55	71	19,2	20,5	26,3	1,7	m	1,7	1,7
	Islande ³	3	3	3	3	73	61	55	92	20,9	23,0	30-34	1,4	1,2	1,3	1,5
	Irlande	21	m	19	23	44	m	41	48	18,3	19,2	20,9	m	m	m	m
	Italie ^{3,4,5}	n	m	n	n	53	51	45	61	19,2	19,8	21,8	2,3	2,2	2,2	2,4
	Japon	30	m	23	38	46	m	52	40	18,2	18,6	19,0	1,0	m	1,4	0,6
	Corée	50	m	47	53	61	m	63	59	18,3	18,8	20,0	2,2	m	2,7	1,6
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2	m	2	2	32	m	32	32	18,4	19,6	22,8	0,3	m	0,3	0,2
	Pays-Bas ³	n	m	n	n	60	56	56	65	18,4	19,7	22,6	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	48	41	42	54	76	62	63	90	18,6	21,0	30-34	2,5	1,4	2,6	2,4
	Norvège	n	m	n	1	66	m	52	81	18,9	20,3	30,0	2,7	m	2,7	2,7
	Pologne	1	m	n	1	78	m	72	85	19,4	20,3	22,9	m	m	m	m
	Portugal	1	m	1	1	64	m	57	72	18,8	20,9	30-34	5,5	m	4,4	6,6
République slovaque	1	m	n	1	74	m	61	87	19,5	20,8	27,2	3,3	m	3,4	3,3	
Espagne	21	m	19	22	41	m	35	48	18,4	19,2	24,3	3,6	m	3,2	4,0	
Suède ⁶	9	9	8	9	73	62	62	85	20,1	22,4	29,3	2,6	0,5	2,6	2,6	
Suisse	16	m	19	13	39	m	38	40	20,0	21,7	27,3	4,4	m	4,9	3,9	
Turquie	21	m	24	18	29	m	32	26	18,5	19,8	23,6	0,5	m	0,6	0,5	
Royaume-Uni	30	m	21	39	55	m	48	63	18,5	19,5	25,1	2,5	m	2,6	2,3	
États-Unis	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	65	63	57	72	18,4	19,5	27,0	m	m	m	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>15</i>		<i>13</i>	<i>17</i>	<i>56</i>		<i>50</i>	<i>63</i>				<i>2,8</i>		<i>2,8</i>	<i>2,7</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>12</i>		<i>10</i>	<i>14</i>	<i>55</i>		<i>48</i>	<i>63</i>				<i>3,4</i>		<i>3,4</i>	<i>3,4</i>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	49	m	52	45	41	m	39	43	18,6	19,7	25,4	0,3	m	0,3	0,3
	Estonie	32	m	24	40	39	m	32	46	19,1	19,8	23,5	2,3	m	1,8	2,8
	Israël	28	m	25	31	57	m	52	63	21,4	23,7	26,8	2,1	m	1,9	2,3
	Fédération de Russie ^{3,4,5,7}	31	30	x(1)	x(1)	66	65	x(5)	x(5)	m	m	m	2,1	m	x(12)	x(12)
	Slovénie	38	m	39	37	50	m	38	63	19,2	19,7	20,8	0,5	m	0,5	0,5

Remarques : les informations sur la méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (taux nets ou taux bruts) ainsi que sur les âges typiques figurent dans l'annexe 1.

Les taux d'accès peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'élèves 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. L'ajustement des taux d'accès vise à compenser cet aspect.

1. Les taux d'accès ajustés correspondent aux taux d'accès lorsque les étudiants en mobilité internationale sont exclus.

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

3. Les taux d'accès sont calculés pour les étudiants étrangers (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 graphique A2.5.

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

5. Les taux d'accès aux programmes de recherche de haut niveau sont bruts.

6. Les étudiants en mobilité internationale incluent les étudiants effectuant un programme d'échange.

7. 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/eqq2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

Tableau A2.5.

Évolution du taux d'accès à l'enseignement tertiaire (entre 1995 et 2007)

	Enseignement tertiaire de type A ¹									Enseignement tertiaire de type B								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	m	59	65	77	68	70	82	84	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	27	34	34	31	34	37	37	40	42	m	m	m	m	8	9	9	7	7
Belgique	m	m	32	33	33	34	33	29	30	m	m	36	34	33	35	34	35	37
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	m	25	30	30	33	38	41	50	54	m	9	7	8	9	10	8	9	8
Danemark	40	52	54	53	57	55	57	59	57	33	28	30	25	22	21	23	22	22
Finlande	39	71	72	71	73	73	73	76	71	32	a	a	a	a	a	a	a	a
France	m	m	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	34	15	15	15	16	16	15	14	13	13
Grèce	15	30	30	33	35	35	43	49	43	5	21	20	21	22	24	m	31	23
Hongrie	m	64	56	62	69	68	68	66	63	m	1	3	4	7	9	11	10	11
Islande	m	66	61	72	83	79	74	78	73	m	10	10	11	9	8	7	4	3
Irlande	m	32	39	39	41	44	45	40	44	m	26	19	18	17	17	14	21	21
Italie ²	m	39	44	50	54	55	56	55	53	m	1	1	1	1	1	a	m	n
Japon	31	40	41	42	43	42	44	45	46	33	32	31	30	31	32	32	32	30
Corée	41	45	46	46	47	49	51	59	61	27	51	52	51	47	47	48	50	50
Luxembourg	m	m	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	32	m	1	2	2	2	2	2	2	2
Pays-Bas	44	53	54	54	52	56	59	58	60	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	83	95	95	101	107	86	79	72	76	44	52	50	56	58	50	48	49	48
Norvège	59	67	69	75	75	72	76	67	66	5	5	4	3	1	1	n	n	n
Pologne	36	65	68	71	70	71	76	78	78	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	64	m	m	m	m	m	m	1	1	1
République slovaque	28	37	40	43	40	47	59	68	74	1	3	3	3	3	2	2	1	1
Espagne	m	47	47	49	46	44	43	43	41	m	15	19	19	21	22	22	21	21
Suède	57	67	69	75	80	79	76	76	73	m	7	6	6	7	8	7	10	9
Suisse	17	29	33	35	38	38	37	38	39	29	14	13	14	17	17	16	15	16
Turquie	18	21	20	23	23	26	27	31	29	9	9	10	12	24	16	19	21	21
Royaume-Uni	m	47	46	48	48	52	51	57	55	m	29	30	27	30	28	28	29	30
États-Unis	m	43	42	64	63	63	64	64	65	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	37	47	48	52	53	53	55	56	56	18	15	16	16	16	15	15	16	15
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995, de 2000 et de 2007 sont disponibles</i>	37	49							57	18	18							17
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	35	46	47	49	50	52	53	55	55	12	11	13	12	12	12	11	13	12
Pays partenaires																		
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	32	33	33	34	48	43	41	m	m	36	34	33	35	37	34	49
Estonie	m	m	m	m	m	m	55	41	39	m	m	m	m	m	m	34	32	32
Israël	m	32	39	39	41	44	55	56	57	m	26	19	m	17	m	25	26	28
Fédération de Russie ^{2,3}	m	m	m	m	m	m	67	65	66	m	m	m	m	m	m	33	32	31
Slovénie	m	m	m	m	m	m	40	46	50	m	m	m	m	m	m	49	43	38


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 (à l'exception de la Belgique).

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/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>

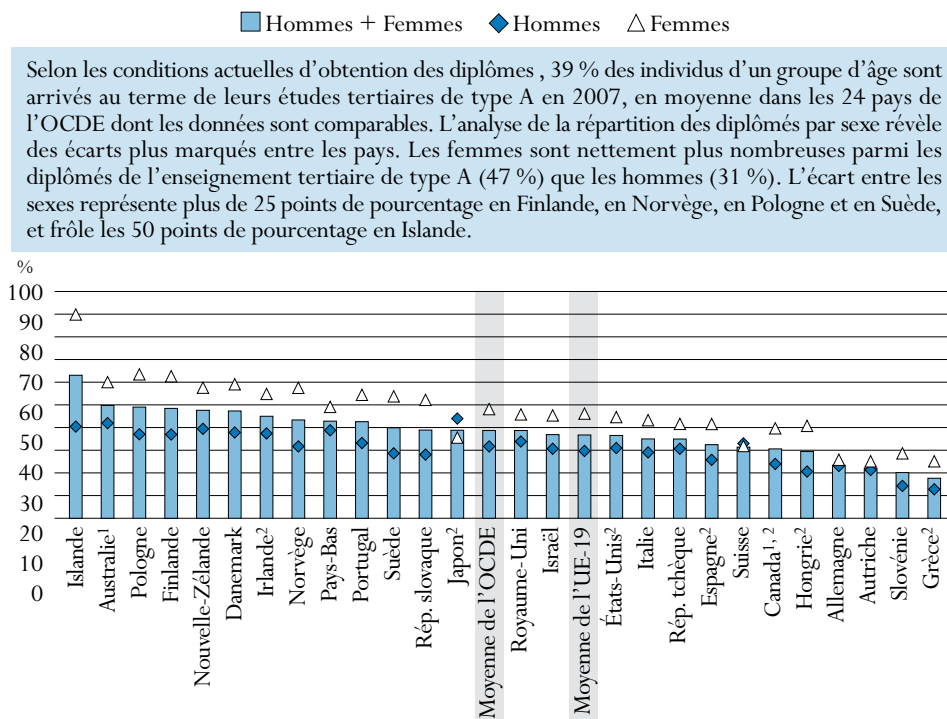
COMBIEN D'ÉTUDIANTS TERMINENT-ILS LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ?


L'enseignement tertiaire représente un éventail de formations très diverses et constitue, dans l'ensemble, un bon indicateur de la production de compétences de haut niveau dans les pays. Les études tertiaires de type A sont sanctionnées par un diplôme qui s'assimile au traditionnel titre universitaire, alors que les formations tertiaires de type B ont souvent une finalité professionnelle plus précise et sont en général de plus courte durée. Cet indicateur commence par évaluer le rendement actuel 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 en retrace l'évolution depuis 1995. Enfin, il donne les taux de réussite actuels des formations tertiaires, c'est-à-dire les proportions d'étudiants qui parviennent au terme de leurs études tertiaires et les valident. L'abandon des études n'est pas nécessairement vécu comme un échec personnel, certes, mais des taux peu élevés de réussite peuvent être le signe que le système d'éducation ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires.

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 (2007)

Ce graphique montre la proportion d'étudiants qui ont obtenu pour la première fois en 2007 un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A dans le groupe d'âge correspondant.



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

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, mais sont égaux ou supérieurs à 45 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne. Ces taux sont artificiellement gonflés dans les pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale : les taux ajustés, c'est-à-dire déduction faite des étudiants en mobilité internationale, s'établissent à 36 % en Australie et à 37 % en Nouvelle-Zélande.
- 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 18 points de pourcentage depuis 12 ans. Entre 1995 et 2007, ce taux a augmenté, parfois fortement, dans la totalité des pays dont les données sont disponibles.
- À partir des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime que 9 % en moyenne des individus d'un groupe d'âge sont arrivés au terme de leurs études tertiaires de type B en 2007, dans les 22 pays de l'OCDE dont les données sont comparables. Le taux d'obtention d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau s'établit à 1.5 % en moyenne.
- En moyenne sur les 18 pays de l'OCDE dont les données de 2005 sont disponibles, 30 % des étudiants n'ont pas réussi la formation tertiaire qu'ils avaient entamée. Les taux de réussite varient fortement entre les pays de l'OCDE. La proportion d'étudiants qui n'arrivent pas au terme de leurs études tertiaires de type A ou B est supérieure à 40 % en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, mais inférieure à 25 % en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France et au Japon et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie.
- 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 %).

Contexte

Le diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme dans la plupart des pays. Ce titre 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.

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 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, d'autres parce qu'ils n'ont pas le niveau exigé par l'établissement, notamment dans les systèmes d'enseignement tertiaire dont les critères d'accès sont moins sélectifs, et d'autres encore parce 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 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 pas se permettre d'être sans emploi pendant aussi longtemps.

Observations et explications

Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires montrent 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 façon dont s'organise la 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 compétences. 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 délivrés 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 qui équivalent, au niveau international, à une maîtrise, 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 les durées cumulées sont analogues entre elles, 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 (légale ou réglementaire) 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

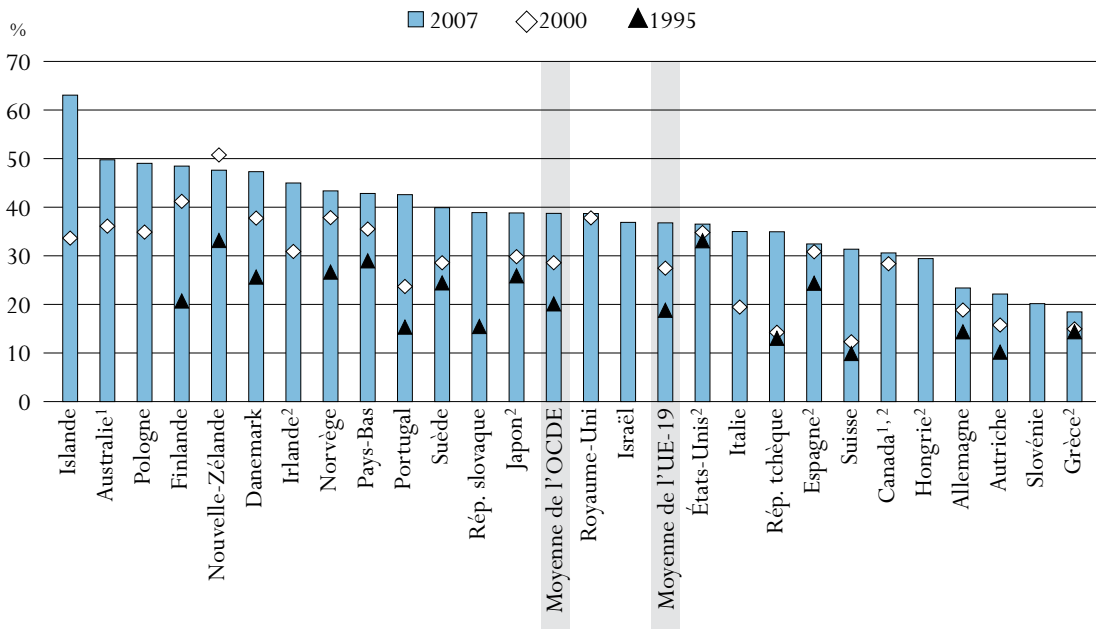
En se fondant sur les conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on peut estimer que 39 % des individus d'un groupe d'âge sont arrivés au terme de leurs études tertiaires de type A en 2007, en moyenne dans les 24 pays de l'OCDE dont les données sont comparables. Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études ne représentent pas plus de 20 % en Grèce, mais sont égaux ou supérieurs à 45 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne. Toutefois, ces taux sont gonflés artificiellement dans les pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale, car ceux-ci sont par définition classés dans la catégorie des étudiants qui obtiennent un premier diplôme, quelles que soient les études qu'ils ont suivies auparavant dans d'autres pays. Les taux ajustés (c'est-à-dire déduction faite des étudiants en mobilité internationale) s'établissent par exemple à 36 % en Australie et à 37 % en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.1).

L'analyse de la répartition des diplômés par sexe révèle des écarts plus marqués entre les pays. Dans l'ensemble, 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 47 %, contre 31 % chez les hommes, en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'écart entre les sexes représente au moins 25 points de pourcentage en Finlande, en Norvège, en Pologne et en Suède, et frôle même les 50 points de pourcentage en Islande. En Allemagne, en Autriche et en Suisse, les taux masculins et féminins sont plus comparables. Au Japon, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (voir le graphique A3.1).

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 18 points de pourcentage ces 12 dernières années. Entre 1995 et 2007, les taux ont progressé, souvent nettement, dans tous les pays dont les données sont comparables.

Entre 1995 et 2007, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires ont évolué de manière sensiblement différente dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Ils ont progressé davantage entre 1995 et 2000 qu'entre 2000 et 2007 au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande – en Nouvelle-Zélande, ce taux a même diminué depuis 2000, essentiellement à cause des variations des flux d'entrée et de sortie d'étudiants en mobilité internationale. En revanche, ces taux ont augmenté essentiellement durant ces sept dernières années en Grèce, au Japon, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Suisse (voir le graphique A3.2).

Graphique A3.2. Évolution du taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A (1995, 2000, 2007)



1. Année de référence : 2006 (et non 2007).

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A en 2007.

Source : OCDE. Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

Les progressions les plus marquées de ces taux entre 2000 et 2007 s'observent en République tchèque et en Suisse, où les taux ont presque triplé, et, dans une moindre mesure en Islande, en Italie et au Portugal. En Suisse, l'augmentation impressionnante enregistrée au début du XXI^e siècle s'explique en grande partie par la création, en 1997, des *Fachhochschulen* (facultés de sciences appliquées) et par leur extension à d'autres types d'établissement et de formations. En Allemagne et en Autriche, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ont augmenté (en raison, pour l'Allemagne, du raccourcissement de la durée des formations et de l'assouplissement des restrictions du *numerus clausus*), mais restent nettement inférieurs à la moyenne de l'OCDE. En Grèce, le taux d'obtention d'un premier diplôme a fluctué depuis 1995 et se trouve être le plus faible des pays de l'OCDE en 2007. Le gouvernement grec vient de lancer une réforme dans le but d'améliorer la qualité du rendement de l'enseignement tertiaire (limitation de la durée des études tertiaires, renforcement de la gouvernance dans les universités, par exemple). En République tchèque, le développement progressif de la structure BaMa a entraîné une forte augmentation du taux ces dernières années : 13 000 étudiants ont obtenu un diplôme de premier cycle en 2004, dont 7 000 ont ensuite obtenu un diplôme de deuxième cycle en 2006, puis respectivement 19 000 en 2005 et 11 000 en 2007. En Italie, la progression sensible du taux enregistrée entre 2002 et 2005 est essentiellement imputable à une réforme structurelle mise en œuvre en 2002.

Avec cette réforme, les étudiants inscrits initialement dans une formation de longue durée peuvent obtenir un diplôme après trois années d'études. Entre 2000 et 2007, les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire n'ont pas progressé autant en Espagne, aux États-Unis et au Royaume-Uni que dans d'autres pays.

Plus les formations tertiaires de type A sont courtes, plus les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme 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. Dans l'enseignement tertiaire de type A, 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 56 % dans les pays membres de l'UE (voir le tableau A3.1).

Dans l'ensemble, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A tendent à être plus élevés dans les pays où la durée des formations est généralement plus courte. Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A atteignent ou dépassent 40 % en Australie, au Royaume-Uni et en Suède, où les formations de trois ans à moins de cinq ans sont la norme (au moins 95 % des diplômés ont suivi une formation de cette durée). En revanche, en Allemagne et en Autriche, 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 25 %. À l'avenir, les formations de longue durée pourraient 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 dans l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*). La Pologne échappe à ce constat : elle propose essentiellement des formations de longue durée dans l'enseignement tertiaire de type A, mais son taux d'obtention d'un diplôme est supérieur à 40 % à ce niveau d'enseignement (voir le tableau A3.1).

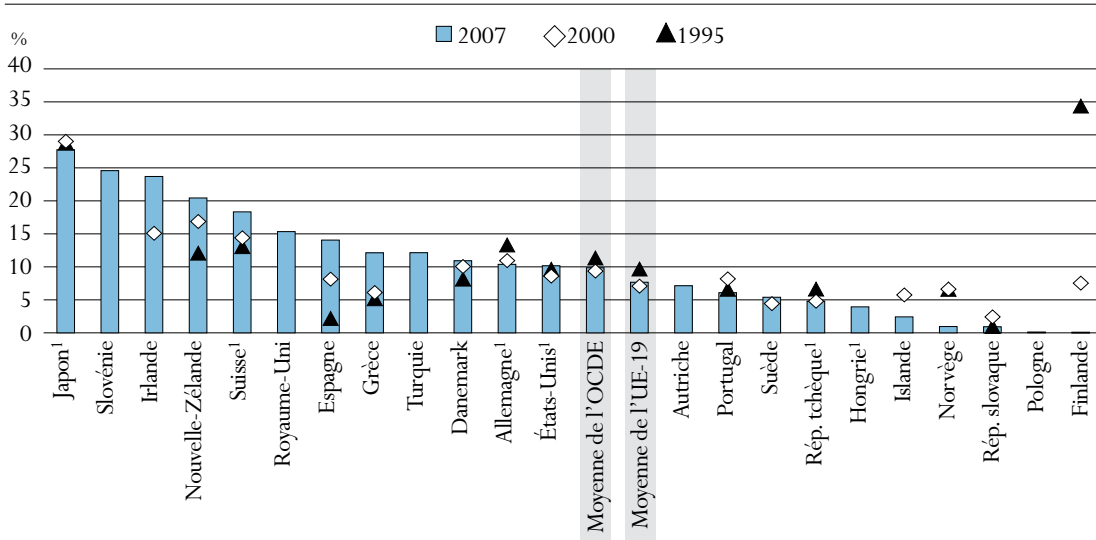
Taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire de type B

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 n'ont pas vocation à mener à des titres de niveau universitaire. En moyenne dans les 22 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, 9 % environ des individus d'un groupe 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 Slovénie, où plus de 20 % des individus ont décroché en 2007 un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type B dans la population en âge de l'obtenir (voir le tableau A3.1).

L'offre de formations tertiaires de type B et les taux d'obtention d'un diplôme varient selon les pays, même si le taux d'obtention d'un diplôme est resté stable ces 12 dernières années, en moyenne, 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 2007 à la création de formations à vocation professionnelle de plus haut niveau. À l'inverse, la Finlande supprime 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 le groupe d'âge correspondant (voir le tableau A3.2).

A3


Graphique A3.3. Évolution du taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type B (1995, 2000, 2007)



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

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B en 2007.

Source : OCDE. Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

Taux d'obtention d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau

Selon la moyenne établie sur la base des 29 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, le taux d'obtention d'un titre équivalent au doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau s'établit en moyenne à 1.5 % en 2007. Cette proportion ne représente pas plus de 0.1 % dans un pays partenaire, en l'occurrence au Chili, mais 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 de niveau tertiaire ou d'un programme de recherche de haut niveau

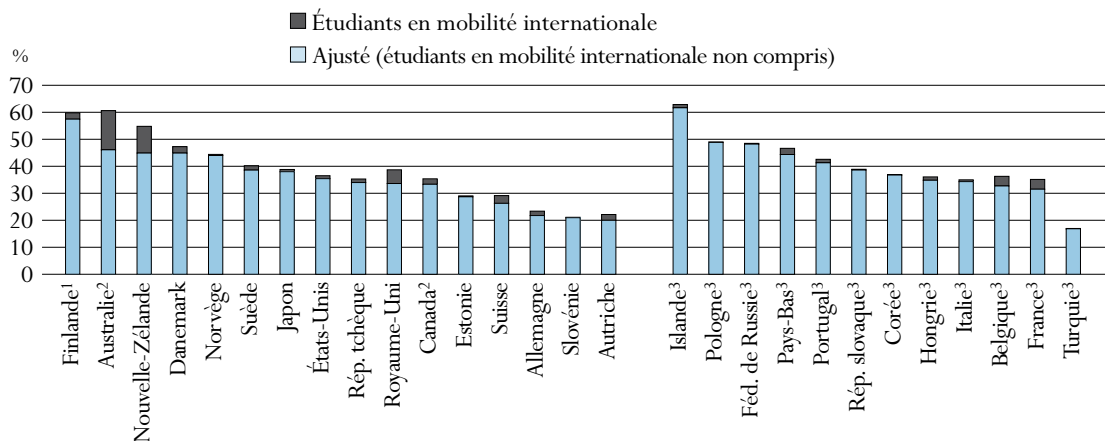
Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation sont disponibles dans tous les pays, mais il n'en va pas de même pour les taux d'obtention d'un premier diplôme. Dans certains pays en effet, les données sur l'enseignement sont insuffisantes pour estimer le nombre d'individus qui décrochent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

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des individus d'un groupe d'âge auraient, selon les estimations, obtenu un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire de type A en 2007. Cette proportion passe la barre des 50 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. Par contraste, ce taux représente moins de 20 % au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili. Parmi tous les pays considérés ici, la Slovaquie (pays partenaire de l'OCDE), est le seul 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 et, dans les pays partenaires, au Chili, les taux sont similaires dans ces deux niveaux d'enseignement (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 sont nombreux parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire. Ils influent donc sensiblement sur l'estimation des taux d'obtention d'un diplôme tertiaire. Dans ce contexte, il est important de tenir compte de la proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs diplômés pour comparer les taux d'obtention d'un diplôme entre les pays.

Graphique A3.4. Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire de type A : impact des étudiants en mobilité internationale (2007)



1. La catégorie "Diplôme à l'issue d'une première formation" inclut les diplômes à l'issue d'une deuxième formation.
2. Année de référence : 2006.
3. Les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés pour les étudiants étrangers (définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants). Ces données n'étant pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux ajusté d'obtention d'un diplôme 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/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

En Australie, en Nouvelle-Zélande et, dans une moindre mesure, au Royaume-Uni, les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire de type A diminuent respectivement de 15, 10 et 5 points de pourcentage après ajustement compte tenu des étudiants en mobilité internationale. Le taux réel d'obtention d'un diplôme chez les ressortissants nationaux est donc largement surévalué dans ces pays. C'est en Australie et au Royaume-Uni que l'impact des étudiants en mobilité internationale est le plus important : les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une deuxième formation tertiaire de type A diminuent respectivement de 10 et 9 points de pourcentage après ajustement. Les étudiants en mobilité internationale représentent plus de 40 % des effectifs diplômés à l'issue de programmes de recherche de haut niveau au Royaume-Uni et en Suisse. Quoique moins important, l'impact des étudiants en mobilité internationale sur le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire de type A est sensible aussi en Autriche et en Suisse. Parmi les pays qui n'ont pas de données sur la mobilité internationale des étudiants, mais sur les « étudiants étrangers », on remarque que ces derniers ont un impact important en Belgique et en France, où ils représentent au moins 10 % des diplômés (voir le graphique A3.4).

Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire

Le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire 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. En moyenne, dans les 18 pays de l'OCDE dont les chiffres de 2005 sont disponibles, 30 % environ 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 % 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 graphique A3.5).

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 pourraient tirer parti 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, à savoir les taux d'accès, les taux d'obtention d'un diplôme et les taux de réussite, montre que deux pays peuvent afficher des taux similaires d'obtention d'un diplôme, mais des taux nettement 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 40 %, respectivement, en 2007), 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 % pour la moyenne de l'OCDE) 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 %) (voir l'indicateur A2).

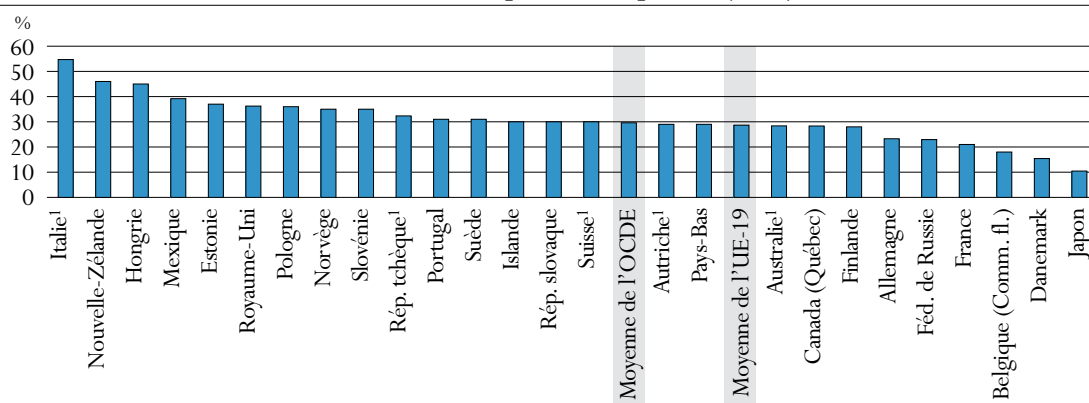
Taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A et B

Dans les 24 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 31 % environ des étudiants en moyenne n'arrivent pas au terme de leurs études dans l'enseignement tertiaire de type A. Toutefois, 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 (64 % en moyenne) que dans l'enseignement tertiaire de type A, mais varient également énormément selon les pays. Les taux de réussite de l'enseignement tertiaire de type B sont ainsi supérieurs à 80 % en Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon, mais inférieurs à 40 % aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.4).

Dans les pays de l'OCDE où les frais de scolarité à charge des étudiants sont peu élevés dans l'enseignement tertiaire de type A, l'idée de les accroître pour améliorer les taux de réussite 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 (mais d'en exempter les sujets brillants), avec l'idée que cela encourage les étudiants à terminer rapidement leurs études. Toutefois, il est difficile d'établir une relation entre les taux de réussite et l'importance des frais de scolarité à charge des étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A. Parmi les pays où les frais de scolarité dépassent la barre des 1 500 USD dans les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A et dont les données sont comparables (en l'occurrence l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni) (voir l'indicateur B5), 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 ne prévoit pas de frais de scolarité à charge des étudiants et leur accorde des aides publiques élevées, mais affiche par ailleurs un taux de réussite (81 %) supérieur à la moyenne de l'OCDE. 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 comparaison avec le 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 suffisent à encourager les étudiants à terminer leurs études, indépendamment de l'importance des frais de scolarité (voir l'indicateur A10 dans l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*).

Graphique A3.5. Proportion d'étudiants abandonnant leurs études tertiaires avant l'obtention d'un premier diplôme (2005)



1. Formations tertiaires de type A uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants abandonnant leurs études tertiaires avant l'obtention d'un premier diplôme.

Source : OCDE. Tableau A3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

L'interruption d'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 obtiendront au moins un diplôme de premier cycle, 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 au sein des formations tertiaires de type B. La proportion d'étudiants qui abandonnent leurs études tertiaires de type B

et qui sont réorientés vers l'enseignement tertiaire de type A s'établit à 22 % en Islande et à 9 % en Nouvelle-Zélande, pays où contrairement à l'Islande, la proportion d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de type B est importante (voir le tableau A3.4).

En outre, dans plusieurs pays, tous les étudiants ne suivent pas des cours dans l'enseignement tertiaire de type A dans 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 le diplôme la validant. Certains étudiants (généralement plus âgés) peuvent aussi suivre des cours qui ne font pas partie d'une formation sanctionnée par un diplôme, dans le but d'améliorer leurs perspectives d'apprentissage tout au long de la vie.

Enfin, 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. En Suède, les étudiants peuvent interrompre leurs études tertiaires de type A pour travailler et les reprendre ultérieurement, sans perdre le bénéfice des unités de valeur qu'ils ont accumulées. Dans d'autres pays, des étudiants peuvent réussir tous les modules qu'ils entament, mais ne pas suivre le nombre de modules requis pour 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 valider suffisamment de modules pour obtenir un diplôme. Ce phénomène tend à occulter le rendement des étudiants scolarisés à temps plein, dont le taux de réussite s'établissait en 2005 à 73 % dans l'enseignement tertiaire de type A (voir le tableau A4.2, dans l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*).

L'importance accordée au problème de l'abandon des études tertiaires dans le cadre de l'action publique sera donc variable selon les pays et il convient d'interpréter les taux de réussite avec prudence. Il sera intéressant d'examiner si l'évolution de la situation sur le marché du travail des pays membres et partenaires de l'OCDE dans les décennies à venir a un impact sur la motivation des individus à terminer leurs études tertiaires. Dans l'hypothèse (réaliste dans la plupart des pays) d'une forte expansion de l'enseignement tertiaire durant les dix prochaines années, c'est la réussite de ces études qui sera davantage valorisée sur le marché du travail, et les avantages que procure actuellement le fait d'entamer des études tertiaires sans obtenir au moins un diplôme de premier cycle diminueront (voir l'indicateur A1).

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année académique 2006/2007 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/eqq2009).

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 du doctorat (CITE 6). Comme certains pays ne disposent pas de données dans toutes ces catégories, l'OCDE a classé les diplômés dans les catégories les plus appropriées – la liste des formations de type A et B retenues dans chaque pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009). 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 à A3.3 (à partir de 2005), les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire (de type A et B) ou d'un programme de recherche de haut niveau sont des taux nets : ils correspondent à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge. Le taux net est l'estimation de la proportion d'individus d'un groupe d'âge qui terminera des études tertiaires de type A ou B, en faisant l'hypothèse que les taux d'obtention d'un diplôme se maintiennent à leur niveau actuel. Dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, ce sont les taux bruts qui sont indiqués. Les taux bruts sont calculés sur la base de l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire communiqué par les pays (voir l'annexe 1). Le taux d'obtention d'un diplôme est calculé comme suit : le nombre de diplômés du niveau d'enseignement considéré, 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.

Les taux de réussite (voir le tableau A3.4) sont dérivés des données recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2007. Le taux de réussite correspond au rapport entre le nombre d'individus qui obtiennent un premier diplôme 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 ce 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 A3.4 (méthode dite de la « cohorte effective »). Dans les autres pays, les estimations sont calculées dans l'hypothèse d'un afflux constant d'étudiants dans l'enseignement tertiaire, pour des raisons de cohérence entre la proportion de diplômés pendant l'année de référence et la proportion de nouveaux inscrits n années auparavant (méthode dite « transversale »). Ce mode de calcul peut donner lieu à une simplification excessive de la situation (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2009).

Le taux d'abandon correspond à la proportion d'étudiants qui arrêtent leurs études sans obtenir un premier diplôme au niveau d'enseignement considéré. 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 pas subordonné à la possession d'un titre du même niveau d'enseignement.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

- *Tableau A3.5. Pourcentage de diplômés à l'issue de formations tertiaires, selon le domaine d'études (2007)*
- *Tableau A3.6. Pourcentage de diplômes délivrés à des femmes à l'issue de formations tertiaires, selon le domaine d'études (2007)*
- *Tableau A3.7. Diplômés en sciences parmi les actifs occupés âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe (2007)*
- *Tableau A3.8. Évolution des taux nets d'obtention d'un titre à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau (entre 1995 et 2007)*

A3

Tableau A3.1.

Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire (2007)

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 du taux d'obtention d'un premier diplôme selon la durée des programmes (en %)				
	De 3 à moins de 5 ans		De 5 à 6 ans						De plus de 6 ans				
	H+F	Ajustés ¹	Hommes	Femmes	H+F	Ajustés ¹	Hommes	Femmes	H+F	H+F	H+F		H+F
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		
Pays membres de l'OCDE	Australie ²	m	m	m	m	49.8	35.8	41.1	58.8	95	5	n	1.9
	Autriche	7.1	m	6.7	7.6	22.1	20.0	20.4	23.9	35	65	n	1.8
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.3
	Canada ²	m	m	m	m	30.6	m	23.1	38.5	m	m	m	1.0
	République tchèque	4.8	4.7	2.8	6.9	34.9	33.7	29.8	40.4	48	43	10	1.4
	Danemark	10.9	10.4	11.5	10.4	47.3	44.1	36.9	57.9	57	42	n	1.3
	Finlande	0.1	0.1	0.2	n	48.5	m	36.1	61.4	56	43	1	2.9
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.4
	Allemagne	10.4	m	7.8	13.0	23.4	21.7	22.2	24.6	41	59	n	2.3
	Grèce	12.1	m	10.7	13.6	17.7	m	11.9	23.9	m	m	m	1.4
	Hongrie	3.9	m	2.3	5.7	29.4	m	19.7	39.5	69	31	n	0.7
	Islande	2.4	2.4	2.2	2.6	63.1	61.6	39.5	88.7	83	17	n	0.2
	Irlande	23.7	m	24.2	23.1	45.0	m	36.5	53.6	54	46	n	1.4
	Italie ³	m	m	m	m	35.0	34.3	28.2	42.0	71	29	n	1.3
	Japon	27.7	m	20.4	35.5	38.8	m	43.1	34.4	84	16	1	1.1
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.1
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.2
	Pays-Bas	n	m	n	n	42.8	m	37.9	47.9	m	m	m	1.6
	Nouvelle-Zélande	20.4	16.6	16.7	23.9	47.6	37.3	38.6	56.4	85	15	n	1.3
	Norvège	1.0	m	0.8	1.1	43.4	m	30.8	56.3	82	12	5	1.5
	Pologne	0.1	m	n	0.2	49.0	m	36.2	62.3	28	72	n	1.0
	Portugal	6.1	m	4.3	7.9	42.6	m	32.3	53.2	51	49	n	3.7
	République slovaque	0.9	m	0.5	1.4	38.9	m	27.2	51.0	29	71	n	1.6
	Espagne	14.0	m	12.7	15.4	32.4	m	24.9	40.4	46	53	1	0.9
	Suède	5.4	5.3	4.4	6.4	39.9	37.2	27.8	52.6	96	4	n	3.3
	Suisse	18.3	m	23.2	13.4	31.4	m	32.1	30.7	63	24	13	3.3
Turquie	12.1	m	13.1	11.2	m	m	m	m	85	14	1	0.3	
Royaume-Uni ⁴	15.3	m	10.5	20.2	38.7	m	33.0	44.6	97	3	1	2.1	
États-Unis	10.1	m	7.4	13.0	36.5	m	30.1	43.4	55	39	6	1.5	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>9.4</i>		<i>8.3</i>	<i>10.6</i>	<i>38.7</i>		<i>30.8</i>	<i>46.9</i>	<i>64</i>	<i>34</i>	<i>2</i>	<i>1.5</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>7.7</i>		<i>6.6</i>	<i>8.8</i>	<i>36.7</i>		<i>28.8</i>	<i>44.9</i>	<i>56</i>	<i>43</i>	<i>1</i>	<i>1.7</i>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.4	
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.1	
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.8	
	Israël	m	m	m	m	36.9	m	29.8	44.1	100	n	n	1.3
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.6
	Slovénie	24.6	m	19.2	30.3	20.2	m	13.4	27.4	67	33	n	1.4

Remarques : les informations sur la méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (taux nets ou taux bruts) ainsi que sur les âges typiques figurent dans l'annexe 1.

Les taux 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 diplômés. L'ajustement des taux d'obtention d'un diplôme vise à compenser cet aspect.

1. Les taux d'obtention d'un diplôme ajustés correspondent au taux d'obtention d'un diplôme à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale. Ces derniers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants pour la Fédération de Russie, l'Islande, l'Italie, les Pays-bas et la République tchèque. En Suède, les étudiants effectuant un programme d'échange sont comptabilisés comme des étudiants en mobilité internationale.

2. Année de référence : 2006.

3. Les taux d'obtention d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau se rapportent à 2006.

4. Les taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type B sont surestimés, car ils sont calculés 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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

Tableau A3.2.
Évolution du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (entre 1995 et 2007)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la finalité des programmes

	Enseignement tertiaire de type A									Enseignement tertiaire de type B								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	m	36	44	49	50	51	50	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	10	15	17	18	19	20	20	21	22	m	m	m	m	m	7	8	7	7
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	27	27	27	27	28	29	35	31	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	13	14	14	15	17	20	25	29	35	6	5	5	4	4	5	6	6	5
Danemark	25	37	39	41	43	44	46	45	47	8	10	12	13	14	11	10	10	11
Finlande	20	41	45	49	48	47	48	48	48	34	7	4	2	1	a	a	a	a
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	14	18	18	18	18	19	20	21	23	13	11	11	10	10	10	11	11	10
Grèce	14	15	16	18	20	24	25	20	18	5	6	6	7	9	11	12	12	12
Hongrie	m	m	m	m	m	29	36	30	29	m	m	m	m	m	3	4	4	4
Islande	m	33	38	41	45	51	56	63	63	m	6	8	6	7	5	4	4	2
Irlande	m	30	29	32	37	39	38	39	45	m	15	20	13	19	20	24	27	24
Italie	m	19	21	25	m	36	41	39	35	m	n	1	1	m	n	n	n	m
Japon	25	29	32	33	34	35	36	39	39	28	29	27	27	26	26	27	28	28
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	29	35	35	37	38	40	42	43	43	m	m	m	m	m	m	n	n	n
Nouvelle-Zélande	33	50	51	46	49	50	51	52	48	12	17	17	18	20	21	21	24	20
Norvège	26	37	40	38	39	45	41	43	43	6	6	6	5	5	3	2	1	1
Pologne	m	34	40	43	44	45	45	47	49	m	m	m	n	n	n	n	n	n
Portugal	15	23	28	30	33	32	32	33	43	6	8	8	7	7	8	9	9	6
République slovaque	15	m	m	23	25	28	30	35	39	1	2	2	3	2	3	2	1	1
Espagne	24	30	31	32	32	33	33	33	32	2	8	11	13	16	17	17	15	14
Suède	24	28	29	32	35	37	38	41	40	m	4	4	4	4	4	5	5	5
Suisse	9	12	19	21	22	26	27	30	31	13	14	11	11	12	12	8	10	18
Turquie	6	9	9	10	11	11	11	15	m	m	m	m	m	m	m	m	11	12
Royaume-Uni ¹	m	37	37	37	38	39	39	39	39	m	m	12	12	14	16	17	15	15
États-Unis	33	34	33	32	32	33	34	36	37	9	8	8	8	9	9	10	10	10
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	20	28	30	31	33	35	36	37	39	11	9	10	9	10	9	9	9	10
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2007 sont disponibles</i>	18								36	11								11
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	18	27	29	30	32	33	35	35	37	9	7	8	7	8	8	8	8	8
Pays partenaires																		
Brésil	m	10	10	13	15	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
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	29	31	32	35	36	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	18	21	20	m	m	m	m	m	m	24	26	25

Remarques : avant l'année 2004, les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A ou B étaient calculés de façon brute. À partir de 2005, et pour les pays dont les données sont disponibles, le taux d'obtention d'un diplôme est calculé comme taux net d'obtention d'un diplôme (c'est-à-dire comme la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge spécifique). Les informations sur la méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (taux nets ou taux bruts) ainsi que sur les âges typiques figurent dans l'annexe 1.

1. Les taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type B sont surestimés, car ils sont calculés 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/eqq2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

Tableau A3.3.

Taux d'obtention d'un diplôme aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire (2007)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge (incluant ou excluant les étudiants étrangers/en mobilité internationale), selon la finalité des programmes

	Diplôme sanctionnant une première formation tertiaire de type B		Diplôme sanctionnant une première formation tertiaire de type A		Diplôme sanctionnant une deuxième formation tertiaire de type A		Titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau	
	Taux d'obtention d'un diplôme (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention d'un diplôme ajusté (étudiants étrangers/en mobilité internationale non compris)	Taux d'obtention d'un diplôme (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention d'un diplôme ajusté (étudiants étrangers/en mobilité internationale non compris)	Taux d'obtention d'un diplôme (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention d'un diplôme ajusté (étudiants étrangers/en mobilité internationale non compris)	Taux d'obtention d'un diplôme (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention d'un diplôme ajusté (étudiants étrangers/en mobilité internationale non compris)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays membres de l'OCDE								
Australie ^{1,2}	16.7	m	60.6	46.1	17.9	7.7	1.9	1.5
Autriche ¹	7.1	7.0	22.1	20.0	1.7	1.5	1.8	1.4
Belgique ³	30.9	28.8	36.3	32.7	10.6	8.2	1.3	0.9
Canada ^{1,2}	m	m	35.4	33.3	8.5	7.4	1.0	0.9
Rép. tchèque ¹	4.8	m	35.3	34.0	10.9	10.3	1.4	1.3
Danemark ¹	12.0	11.5	47.3	44.9	17.2	15.4	1.3	1.2
Finlande ⁴	0.1	0.1	59.8	57.5	0.8	x(4)	2.9	2.6
France ³	25.2	24.4	35.1	31.5	13.9	11.0	1.4	1.0
Allemagne ⁴	10.4	m	23.4	21.7	2.0	1.4	2.3	2.0
Grèce	12.8	m	20.3	m	5.0	m	1.4	m
Hongrie ³	4.5	4.5	36.1	34.8	5.7	5.6	0.7	0.7
Islande ³	2.6	2.6	62.9	61.7	14.0	13.5	0.2	0.2
Irlande	23.7	m	45.0	m	17.8	m	1.4	m
Italie ^{3,5}	0.7	0.7	35.0	34.3	19.1	18.6	1.3	1.2
Japon ¹	27.7	26.9	38.8	38.0	5.5	5.1	1.1	0.9
Corée ³	34.4	34.3	36.9	36.8	3.8	3.7	1.1	1.0
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1.3	m	18.6	m	2.8	m	0.2	m
Pays-Bas ³	n	n	46.6	44.4	13.5	12.9	1.6	m
Nouvelle-Zélande ¹	24.9	20.4	54.8	44.9	15.9	13.2	1.3	1.1
Norvège ¹	1.0	1.0	44.4	44.0	12.0	11.7	1.5	1.4
Pologne ³	1.0	m	49.0	48.8	33.9	33.8	1.0	m
Portugal ³	6.1	6.0	42.6	41.3	2.9	2.8	3.7	3.4
Rép. slovaque ³	0.9	m	38.9	38.6	11.7	11.6	1.6	1.6
Espagne	14.0	m	28.6	m	1.0	m	0.9	m
Suède ¹	5.5	5.4	40.2	38.6	3.7	3.1	3.3	3.1
Suisse ⁴	25.0	m	29.1	26.3	9.4	7.6	3.3	1.9
Turquie ³	12.1	12.1	17.0	16.9	2.6	2.6	0.3	0.3
Royaume-Uni ¹	15.3	14.2	38.7	33.6	22.3	13.8	2.1	1.2
États-Unis ¹	10.1	10.0	36.5	35.4	16.1	14.5	1.5	1.0
Moyenne de l'OCDE	11.8		38.5		10.4		1.5	
Moyenne de l'UE-19	11.3		37.9		8.7		1.6	
Pays partenaires								
Brésil	m	m	24.6	m	1.1	m	0.4	m
Chili	15.3	m	15.7	m	2.9	m	0.1	m
Estonie ¹	22.9	22.9	29.0	28.7	10.9	10.5	0.8	0.8
Israël	0.0	m	36.9	m	13.9	m	1.3	m
Fédération de Russie ³	27.2	27.1	48.5	48.2	0.5	m	1.6	m
Slovénie ¹	28.5	28.3	21.1	21.0	3.6	3.5	1.4	1.3

Remarques : les informations sur la méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (taux nets ou taux bruts) ainsi que sur les âges typiques figurent dans l'annexe 1.

Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'élèves et surestimés dans les pays importateurs nets d'élèves à cause de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les diplômés. L'ajustement des taux d'obtention d'un diplôme vise à compenser cet aspect.

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

2. Année de référence : 2006.

3. Les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés pour les étudiants étrangers (définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants). Ces données n'étant pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans le tableau et le graphique A3.4.

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

5. Les chiffres sur les programmes de recherche de haut niveau se rapportent à 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

Tableau A3.4.

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	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		
				Taux de réussite (d'au moins une formation tertiaire de type A ou B) ¹	Taux d'abandon (sans diplôme de niveau tertiaire)	Taux de réussite (d'au moins une formation de type A) ²	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) ³	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	m	m	72	m	m	m
	Autriche	Transversale	2000-03	m	m	m	m	71	m	m	m
	Belgique (Comm. fl.)	Transversale	1998-2001	2003-04	82	18	76	m	88	m	m
	Canada (Québec)	Cohorte effective	2000	2000	72	28	75	n	63	n	n
	Rép. tchèque	Transversale	m	m	m	m	68	m	m	m	m
	Danemark ⁴	Cohorte effective	1995-96	1995-96	85	15	81	3	88	3	3
	Finlande	Cohorte effective	1995	1995	72	28	72	a	a	a	a
	France	Cohorte effective	1996-2003	1996-2003	79	21	64	15	78	2	2
	Allemagne	Transversale	2001-02	2003-04	77	23	77	n	77	n	n
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	Transversale	2001-04	2004-05	55	45	57	m	44	m	m
	Islande	Cohorte effective	1996-97	1996-97	70	30	66	1	55	22	22
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	Cohorte effective	1998-99	1998-99	m	m	45	m	m	m	m
	Japon	Transversale	2000 and 2002	2004	90	10	91	m	87	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	Transversale	2002-03	2004-05	61	39	61	a	64	a	a
	Pays-Bas	Cohorte effective	1997-98	1997-98	71	29	71	a	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	Cohorte effective	1998	1998	54	46	58	3	30	9	9
Norvège	Cohorte effective	1994-95	1994-95	65	35	67	m	66	m	m	
Pologne	Transversale	2001-04	2003-04	64	36	63	m	71	m	m	
Portugal	Transversale	2001-06	2004	69	31	73	m	59	m	m	
Rép. slovaque	Transversale	2000-03	2003-04	70	30	70	m	72	m	m	
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suède	Cohorte effective	1995-96	1995-96	69	31	69	1	m	m	m	
Suisse	Cohorte effective	1996-2001	1996-2001	m	m	70	m	m	m	m	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	Transversale	2003-04	2003-04	64	36	79	m	43	m	m	
États-Unis ⁴	Cohorte effective	1999	2002	47	m	56	m	33	m	m	
Moyenne de l'OCDE				69	30	69	~	64	~	~	
Moyenne de l'UE-19				71	29	69	~	62	~	~	
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	Transversale	2003	2003	63	37	67	m	59	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	Transversale	2001-02	2002-03	77	23	79	m	76	m	m
	Slovénie	Transversale	2001-02	2001-02	65	35	64	m	67	m	m

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/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>

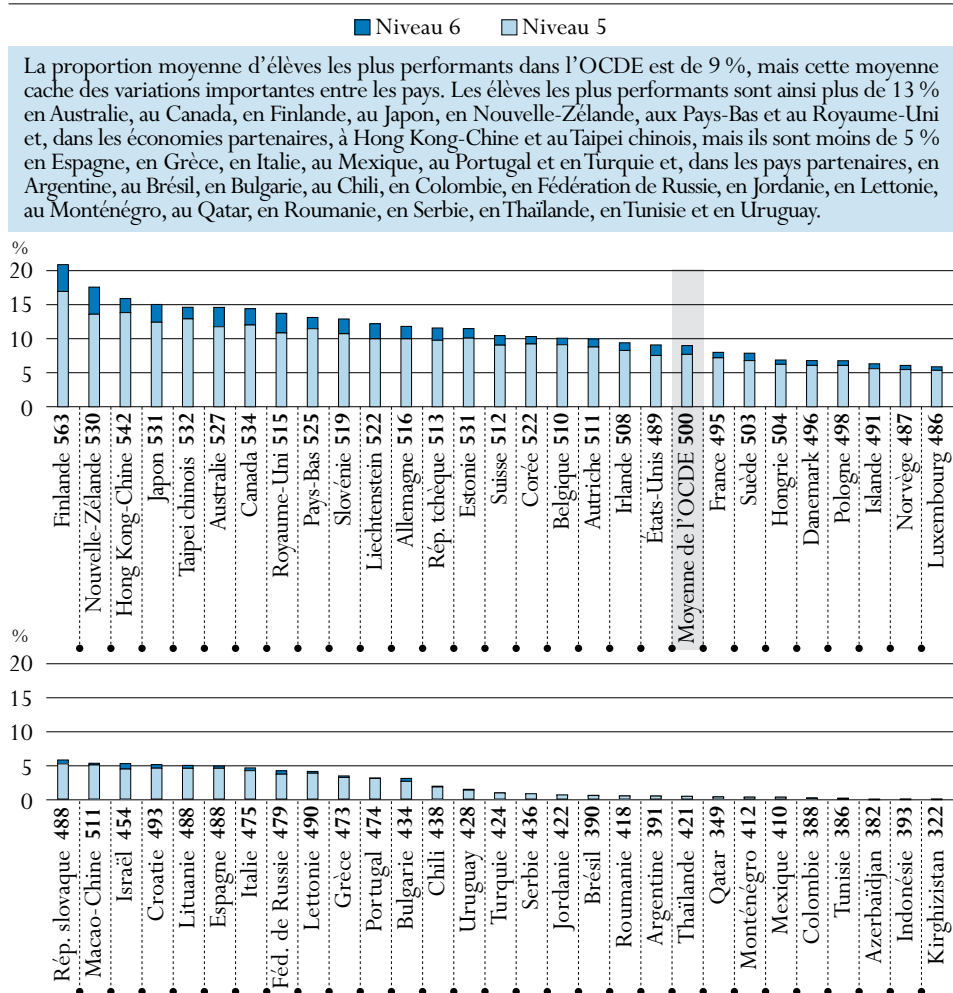
QUEL EST LE PROFIL DES ÉLÈVES LES PLUS PERFORMANTS EN SCIENCES À L'ÂGE DE 15 ANS ?

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


Points clés

Graphique A4.1. Pourcentage d'élèves les plus performants sur l'échelle PISA 2006 de compétence en sciences

Ce graphique montre la proportion d'élèves les plus performants en sciences, c'est-à-dire les élèves âgés de 15 ans qui se situent aux niveaux 5 et 6 de l'échelle PISA 2006 de compétence en sciences, et indique en gras les résultats en sciences pour chaque pays.



Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A4.1a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves de 15 ans se situent au niveau le plus élevé de compétence dans au moins un des trois domaines d'évaluation : soit en sciences, soit en mathématiques, soit en compréhension de l'écrit. Toutefois, seuls 4 % d'entre eux parviennent à se hisser au sommet de l'échelle de compétence dans ces trois domaines à la fois. Il en ressort que l'excellence n'est pas le fait de quelques élèves brillants dans toutes les matières, mais que de nombreux élèves ont des points forts dans certaines matières et pas dans d'autres.
- Dans l'ensemble, tous domaines d'évaluation confondus, les élèves de sexe féminin sont aussi susceptibles que les élèves de sexe masculin de figurer parmi les élèves les plus performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les proportions d'élèves les plus performants sont très similaires entre les sexes : on compte 4.1 % de filles et 3.9 % de garçons parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation et 17.3 % de filles et 18.6 % de garçons parmi les élèves les plus performants dans au moins un de ces trois domaines. Toutefois, au sein du groupe le plus performant, les proportions de filles et de garçons ne sont équivalentes qu'en sciences (1.1 % de filles, contre 1.5 % de garçons) ; l'écart entre ces proportions est en effet marqué en compréhension de l'écrit (3.7 % de filles, contre seulement 0.8 % de garçons) et en mathématiques (seulement 3.7 % de filles, contre 6.8 % de garçons).
- Le fait de vivre dans un milieu socioéconomique défavorisé n'est pas un obstacle insurmontable à l'excellence en sciences. Dans le pays type de l'OCDE, un quart environ des élèves les plus performants en sciences sont issus d'un milieu socioéconomique plus défavorisé que la moyenne nationale. Dans certains pays, les élèves issus de milieux relativement défavorisés sont même plus susceptibles de compter parmi les élèves les plus performants en sciences. Ainsi, un tiers au moins des élèves les plus performants vivent dans un milieu socioéconomique moins favorisé que la moyenne nationale en Autriche, en Finlande et au Japon et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine et à Macao-Chine.
- Dans certains pays, les élèves issus de l'immigration ou appartenant à des minorités linguistiques se distinguent également par leurs excellentes performances. Toutefois, les différences de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones sont importantes dans d'autres pays, en particulier en Allemagne et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, en Slovénie.

Définir et comparer les élèves les plus performants dans les évaluations PISA

Définitions retenues dans cet indicateur

Les élèves les plus performants en sciences sont ceux dont les résultats aux évaluations en sciences du cycle PISA 2006 les placent aux niveaux 5 et 6 de l'échelle PISA de compétence (soit un score supérieur à 633.33 points).

Les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit sont ceux dont les résultats aux évaluations en compréhension de l'écrit du cycle PISA 2006 les placent au niveau 5 de l'échelle PISA de compétence (soit un score supérieur à 625.61 points).

Les élèves les plus performants en mathématiques sont ceux dont les résultats aux évaluations en mathématiques du cycle PISA 2006 les placent aux niveaux 5 et 6 de l'échelle PISA de compétence (soit un score supérieur à 606.99 points).

Par souci de concision, on entend ici par « élèves les plus performants », ceux qui se situent aux niveaux 5 et 6 de l'échelle de compétence en sciences (PISA 2006). Sauf mention contraire, cette catégorie n'inclut pas les élèves les plus performants en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Le nombre de points délimitant chaque niveau de compétence varie selon les domaines d'évaluation. En d'autres termes, les scores associés aux niveaux les plus élevés de compétence sont différents en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit. Les proportions d'élèves les plus performants varient donc selon la nature et les contenus des trois domaines d'évaluation.

Les élèves les plus performants en sciences sont capables d'identifier, d'expliquer et d'appliquer des connaissances en sciences et 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.

Comparer les élèves les plus performants aux élèves performants en sciences

Dans cet indicateur, les élèves les plus performants sont comparés aux élèves « performants », qui se situent au niveau de compétence immédiatement inférieur. Ces élèves « performants » appartiennent au groupe dont sortiront le plus vraisemblablement les futurs élèves les plus performants.

Les élèves performants en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques sont ceux qui se situent au niveau 4 des échelles PISA de compétence correspondantes.

Contexte

Il faut des compétences élémentaires pour assimiler de nouvelles technologies, mais des compétences de haut niveau pour innover, enrichir les connaissances et créer de nouvelles technologies. Pour les pays proches de la frontière technologique, ce constat implique que la proportion de travailleurs hautement qualifiés dans leur main-d'œuvre est un facteur déterminant de croissance économique et de progrès social. De plus en plus d'éléments montrent que les individus hautement qualifiés sont des acteurs importants de la création et de l'exploitation du savoir, ce qui suggère qu'investir dans

L'excellence peut profiter à toute la société. Cela s'explique notamment par le fait que les individus hautement qualifiés innovent dans divers domaines (organisation, marketing, design, etc.) et que le fruit de leur innovation est bénéfique à toute la société ou stimule le progrès technologique. Selon certaines études, l'impact qu'a sur la croissance économique la progression d'un écart type du niveau de compétence moyen défini dans l'Enquête internationale sur la littératie des adultes est quelque six fois plus élevé que l'impact de la régression d'un écart type.

Observations et explications

Variation de la proportion d'élèves les plus performants en sciences selon les pays

Comme le montre le graphique A4.1, la proportion d'élèves les plus performants varie fortement entre les pays. À cet égard, il est intéressant de constater que l'excellence scientifique n'est que faiblement corrélée à la performance moyenne des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9 % des élèves âgés de 15 ans parviennent à se hisser au niveau 5 de l'échelle de compétence scientifique, et un peu plus de 1 % seulement atteint le niveau 6 de cette échelle. Toutefois, ces proportions varient sensiblement entre les pays. Dans les pays de l'OCDE par exemple, sept comptent au moins 13 % d'élèves au sommet de l'échelle de compétence, alors que six n'en comptent pas plus de 5 %. Les proportions d'élèves de 15 ans les plus performants varient fortement aussi entre les pays et les économies partenaires. Aucun élève ou presque ne réussit à atteindre le niveau 6 de l'échelle de compétence scientifique dans certains d'entre eux. Sur les 57 pays participants, 25 ne comptent pas plus de 5 % d'élèves au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compétence en sciences, alors que 15 d'entre eux en comptent au moins 15 %, soit le triple. La proportion d'élèves les plus performants en sciences représente même 20 % en Finlande et 18 % en Nouvelle-Zélande.

La proportion d'élèves les plus performants varie énormément entre les pays dont le score moyen aux évaluations PISA est comparable. En France par exemple, le score moyen des élèves aux évaluations en sciences du cycle PISA 2006 s'établit à 495 points et la proportion d'élèves les plus performants, à 8 % (deux valeurs proches de la moyenne de l'OCDE). En revanche, un pays partenaire, en l'occurrence la Lettonie, affiche un score moyen de 490 points, proche de la moyenne de l'OCDE, mais ne compte que 4 % d'élèves aux deux niveaux de compétence les plus élevés, soit moins de la moitié de la moyenne de l'OCDE (9 %). Cette faible proportion d'élèves au sommet de l'échelle de compétence en sciences est peut-être le signe que le vivier d'individus hautement qualifiés est relativement peu fourni en Lettonie, même si les élèves y sont peu nombreux au bas de l'échelle de compétence. Cette forte variation de la proportion d'élèves les plus performants entre les pays suggère que tous ne pourront pas compter sur une main-d'œuvre hautement qualifiée issue du vivier national pour alimenter les nouveaux secteurs d'activité de l'économie de la connaissance. Une variation similaire s'observe en mathématiques et en compréhension de l'écrit : le profil de compétence des pays ne s'écarte guère de ces tendances (voir le tableau A4.1a).

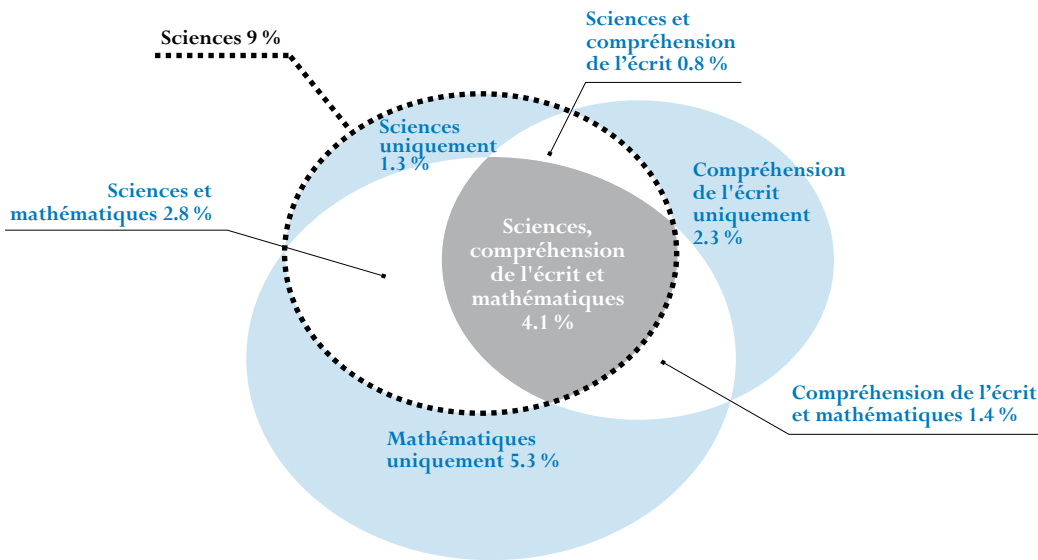
Les élèves les plus performants en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques

Dans quelle mesure les compétences des élèves les plus performants en sciences s'étendent-elles à d'autres champs disciplinaires ? Le graphique A4.2 montre la proportion d'élèves les plus performants en sciences qui comptent aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

A4

Le graphique A4.2 montre la répartition des élèves les plus performants entre les trois domaines d'évaluation dans les pays de l'OCDE. Dans ce graphique, les cercles représentent les proportions d'élèves les plus performants parmi les élèves âgés de 15 ans : en bleu, les élèves les plus performants dans un seul des trois domaines d'évaluation (les sciences, les mathématiques ou la compréhension de l'écrit) ; en gris, les élèves les plus performants dans deux domaines d'évaluation ; en blanc, les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation à la fois.

Graphique A4.2. Recouvrements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques, en moyenne dans les pays de l'OCDE



Remarque : élèves qui ne sont parmi les plus performants dans aucun des trois domaines : 82.1 %

Source: Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A4.2a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Dans les pays de l'OCDE, 4 % d'élèves de 15 ans sont les plus performants dans les trois domaines d'évaluation à la fois (les sciences, les mathématiques et la compréhension de l'écrit) ; 3 % sont les plus performants en sciences et en mathématiques, mais pas en compréhension de l'écrit ; à peine moins de 1 % sont les plus performants en sciences et en compréhension de l'écrit, mais pas en mathématiques ; enfin, plus de 1 % sont les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais pas en sciences. Les pourcentages d'élèves qui sont au sommet de deux échelles de compétence sont plus élevés en sciences et en mathématiques qu'en sciences et en compréhension de l'écrit ou qu'en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Il est intéressant de constater que les pays ne présentent pas tous le même profil (voir le tableau A4.2a). Les proportions d'élèves les plus performants en sciences qui le sont aussi en compréhension de l'écrit et en mathématiques varient par exemple fortement entre les pays. Ces élèves sont 9.5 % parmi les élèves de 15 ans en Finlande, 8.9 % en Nouvelle-Zélande, 7.8 % en Corée et 7.0 % au Canada et, dans les pays et économies partenaires, 7.7 % à Hong Kong-Chine et 7.2 % au Liechtenstein, mais pas plus de 1 % dans 4 pays de l'OCDE et dans 17 pays et économies partenaires.

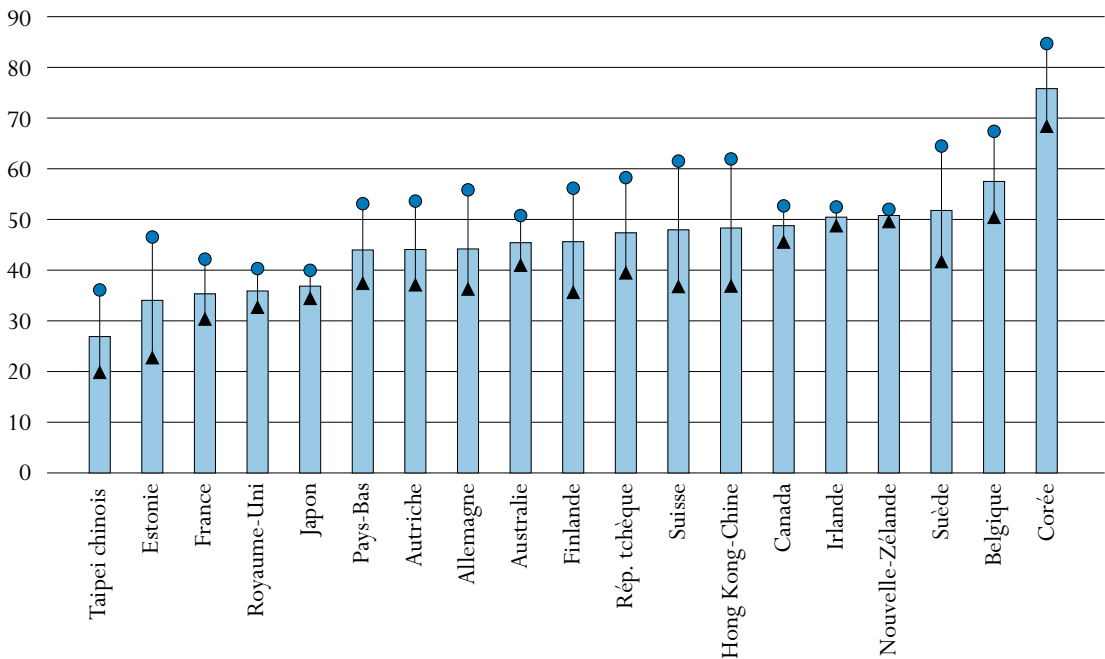
La répartition des sexes parmi les élèves les plus performants

Dans l'ensemble, les individus de sexe féminin sont aussi susceptibles que les individus de sexe masculin de compter parmi les élèves les plus performants, quel que soit le domaine d'évaluation. Les proportions de filles et de garçons sont très similaires parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation. Comme le montrent les moyennes calculées sur la base des pays de l'OCDE dans le tableau A4.2b, les individus de sexe féminin et les individus de sexe masculin sont respectivement 4.1 % et 3.9 % parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation à la fois et 17.3 % et 18.6 % parmi les élèves les plus performants dans au moins un domaine d'évaluation. Ces moyennes occultent toutefois une forte variation entre les pays et entre les domaines d'évaluation. Les écarts entre les sexes sont minimes parmi les élèves les plus performants en sciences uniquement (1.1 % de filles et 1.5 % de garçons), mais sont sensibles parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement (3.7 % de filles, contre 0.8 % de garçons) et en mathématiques uniquement (3.7 % de filles, contre 6.8 % de garçons).

Graphique A4.3. Forces et faiblesses relatives des filles et des garçons

- Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences, qui sont aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques
- Pourcentage de filles parmi les élèves les plus performants en sciences, qui font aussi partie des plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques
- ▲ Pourcentage de garçons parmi les élèves les plus performants en sciences, qui font aussi partie des plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques

Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences, qui sont aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves les plus performants en sciences.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A4.2b.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

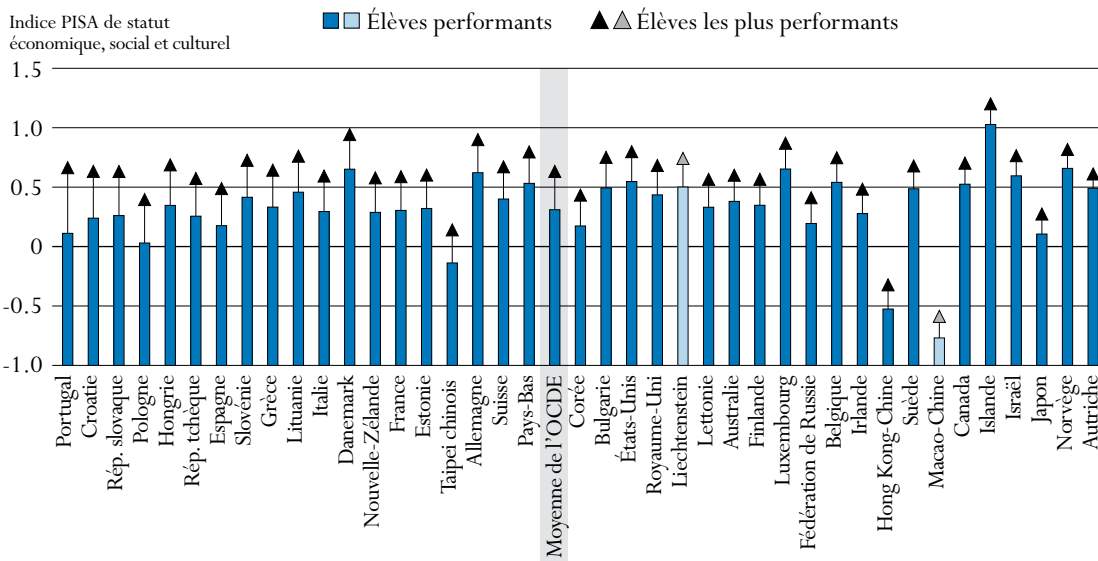
A4

En sciences, la performance moyenne est équivalente chez les filles et les garçons, mais les garçons sont nettement plus nombreux parmi les élèves les plus performants. Dans 8 des 17 pays de l'OCDE qui comptent au moins 3 % de filles et 3 % de garçons parmi les élèves les plus performants en sciences, les garçons sont nettement plus nombreux parmi eux (voir le tableau A4.2b). On ne trouve aucun pays où les filles sont plus nombreuses que les garçons parmi les élèves les plus performants en sciences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié des élèves les plus performants en sciences (44 %) comptent aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais l'analyse de cette proportion entre les sexes révèle que cela vaut pour 50 % des filles et seulement 37 % des garçons (voir les tableaux A4.2a et A4.2b). Le graphique A4.3 montre les proportions d'individus de sexe féminin et de sexe masculin parmi les élèves les plus performants en sciences qui comptent aussi parmi les élèves les plus performants en mathématiques et en compréhension de l'écrit dans les pays dont les données sont comparables.

Milieu socioéconomique des élèves les plus performants

L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est un indicateur global du milieu socioéconomique des élèves. Cet indice est dérivé de plusieurs variables, dont le niveau de formation et le statut professionnel le plus élevé des deux parents, et la richesse familiale. Il est normalisé de sorte que la moyenne de l'OCDE (qui représente donc l'élève moyen de l'OCDE) est égale à 0 et que deux tiers environ des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre -1 et 1 (l'écart type de l'indice est égal à 1). Les résultats des trois cycles PISA menés à ce jour montrent que la performance des élèves est fortement corrélée à leur niveau socioéconomique.

Graphique A4.4. Différence de milieu socioéconomique entre les élèves les plus performants et les élèves performants



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence d'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) entre les élèves les plus performants et les élèves performants.

Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

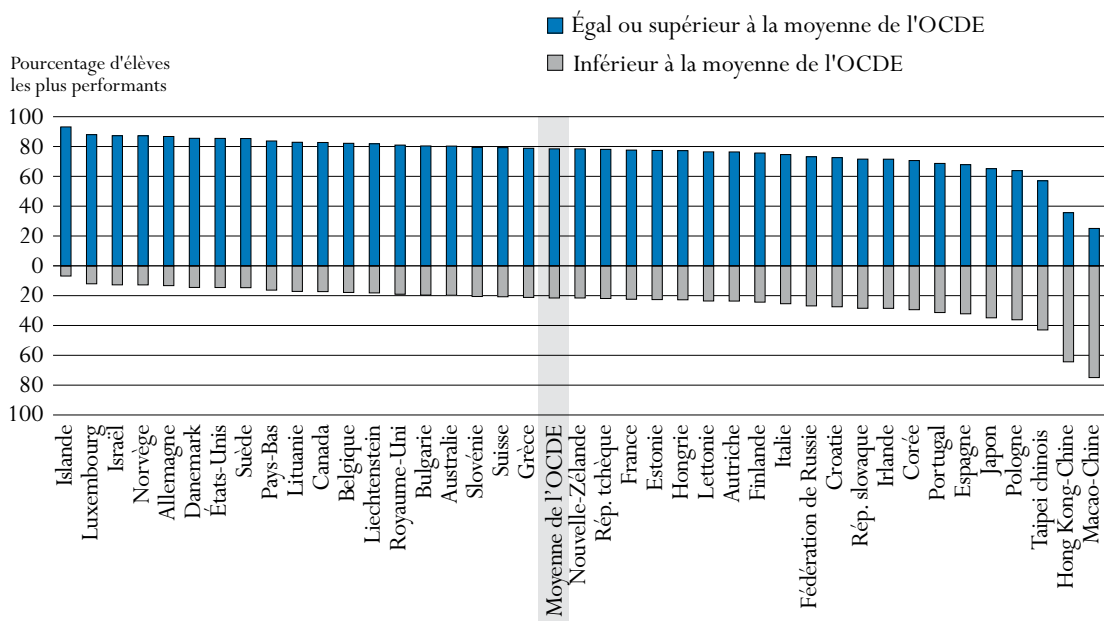
Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

L'influence du milieu socioéconomique des élèves sur leur performance s'explique par deux raisons au moins. La première est que les parents qui sont plus instruits, ont des revenus plus élevés et disposent de plus de ressources matérielles, éducatives et culturelles sont mieux placés pour donner à leur enfant de meilleures possibilités d'apprentissage dans le milieu familial et en dehors, ce qui avantage les élèves issus de milieux plus favorisés par rapport à ceux issus de milieux moins aisés. La deuxième raison tient au fait que les parents plus aisés jouissent souvent d'une plus grande liberté pour choisir l'établissement où inscrire leur enfant et qu'ils peuvent choisir un établissement dont les effectifs d'élèves sont issus de milieux plus favorisés.

Les élèves les plus performants tendent à vivre dans un milieu socioéconomique relativement plus aisé (voir le tableau A4.3). Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont comparables, les élèves les plus performants vivent dans un milieu familial relativement aisé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le milieu socioéconomique moyen des élèves les plus performants est supérieur à la moyenne de l'OCDE : la différence représente l'équivalent de deux tiers environ de l'écart type. Le graphique A4.4 montre que même si les élèves les plus performants sont comparés aux élèves performants (ceux parmi lesquels émergeront le plus vraisemblablement les sujets les plus brillants à l'avenir), les écarts de niveau socioéconomique en faveur des élèves les plus performants restent statistiquement significatifs dans tous les pays de l'OCDE (la différence s'établissant à 0.26 écart type en moyenne, dans les pays de l'OCDE).

Graphique A4.5. Pourcentage d'élèves les plus performants dont l'indice de statut socioéconomique (SESC) est « inférieur » ou « égal ou supérieur » à l'indice SESC moyen de l'OCDE



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves les plus performants dont l'indice de statut socioéconomique est inférieur à la moyenne de l'OCDE.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Comme le montrent les moyennes nationales, les élèves les plus performants tendent à vivre dans des milieux socioéconomiques nettement plus favorisés que les élèves dont le niveau de compétence se rapproche le plus du leur. En général, ces différences de milieu socioéconomique sont marquées entre les deux groupes d'élèves – plus le milieu socioéconomique est aisé, plus la performance est élevée. Ces différences varient selon les pays, entre plus de la moitié de l'écart type au Portugal et à peine plus d'un dixième de l'écart type en Autriche.

Et pourtant, les élèves les plus performants ne sont pas tous issus d'un milieu aisé. Le graphique A4.5 montre que tous pays de l'OCDE confondus, plus d'un cinquième d'entre eux vivent dans un milieu socioéconomique moins favorisé par comparaison avec la moyenne de l'OCDE. La proportion d'élèves les plus performants en sciences qui vivent dans un milieu moins privilégié que la moyenne de l'OCDE représente plus de 30 % en Espagne, au Japon, en Pologne et au Portugal. Cette proportion atteint 64 % à Hong Kong-Chine et 75 % à Macao-Chine, dans les économies partenaires.

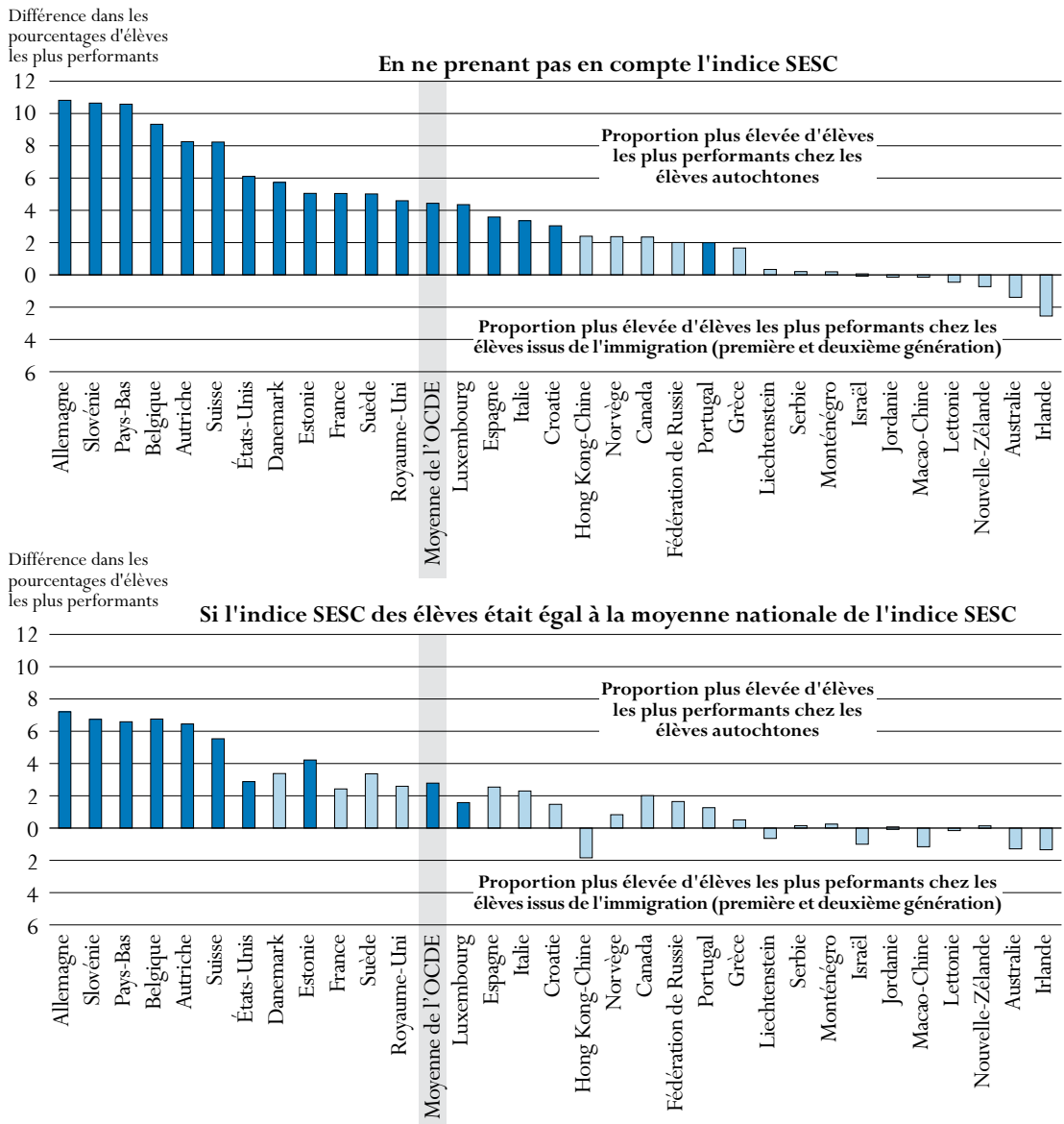
Le fait de vivre dans un milieu socioéconomique défavorisé n'est pas un obstacle insurmontable à l'excellence en sciences, mais le handicap que cela représente varie selon les pays. L'analyse menée sur la base du milieu socioéconomique moyen de chaque pays montre que dans le pays type de l'OCDE, un quart environ des élèves les plus performants en sciences vivent dans un milieu socioéconomique moins favorisé que le milieu moyen national (voir le tableau A4.3). Dans certains pays, les élèves issus de milieux relativement défavorisés sont même plus susceptibles de compter parmi les élèves les plus performants en sciences. Ainsi, un tiers au moins des élèves les plus performants vivent dans un milieu socioéconomique moins favorisé par comparaison avec la moyenne de leur pays en Autriche, en Finlande et au Japon et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine et à Macao-Chine. À l'autre extrême, 80 % et plus des élèves les plus performants sont issus d'un milieu socioéconomique plus favorisé que la moyenne dans leur pays aux États-Unis, en France, en Grèce, au Luxembourg et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, en Israël et en Lituanie.

Les élèves les plus performants et l'ascendance allochtone

Dans certains pays, les élèves nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger sont relativement nombreux. Les élèves qui ne parlent pas la langue d'enseignement dans le milieu familial constituent une autre minorité importante. Comme le montre le rapport *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OCDE, 2005a), le fait d'être issu de l'immigration peut avoir un impact sensible sur la performance des élèves. La performance moyenne des pays ne semble pas subir l'influence de la proportion d'élèves issus de l'immigration, mais il est important, au nom de l'équité, de comprendre l'impact de l'ascendance allochtone sur la proportion d'élèves les plus performants.

Cette section analyse les pourcentages d'élèves les plus performants en fonction de leur ascendance – allochtone ou autochtone – et de la langue parlée dans le milieu familial, dans les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires où les proportions d'élèves issus de l'immigration et d'élèves qui parlent dans leur milieu familial une langue autre que la langue d'enseignement représentent plus de 30 élèves ou 3 % des effectifs d'élèves. Les élèves autochtones sont nés dans le pays de l'évaluation, tout comme au moins l'un de leurs parents. Les élèves issus de l'immigration sont ceux dont les parents sont nés à l'étranger.

Graphique A4.6. Variation de la proportion d'élèves les plus performants en fonction de l'ascendance allochtone ou autochtone



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence dans les pourcentages d'élèves les plus performants entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.

Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A4.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Comme le montre le graphique A4.6, les élèves autochtones sont plus nombreux que les élèves issus de l'immigration parmi les élèves les plus performants en sciences. Cette différence n'est, dans une certaine mesure, que le simple reflet de la variation du milieu socioéconomique. Dans la moitié des pays considérés ici, cette différence n'est en effet plus significative après contrôle de la variable « milieu socioéconomique des élèves ». La comparaison des proportions d'élèves autochtones et d'élèves issus de l'immigration parmi les élèves les plus performants révèle des

différences marquées entre les pays. Dans certains pays, les élèves issus de l'immigration sont aussi susceptibles que les élèves autochtones de compter parmi les élèves les plus performants. Il n'y a par exemple pas de différences significatives entre les proportions d'élèves autochtones et allochtones parmi les élèves les plus performants en Australie, au Canada, en Grèce, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal et, dans les pays et économies partenaires, en Fédération de Russie, à Hong Kong-Chine, en Israël, en Jordanie, en Lettonie, au Liechtenstein, à Macao-Chine, au Monténégro et en Serbie.

Les différences d'excellence entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones s'expliquent en partie par les politiques et les tendances d'immigration. Dans l'ensemble, les élèves issus de l'immigration sont plus nombreux parmi les élèves les plus performants dans les pays où les politiques d'immigration sont plus sélectives et favorisent les individus plus instruits et plus aisés. Les familles candidates à l'émigration en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, par exemple, sont souvent sélectionnées sur la base de critères jugés importants pour l'intégration, notamment les qualifications et les compétences linguistiques (OCDE, 2005a). D'autres pays ne peuvent ou ne veulent pas imposer de telles restrictions. Les différences entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones s'expliquent aussi par la variation du milieu socioéconomique, comme en atteste le fait que dans la plupart des pays, elles ne sont plus statistiquement significatives une fois que le milieu socioéconomique est contrôlé.

Le fait de parler la langue nationale ou une langue officielle reconnue par l'école est de toute évidence un avantage en termes d'apprentissage et de performance. Dans ce cas en effet, la langue parlée dans le milieu familial est celle employée dans l'enseignement. Il n'est donc pas surprenant de constater que les élèves qui parlent en famille une langue autre que la langue nationale ou une langue officielle éprouvent plus de difficultés d'apprentissage et qu'ils soient proportionnellement moins nombreux parmi les élèves les plus performants. Cette tendance est très similaire à celle qui s'observe entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, les élèves qui ne parlent pas la langue d'enseignement en famille sont nettement moins nombreux parmi les élèves les plus performants en sciences. Les écarts les plus importants en faveur à la fois des élèves autochtones et des élèves qui parlent la langue d'enseignement en famille s'observent en Allemagne et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (voir les tableaux A4.4 et A4.5). En Australie, au Canada, en Norvège et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Israël et en Tunisie, les proportions d'élèves qui parlent et ne parlent pas la langue d'enseignement en famille sont comparables parmi les élèves les plus performants.

Certains pays réussissent mieux que d'autres à promouvoir l'excellence parmi les individus issus de l'immigration et ceux appartenant à des minorités linguistiques. Tirer des enseignements de leur expérience peut être utile pour améliorer l'excellence et l'équité du rendement scolaire.

Définitions et méthodologie

Les niveaux de compétence sont dérivés des résultats des évaluations administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE. Les données PISA les plus récentes et disponibles ont été recueillies en 2006, durant l'année scolaire. La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves âgés 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 le cycle PISA 2006, voir OCDE (2007a) *PISA 2006 : Les compétences en sciences un atout pour demain*, OCDE, Paris, et OCDE (2009a) *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OCDE, Paris. Les données PISA sont également disponibles sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

A4

Tableau A4. 1a.

Score moyen et pourcentage d'élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques

	Sciences						Compréhension de l'écrit				Mathématiques					
	Score moyen		Élèves les plus performants				Score moyen		Élèves les plus performants		Score moyen		Élèves les plus performants			
			Niveau 5 (entre 633,33 et 707,93 points)		Niveau 6 (score supérieur à 707,93 points)								Niveau 5 (score supérieur à 625,61 points)		Niveau 5 (entre 606,99 et 669,30 points)	
	Moyenne	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	Moyenne	Er.T.	%	Er.T.	Moyenne	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	527 (2.3)	11.8 (0.5)	2.8 (0.3)	513 (2.1)	10.6 (0.6)	520 (2.2)	12.1 (0.5)	4.3 (0.5)							
	Autriche	511 (3.9)	8.8 (0.7)	1.2 (0.2)	490 (4.1)	9.0 (0.7)	505 (3.7)	12.3 (0.8)	3.5 (0.5)							
	Belgique	510 (2.5)	9.1 (0.5)	1.0 (0.2)	501 (3.0)	11.3 (0.6)	520 (3.0)	16.0 (0.7)	6.4 (0.4)							
	Canada	534 (2.0)	12.0 (0.5)	2.4 (0.2)	527 (2.4)	14.5 (0.7)	527 (2.0)	13.6 (0.6)	4.4 (0.4)							
	Rép. tchèque	513 (3.5)	9.8 (0.9)	1.8 (0.3)	483 (4.2)	9.2 (0.8)	510 (3.6)	12.3 (0.8)	6.0 (0.7)							
	Danemark	496 (3.1)	6.1 (0.7)	0.7 (0.2)	494 (3.2)	5.9 (0.6)	513 (2.6)	10.9 (0.6)	2.8 (0.4)							
	Finlande	563 (2.0)	17.0 (0.7)	3.9 (0.3)	547 (2.1)	16.7 (0.8)	548 (2.3)	18.1 (0.8)	6.3 (0.5)							
	France	495 (3.4)	7.2 (0.6)	0.8 (0.2)	488 (4.1)	7.3 (0.7)	496 (3.2)	9.9 (0.7)	2.6 (0.5)							
	Allemagne	516 (3.8)	10.0 (0.6)	1.8 (0.2)	495 (4.4)	9.9 (0.7)	504 (3.9)	11.0 (0.8)	4.5 (0.5)							
	Grèce	473 (3.2)	3.2 (0.3)	0.2 (0.1)	460 (4.0)	3.5 (0.4)	459 (3.0)	4.2 (0.5)	0.9 (0.2)							
	Hongrie	504 (2.7)	6.2 (0.6)	0.6 (0.2)	482 (3.3)	4.7 (0.6)	491 (2.9)	7.7 (0.7)	2.6 (0.5)							
	Islande	491 (1.6)	5.6 (0.5)	0.7 (0.2)	484 (1.9)	6.0 (0.5)	506 (1.8)	10.1 (0.7)	2.5 (0.3)							
	Irlande	508 (3.2)	8.3 (0.6)	1.1 (0.2)	517 (3.5)	11.7 (0.8)	501 (2.8)	8.6 (0.7)	1.6 (0.2)							
	Italie	475 (2.0)	4.2 (0.3)	0.4 (0.1)	469 (2.4)	5.2 (0.4)	462 (2.3)	5.0 (0.4)	1.3 (0.3)							
	Japon	531 (3.4)	12.4 (0.6)	2.6 (0.3)	498 (3.6)	9.4 (0.7)	523 (3.3)	13.5 (0.8)	4.8 (0.5)							
	Corée	522 (3.4)	9.2 (0.8)	1.1 (0.3)	556 (3.8)	21.7 (1.4)	547 (3.8)	18.0 (0.8)	9.1 (1.3)							
	Luxembourg	486 (1.1)	5.4 (0.3)	0.5 (0.1)	479 (1.3)	5.6 (0.4)	490 (1.1)	8.2 (0.5)	2.3 (0.3)							
	Mexique	410 (2.7)	0.3 (0.1)	0.0 a	410 (3.1)	0.6 (0.1)	406 (2.9)	0.8 (0.2)	0.1 (0.0)							
	Pays-Bas	525 (2.7)	11.5 (0.8)	1.7 (0.2)	507 (2.9)	9.1 (0.6)	531 (2.6)	15.8 (0.8)	5.4 (0.6)							
	Nouvelle-Zélande	530 (2.7)	13.6 (0.7)	4.0 (0.4)	521 (3.0)	15.9 (0.8)	522 (2.4)	13.2 (0.7)	5.7 (0.5)							
	Norvège	487 (3.1)	5.5 (0.4)	0.6 (0.1)	484 (3.2)	7.7 (0.6)	490 (2.6)	8.3 (0.7)	2.1 (0.3)							
	Pologne	498 (2.3)	6.1 (0.4)	0.7 (0.1)	508 (2.8)	11.6 (0.8)	495 (2.4)	8.6 (0.7)	2.0 (0.3)							
	Portugal	474 (3.0)	3.0 (0.4)	0.1 (0.1)	472 (3.6)	4.6 (0.5)	466 (3.1)	4.9 (0.4)	0.8 (0.2)							
	Rép. slovaque	488 (2.6)	5.2 (0.5)	0.6 (0.1)	466 (3.1)	5.4 (0.5)	492 (2.8)	8.6 (0.7)	2.4 (0.4)							
	Espagne	488 (2.6)	4.5 (0.4)	0.3 (0.1)	461 (2.2)	1.8 (0.2)	480 (2.3)	6.1 (0.4)	1.2 (0.2)							
	Suède	503 (2.4)	6.8 (0.5)	1.1 (0.2)	507 (3.4)	10.6 (0.8)	502 (2.4)	9.7 (0.6)	2.9 (0.4)							
	Suisse	512 (3.2)	9.1 (0.8)	1.4 (0.3)	499 (3.1)	7.7 (0.7)	530 (3.2)	15.9 (0.7)	6.8 (0.6)							
	Turquie	424 (3.8)	0.9 (0.3)	0.0 a	447 (4.2)	2.1 (0.6)	424 (4.9)	3.0 (0.8)	1.2 (0.5)							
Royaume-Uni	515 (2.3)	10.9 (0.5)	2.9 (0.3)	495 (2.3)	9.0 (0.6)	495 (2.1)	8.7 (0.5)	2.5 (0.3)								
États-Unis	489 (4.2)	7.5 (0.6)	1.5 (0.2)	m m	m m	474 (4.0)	6.4 (0.7)	1.3 (0.2)								
Moyenne de l'OCDE	500 (0.5)	7.7 (0.1)	1.3 (0.0)	492 (0.6)	8.6 (0.1)	498 (0.5)	10.0 (0.1)	3.3 (0.1)								
Pays et économies partenaires	Argentine	391 (6.1)	0.4 (0.1)	0.0 a	374 (7.2)	0.9 (0.2)	381 (6.2)	0.9 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Azerbaïdjan	382 (2.8)	0.0 a	a a	353 (3.1)	0.1 (0.1)	476 (2.3)	0.6 (0.3)	0.2 (0.1)							
	Brésil	390 (2.0)	0.5 (0.2)	0.0 (0.0)	393 (3.7)	1.1 (0.3)	370 (2.9)	0.8 (0.3)	0.2 (0.1)							
	Bulgarie	434 (6.1)	2.6 (0.5)	0.4 (0.2)	402 (6.9)	2.1 (0.5)	413 (6.1)	2.5 (0.6)	0.6 (0.3)							
	Chili	438 (4.3)	1.8 (0.3)	0.1 (0.1)	442 (5.0)	3.5 (0.6)	411 (4.6)	1.3 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Colombie	388 (3.4)	0.2 (0.1)	0.0 a	385 (5.1)	0.6 (0.2)	370 (3.8)	0.4 (0.2)	0.0 (0.0)							
	Croatie	493 (2.4)	4.6 (0.4)	0.5 (0.1)	477 (2.8)	3.7 (0.4)	467 (2.4)	4.0 (0.5)	0.8 (0.2)							
	Estonie	531 (2.5)	10.1 (0.7)	1.4 (0.3)	501 (2.9)	6.0 (0.6)	515 (2.7)	10.0 (0.6)	2.6 (0.4)							
	Hong Kong-Chine	542 (2.5)	13.9 (0.8)	2.1 (0.3)	536 (2.4)	12.8 (0.8)	547 (2.7)	18.7 (0.8)	9.0 (0.8)							
	Indonésie	393 (5.7)	0.0 a	a a	393 (5.9)	0.1 (0.0)	391 (5.6)	0.4 (0.2)	0.0 a							
	Israël	454 (3.7)	4.4 (0.5)	0.8 (0.2)	439 (4.6)	5.0 (0.5)	442 (4.3)	4.8 (0.5)	1.3 (0.2)							
	Jordanie	422 (2.8)	0.6 (0.2)	0.0 a	401 (3.3)	0.2 (0.1)	384 (3.3)	0.2 (0.1)	0.0 a							
	Kirghizistan	322 (2.9)	0.0 a	a a	285 (3.5)	0.1 (0.1)	311 (3.4)	0.0 (0.1)	0.0 a							
	Lettonie	490 (3.0)	3.8 (0.4)	0.3 (0.1)	479 (3.7)	4.5 (0.5)	486 (3.0)	5.5 (0.5)	1.1 (0.3)							
	Liechtenstein	522 (4.1)	10.0 (1.8)	2.2 (0.8)	510 (3.9)	9.8 (1.8)	525 (4.2)	12.6 (2.1)	5.8 (1.2)							
	Lituanie	488 (2.8)	4.5 (0.6)	0.4 (0.2)	470 (3.0)	4.4 (0.5)	486 (2.9)	7.3 (0.8)	1.8 (0.4)							
	Macao-Chine	511 (1.1)	5.0 (0.3)	0.3 (0.1)	492 (1.1)	3.0 (0.3)	525 (1.3)	13.6 (0.6)	3.8 (0.4)							
	Monténégro	412 (1.1)	0.3 (0.1)	0.0 a	392 (1.2)	0.4 (0.2)	399 (1.4)	0.8 (0.2)	0.1 (0.1)							
	Qatar	349 (0.9)	0.3 (0.1)	0.0 (0.0)	312 (1.2)	0.6 (0.1)	318 (1.0)	0.5 (0.1)	0.1 (0.0)							
	Roumanie	418 (4.2)	0.5 (0.1)	0.0 a	396 (4.7)	0.3 (0.1)	415 (4.2)	1.1 (0.3)	0.1 (0.1)							
	Fédération de Russie	479 (3.7)	3.7 (0.5)	0.5 (0.1)	440 (4.3)	1.7 (0.3)	476 (3.9)	5.7 (0.6)	1.7 (0.3)							
	Serbie	436 (3.0)	0.8 (0.2)	0.0 a	401 (3.5)	0.3 (0.1)	435 (3.5)	2.4 (0.4)	0.4 (0.1)							
	Slovénie	519 (1.1)	10.7 (0.6)	2.2 (0.3)	494 (1.0)	5.3 (0.5)	504 (1.0)	10.3 (0.8)	3.4 (0.4)							
	Taipei chinois	532 (3.6)	12.9 (0.8)	1.7 (0.2)	496 (3.4)	4.7 (0.6)	549 (4.1)	20.1 (0.9)	11.8 (0.8)							
	Thaïlande	421 (2.1)	0.4 (0.1)	0.0 a	417 (2.6)	0.3 (0.1)	417 (2.3)	1.1 (0.2)	0.2 (0.1)							
	Tunisie	386 (3.0)	0.1 (0.1)	0.0 a	380 (4.0)	0.2 (0.1)	365 (4.0)	0.5 (0.2)	0.0 a							
	Uruguay	428 (2.7)	1.3 (0.2)	0.1 (0.1)	413 (3.4)	3.1 (0.4)	427 (2.6)	2.6 (0.4)	0.6 (0.2)							


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
 Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Tableau A4.2a.

Recouvrements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques

	Élèves de 15 ans qui :										Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences, qui sont aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques								
	ne sont parmi les plus performants dans aucun des trois domaines		sont parmi les plus performants uniquement en sciences		sont parmi les plus performants uniquement en compréhension de l'écrit		sont parmi les plus performants uniquement en mathématiques		sont parmi les plus performants en sciences et en compréhension de l'écrit mais pas en mathématiques			sont parmi les plus performants en sciences et en mathématiques mais pas en compréhension de l'écrit		sont parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques mais pas en sciences		sont parmi les plus performants dans les trois domaines			
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.		
Pays membres de l'OCDE																			
Australie	78.0	(0.8)	2.8	(0.2)	1.6	(0.2)	4.5	(0.4)	1.2	(0.2)	4.0	(0.3)	1.2	(0.1)	6.6	(0.4)	45.4	(1.8)	
Autriche	79.7	(1.2)	1.1	(0.3)	2.3	(0.3)	6.7	(0.6)	1.1	(0.3)	3.4	(0.4)	1.2	(0.3)	4.4	(0.4)	44.1	(3.2)	
Belgique	74.4	(0.8)	0.6	(0.2)	2.2	(0.2)	10.6	(0.6)	0.5	(0.1)	3.2	(0.3)	2.8	(0.3)	5.8	(0.4)	57.5	(2.4)	
Canada	74.3	(0.8)	2.5	(0.3)	3.6	(0.4)	5.6	(0.4)	1.7	(0.2)	3.2	(0.3)	2.1	(0.3)	7.0	(0.4)	48.8	(2.1)	
République tchèque	78.2	(1.2)	1.2	(0.2)	1.6	(0.2)	7.1	(0.6)	0.6	(0.2)	4.2	(0.5)	1.4	(0.3)	5.5	(0.6)	47.4	(3.2)	
Danemark	84.0	(0.8)	0.6	(0.2)	1.2	(0.3)	6.7	(0.5)	0.4	(0.1)	2.8	(0.5)	1.3	(0.3)	3.0	(0.5)	43.7	(5.2)	
Finlande	67.2	(1.0)	2.9	(0.3)	3.3	(0.4)	6.9	(0.6)	2.1	(0.3)	6.3	(0.5)	1.7	(0.3)	9.5	(0.5)	45.6	(2.0)	
France	82.7	(1.0)	1.3	(0.2)	2.7	(0.5)	5.6	(0.5)	0.8	(0.2)	3.1	(0.4)	0.9	(0.2)	2.8	(0.4)	35.3	(3.8)	
Allemagne	79.6	(1.1)	1.8	(0.2)	2.3	(0.4)	4.9	(0.6)	0.9	(0.2)	3.9	(0.4)	1.4	(0.3)	5.2	(0.5)	44.2	(3.1)	
Grèce	91.8	(0.6)	1.0	(0.2)	1.6	(0.3)	2.8	(0.3)	0.5	(0.2)	1.0	(0.2)	0.4	(0.1)	0.9	(0.2)	25.9	(5.2)	
Hongrie	86.9	(1.0)	1.1	(0.2)	1.1	(0.3)	4.3	(0.5)	0.4	(0.2)	2.9	(0.4)	0.7	(0.2)	2.4	(0.4)	35.2	(3.8)	
Islande	84.6	(0.7)	0.9	(0.2)	1.5	(0.3)	6.3	(0.4)	0.4	(0.2)	2.3	(0.4)	1.3	(0.3)	2.8	(0.3)	44.4	(4.9)	
Irlande	82.7	(0.9)	1.5	(0.3)	3.9	(0.5)	2.7	(0.4)	1.7	(0.3)	1.5	(0.3)	1.3	(0.2)	4.8	(0.5)	50.5	(3.8)	
Italie	89.3	(0.6)	1.2	(0.1)	2.7	(0.3)	2.8	(0.3)	0.6	(0.1)	1.5	(0.2)	0.6	(0.1)	1.3	(0.2)	27.4	(2.7)	
Japon	76.0	(1.1)	3.0	(0.3)	1.5	(0.3)	6.3	(0.6)	1.2	(0.2)	5.3	(0.5)	1.1	(0.2)	5.5	(0.5)	36.8	(2.2)	
Corée	66.4	(1.5)	0.2	(0.1)	5.7	(0.6)	10.0	(0.8)	0.6	(0.2)	1.7	(0.4)	7.6	(0.7)	7.8	(0.8)	75.8	(3.2)	
Luxembourg	86.6	(0.6)	0.7	(0.1)	1.5	(0.2)	5.0	(0.4)	0.6	(0.1)	2.1	(0.3)	1.0	(0.2)	2.5	(0.3)	42.4	(4.0)	
Mexique	98.6	(0.2)	0.1	(0.1)	0.4	(0.1)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	c	c	
Pays-Bas	75.8	(1.0)	1.3	(0.3)	1.2	(0.3)	8.3	(0.8)	0.5	(0.2)	5.5	(0.5)	1.6	(0.3)	5.8	(0.5)	44.0	(3.1)	
Nouvelle-Zélande	73.2	(1.0)	2.2	(0.3)	3.5	(0.4)	4.5	(0.4)	2.2	(0.3)	4.2	(0.5)	1.2	(0.3)	8.9	(0.6)	50.8	(2.7)	
Norvège	85.1	(0.9)	0.8	(0.2)	2.9	(0.5)	4.5	(0.5)	0.7	(0.2)	1.8	(0.3)	1.3	(0.3)	2.7	(0.3)	45.1	(3.6)	
Pologne	82.6	(0.9)	0.8	(0.2)	5.1	(0.4)	3.6	(0.4)	0.9	(0.2)	1.4	(0.3)	1.9	(0.3)	3.7	(0.4)	54.1	(4.3)	
Portugal	91.5	(0.6)	0.4	(0.1)	2.1	(0.3)	2.6	(0.3)	0.4	(0.1)	0.9	(0.2)	0.8	(0.2)	1.5	(0.2)	46.4	(4.8)	
République slovaque	86.2	(0.9)	0.8	(0.2)	1.6	(0.3)	5.4	(0.7)	0.5	(0.1)	2.2	(0.3)	1.0	(0.2)	2.3	(0.3)	40.6	(3.5)	
Espagne	90.5	(0.6)	1.5	(0.2)	0.6	(0.1)	3.8	(0.3)	0.2	(0.1)	2.4	(0.3)	0.3	(0.1)	0.8	(0.2)	15.6	(2.8)	
Suède	81.9	(1.0)	0.9	(0.3)	3.8	(0.5)	4.5	(0.6)	0.8	(0.2)	2.1	(0.4)	1.9	(0.4)	4.1	(0.3)	51.8	(3.4)	
Suisse	75.5	(1.2)	0.7	(0.1)	0.9	(0.2)	11.7	(0.6)	0.3	(0.1)	4.4	(0.4)	1.5	(0.2)	5.0	(0.5)	48.0	(2.8)	
Turquie	94.6	(1.3)	0.1	(0.1)	1.1	(0.3)	2.8	(0.8)	0.1	(0.0)	0.4	(0.2)	0.6	(0.3)	0.4	(0.2)	c	c	
Royaume-Uni	81.8	(0.7)	3.5	(0.3)	1.7	(0.2)	2.2	(0.3)	1.9	(0.3)	3.4	(0.4)	0.5	(0.1)	4.9	(0.3)	35.9	(1.9)	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	82.1	(0.2)	1.3	(0.0)	2.3	(0.1)	5.3	(0.1)	0.8	(0.0)	2.8	(0.1)	1.4	(0.1)	4.1	(0.1)	44.1	(0.7)	
Pays et économies partenaires																			
Argentine	98.1	(0.4)	0.2	(0.1)	0.7	(0.2)	0.7	(0.3)	0.1	(0.0)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	c	c	
Azerbaïdjan	99.0	(0.3)	a	a	0.1	(0.1)	0.9	(0.3)	a	a	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	a	a	c	c	
Brsil	98.1	(0.4)	0.1	(0.1)	0.7	(0.2)	0.4	(0.1)	0.1	(0.0)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	c	c	
Bulgarie	94.4	(1.0)	1.1	(0.3)	0.9	(0.3)	1.4	(0.4)	0.4	(0.2)	1.0	(0.3)	0.2	(0.1)	0.6	(0.2)	18.3	(5.7)	
Chili	94.9	(0.8)	0.8	(0.2)	2.4	(0.5)	0.5	(0.2)	0.4	(0.2)	0.3	(0.1)	0.3	(0.1)	0.4	(0.1)	c	c	
Colombie	99.0	(0.4)	0.1	(0.0)	0.5	(0.2)	0.3	(0.2)	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	c	c	
Croatie	91.7	(0.7)	1.4	(0.2)	1.4	(0.3)	1.6	(0.3)	0.8	(0.2)	1.6	(0.2)	0.2	(0.1)	1.3	(0.2)	26.4	(3.8)	
Estonie	83.3	(1.0)	2.5	(0.4)	1.0	(0.3)	3.8	(0.4)	0.7	(0.2)	4.4	(0.4)	0.4	(0.2)	3.9	(0.5)	34.0	(3.2)	
Hong Kong-Chine	68.5	(1.1)	1.1	(0.3)	2.2	(0.3)	10.9	(0.6)	0.5	(0.1)	6.6	(0.5)	2.5	(0.4)	7.7	(0.6)	48.3	(2.3)	
Indonésie	99.6	(0.2)	a	a	0.0	(0.0)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	a	a	c	(0.0)	
Israël	89.6	(0.9)	1.6	(0.4)	1.8	(0.3)	2.7	(0.4)	0.9	(0.2)	1.1	(0.2)	0.6	(0.3)	1.7	(0.2)	31.7	(3.9)	
Jordanie	99.1	(0.2)	0.5	(0.2)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	c	c	
Kirghizistan	99.9	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	a	a	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	a	a	c	c	
Lettonie	90.3	(0.8)	0.8	(0.2)	1.9	(0.3)	3.0	(0.3)	0.4	(0.2)	1.4	(0.3)	0.8	(0.2)	1.5	(0.2)	35.8	(5.6)	
Liechtenstein	79.2	(2.1)	1.0	(0.6)	1.1	(0.8)	6.5	(1.6)	0.5	(0.5)	3.7	(1.3)	1.1	(0.7)	7.2	(1.4)	59.4	(11.2)	
Lituanie	88.5	(0.9)	0.7	(0.2)	1.4	(0.3)	4.5	(0.5)	0.3	(0.1)	2.0	(0.4)	0.6	(0.2)	2.0	(0.3)	40.8	(4.9)	
Macao-Chine	81.2	(0.7)	0.5	(0.2)	0.8	(0.2)	11.9	(0.8)	0.1	(0.0)	3.4	(0.4)	0.8	(0.2)	1.3	(0.2)	24.2	(3.6)	
Monténégro	98.8	(0.2)	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	0.6	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	c	c	
Qatar	99.0	(0.1)	0.1	(0.0)	0.3	(0.1)	0.3	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	c	c	
Roumanie	98.3	(0.4)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.9	(0.2)	0.0	(0.0)	0.3	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	c	c	
Fédération de Russie	90.6	(0.9)	1.2	(0.3)	0.6	(0.1)	4.4	(0.6)	0.2	(0.1)	2.2	(0.3)	0.3	(0.1)	0.6	(0.1)	15.3	(3.4)	
Serbie	96.8	(0.4)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	2.2	(0.4)	0.0	(0.0)	0.5	(0.2)	0.1	(0.0)	0.1	(0.0)	c	c	
Slovénie	81.9	(0.6)	2.8	(0.3)	0.6	(0.2)	4.3	(0.5)	1.0	(0.2)	5.8	(0.5)	0.3	(0.1)	3.3	(0.4)	25.7	(2.8)	
Taïpei chinois	67.0	(1.4)	0.8	(0.2)	0.2	(0.1)	17.7	(0.9)	0.1	(0.1)	9.8	(0.6)	0.5	(0.1)	3.9	(0.5)	26.9	(2.4)	
Thaïlande	98.4	(0.3)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	1.0	(0.2)	0.0	(0.0)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	c	c	
Tunisie	99.3	(0.3)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	c	c	
Uruguay	94.2	(0.5)	0.4	(0.1)	2.0	(0.4)	2.0	(0.3)	0.3	(0.1)	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	0.4	(0.1)	c	c	

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Tableau A4. 2b.

Recouvrements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques, selon le sexe

	Filles qui :														Pourcentage de filles les plus performantes en sciences qui sont aussi parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques			
	ne sont parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines		sont parmi les élèves les plus performants uniquement en sciences		sont parmi les élèves les plus performants uniquement en compréhension de l'écrit		sont parmi les élèves les plus performants uniquement en mathématiques		sont parmi les élèves les plus performants en sciences et en compréhension de l'écrit mais pas en mathématiques		sont parmi les élèves les plus performants en sciences et en mathématiques mais pas en compréhension de l'écrit		sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques mais pas en sciences				sont parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.			%	Er. T.
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	79.1	(0.9)	2.7	(0.4)	3.0	(0.4)	2.7	(0.4)	2.0	(0.3)	2.0	(0.3)	1.6	(0.2)	6.9	(0.5)	50.8	(2.9)
Autriche	81.0	(1.4)	0.9	(0.4)	4.3	(0.7)	4.2	(0.6)	1.7	(0.4)	1.4	(0.3)	1.8	(0.4)	4.6	(0.4)	53.6	(4.8)
Belgique	75.6	(1.2)	0.5	(0.2)	3.7	(0.5)	8.1	(0.7)	0.7	(0.2)	1.7	(0.3)	3.7	(0.4)	6.0	(0.6)	67.4	(3.5)
Canada	74.9	(1.0)	2.0	(0.4)	5.8	(0.8)	3.6	(0.4)	2.5	(0.4)	1.7	(0.2)	2.6	(0.3)	6.9	(0.5)	52.7	(2.9)
Rép. tchèque	77.6	(1.8)	1.1	(0.3)	3.1	(0.5)	5.9	(0.9)	1.0	(0.3)	2.5	(0.5)	2.2	(0.5)	6.5	(0.9)	58.3	(3.7)
Danemark	84.8	(1.0)	0.4	(0.2)	2.0	(0.4)	5.5	(0.8)	0.5	(0.2)	1.6	(0.4)	1.8	(0.5)	3.3	(0.5)	57.3	(6.2)
Finlande	66.7	(1.3)	2.5	(0.4)	6.1	(0.8)	4.4	(0.7)	3.6	(0.5)	2.8	(0.4)	2.6	(0.4)	11.4	(0.8)	56.2	(2.8)
France	83.4	(1.2)	0.9	(0.2)	4.2	(0.8)	4.7	(0.6)	0.8	(0.4)	2.1	(0.4)	1.1	(0.3)	2.7	(0.6)	42.2	(6.5)
Allemagne	81.2	(1.1)	1.3	(0.4)	4.2	(0.6)	2.8	(0.5)	1.3	(0.3)	1.7	(0.3)	1.9	(0.6)	5.5	(0.6)	55.8	(4.6)
Grèce	92.2	(0.8)	0.8	(0.3)	2.6	(0.4)	1.8	(0.4)	0.7	(0.3)	0.5	(0.2)	0.5	(0.2)	0.8	(0.2)	28.8	(7.8)
Hongrie	88.6	(1.2)	0.7	(0.3)	2.1	(0.4)	2.9	(0.4)	0.7	(0.3)	1.2	(0.4)	1.1	(0.3)	2.6	(0.5)	50.4	(7.1)
Islande	84.2	(1.1)	1.2	(0.4)	2.5	(0.5)	5.3	(0.6)	0.6	(0.3)	1.4	(0.5)	2.0	(0.6)	1.2	(0.3)	53.4	(9.0)
Irlande	82.2	(1.2)	0.8	(0.4)	6.2	(0.8)	1.4	(0.5)	2.3	(0.5)	0.7	(0.3)	1.7	(0.4)	3.2	(0.5)	52.5	(6.2)
Italie	90.0	(0.7)	0.5	(0.2)	4.0	(0.4)	1.6	(0.3)	0.9	(0.2)	0.7	(0.2)	0.6	(0.1)	0.1	(0.1)	30.0	(4.8)
Japon	79.0	(1.6)	2.9	(0.4)	2.5	(0.5)	4.2	(0.7)	1.8	(0.3)	3.2	(0.5)	1.2	(0.3)	5.3	(0.7)	40.0	(3.4)
Corée	65.8	(2.1)	0.1	(0.1)	9.1	(1.1)	6.2	(0.8)	0.8	(0.3)	0.5	(0.2)	9.4	(1.1)	8.1	(1.1)	84.7	(4.4)
Luxembourg	88.1	(0.7)	0.6	(0.2)	2.7	(0.4)	3.4	(0.6)	0.7	(0.2)	0.8	(0.2)	1.4	(0.3)	2.3	(0.4)	52.2	(5.9)
Mexique	98.7	(0.3)	0.1	(0.1)	0.6	(0.1)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	17.3	(16.2)
Pays-Bas	77.3	(1.1)	1.2	(0.4)	2.2	(0.5)	7.1	(0.9)	0.7	(0.2)	3.3	(0.6)	2.2	(0.4)	6.0	(0.6)	53.1	(4.2)
Nouvelle-Zélande	72.9	(1.5)	2.2	(0.5)	5.5	(0.6)	3.2	(0.6)	3.3	(0.5)	2.6	(0.6)	1.6	(0.4)	8.8	(0.7)	52.0	(3.2)
Norvège	84.9	(1.0)	0.6	(0.2)	4.8	(0.9)	3.0	(0.6)	1.0	(0.3)	1.1	(0.4)	1.8	(0.6)	2.8	(0.6)	50.6	(6.8)
Pologne	82.1	(1.2)	0.4	(0.2)	7.7	(0.7)	2.4	(0.4)	1.2	(0.4)	0.6	(0.2)	2.3	(0.4)	3.3	(0.4)	60.1	(5.5)
Portugal	92.3	(0.8)	0.3	(0.1)	3.2	(0.5)	1.4	(0.4)	0.5	(0.2)	0.3	(0.2)	0.8	(0.3)	1.2	(0.2)	51.8	(8.4)
Rép. slovaque	87.3	(1.1)	0.5	(0.2)	2.7	(0.6)	3.9	(0.8)	0.7	(0.2)	1.1	(0.2)	1.4	(0.4)	2.5	(0.4)	52.8	(5.6)
Espagne	92.0	(0.7)	1.4	(0.3)	0.9	(0.2)	2.6	(0.3)	0.3	(0.1)	1.6	(0.3)	0.3	(0.1)	0.8	(0.2)	20.5	(4.8)
Suède	80.6	(1.3)	0.6	(0.3)	6.1	(0.8)	3.4	(0.8)	1.1	(0.3)	0.9	(0.3)	2.7	(0.6)	4.6	(0.5)	64.5	(5.3)
Suisse	77.0	(1.5)	0.6	(0.2)	1.6	(0.3)	9.3	(0.7)	0.5	(0.2)	2.7	(0.4)	2.4	(0.4)	6.0	(0.7)	61.5	(4.4)
Turquie	94.9	(1.3)	0.1	(0.1)	1.7	(0.6)	1.7	(0.6)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.8	(0.4)	0.4	(0.2)	42.8	(14.3)
Royaume-Uni	83.8	(0.9)	2.6	(0.4)	2.6	(0.3)	1.4	(0.3)	2.7	(0.4)	1.6	(0.3)	0.7	(0.2)	4.6	(0.5)	40.3	(3.5)
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	82.7	(0.2)	1.1	(0.1)	3.7	(0.1)	3.7	(0.1)	1.2	(0.1)	1.5	(0.1)	1.9	(0.1)	4.1	(0.1)	50.1	(1.2)
Pays et économies partenaires																		
Argentine	97.7	(0.7)	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	0.7	(0.5)	0.0	(0.0)	0.2	(0.2)	0.1	(0.2)	0.1	(0.1)	17.1	(21.0)
Azerbaïdjan	99.1	(0.3)	a	a	0.0	(0.0)	0.8	(0.3)	a	a	a	a	0.1	(0.0)	a	a	a	a
Brésil	98.2	(0.4)	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	0.3	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	41.3	(18.0)
Bulgarie	94.5	(1.1)	1.0	(0.4)	1.6	(0.5)	1.0	(0.4)	0.5	(0.3)	0.7	(0.3)	0.2	(0.1)	0.5	(0.2)	19.4	(5.2)
Chili	95.5	(0.9)	0.6	(0.3)	2.9	(0.6)	0.1	(0.1)	0.5	(0.3)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	13.7	(7.8)
Colombie	99.0	(0.5)	0.1	(0.1)	0.7	(0.4)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	29.9	(46.6)
Croatie	91.8	(0.9)	1.3	(0.3)	2.5	(0.5)	0.7	(0.3)	1.4	(0.4)	0.6	(0.3)	0.3	(0.2)	1.4	(0.3)	30.2	(6.8)
Estonie	83.4	(1.3)	2.3	(0.4)	2.0	(0.5)	2.6	(0.4)	1.2	(0.3)	2.4	(0.5)	0.8	(0.4)	5.2	(0.8)	46.5	(4.9)
Hong Kong-Chine	70.1	(1.9)	1.0	(0.4)	3.6	(0.5)	8.4	(1.1)	0.7	(0.3)	3.7	(0.5)	3.6	(0.8)	8.9	(0.9)	61.9	(3.7)
Indonésie	99.7	(0.2)	1.1	(0.3)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	a	a	0.0	(0.0)	4.5	(0.7)	0.0	(0.0)
Israël	91.0	(1.1)	1.0	(0.2)	2.5	(0.6)	1.9	(0.4)	1.0	(0.2)	0.5	(0.2)	0.7	(0.3)	1.1	(0.2)	30.7	(6.7)
Jordanie	99.0	(0.2)	a	a	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	a	a	4.6	(9.5)
Kirghizistan	99.9	(0.1)	a	a	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	a	a	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	a	a	0.0	(0.0)
Lettonie	90.0	(1.0)	0.8	(0.3)	3.0	(0.5)	2.0	(0.5)	0.6	(0.2)	0.7	(0.2)	1.2	(0.3)	1.7	(0.4)	43.5	(7.1)
Liechtenstein	77.5	(3.2)	0.8	(0.7)	2.0	(1.5)	6.3	(2.0)	0.8	(0.8)	1.2	(0.9)	2.0	(1.4)	9.7	(2.4)	78.8	(11.7)
Lituanie	88.0	(1.1)	0.8	(0.3)	2.4	(0.6)	3.2	(0.7)	0.4	(0.2)	1.5	(0.4)	1.0	(0.4)	2.7	(0.5)	49.9	(5.1)
Macao-Chine	83.8	(0.9)	0.6	(0.3)	1.3	(0.3)	9.8	(1.1)	0.1	(0.1)	2.2	(0.4)	1.1	(0.2)	1.1	(0.3)	28.2	(6.6)
Monténégro	98.7	(0.3)	0.0	(0.0)	0.4	(0.2)	0.5	(0.2)	0.2	(0.2)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	40.4	(35.8)
Qatar	99.1	(0.2)	0.1	(0.1)	0.4	(0.1)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	35.0	(20.8)
Roumanie	98.8	(0.4)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.6	(0.3)	0.1	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	3.4	(10.2)
Fédération de Russie	91.5	(0.9)	0.9	(0.2)	1.0	(0.2)	3.8	(0.6)	0.2	(0.1)	1.5	(0.4)	0.3	(0.1)	0.7	(0.2)	21.5	(5.5)
Serbie	97.5	(0.5)	0.2	(0.1)	0.2	(0.1)	1.6	(0.5)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	9.2	(11.2)
Slovénie	81.7	(1.0)	2.8	(0.4)	1.1	(0.4)	3.5	(0.7)	1.9	(0.4)	4.2	(0.6)	0.5	(0.2)	4.3	(0.6)	32.5	(3.9)
Taipei chinois	70.0	(2.1)	0.8	(0.2)	0.3	(0.1)	15.6	(1.2)	0.2	(0.1)	7.6	(0.8)	0.8	(0.3)	4.8	(0.8)	36.1	(4.0)
Thaïlande	98.5	(0.3)	0.1	(0.1)	0.2	(0.1)	0.9	(0.3)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	19.8	(14.6)
Tunisie	99.5	(0.3)	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	0.2	(0.2)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	a	a	0.0	(0.0)
Uruguay	94.6	(0.6)	0.3	(0.3)	2.7	(0.5)	1.2	(0.4)	0.3	(0.2)	0.1	(0.1)	0.5	(0.2)	0.3	(0.1)	28.2	(15.0)

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Tableau A4.2b. (suite)

Recoupements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques, selon le sexe

	Garçons qui :												Pourcentage de garçons les plus performants en sciences qui sont aussi parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques					
	ne sont parmi les élèves les plus performants dans aucun des trois domaines		sont parmi les élèves les plus performants uniquement en sciences		sont parmi les élèves les plus performants uniquement en compréhension de l'écrit		sont parmi les élèves les plus performants uniquement en mathématiques		sont parmi les élèves les plus performants en sciences et en l'écrit, mais pas en mathématiques		sont parmi les élèves les plus performants en sciences et en mathématiques mais pas en compréhension de l'écrit				sont parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques mais pas en sciences		sont parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.			%	Er. T.	%	Er. T.
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	76.9 (1.3)	2.8 (0.3)	0.3 (0.1)	6.3 (0.6)	0.4 (0.1)	6.0 (0.4)	0.8 (0.2)	6.4 (0.7)	41.0 (2.7)									
Autriche	78.5 (1.5)	1.3 (0.3)	0.4 (0.1)	9.2 (0.9)	0.4 (0.2)	5.3 (0.8)	0.7 (0.3)	4.2 (0.5)	37.1 (4.1)									
Belgique	73.3 (1.1)	0.6 (0.2)	0.9 (0.2)	12.8 (0.8)	0.3 (0.1)	4.6 (0.4)	1.9 (0.3)	5.6 (0.4)	50.4 (3.3)									
Canada	73.7 (1.0)	2.9 (0.4)	1.5 (0.2)	7.5 (0.6)	1.0 (0.3)	4.7 (0.5)	1.7 (0.4)	7.1 (0.5)	45.5 (2.5)									
Rép. tchèque	78.7 (1.4)	1.3 (0.4)	0.5 (0.3)	8.1 (0.7)	0.3 (0.2)	5.6 (0.7)	0.8 (0.3)	4.7 (0.6)	39.5 (3.7)									
Danemark	83.2 (1.1)	0.8 (0.4)	0.5 (0.3)	7.9 (0.7)	0.4 (0.2)	4.0 (0.8)	0.7 (0.3)	2.6 (0.7)	33.4 (7.2)									
Finlande	67.7 (1.4)	3.4 (0.5)	0.5 (0.3)	9.4 (0.8)	0.6 (0.2)	9.9 (0.9)	0.8 (0.3)	7.7 (0.7)	35.6 (3.0)									
France	81.9 (1.3)	1.7 (0.3)	1.2 (0.4)	6.5 (0.9)	0.7 (0.3)	4.3 (0.6)	0.8 (0.3)	2.9 (0.5)	30.4 (4.0)									
Allemagne	78.0 (1.5)	2.2 (0.4)	0.6 (0.2)	6.8 (0.9)	0.5 (0.3)	6.0 (0.7)	0.9 (0.3)	5.0 (0.7)	36.3 (3.6)									
Grèce	91.3 (0.9)	1.2 (0.3)	0.7 (0.4)	3.8 (0.5)	0.4 (0.1)	1.4 (0.3)	0.3 (0.2)	1.0 (0.3)	23.9 (5.7)									
Hongrie	85.4 (1.2)	1.5 (0.3)	0.3 (0.2)	5.6 (0.8)	0.3 (0.1)	4.4 (0.8)	0.3 (0.2)	2.3 (0.4)	26.8 (4.3)									
Islande	85.0 (1.0)	1.0 (0.2)	0.5 (0.2)	7.2 (0.8)	0.2 (0.1)	3.1 (0.5)	0.6 (0.3)	2.4 (0.4)	36.5 (4.8)									
Irlande	83.2 (1.4)	1.9 (0.4)	1.6 (0.5)	3.9 (0.7)	1.1 (0.4)	2.3 (0.4)	1.0 (0.3)	5.0 (0.7)	48.8 (3.7)									
Italie	88.6 (0.8)	1.3 (0.2)	1.4 (0.2)	4.1 (0.5)	0.4 (0.1)	2.4 (0.3)	0.6 (0.1)	1.4 (0.3)	25.5 (4.1)									
Japon	73.0 (1.6)	3.1 (0.5)	0.6 (0.3)	8.4 (0.9)	0.6 (0.2)	7.4 (0.7)	1.1 (0.3)	5.8 (0.7)	34.4 (3.7)									
Corée	67.0 (2.1)	0.3 (0.2)	2.4 (0.4)	13.7 (1.2)	0.5 (0.2)	2.8 (0.8)	5.9 (0.8)	7.6 (0.9)	68.4 (4.8)									
Luxembourg	85.1 (0.9)	0.9 (0.2)	0.4 (0.2)	6.5 (0.7)	0.4 (0.2)	3.3 (0.5)	0.7 (0.2)	2.7 (0.4)	36.6 (5.7)									
Mexique	98.5 (0.3)	0.1 (0.1)	0.2 (0.1)	0.9 (0.3)	0.0 (0.0)	0.2 (0.1)	0.1 (0.0)	0.0 (0.0)	9.4 (5.8)									
Pays-Bas	74.3 (1.3)	1.4 (0.3)	0.3 (0.1)	9.4 (1.0)	0.3 (0.2)	7.6 (0.9)	1.0 (0.3)	5.6 (0.7)	37.4 (3.9)									
Nouvelle-Zélande	73.5 (1.3)	2.2 (0.4)	1.3 (0.4)	5.9 (0.7)	1.1 (0.4)	6.0 (0.7)	0.9 (0.4)	9.1 (0.9)	49.6 (3.8)									
Norvège	85.4 (1.2)	1.0 (0.2)	1.2 (0.3)	5.9 (0.7)	0.4 (0.2)	2.6 (0.5)	0.8 (0.2)	2.7 (0.4)	40.8 (4.7)									
Pologne	83.1 (1.2)	1.2 (0.3)	2.4 (0.4)	4.8 (0.6)	0.6 (0.2)	2.2 (0.4)	1.6 (0.3)	4.1 (0.5)	50.1 (4.8)									
Portugal	90.6 (0.9)	0.5 (0.2)	0.8 (0.2)	3.8 (0.4)	0.2 (0.2)	1.5 (0.4)	0.7 (0.3)	1.7 (0.4)	43.1 (7.1)									
Rép. slovaque	85.2 (1.2)	1.0 (0.4)	0.5 (0.2)	6.9 (0.9)	0.3 (0.1)	3.3 (0.5)	0.6 (0.2)	2.2 (0.4)	32.3 (4.3)									
Espagne	89.1 (0.8)	1.6 (0.3)	0.2 (0.1)	4.9 (0.5)	0.1 (0.1)	3.3 (0.3)	0.2 (0.1)	0.7 (0.2)	12.1 (2.8)									
Suède	83.1 (1.2)	1.2 (0.3)	1.6 (0.4)	5.6 (0.8)	0.6 (0.2)	3.2 (0.6)	1.2 (0.3)	3.6 (0.5)	41.7 (4.8)									
Suisse	74.1 (1.3)	0.8 (0.2)	0.2 (0.1)	13.9 (1.0)	0.2 (0.1)	6.1 (0.6)	0.7 (0.2)	4.1 (0.5)	36.8 (3.3)									
Turquie	94.3 (1.5)	0.1 (0.1)	0.5 (0.3)	3.7 (1.0)	0.1 (0.0)	0.4 (0.2)	0.5 (0.2)	0.3 (0.3)	34.3 (21.4)									
Royaume-Uni	79.8 (0.9)	4.4 (0.5)	0.7 (0.2)	3.1 (0.5)	1.2 (0.3)	5.3 (0.6)	0.4 (0.2)	5.2 (0.4)	32.7 (2.2)									
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m									
Moyenne de l'OCDE	81.4 (0.2)	1.5 (0.1)	0.8 (0.1)	6.8 (0.1)	0.5 (0.0)	4.1 (0.1)	1.0 (0.1)	3.9 (0.1)	36.9 (1.1)									
Pays et économies partenaires																		
Argentine	98.4 (0.5)	0.2 (0.1)	0.3 (0.3)	0.7 (0.3)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	13.3 (11.2)									
Azerbaïdjan	98.9 (0.5)	a	a	0.2 (0.1)	0.9 (0.4)	a	a	0.0 (0.0)	a									
Brésil	98.0 (0.6)	0.2 (0.1)	0.4 (0.1)	0.6 (0.2)	0.1 (0.1)	0.3 (0.2)	0.2 (0.1)	0.3 (0.2)	33.4 (18.7)									
Bulgarie	94.4 (1.1)	1.3 (0.4)	0.4 (0.2)	1.8 (0.5)	0.3 (0.2)	1.2 (0.4)	0.1 (0.1)	0.6 (0.3)	17.2 (8.4)									
Chili	94.4 (1.1)	0.9 (0.3)	2.0 (0.6)	0.8 (0.3)	0.4 (0.2)	0.5 (0.2)	0.4 (0.2)	0.6 (0.3)	24.3 (8.8)									
Colombie	99.0 (0.3)	0.1 (0.1)	0.3 (0.2)	0.4 (0.3)	0.0 (0.0)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)	0.1 (0.1)	13.3 (21.8)									
Croatie	91.6 (0.8)	1.5 (0.3)	0.3 (0.1)	2.5 (0.5)	0.2 (0.2)	2.5 (0.4)	0.1 (0.1)	1.3 (0.3)	23.0 (4.4)									
Estonie	83.2 (1.1)	2.7 (0.5)	0.1 (0.1)	4.9 (0.6)	0.2 (0.2)	6.3 (0.7)	0.1 (0.1)	2.7 (0.4)	22.7 (3.0)									
Hong Kong-Chine	66.9 (1.7)	1.2 (0.3)	0.7 (0.2)	13.5 (1.3)	0.3 (0.1)	9.6 (0.9)	1.3 (0.4)	6.5 (0.9)	36.9 (3.4)									
Indonésie	99.4 (0.3)	a	a	0.0 (0.0)	0.5 (0.3)	a	a	0.1 (0.0)	0.0 (0.0)									
Israël	88.2 (1.2)	2.0 (0.5)	1.1 (0.3)	3.5 (0.7)	0.8 (0.2)	1.7 (0.4)	0.6 (0.3)	2.1 (0.4)	32.2 (4.9)									
Jordanie	99.1 (0.3)	0.4 (0.2)	0.1 (0.1)	0.2 (0.2)	0.0 (0.0)	0.1 (0.1)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	2.8 (5.2)									
Kirghizistan	99.9 (0.1)	0.0 (0.1)	0.0 (0.0)	0.1 (0.1)	a	a	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)									
Lettonie	90.6 (1.1)	0.8 (0.2)	0.7 (0.4)	4.0 (0.6)	0.2 (0.1)	2.1 (0.5)	0.3 (0.1)	1.2 (0.3)	28.6 (7.5)									
Liechtenstein	81.1 (3.1)	a	a	1.1 (1.0)	6.7 (2.6)	0.6 (0.6)	6.7 (2.6)	a	4.3 (2.1)									
Lituanie	89.0 (1.1)	0.5 (0.2)	0.5 (0.2)	5.7 (0.7)	0.2 (0.1)	2.5 (0.5)	0.2 (0.2)	1.4 (0.4)	30.6 (7.2)									
Macao-Chine	78.6 (1.1)	0.5 (0.2)	0.3 (0.2)	14.0 (1.2)	0.1 (0.1)	4.6 (0.6)	0.6 (0.3)	1.4 (0.3)	21.8 (5.1)									
Monténégro	98.9 (0.3)	0.1 (0.1)	a	0.7 (0.3)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	47.1 (29.6)									
Qatar	98.8 (0.2)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.5 (0.2)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.2 (0.1)	42.1 (21.7)									
Roumanie	97.9 (0.5)	0.2 (0.1)	0.1 (0.1)	1.3 (0.3)	0.0 (0.0)	0.5 (0.2)	a	0.0 (0.0)	5.1 (6.0)									
Fédération de Russie	89.5 (1.1)	1.6 (0.5)	0.2 (0.1)	5.0 (0.7)	0.1 (0.1)	2.9 (0.4)	0.2 (0.1)	0.6 (0.2)	11.0 (4.1)									
Serbie	96.0 (0.6)	0.3 (0.2)	0.0 (0.0)	2.8 (0.6)	a	a	0.7 (0.3)	0.1 (0.1)	5.4 (5.5)									
Slovénie	82.1 (0.9)	2.7 (0.6)	0.1 (0.1)	5.0 (0.8)	0.2 (0.2)	7.4 (0.7)	0.1 (0.1)	2.4 (0.5)	18.6 (3.6)									
Taipei chinois	64.3 (1.8)	0.9 (0.2)	0.0 (0.0)	19.6 (1.0)	0.1 (0.0)	11.7 (0.9)	0.3 (0.1)	3.1 (0.6)	19.8 (2.6)									
Thaïlande	98.2 (0.4)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	1.3 (0.4)	a	a	0.3 (0.2)	0.0 (0.0)	12.2 (16.1)									
Tunisie	99.1 (0.4)	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	0.6 (0.4)	a	a	0.1 (0.1)	0.1 (0.1)	10.4 (29.9)									
Uruguay	93.7 (0.7)	0.5 (0.2)	1.2 (0.4)	2.8 (0.4)	0.2 (0.1)	0.6 (0.2)	0.4 (0.1)	0.6 (0.2)	28.9 (8.6)									


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Tableau A4.3. Milieu socioéconomique des élèves, selon leur groupe de performance

	Indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)						Pourcentage d'élèves dans chaque groupe de performance dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est inférieur à la moyenne nationale						Pourcentage d'élèves dans chaque groupe de performance dont l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est inférieur à la moyenne de l'OCDE																																		
	élèves performants		élèves les plus performants		Différence d'indice moyen entre les élèves les plus performants et le groupe des plus performants		élèves performants		élèves les plus performants		Différence de pourcentage entre les élèves performants et les élèves les plus performants		élèves performants		élèves les plus performants		Différence de pourcentage entre les élèves performants et les élèves les plus performants																														
	Indice moyen	Er.T.	Indice moyen	Er.T.	Dif.	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	Dif.	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	Dif.	Er.T.																													
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.38 (0.02)	0.60 (0.02)	-0.22 (0.03)	39.4 (1.2)	28.3 (1.4)	11.0 (1.9)	30.3 (1.2)	19.7 (1.3)	10.6 (1.8)	5.1 (3.0)	37.6 (2.1)	32.6 (3.3)	5.0 (3.7)	28.7 (1.8)	23.6 (2.6)	5.1 (3.0)	33.8 (1.5)	23.4 (1.8)	10.4 (2.2)																											
	Autriche	0.49 (0.04)	0.61 (0.05)	-0.12 (0.06)	40.7 (1.4)	30.5 (1.5)	10.2 (1.8)	26.3 (1.3)	17.3 (1.4)	9.0 (1.7)	38.6 (2.0)	23.0 (1.8)	15.6 (2.3)	37.5 (1.9)	21.9 (1.8)	15.6 (2.3)	33.6 (2.2)	18.6 (3.3)	11.5 (4.1)	35.9 (2.2)	22.4 (2.9)																										
	Belgique	0.54 (0.03)	0.75 (0.04)	-0.21 (0.04)	33.6 (2.0)	23.0 (2.9)	10.6 (3.1)	23.4 (1.8)	14.5 (2.7)	8.9 (3.2)	43.7 (1.6)	33.5 (2.0)	10.2 (2.4)	32.6 (1.5)	24.4 (1.5)	8.2 (2.0)	37.6 (2.1)	25.8 (2.4)	11.8 (3.7)	25.6 (1.5)	13.3 (1.9)	12.3 (2.8)																									
	Canada	0.52 (0.02)	0.70 (0.02)	-0.18 (0.03)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	16.3 (4.5)	0.62 (0.03)	0.90 (0.04)	-0.28 (0.05)	37.6 (2.1)	25.8 (2.4)	11.8 (3.7)	25.6 (1.5)	13.3 (1.9)	12.3 (2.8)	37.6 (2.1)	25.8 (2.4)	11.8 (3.7)	25.6 (1.5)	13.3 (1.9)																							
	Rép. tchèque	0.26 (0.03)	0.57 (0.04)	-0.32 (0.04)	38.6 (2.0)	23.0 (1.8)	15.6 (2.3)	37.5 (1.9)	21.9 (1.8)	15.6 (2.3)	0.65 (0.04)	0.94 (0.06)	-0.29 (0.07)	33.6 (2.0)	23.0 (2.9)	10.6 (3.1)	23.4 (1.8)	14.5 (2.7)	8.9 (3.2)	43.7 (1.6)	33.5 (2.0)	10.2 (2.4)	32.6 (1.5)	24.4 (1.5)	8.2 (2.0)																						
	Danemark	0.65 (0.04)	0.94 (0.06)	-0.29 (0.07)	33.6 (2.0)	23.0 (2.9)	10.6 (3.1)	23.4 (1.8)	14.5 (2.7)	8.9 (3.2)	0.35 (0.03)	0.57 (0.03)	-0.22 (0.04)	43.7 (1.6)	33.5 (2.0)	10.2 (2.4)	32.6 (1.5)	24.4 (1.5)	8.2 (2.0)	0.30 (0.04)	0.59 (0.06)	-0.28 (0.06)	30.2 (2.2)	18.6 (3.3)	11.5 (4.1)	35.9 (2.2)	22.4 (2.9)																				
	Finlande	0.35 (0.03)	0.57 (0.03)	-0.22 (0.04)	43.7 (1.6)	33.5 (2.0)	10.2 (2.4)	32.6 (1.5)	24.4 (1.5)	8.2 (2.0)	0.30 (0.04)	0.59 (0.06)	-0.28 (0.06)	30.2 (2.2)	18.6 (3.3)	11.5 (4.1)	35.9 (2.2)	22.4 (2.9)	0.62 (0.03)	0.90 (0.04)	-0.28 (0.05)	37.6 (2.1)	25.8 (2.4)	11.8 (3.7)	25.6 (1.5)	13.3 (1.9)																					
	France	0.30 (0.04)	0.59 (0.06)	-0.28 (0.06)	30.2 (2.2)	18.6 (3.3)	11.5 (4.1)	35.9 (2.2)	22.4 (2.9)	12.3 (2.8)	0.62 (0.03)	0.90 (0.04)	-0.28 (0.05)	37.6 (2.1)	25.8 (2.4)	11.8 (3.7)	25.6 (1.5)	13.3 (1.9)	12.3 (2.8)	0.35 (0.05)	0.64 (0.10)	-0.31 (0.11)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	16.3 (4.5)																			
	Allemagne	0.62 (0.03)	0.90 (0.04)	-0.28 (0.05)	37.6 (2.1)	25.8 (2.4)	11.8 (3.7)	25.6 (1.5)	13.3 (1.9)	12.3 (2.8)	0.35 (0.05)	0.64 (0.10)	-0.31 (0.11)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	0.35 (0.05)	0.64 (0.10)	-0.31 (0.11)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	16.3 (4.5)																				
	Grèce	0.33 (0.05)	0.64 (0.10)	-0.31 (0.11)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	16.3 (4.5)	0.35 (0.05)	0.64 (0.10)	-0.31 (0.11)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	0.35 (0.05)	0.64 (0.10)	-0.31 (0.11)	32.3 (2.5)	18.2 (3.5)	14.1 (3.7)	37.5 (2.7)	21.2 (3.9)	16.3 (4.5)																				
	Hongrie	0.35 (0.04)	0.69 (0.06)	-0.34 (0.06)	34.6 (2.0)	20.3 (2.8)	14.3 (3.2)	38.6 (2.2)	22.8 (2.8)	15.8 (3.4)	1.03 (0.04)	1.20 (0.07)	-0.17 (0.09)	35.3 (2.2)	25.6 (3.3)	9.7 (4.3)	11.5 (1.6)	6.9 (1.9)	4.7 (2.7)	1.03 (0.04)	1.20 (0.07)	-0.17 (0.09)	35.3 (2.2)	25.6 (3.3)	9.7 (4.3)	11.5 (1.6)	6.9 (1.9)	4.7 (2.7)																			
	Islande	1.03 (0.04)	1.20 (0.07)	-0.17 (0.09)	35.3 (2.2)	25.6 (3.3)	9.7 (4.3)	11.5 (1.6)	6.9 (1.9)	4.7 (2.7)	0.28 (0.04)	0.48 (0.05)	-0.21 (0.05)	38.3 (2.5)	27.7 (2.7)	10.6 (2.9)	39.4 (2.4)	28.5 (2.7)	10.9 (2.9)	0.28 (0.04)	0.48 (0.05)	-0.21 (0.05)	38.3 (2.5)	27.7 (2.7)	10.6 (2.9)	39.4 (2.4)	28.5 (2.7)	10.9 (2.9)																			
	Irlande	0.28 (0.04)	0.48 (0.05)	-0.21 (0.05)	38.3 (2.5)	27.7 (2.7)	10.6 (2.9)	39.4 (2.4)	28.5 (2.7)	10.9 (2.9)	0.29 (0.03)	0.59 (0.06)	-0.30 (0.06)	34.2 (1.9)	22.4 (2.7)	11.9 (3.4)	36.9 (1.9)	25.4 (2.9)	11.5 (3.5)	0.29 (0.03)	0.59 (0.06)	-0.30 (0.06)	34.2 (1.9)	22.4 (2.7)	11.9 (3.4)	36.9 (1.9)	25.4 (2.9)	11.5 (3.5)																			
	Italie	0.29 (0.03)	0.59 (0.06)	-0.30 (0.06)	34.2 (1.9)	22.4 (2.7)	11.9 (3.4)	36.9 (1.9)	25.4 (2.9)	11.5 (3.5)	0.11 (0.03)	0.27 (0.03)	-0.17 (0.04)	44.3 (1.7)	33.7 (2.2)	10.6 (2.8)	45.5 (1.8)	34.9 (2.2)	10.6 (3.0)	0.11 (0.03)	0.27 (0.03)	-0.17 (0.04)	44.3 (1.7)	33.7 (2.2)	10.6 (2.8)	45.5 (1.8)	34.9 (2.2)	10.6 (3.0)																			
	Japon	0.11 (0.03)	0.27 (0.03)	-0.17 (0.04)	44.3 (1.7)	33.7 (2.2)	10.6 (2.8)	45.5 (1.8)	34.9 (2.2)	10.6 (3.0)	0.17 (0.03)	0.43 (0.07)	-0.26 (0.06)	41.8 (2.0)	28.7 (3.4)	13.1 (3.3)	43.0 (2.0)	29.4 (3.5)	13.6 (3.3)	0.17 (0.03)	0.43 (0.07)	-0.26 (0.06)	41.8 (2.0)	28.7 (3.4)	13.1 (3.3)	43.0 (2.0)	29.4 (3.5)	13.6 (3.3)																			
	Corée	0.17 (0.03)	0.43 (0.07)	-0.26 (0.06)	41.8 (2.0)	28.7 (3.4)	13.1 (3.3)	43.0 (2.0)	29.4 (3.5)	13.6 (3.3)	0.65 (0.03)	0.87 (0.06)	-0.22 (0.07)	23.0 (2.1)	15.0 (3.0)	8.0 (4.2)	21.4 (1.9)	12.1 (2.7)	9.3 (3.9)	0.65 (0.03)	0.87 (0.06)	-0.22 (0.07)	23.0 (2.1)	15.0 (3.0)	8.0 (4.2)	21.4 (1.9)	12.1 (2.7)	9.3 (3.9)																			
	Luxembourg	0.65 (0.03)	0.87 (0.06)	-0.22 (0.07)	23.0 (2.1)	15.0 (3.0)	8.0 (4.2)	21.4 (1.9)	12.1 (2.7)	9.3 (3.9)	0.30 (0.08)	c	c	16.5 (3.1)	c	35.1 (3.3)	c	c	0.30 (0.08)	c	c	16.5 (3.1)	c	35.1 (3.3)	c	35.1 (3.3)	c	35.1 (3.3)																			
	Mexique	0.30 (0.08)	c	c	16.5 (3.1)	c	35.1 (3.3)	c	35.1 (3.3)	c	0.53 (0.04)	0.80 (0.03)	-0.26 (0.05)	35.1 (2.0)	24.2 (1.9)	10.9 (3.1)	26.1 (2.0)	16.3 (1.9)	9.8 (2.9)	0.53 (0.04)	0.80 (0.03)	-0.26 (0.05)	35.1 (2.0)	24.2 (1.9)	10.9 (3.1)	26.1 (2.0)	16.3 (1.9)	9.8 (2.9)																			
	Pays-Bas	0.53 (0.04)	0.80 (0.03)	-0.26 (0.05)	35.1 (2.0)	24.2 (1.9)	10.9 (3.1)	26.1 (2.0)	16.3 (1.9)	9.8 (2.9)	0.29 (0.03)	0.58 (0.03)	-0.29 (0.04)	40.0 (1.8)	25.1 (1.8)	14.9 (2.5)	34.4 (2.0)	21.6 (1.7)	12.8 (2.5)	0.29 (0.03)	0.58 (0.03)	-0.29 (0.04)	40.0 (1.8)	25.1 (1.8)	14.9 (2.5)	34.4 (2.0)	21.6 (1.7)	12.8 (2.5)																			
	Nouvelle-Zélande	0.29 (0.03)	0.58 (0.03)	-0.29 (0.04)	40.0 (1.8)	25.1 (1.8)	14.9 (2.5)	34.4 (2.0)	21.6 (1.7)	12.8 (2.5)	0.66 (0.04)	0.82 (0.06)	-0.16 (0.08)	37.4 (2.7)	26.6 (3.1)	10.8 (4.5)	17.8 (1.9)	12.8 (2.9)	5.0 (3.6)	0.66 (0.04)	0.82 (0.06)	-0.16 (0.08)	37.4 (2.7)	26.6 (3.1)	10.8 (4.5)	17.8 (1.9)	12.8 (2.9)	5.0 (3.6)																			
Norvège	0.66 (0.04)	0.82 (0.06)	-0.16 (0.08)	37.4 (2.7)	26.6 (3.1)	10.8 (4.5)	17.8 (1.9)	12.8 (2.9)	5.0 (3.6)	0.03 (0.04)	0.40 (0.05)	-0.37 (0.06)	39.4 (2.5)	25.2 (3.0)	14.3 (4.5)	54.5 (2.0)	36.2 (3.0)	18.4 (3.8)	0.03 (0.04)	0.40 (0.05)	-0.37 (0.06)	39.4 (2.5)	25.2 (3.0)	14.3 (4.5)	54.5 (2.0)	36.2 (3.0)	18.4 (3.8)																				
Pologne	0.03 (0.04)	0.40 (0.05)	-0.37 (0.06)	39.4 (2.5)	25.2 (3.0)	14.3 (4.5)	54.5 (2.0)	36.2 (3.0)	18.4 (3.8)	0.11 (0.07)	0.66 (0.11)	-0.55 (0.12)	29.1 (2.2)	18.0 (3.9)	11.1 (4.7)	46.1 (2.6)	31.3 (4.3)	14.7 (4.7)	0.11 (0.07)	0.66 (0.11)	-0.55 (0.12)	29.1 (2.2)	18.0 (3.9)	11.1 (4.7)	46.1 (2.6)	31.3 (4.3)	14.7 (4.7)																				
Portugal	0.11 (0.07)	0.66 (0.11)	-0.55 (0.12)	29.1 (2.2)	18.0 (3.9)	11.1 (4.7)	46.1 (2.6)	31.3 (4.3)	14.7 (4.7)	0.26 (0.04)	0.63 (0.06)	-0.37 (0.07)	39.4 (2.5)	23.3 (3.3)	16.0 (4.2)	45.8 (2.4)	28.4 (3.9)	17.4 (4.7)	0.26 (0.04)	0.63 (0.06)	-0.37 (0.07)	39.4 (2.5)	23.3 (3.3)	16.0 (4.2)	45.8 (2.4)	28.4 (3.9)	17.4 (4.7)																				
Rép. slovaque	0.26 (0.04)	0.63 (0.06)	-0.37 (0.07)	39.4 (2.5)	23.3 (3.3)	16.0 (4.2)	45.8 (2.4)	28.4 (3.9)	17.4 (4.7)	0.18 (0.05)	0.49 (0.08)	-0.31 (0.07)	33.3 (2.0)	22.5 (2.6)	10.8 (2.4)	43.9 (2.3)	32.2 (3.3)	11.7 (3.1)	0.18 (0.05)	0.49 (0.08)	-0.31 (0.07)	33.3 (2.0)	22.5 (2.6)	10.8 (2.4)	43.9 (2.3)	32.2 (3.3)	11.7 (3.1)																				
Espagne	0.18 (0.05)	0.49 (0.08)	-0.31 (0.07)	33.3 (2.0)	22.5 (2.6)	10.8 (2.4)	43.9 (2.3)	32.2 (3.3)	11.7 (3.1)	0.49 (0.03)	0.68 (0.05)	-0.19 (0.06)	36.6 (2.0)	24.9 (3.2)	11.8 (4.3)	25.2 (2.0)	14.7 (2.5)	10.5 (3.4)	0.49 (0.03)	0.68 (0.05)	-0.19 (0.06)	36.6 (2.0)	24.9 (3.2)	11.8 (4.3)	25.2 (2.0)	14.7 (2.5)	10.5 (3.4)																				
Suède	0.49 (0.03)	0.68 (0.05)	-0.19 (0.06)	36.6 (2.0)	24.9 (3.2)	11.8 (4.3)	25.2 (2.0)	14.7 (2.5)	10.5 (3.4)	0.40 (0.03)	0.67 (0.04)	-0.27 (0.05)	35.3 (1.4)	23.5 (2.3)	11.9 (3.0)	32.2 (1.4)	20.7 (2.1)	11.4 (2.8)	0.40 (0.03)	0.67 (0.04)	-0.27 (0.05)	35.3 (1.4)	23.5 (2.3)	11.9 (3.0)	32.2 (1.4)	20.7 (2.1)	11.4 (2.8)																				
Suisse	0.40 (0.03)	0.67 (0.04)	-0.27 (0.05)	35.3 (1.4)	23.5 (2.3)	11.9 (3.0)	32.2 (1.4)	20.7 (2.1)	11.4 (2.8)	-0.07 (0.13)	c	c	17.0 (3.4)	c	47.4 (5.9)	c	c	-0.07 (0.13)	c	c	17.0 (3.4)	c	47.4 (5.9)	c	47.4 (5.9)	c	47.4 (5.9)																				
Turquie	-0.07 (0.13)	c	c	17.0 (3.4)	c	47.4 (5.9)	c	47.4 (5.9)	c	0.44 (0.02)	0.68 (0.03)	-0.25 (0.03)	36.9 (1.5)	24.9 (1.8)	11.9 (2.1)	29.0 (1.4)	19.0 (1.6)	10.0 (1.9)	0.44 (0.02)	0.68 (0.03)	-0.25 (0.03)	36.9 (1.5)	24.9 (1.8)	11.9 (2.1)	29.0 (1.4)	19.0 (1.6)	10.0 (1.9)																				
Royaume-Uni	0.44 (0.02)	0.68 (0.03)	-0.25 (0.03)	36.9 (1.5)	24.9 (1.8)	11.9 (2.1)	29.0 (1.4)	19.0 (1.6)	10.0 (1.9)	0.55 (0.05)	0.80 (0.06)	-0.25 (0.06)	29.4 (2.4)	19.2 (3.0)	10.1 (3.6)	25.1 (2.2)	14.6 (2.7)	10.5 (3.1)	0.55 (0.05)	0.80 (0.06)	-0.25 (0.06)	29.4 (2.4)	19.2 (3.0)	10.1 (3.6)	25.1 (2.2)	14.6 (2.7)	10.5 (3.1)																				
États-Unis	0.55 (0.05)	0.80 (0.06)	-0.25 (0.06)	29.4 (2.4)	19.2 (3.0)	10.1 (3.6)	25.1 (2.2)	14.6 (2.7)	10.5 (3.1)	Moyenne de l'OCDE																																					
																				0.40 (0.01)	0.66 (0.01)	-0.26 (0.01)	36.1 (0.4)	24.6 (0.5)	11.5 (0.6)	32.9 (0.4)	21.6 (0.5)	11.3 (0.6)																			
Pays et économies partenaires	Argentine	0.46 (0.11)	c	c	14.9 (3.4)	c	c	c	c	0.46 (0.11)	c	c	14.9 (3.4)	c	c	c	c	27.1 (4.7)	c	c	c	c	c	c	c	c	c																				
	Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c	c	0.30 (0.12)	c	c	9.0 (2.6)	c	c	c	c																														

Tableau A4.4.

Pourcentage d'élèves par groupe de performance en fonction de l'ascendance allochtone ou autochtone

	Élèves autochtones (nés dans le pays d'évaluation et dont au moins un parent est né dans ce même pays)		Élèves issus de l'immigration		Élèves autochtones		Différence dans les pourcentages d'élèves les plus performants entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration		Si l'indice SESC des élèves était égal à la moyenne nationale de l'indice SESC						
			Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence dans les pourcentages d'élèves les plus performants entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration	Variation du paramètre logit d'être parmi les élèves les plus performants associé au statut d'autochtone			
			%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.			Dif. en %	Paramètre du modèle logit Er. T.	
Pays membres de l'OCDE															
Australie	78.1	(1.2)	23.8	(1.3)	16.0	(1.8)	25.1	(0.6)	14.6	(0.6)	-1.4	(1.7)	-1.3	-0.11	(0.13)
Autriche	86.8	(1.2)	10.4	(1.7)	2.9	(0.8)	25.8	(1.2)	11.1	(0.8)	8.3	(1.0)	6.5	1.14	(0.26)
Belgique	86.7	(1.0)	8.3	(1.2)	2.1	(0.5)	27.2	(0.9)	11.4	(0.6)	9.3	(0.7)	6.8	1.41	(0.25)
Canada	78.9	(1.2)	26.2	(1.6)	13.1	(1.3)	28.7	(0.8)	15.4	(0.6)	2.3	(1.4)	2.0	0.18	(0.12)
Rép. tchèque	98.1	(0.2)	c	c	c	c	22.0	(0.9)	11.8	(1.0)	c	c	c	c	c
Danemark	92.4	(0.8)	5.4	(1.6)	1.5	(0.8)	20.8	(1.0)	7.3	(0.7)	5.7	(1.0)	3.4	1.01	(0.63)
Finlande	98.5	(0.3)	c	c	c	c	32.7	(0.9)	21.3	(0.8)	c	c	c	c	c
France	87.0	(1.0)	12.6	(2.3)	3.8	(1.6)	22.5	(1.1)	8.9	(0.7)	5.0	(1.6)	2.4	0.54	(0.45)
Allemagne	85.8	(1.0)	11.3	(1.8)	3.1	(0.9)	26.5	(1.0)	13.9	(0.8)	10.8	(1.1)	7.2	1.13	(0.32)
Grèce	92.4	(0.7)	7.3	(2.6)	1.9	(1.1)	14.9	(0.9)	3.6	(0.4)	1.7	(1.2)	0.5	0.24	(0.66)
Hongrie	98.3	(0.3)	c	c	c	c	21.1	(0.9)	7.0	(0.6)	c	c	c	c	c
Islande	98.2	(0.2)	c	c	c	c	19.5	(0.8)	6.5	(0.5)	c	c	c	c	c
Irlande	94.4	(0.5)	20.8	(3.5)	12.0	(2.8)	21.8	(0.9)	9.5	(0.7)	-2.6	(2.8)	-1.3	-0.17	(0.27)
Italie	96.2	(0.3)	6.7	(1.9)	1.4	(0.8)	15.7	(0.6)	4.8	(0.4)	3.4	(0.8)	2.3	0.94	(0.62)
Japon	99.6	(0.1)	c	c	c	c	27.0	(1.1)	15.1	(0.8)	c	c	c	c	c
Corée	100.0	(0.0)	c	c	c	c	25.7	(0.9)	10.4	(1.1)	c	c	c	c	c
Luxembourg	63.9	(0.6)	10.5	(0.8)	3.2	(0.4)	22.6	(1.0)	7.5	(0.5)	4.4	(0.6)	1.6	0.40	(0.16)
Mexique	97.6	(0.3)	c	c	c	c	3.4	(0.4)	0.3	(0.1)	c	c	c	c	c
Pays-Bas	88.7	(1.1)	11.3	(2.2)	3.9	(1.2)	28.0	(1.0)	14.5	(0.9)	10.6	(1.3)	6.6	0.91	(0.30)
Nouvelle-Zélande	78.7	(1.0)	22.5	(1.7)	18.5	(1.4)	24.6	(0.8)	17.8	(0.8)	-0.7	(1.5)	0.1	0.01	(0.10)
Norvège	93.9	(0.7)	8.1	(2.8)	4.0	(1.6)	18.1	(0.7)	6.4	(0.5)	2.4	(1.6)	0.8	0.17	(0.41)
Pologne	99.8	(0.1)	c	c	c	c	19.6	(0.8)	6.9	(0.5)	c	c	c	c	c
Portugal	94.1	(0.8)	7.2	(2.4)	1.3	(0.9)	15.3	(0.9)	3.3	(0.4)	2.0	(0.9)	1.3	0.99	(0.75)
Rép. slovaque	99.5	(0.1)	c	c	c	c	18.1	(1.0)	5.8	(0.5)	c	c	c	c	c
Espagne	93.1	(0.7)	10.2	(2.1)	1.6	(0.8)	18.7	(0.7)	5.2	(0.4)	3.6	(1.0)	2.5	1.06	(0.57)
Suède	89.2	(0.9)	9.7	(1.5)	3.5	(1.2)	22.8	(1.0)	8.5	(0.6)	5.0	(1.2)	3.4	0.67	(0.36)
Suisse	77.6	(0.7)	11.5	(1.2)	4.2	(0.8)	27.2	(1.1)	12.4	(0.9)	8.2	(0.9)	5.5	0.91	(0.18)
Turquie	98.5	(0.4)	c	c	c	c	6.3	(1.2)	0.9	(0.3)	c	c	c	c	c
Royaume-Uni	91.4	(0.9)	17.3	(2.3)	9.8	(1.8)	22.6	(0.6)	14.4	(0.6)	4.6	(1.8)	2.6	0.27	(0.20)
États-Unis	84.8	(1.2)	10.1	(1.6)	4.2	(0.9)	20.2	(1.0)	10.3	(0.8)	6.1	(1.0)	2.9	0.53	(0.20)
Moyenne de l'OCDE	90.7	(0.1)	12.6	(0.4)	5.6	(0.3)	22.5	(0.2)	10.0	(0.1)	4.4	(0.3)	2.8	0.61	(0.09)
Pays et économies partenaires															
Argentine	97.3	(0.3)	c	c	c	c	4.2	(0.7)	0.5	(0.1)	c	c	c	c	c
Azerbaïdjan	97.6	(0.5)	c	c	c	c	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)	c	c	c	c	c
Brésil	97.6	(0.2)	c	c	c	c	3.5	(0.4)	0.6	(0.2)	c	c	c	c	c
Bulgarie	99.8	(0.1)	c	c	c	c	10.5	(1.1)	3.1	(0.6)	c	c	c	c	c
Chili	99.4	(0.1)	c	c	c	c	8.6	(1.0)	2.0	(0.3)	c	c	c	c	c
Colombie	99.6	(0.1)	c	c	c	c	2.0	(0.4)	0.2	(0.1)	c	c	c	c	c
Croatie	88.0	(0.7)	13.7	(1.8)	2.5	(0.8)	18.4	(0.9)	5.5	(0.5)	3.0	(0.9)	1.5	0.50	(0.33)
Estonie	88.4	(0.6)	17.8	(2.0)	7.3	(1.4)	27.7	(1.1)	12.3	(0.8)	5.1	(1.5)	4.2	0.56	(0.22)
Hong Kong-Chine	56.2	(1.4)	28.8	(1.5)	14.7	(1.2)	30.5	(1.4)	17.1	(1.2)	2.4	(1.5)	-1.8	-0.14	(0.12)
Indonésie	99.8	(0.1)	c	c	c	c	1.4	(0.5)	0.0	(0.0)	c	c	c	c	c
Israël	77.0	(1.2)	14.2	(1.4)	5.6	(1.0)	14.6	(0.9)	5.7	(0.7)	0.1	(1.1)	-1.0	-0.23	(0.21)
Jordanie	83.2	(0.9)	7.5	(1.4)	0.7	(0.3)	5.4	(0.7)	0.6	(0.2)	0.0	(0.4)	0.1	0.23	(0.61)
Kirghizistan	97.4	(0.4)	c	c	c	c	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)	c	c	c	c	c
Lettonie	92.9	(0.6)	16.4	(2.8)	4.6	(1.6)	17.0	(1.0)	4.2	(0.4)	-0.5	(1.6)	-0.1	-0.04	(0.39)
Liechtenstein	63.2	(2.7)	16.1	(4.0)	12.2	(2.5)	30.6	(3.3)	12.5	(2.3)	0.3	(3.3)	-0.6	-0.07	(0.33)
Lituanie	97.9	(0.4)	c	c	c	c	17.7	(0.9)	5.0	(0.7)	c	c	c	c	c
Macao-Chine	26.4	(0.6)	23.9	(1.0)	5.4	(0.4)	20.7	(1.5)	5.3	(0.8)	-0.1	(0.9)	-1.2	-0.26	(0.20)
Monténégro	92.8	(0.5)	6.7	(2.3)	0.6	(0.6)	3.5	(0.4)	0.3	(0.1)	0.2	(0.4)	0.2	11.71	(7.53)
Qatar	59.5	(0.5)	4.1	(0.4)	0.9	(0.2)	0.2	(0.1)	0.0	(0.0)	-0.8	(0.2)	m	m	m
Roumanie	99.9	(0.0)	c	c	c	c	4.2	(0.8)	0.5	(0.1)	c	c	c	c	c
Fédération de Russie	91.3	(0.5)	13.2	(2.7)	2.4	(1.1)	15.3	(1.1)	4.4	(0.5)	2.0	(1.2)	1.6	0.64	(0.52)
Serbie	91.0	(0.5)	5.8	(1.5)	0.6	(0.4)	6.7	(0.6)	0.8	(0.2)	0.2	(0.4)	0.2	0.30	(0.87)
Slovénie	89.7	(0.5)	13.4	(2.3)	3.5	(1.1)	23.7	(1.2)	14.1	(0.7)	10.6	(1.3)	6.7	1.01	(0.35)
Taipei chinois	99.4	(0.1)	c	c	c	c	28.3	(1.0)	14.9	(0.9)	c	c	c	c	c
Thaïlande	99.7	(0.1)	c	c	c	c	4.1	(0.4)	0.4	(0.1)	c	c	c	c	c
Tunisie	99.2	(0.1)	c	c	c	c	2.0	(0.5)	0.1	(0.1)	c	c	c	c	c
Uruguay	99.6	(0.1)	c	c	c	c	7.1	(0.6)	1.5	(0.2)	c	c	c	c	c

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

Tableau A4.5.
Pourcentage d'élèves par groupe de performance, selon la langue parlée en famille

	La langue parlée le plus souvent en famille N'EST PAS la langue de l'évaluation, une langue nationale ou un dialecte national		La langue parlée le plus souvent en famille EST la langue de l'évaluation, une langue nationale ou un dialecte national		La langue parlée le plus souvent en famille N'EST PAS la langue de l'évaluation, une langue nationale ou un dialecte national		La langue parlée le plus souvent en famille EST la langue de l'évaluation, une langue nationale ou un dialecte national					
	% d'élèves	Er.T.	% d'élèves	Er.T.	Élèves performants		Élèves les plus performants					
					%	S.E.	%	S.E.				
Pays membres de l'OCDE												
Australie	8.0	(0.7)	92.0	(0.7)	21.9	(2.5)	13.7	(2.5)	25.1	(0.6)	15.0	(0.7)
Autriche	10.0	(1.1)	90.0	(1.1)	9.8	(2.3)	2.2	(0.7)	25.7	(1.2)	11.1	(0.8)
Belgique	5.7	(0.5)	94.3	(0.5)	7.6	(1.6)	2.1	(0.9)	26.9	(0.8)	11.4	(0.6)
Canada	10.6	(0.7)	89.4	(0.7)	24.0	(2.3)	12.4	(1.7)	28.7	(0.7)	15.2	(0.6)
Rép. tchèque	0.8	(0.2)	99.2	(0.2)	c	c	c	c	22.0	(0.9)	11.8	(1.0)
Danemark	4.5	(0.5)	95.5	(0.5)	4.2	(1.8)	1.3	(1.1)	20.6	(1.0)	7.3	(0.7)
Finlande	1.3	(0.2)	98.7	(0.2)	c	c	c	c	32.5	(0.9)	21.3	(0.8)
France	5.4	(0.5)	94.6	(0.5)	13.5	(2.6)	4.8	(1.7)	21.7	(1.1)	8.5	(0.7)
Allemagne	9.0	(0.7)	91.0	(0.7)	9.7	(2.1)	1.5	(0.8)	26.5	(1.0)	14.0	(0.8)
Grèce	3.9	(0.5)	96.1	(0.5)	4.5	(2.5)	0.7	(0.6)	14.6	(0.9)	3.7	(0.4)
Hongrie	0.8	(0.2)	99.2	(0.2)	c	c	c	c	21.2	(0.9)	7.0	(0.7)
Islande	2.2	(0.3)	97.8	(0.3)	c	c	c	c	19.5	(0.8)	6.5	(0.5)
Irlande	2.0	(0.3)	98.0	(0.3)	c	c	c	c	21.8	(0.9)	9.6	(0.7)
Italie	2.9	(0.3)	97.1	(0.3)	c	c	c	c	16.9	(0.7)	5.2	(0.4)
Japon	0.3	c	99.7	(0.1)	c	c	c	c	27.4	(1.1)	15.5	(0.8)
Corée	0.1	c	99.9	(0.0)	c	c	c	c	25.6	(0.9)	10.4	(1.1)
Luxembourg	23.7	(0.6)	76.3	(0.6)	7.4	(0.9)	1.5	(0.5)	23.4	(1.0)	8.0	(0.5)
Mexique	0.2	(0.1)	99.8	(0.1)	c	c	c	c	3.2	(0.3)	0.3	(0.1)
Pays-Bas	5.9	(0.7)	94.1	(0.7)	11.6	(3.2)	3.4	(1.4)	27.1	(1.0)	13.9	(0.9)
Nouvelle-Zélande	8.7	(0.6)	91.3	(0.6)	19.6	(2.3)	15.1	(2.0)	25.1	(0.8)	18.5	(0.8)
Norvège	4.7	(0.5)	95.3	(0.5)	10.0	(2.3)	3.8	(1.6)	17.9	(0.7)	6.4	(0.5)
Pologne	0.4	c	99.6	(0.2)	c	c	c	c	19.4	(0.8)	6.8	(0.5)
Portugal	2.3	(0.4)	97.7	(0.4)	c	c	c	c	15.3	(0.9)	3.3	(0.4)
Rép. slovaque	0.4	c	99.6	(0.1)	c	c	c	c	18.1	(1.0)	5.8	(0.5)
Espagne	2.6	(0.3)	97.4	(0.3)	c	c	c	c	18.3	(0.8)	5.0	(0.4)
Suède	7.8	(0.7)	92.2	(0.7)	9.5	(2.5)	2.9	(1.1)	22.5	(1.0)	8.5	(0.6)
Suisse	12.9	(0.6)	87.1	(0.6)	9.5	(1.5)	3.1	(0.9)	26.8	(1.1)	12.2	(0.9)
Turquie	2.4	(0.4)	97.6	(0.4)	c	c	c	c	6.3	(1.2)	0.9	(0.3)
Royaume-Uni	3.8	(0.6)	96.2	(0.6)	15.2	(2.8)	7.1	(2.0)	22.4	(0.6)	14.3	(0.6)
États-Unis	10.7	(1.0)	89.3	(1.0)	6.7	(1.3)	2.8	(0.9)	20.0	(1.1)	10.1	(0.8)
Moyenne de l'OCDE	5.1	(0.1)	94.9	(0.1)	11.5	(0.6)	4.9	(0.3)	21.4	(0.2)	9.6	(0.1)
Pays et économies partenaires												
Argentine	0.5	c	99.5	(0.2)	c	c	c	c	4.2	(0.6)	0.5	(0.1)
Azerbaïdjan	2.2	(0.7)	97.8	(0.7)	c	c	c	c	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Brésil	0.3	(0.1)	99.7	(0.1)	c	c	c	c	3.4	(0.4)	0.6	(0.2)
Bulgarie	4.7	(0.9)	95.3	(0.9)	0.9	(0.8)	0.3	(0.4)	11.0	(1.2)	3.2	(0.6)
Chili	0.2	c	99.8	(0.1)	c	c	c	c	8.4	(1.1)	1.9	(0.4)
Colombie	0.5	c	99.5	(0.2)	c	c	c	c	1.9	(0.4)	0.2	(0.1)
Croatie	0.4	c	99.6	(0.1)	c	c	c	c	17.8	(0.9)	5.1	(0.5)
Estonie	0.5	c	99.5	(0.1)	c	c	c	c	26.4	(0.9)	11.6	(0.8)
Hong Kong-Chine	2.7	(0.7)	97.3	(0.7)	c	c	c	c	30.4	(1.0)	16.4	(1.0)
Indonésie	1.5	(0.3)	98.5	(0.3)	c	c	c	c	1.4	(0.6)	0.0	(0.0)
Israël	11.4	(1.1)	88.6	(1.1)	15.3	(2.4)	6.2	(1.5)	14.4	(0.9)	5.5	(0.7)
Jordanie	2.9	(0.3)	97.1	(0.3)	c	c	c	c	5.7	(0.7)	0.6	(0.2)
Kirghizistan	1.2	(0.3)	98.8	(0.3)	c	c	c	c	0.7	(0.2)	0.0	(0.0)
Lettonie	0.5	c	99.5	(0.1)	c	c	c	c	16.8	(1.0)	4.1	(0.4)
Liechtenstein	12.2	(1.6)	87.8	(1.6)	10.2	(5.4)	3.6	(3.4)	28.2	(2.9)	12.9	(2.0)
Lituanie	0.1	c	99.9	(0.0)	c	c	c	c	17.6	(0.9)	5.1	(0.7)
Macao-Chine	3.9	(0.3)	96.1	(0.3)	16.3	(3.9)	2.0	(1.4)	23.2	(0.8)	5.5	(0.4)
Monténégro	2.4	(0.2)	97.6	(0.2)	c	c	c	c	3.6	(0.4)	0.3	(0.1)
Qatar	4.1	(0.2)	95.9	(0.2)	10.1	(2.1)	3.1	(1.2)	1.3	(0.1)	0.2	(0.1)
Roumanie	0.6	c	99.4	(0.2)	c	c	c	c	4.3	(0.8)	0.5	(0.1)
Fédération de Russie	9.5	(2.0)	90.5	(2.0)	4.8	(1.8)	0.4	(0.5)	16.2	(1.1)	4.6	(0.5)
Serbie	0.5	c	99.5	(0.1)	c	c	c	c	6.6	(0.6)	0.8	(0.2)
Slovénie	5.6	(0.4)	94.4	(0.4)	9.7	(2.9)	2.2	(1.1)	23.6	(1.2)	13.8	(0.6)
Taipei chinois	0.6	(0.1)	99.4	(0.1)	c	c	c	c	28.5	(1.0)	15.2	(0.9)
Thaïlande	1.6	(0.2)	98.4	(0.2)	c	c	c	c	4.1	(0.4)	0.4	(0.1)
Tunisie	4.7	(0.5)	95.3	(0.5)	3.1	(1.9)	0.6	(0.6)	1.9	(0.5)	0.1	(0.1)
Uruguay	1.4	(0.3)	98.6	(0.3)	c	c	c	c	7.1	(0.6)	1.5	(0.2)

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>


Tableau A4.5. (suite)

Pourcentage d'élèves par groupe de performance, selon la langue parlée en famille

	Différence dans les pourcentages d'élèves les plus performants entre les élèves qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille et les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille		Si l'indice SESC des élèves était égal à la moyenne nationale de l'indice SESC		
			Différence dans les pourcentages d'élèves les plus performants entre les élèves qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille et les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille		Variation du paramètre logit d'être parmi les élèves les plus performants associé au fait de parler la langue de l'évaluation en famille
	Dif.	Er.T.	Dif. en %	Paramètre du modèle logit	Er.T.
Pays membres de l'OCDE					
Australie	1.2	(2.3)	-0.5	-0.05	(0.20)
Autriche	8.9	(1.0)	7.2	1.39	(0.34)
Belgique	9.3	(1.1)	6.6	1.33	(0.47)
Canada	2.9	(1.8)	1.8	0.16	(0.17)
République tchèque	c	c	c	c	c
Danemark	6.0	(1.2)	4.1	1.44	(1.10)
Finlande	c	c	c	c	c
France	3.7	(1.8)	1.5	0.30	(0.42)
Allemagne	12.4	(1.0)	9.6	1.97	(0.54)
Grèce	3.5	(0.6)	2.5	11.72	(6.41)
Hongrie	c	c	c	c	c
Islande	c	c	c	c	c
Irlande	c	c	c	c	c
Italie	c	c	c	c	c
Japon	c	c	c	c	c
Corée	c	c	c	c	c
Luxembourg	6.5	(0.7)	3.3	0.97	(0.32)
Mexique	c	c	c	c	c
Pays-Bas	10.6	(1.4)	7.1	1.07	(0.42)
Nouvelle-Zélande	3.5	(2.0)	1.7	0.14	(0.17)
Norvège	2.6	(1.6)	1.6	0.35	(0.47)
Pologne	c	c	c	c	c
Portugal	c	c	c	c	c
République slovaque	c	c	c	c	c
Espagne	c	c	c	c	c
Suède	5.6	(1.3)	4.1	0.90	(0.43)
Suisse	9.1	(1.0)	6.0	1.05	(0.27)
Turquie	c	c	c	c	c
Royaume-Uni	7.2	(2.1)	4.4	0.50	(0.31)
États-Unis	7.3	(1.0)	3.7	0.75	(0.34)
Moyenne de l'OCDE	6.3	(0.4)	4.0	1.50	(0.42)
Pays et économies partenaires					
Argentine	c	c	c	c	c
Azerbaïdjan	c	c	c	c	c
Brésil	c	c	c	c	c
Bulgarie	3.1	(0.7)	1.9	6.41	(7.54)
Chili	c	c	c	c	c
Colombie	c	c	c	c	c
Croatie	c	c	c	c	c
Estonie	c	c	c	c	c
Hong Kong-Chine	c	c	c	c	c
Indonésie	c	c	c	c	c
Israël	-0.7	(1.7)	-1.9	-0.41	(0.31)
Jordanie	c	c	c	c	c
Kirghizistan	c	c	c	c	c
Lettonie	c	c	c	c	c
Liechtenstein	9.3	(3.8)	3.4	0.64	(1.12)
Lituanie	c	c	c	c	c
Macao-Chine	3.5	(1.5)	3.6	1.05	(0.81)
Monténégro	c	c	c	c	c
Qatar	-2.9	(1.2)	m	m	m
Roumanie	c	c	c	c	c
Fédération de Russie	4.3	(0.7)	0.2	7.29	(7.54)
Serbie	c	c	c	c	c
Slovénie	11.6	(1.3)	0.5	1.39	(0.53)
Taipei chinois	c	c	c	c	c
Thaïlande	c	c	c	c	c
Tunisie	-0.1	(0.5)	0.0	9.11	(9.58)
Uruguay	c	c	c	c	c

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>

QUELLES SONT LES ATTITUDES ET MOTIVATIONS À L'ÉGARD DES SCIENCES DES ÉLÈVES LES PLUS PERFORMANTS EN SCIENCES DANS PISA 2006 ?

Les attitudes et les motivations des élèves tendent à être fortement corrélées à leur performance, comme le montrent des analyses antérieures des résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Il est très important pour l'action publique de réussir à éveiller l'intérêt des élèves pour les sciences, à améliorer leur motivation pour l'apprentissage des sciences et à les informer sur les professions scientifiques et les préparer à en exercer, autant d'objectifs à poursuivre pour leur transmettre des connaissances et des compétences scientifiques, les amener à s'engager dans des questions en rapport avec les sciences et faire naître des vocations scientifiques parmi eux. Cet indicateur montre que dans l'ensemble, les élèves les plus performants en sciences sont des apprenants motivés et engagés qui aspirent à embrasser une profession en rapport avec les sciences et qui s'estiment bien informés sur les possibilités de carrière scientifique. Toutefois, dans certains pays, nombreux sont les élèves, parmi les plus performants, qui ne s'intéressent que relativement peu aux sciences.

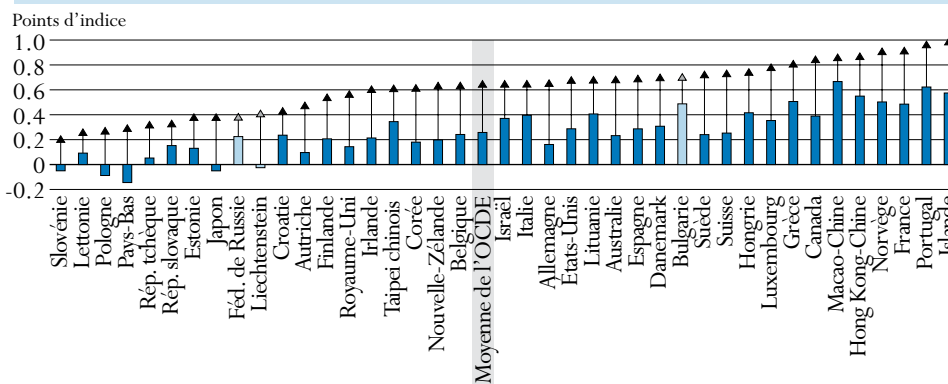
Points clés

Graphique A5.1. Plaisir apporté par les sciences pour les élèves performants et les élèves les plus performants

Ce graphique montre dans quelle mesure le plaisir suscité par les sciences varie entre les élèves performants et les plus performants parmi les élèves de 15 ans qui ont participé aux évaluations du cycle PISA 2006, sur la base d'un indice dont la moyenne est fixée à 0 et l'écart type, à 1.

■ Éléves performants ▲ Éléves les plus performants

Dans les pays de l'OCDE, l'indice du plaisir apporté par les sciences est supérieur de 25 % à la moyenne de l'OCDE chez les élèves performants (c'est-à-dire ceux qui se situent au niveau 4 de l'échelle PISA de compétence en sciences) et est même supérieur de plus de 65 % chez les élèves les plus performants (soit ceux qui se situent aux niveaux 5 et 6 de cette échelle). L'indice est plus favorable chez les élèves les plus performants, et l'écart d'indice entre eux et les élèves performants est statistiquement significatif dans tous les pays de l'OCDE. Il représente plus de 0.45 point d'indice en Allemagne, en Australie, au Canada, en Suède et en Suisse. C'est en Italie et en République tchèque que les écarts sont les plus faibles (0.25 et 0.27 point d'indice, respectivement). Des écarts statistiquement significatifs s'observent également en faveur des élèves les plus performants dans tous les pays et économies partenaires, sauf en Bulgarie, en Fédération de Russie et au Liechtenstein.



Les pays sont classés par ordre croissant de la valeur de l'indice du plaisir apporté par les sciences pour les élèves les plus performants.

Remarque : les écarts significatifs sont indiqués en couleur plus sombre.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A5.1a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Autres faits marquants

- Les élèves les plus performants en sciences se livrent à des activités en rapport avec les sciences en dehors du milieu scolaire. Plus d'un tiers d'entre eux déclarent qu'il leur arrive « régulièrement » ou « très souvent » de regarder des émissions scientifiques à la télévision ou de lire des revues scientifiques ou des articles scientifiques dans les journaux. Ils sont légèrement moins nombreux à déclarer surfer sur des sites web traitant de thèmes scientifiques (21 %) ou à acheter ou emprunter des livres sur des thèmes scientifiques (14 %). Parmi les élèves les plus performants, rares sont ceux qui déclarent fréquenter un club de sciences (7 %) ou écouter des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines scientifiques (5 %). Cet indice de participation à des activités scientifiques est nettement plus élevé chez les élèves les plus performants que chez les élèves performants.
- Les élèves les plus performants tendent aussi à consacrer aux cours de sciences plus de temps dans le cadre scolaire et moins de temps dans le cadre extrascolaire. En moyenne, ils suivent quatre heures de cours de sciences à l'école, soit une demi-heure de plus que les élèves performants. À l'inverse, ils suivent moins de cours de sciences que les élèves performants dans le cadre extrascolaire.
- Les élèves les plus performants en sciences accordent beaucoup d'importance aux cours de sciences à l'école et sont disposés à faire des efforts dans les matières scientifiques, notamment parce qu'ils estiment que cela leur sera utile plus tard, pendant leurs études, puis dans leur carrière professionnelle. Ils devancent nettement les élèves performants sur l'indice de motivation instrumentale avec un score de 0.44, supérieur de 0.30 point d'indice. Il semble toutefois qu'ils n'accordent pas autant d'importance à de bons résultats en sciences qu'en mathématiques.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves les plus performants affichent un indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences (0.55) plus élevé que les élèves performants : ils déclarent en effet plus souvent avoir l'intention de cultiver leur intérêt pour les sciences, soit en poursuivant leurs études dans un domaine en rapport avec les sciences, soit en optant pour une profession scientifique.
- En ce qui concerne leurs aspirations, les élèves les plus performants s'estiment bien préparés à l'exercice de professions scientifiques. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils sont par exemple plus de 80 % à avoir le sentiment que leurs professeurs et leurs cours leur permettent d'acquérir les compétences et les connaissances de base dont ils auront besoin pour exercer une profession scientifique. En revanche, rares sont ceux parmi eux qui s'estiment bien informés à propos des professions scientifiques ou qui savent où trouver des renseignements sur ces métiers. L'indice d'information à propos des professions à caractère scientifique n'est pas très différent entre les élèves les plus performants et les élèves performants.

Comparer les élèves les plus performants aux élèves performants sur la base des indices PISA

Cet indicateur compare les élèves les plus performants (ceux qui se situent aux niveaux 5 et 6 de l'échelle PISA de compétence en sciences) et les élèves performants (ceux qui se situent au niveau 4 de cette échelle), en utilisant des mesures « d'indices PISA ». Ces indices PISA rendent compte du point de vue des élèves (recueilli à l'aide de questionnaires) à divers égards, et sont normalisés de sorte que la moyenne de l'OCDE (qui représente donc l'élève moyen de l'OCDE) est égale à 0 et que deux tiers environ des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre -1 et 1 (l'écart type des indices est égal à 1). Il est possible dès lors que les valeurs moyennes d'indice soient positives ou négatives. Il y a lieu de souligner qu'un indice négatif dans un groupe d'élèves ne signifie pas que les élèves de ce groupe ont répondu par la négative aux items associés à cet indice, mais plutôt qu'ils y ont répondu de manière moins positive que ne l'a fait l'élève moyen de l'OCDE. De même, un indice positif dans un groupe d'élèves signifie que les élèves de ce groupe ont répondu de manière plus positive aux items correspondants que ne l'ont fait en moyenne les élèves de l'OCDE. Le calcul de la valeur moyenne d'indice se fait sur la base des pourcentages d'élèves pour chaque item d'un indice. Prenons par exemple l'indice du plaisir apporté par les sciences : cet indice est calculé en mesurant l'assentiment des élèves aux affirmations suivantes : *i*) « Je trouve généralement agréable d'apprendre des notions de <sciences au sens large> », *ii*) « J'aime lire des textes qui traitent de <sciences au sens large> », *iii*) « Cela me plaît d'avoir à résoudre des problèmes en <sciences au sens large>, *iv*) « Je prends plaisir à acquérir de nouvelles connaissances en <sciences au sens large> et *v*) « Cela m'intéresse d'apprendre des choses en <sciences au sens large> ». Chacun de ces items est assorti de quatre options de réponse : « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » et, enfin, « Pas du tout d'accord ». Tous les items associés à ce nouvel indice dérivé du cycle PISA 2006 ont été inversés lors de la mise à l'échelle au moyen du modèle IRT de sorte que les valeurs positives de l'indice reflètent un plus grand plaisir pour les sciences.

Contexte

Les compétences de haut niveau sont indispensables pour innover, enrichir les connaissances et créer de nouvelles technologies. Pour les pays proches de la frontière technologique, ce constat implique que la proportion de travailleurs hautement qualifiés dans leur population active est un facteur déterminant de croissance économique et de progrès social. Dans l'ensemble, les attitudes et les motivations des élèves sont en étroite corrélation avec leur performance. Cette corrélation est étayée par des éléments qui montrent que la motivation des élèves les plus performants est sans rapport avec leur milieu socioéconomique et qu'elle tient plutôt à l'enthousiasme que suscite chez eux l'idée d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques et à leur engagement actif dans cet apprentissage tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire. Dans un certain nombre de pays toutefois, nombreux sont les élèves qui ne s'intéressent que relativement peu aux sciences, parmi les élèves les plus performants. Le système d'éducation de ces pays est efficace lorsqu'il s'agit de transmettre aux élèves des connaissances et des compétences scientifiques, mais ne l'est pas autant lorsqu'il s'agit de les amener à s'engager dans des questions d'ordre scientifique ou à envisager d'exercer une profession scientifique. Ces pays ne prennent peut-être pas toute la mesure du potentiel de ces élèves. Éveiller l'intérêt des élèves pour les sciences et améliorer leur motivation à apprendre davantage en sciences devrait donc y être élevé au rang d'objectif majeur de la politique de l'éducation. L'enjeu est d'importance : un vivier riche et diversifié de talents prêts à relever le défi d'exercer une profession scientifique.

Observations et explications

L'engagement des élèves les plus performants envers les sciences

Plaisir apporté par les sciences

Les élèves les plus performants s'engagent pleinement dans l'apprentissage des sciences : ils disent apprécier l'apprentissage en sciences, vouloir en apprendre davantage en la matière, trouver agréable d'apprendre des notions de sciences et être motivés à l'idée d'avoir de bons résultats en sciences. En moyenne, 68 % des élèves les plus performants sont d'accord avec l'affirmation « Cela me plaît d'avoir à résoudre des problèmes en <sciences au sens large> » (contre 53 % seulement, chez les élèves performants) et 75 % d'entre eux déclarent « aimer lire des textes qui traitent de <sciences au sens large> » (contre 60 % chez les élèves performants). Plus de 80 % d'entre eux estiment « agréable d'apprendre des notions de <sciences au sens large> » et se déclarent d'accord avec les affirmations « Cela m'intéresse d'apprendre des choses en <sciences au sens large> » et « Je prends plaisir à acquérir de nouvelles connaissances en <sciences au sens large> » (voir les tableaux A5.1b et A5.7a).

Comme le montre le graphique A5.1, la valeur de l'indice du plaisir apporté par les sciences est supérieure de plus de 65 % à la moyenne de l'OCDE, chez ces élèves les plus performants. Les écarts d'indice par rapport aux élèves performants leur sont favorables et sont statistiquement significatifs dans tous les pays de l'OCDE. Ces écarts représentent plus de 0.45 point d'indice en Allemagne, en Australie, au Canada, en Suède et en Suisse, le plus faible écart étant observé en Italie (0.25 point d'indice). Les écarts en faveur des élèves les plus performants sont statistiquement significatifs également dans tous les pays et économies partenaires, sauf trois. L'indice moyen des élèves les plus performants est supérieur à 0.9 point d'indice en France, en Islande, en Norvège et au Portugal, mais inférieur à 0.3 point d'indice dans deux pays partenaires, en l'occurrence en Lettonie et en Slovaquie.

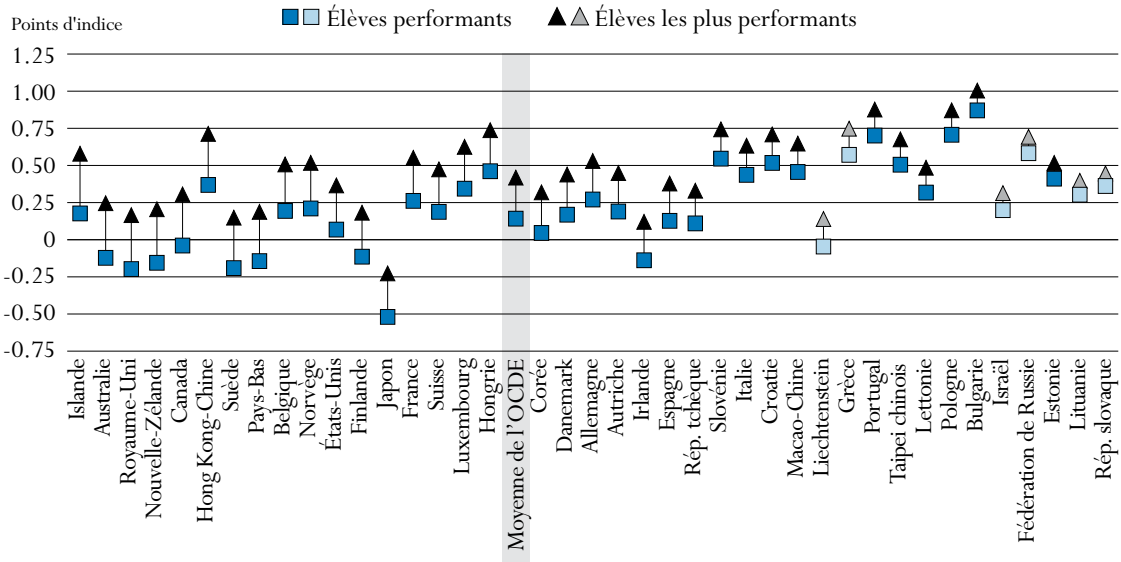
Participation à des activités scientifiques en dehors du cadre scolaire

Les élèves les plus performants participent activement à des activités scientifiques en dehors du cadre scolaire. Un tiers d'entre eux environ déclarent qu'il leur arrive « régulièrement » ou « très souvent » de regarder des programmes télévisés sur des thèmes scientifiques (32 %) et de lire des revues scientifiques et des articles scientifiques dans les journaux (38 %). Ils sont moins nombreux à déclarer qu'il leur arrive « régulièrement » ou « très souvent » de surfer sur des sites web traitant de thèmes scientifiques (21 %) ou d'acheter ou d'emprunter des livres sur des thèmes scientifiques (14 %). Parmi les élèves les plus performants, rares sont ceux qui fréquentent un club de sciences ou qui écoutent des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines scientifiques (5 %), mais ces activités ne sont pas très répandues chez les élèves en général (moins de 10 % d'entre eux, tous niveaux de compétence confondus, déclarent s'y livrer) (voir le tableau A5.7b).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'indice de participation à des activités scientifiques s'établit à 0.42 chez les élèves les plus performants comme le montre le graphique A5.2. La différence d'indice entre eux et les élèves performants est sensible et statistiquement significative : elle représente au moins l'équivalent de 25 % de l'écart type. Par comparaison avec les élèves performants, les élèves les plus performants sont nettement plus nombreux à

déclarer se livrer régulièrement à des activités scientifiques dans tous les pays, si ce n'est en Grèce et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, en Fédération de Russie, en Israël et au Liechtenstein.

Graphique A5.2. Participation des élèves performants et des élèves les plus performants à des activités scientifiques



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants. Remarque : les écarts significatifs sont indiqués en couleur plus sombre.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A5.2a.

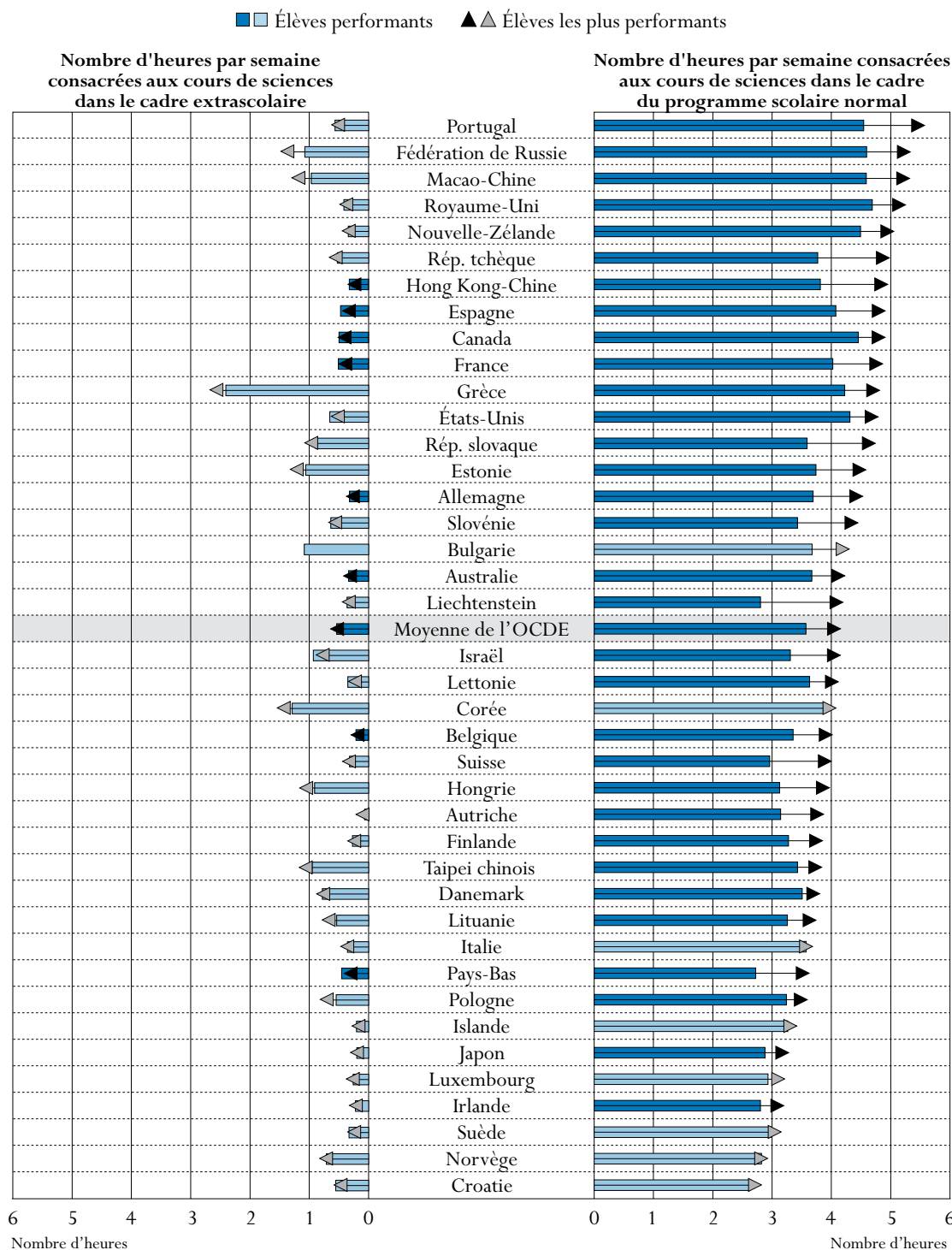
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Étant donné que dans tous les pays de l'OCDE, la performance des élèves en sciences est fortement corrélée à leur milieu socioéconomique et qu'elle l'est aussi directement à la fréquence de leur participation, de leur propre initiative, à des activités scientifiques, un ajustement a été réalisé pour contrôler l'impact du milieu socioéconomique des élèves. Même après ajustement en fonction du milieu socioéconomique, la différence d'indice entre les élèves les plus performants et les élèves performants reste statistiquement significative dans tous les pays dont les données sont valides, si ce n'est dans une économie partenaire, en l'occurrence au Taipei chinois.

Temps d'apprentissage en sciences : cours dans le cadre scolaire et extrascolaire

Il ressort d'analyses antérieures des données PISA que la performance des élèves est en corrélation avec le nombre d'heures de cours prévus dans le programme scolaire normal (OCDE, 2007a). Les élèves les plus performants sont plus nombreux que les élèves performants parmi les élèves qui déclarent que les matières scientifiques font partie de leur programme normal de cours. La différence de proportion est favorable aux élèves les plus performants dans tous les pays, sauf en Italie, où l'écart est favorable aux élèves performants (2.2 points de pourcentage), et en Islande et en Pologne, où cet écart représente moins de 0.5 point de pourcentage.

Graphique A5.3. Cours de sciences suivis par les élèves performants et les élèves les plus performants dans le cadre scolaire et extrascolaire



Les pays sont classés par ordre décroissant de la moyenne du nombre d'heures par semaine consacrées par les élèves les plus performants aux cours de sciences dans le cadre du programme scolaire normal.

Remarque : les écarts significatifs sont indiqués en couleur plus sombre.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A5.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

A5

En moyenne, les élèves les plus performants suivent quatre heures de cours de sciences par semaine dans le cadre scolaire, soit une demi-heure de plus que les élèves performants (voir le graphique A5.3). Des écarts de cet ordre s'observent même dans les pays où les élèves les plus performants sont proportionnellement les plus nombreux, soit en Australie, au Canada, en Finlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande. En moyenne, les élèves les plus performants suivent au moins une heure de cours de sciences de plus par semaine que les élèves performants au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse et, dans les pays et économie partenaires, à Hong Kong-Chine et au Liechtenstein.

En revanche, les élèves les plus performants ne sont que 26,4 % à suivre des cours de sciences dans le cadre extrascolaire, contre 30,6 % d'élèves performants, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ils y consacrent aussi moins de temps que les élèves performants. Toutefois, les différences sont relativement peu importantes tant en valeur absolue qu'en valeur relative (bien que statistiquement significatives). La différence de temps consacré à des cours de sciences dans le cadre extrascolaire n'est supérieure à 10 minutes entre ces deux groupes d'élèves qu'en Espagne, en France et aux Pays-Bas (voir le graphique A5.3).

Les motivations des élèves les plus performants à l'égard des sciences

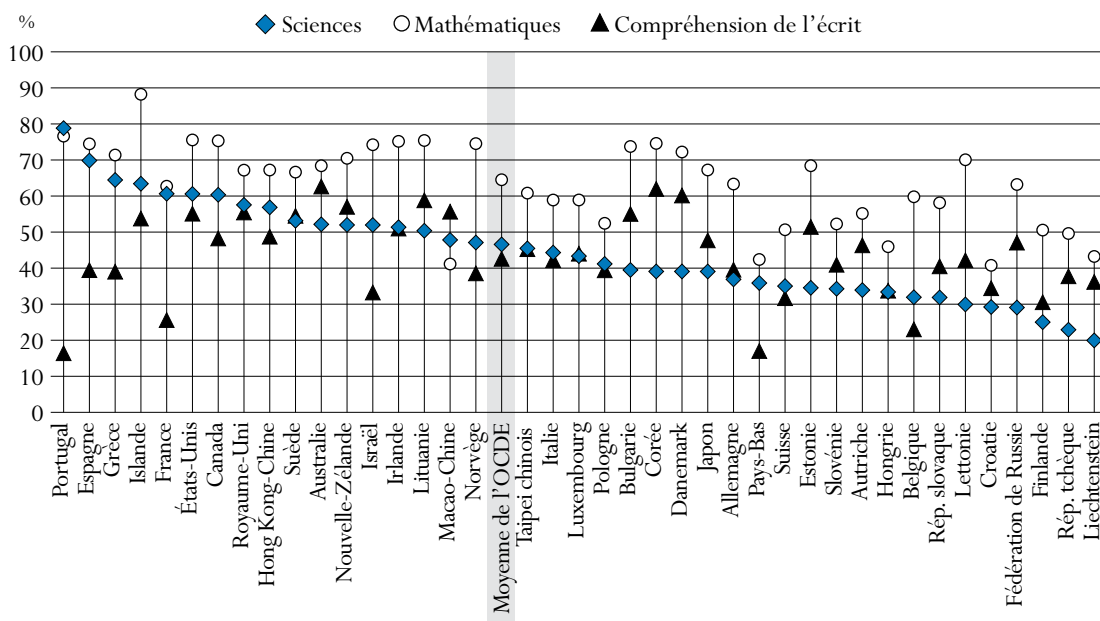
La motivation instrumentale pour l'apprentissage des sciences et l'importance des bons résultats en sciences

Les élèves les plus performants en sciences disent être motivés pour apprendre en sciences, car ils estiment que cela les aidera dans la suite de leurs études ou dans leur profession. Ils se déclarent d'accord avec les affirmations « J'étudie les <sciences au sens scolaire> parce que je sais que cela m'est utile » (81 %), « Cela vaut la peine d'étudier pour le(s) cours de <sciences au sens scolaire> que je suis, car ce que j'apprends améliorera mes perspectives de carrière professionnelle » (76 %) et « Ce que j'apprends dans le(s) cours de <sciences au sens scolaire> que je suis est important pour moi, car j'en ai besoin pour les études que je veux faire plus tard » (70 %) (voir le tableau A5.7c).

Les valeurs de l'indice de motivation instrumentale sont calculées en mesurant l'assentiment des élèves aux cinq affirmations relatives à leur motivation pour l'apprentissage des sciences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'indice de motivation instrumentale est plus élevé chez les élèves les plus performants (0.44) que chez les élèves performants (0.14). Les écarts entre les deux groupes d'élèves sont statistiquement significatifs dans tous les pays, si ce n'est en Grèce et au Portugal (voir le tableau A5.4a).

La proportion d'élèves qui estiment très important d'obtenir de bons résultats en sciences parmi les élèves les plus performants peut aussi avoir valeur d'indicateur de l'importance académique que les élèves accordent aux sciences, au-delà de l'intérêt qu'ils y portent et du plaisir qu'ils prennent à suivre leurs cours de sciences. Elle peut aussi montrer l'importance que les élèves les plus performants accordent aux sciences par comparaison avec les mathématiques et la compréhension de l'écrit. L'un des items soumis aux élèves leur demande d'indiquer, de façon générale, dans quelle mesure ils estiment important de bien réussir dans les cours de sciences, de mathématiques et de compréhension de l'écrit. Cet item est assorti de quatre options de réponse, à savoir « C'est très important », « C'est important », « Ce n'est pas très important » et, enfin, « Ce n'est pas important du tout ».

Graphique A5.4. Importance attachée par les élèves les plus performants à l'obtention de bons résultats en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants déclarant très important de réussir en sciences. Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A5.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Le graphique A5.4 montre que c'est en mathématiques que les élèves les plus performants en sciences jugent le plus important d'obtenir de bons résultats. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception du Portugal. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves les plus performants en sciences sont 64 % à considérer qu'avoir de bons résultats en mathématiques est très important pour eux, contre 47 % en sciences et 41 % en compréhension de l'écrit. Nombreux sont les élèves les plus performants à estimer qu'obtenir de bons résultats en sciences est très important au Portugal (78 %), en Espagne (70 %), en Grèce (65 %), en Islande (63 %), en France (61 %), aux États-Unis (61 %) et au Canada (60 %)¹.

Motivation prospective pour l'apprentissage des sciences

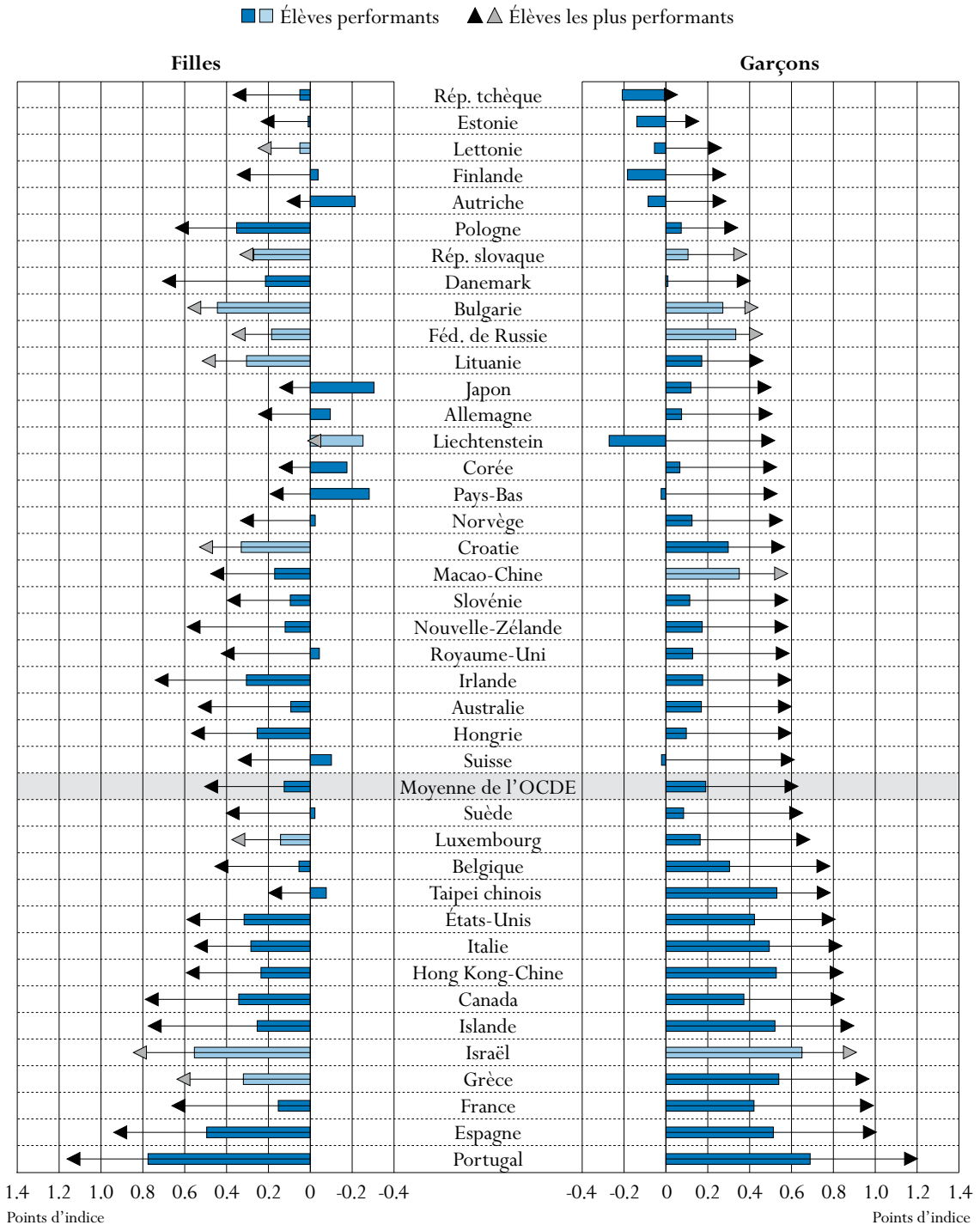
L'indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences montre dans quelle mesure les élèves envisagent de suivre une formation scientifique après leurs études secondaires, d'exercer une profession scientifique ou de s'engager dans des projets scientifiques.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 61 % des élèves les plus performants en sciences déclarent qu'ils aimeraient exercer une profession en rapport avec les sciences, et 56 % d'entre eux, qu'ils aimeraient faire des études scientifiques après leurs études secondaires. Ils sont toutefois moins enthousiastes à l'idée de travailler sur des projets scientifiques (47 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE) et de passer leur vie à faire des sciences à un niveau avancé (39 %) (voir le tableau A5.7e).

1. Il y a lieu de signaler à propos du Portugal et de la Grèce que les élèves les plus performants ne représentent que 3 % des élèves concernés par l'enquête PISA. La prudence est donc de mise lors de l'interprétation des résultats de ces pays.

A5

Graphique A5.5. Indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences parmi les élèves performants et les élèves les plus performants, selon le sexe



Les pays sont classés par ordre croissant de l'indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences parmi les élèves les plus performants.

Remarque : les écarts significatifs sont indiqués en couleur plus sombre.

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableau A5.4d, disponible en ligne.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Dans les pays de l'OCDE, la différence d'indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences représente l'équivalent de 40 % de l'écart type entre les élèves les plus performants et les élèves performants. Cette différence est très sensible entre deux groupes d'élèves pourtant proches en termes de compétences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent qu'ils aimeraient faire des études scientifiques après leurs études secondaires ne sont par exemple que 39 % parmi les élèves performants, alors qu'ils sont 56 % parmi les élèves les plus performants. Ces écarts d'indice entre les deux groupes d'élèves s'observent dans tous les pays de l'OCDE, sauf en République slovaque. Ils représentent un pourcentage de l'écart type compris entre 22 %, en Pologne, et 54 %, en France (voir le tableau A5.4a).

Il est intéressant de comparer les aspirations scientifiques des élèves entre les sexes, sachant que par le passé, les femmes étaient nettement moins susceptibles que les hommes d'opter pour des études ou une profession en rapport avec les sciences. Le graphique A5.5 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'indice s'établit à 0.61 chez les élèves de sexe masculin et à 0.47 chez les élèves de sexe féminin. Cet écart entre les sexes est statistiquement significatif. Parmi les élèves les plus performants en sciences, les individus de sexe masculin envisagent davantage leur avenir dans les sciences que les individus de sexe féminin dans 12 des 28 pays de l'OCDE considérés ici. L'inverse n'est observé qu'en Pologne et en République tchèque : les filles du niveau le plus performant ont une plus grande motivation prospective pour les sciences que les garçons du niveau le plus performant. Parmi les pays et économies partenaires, les écarts en faveur du sexe masculin sont sensibles à Hong Kong-Chine et au Taipei chinois. Dans l'ensemble toutefois, la motivation instrumentale est comparable entre les sexes dans le groupe des élèves les plus performants et le groupe des élèves performants dans les pays considérés ici. Que ce soit chez les filles ou chez les garçons, la proportion de ceux qui envisagent leur avenir dans les sciences est plus élevée parmi les élèves les plus performants que parmi les élèves performants. Prendre des mesures visant à renforcer la motivation instrumentale des élèves se justifie donc à l'égard des deux sexes pour accroître le nombre d'adultes qui entreprennent des études scientifiques et qui s'engagent dans des projets scientifiques.

Professions à caractère scientifique : information et préparation des élèves dans le cadre scolaire

Comme le montre la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE dans le graphique A5.6, les élèves les plus performants estiment par exemple que leurs cours (82 %), leurs professeurs (81 %) et les matières enseignées dans leur école (88 %) leur permettent d'acquérir les compétences et connaissances de base nécessaires pour une profession à caractère scientifique.

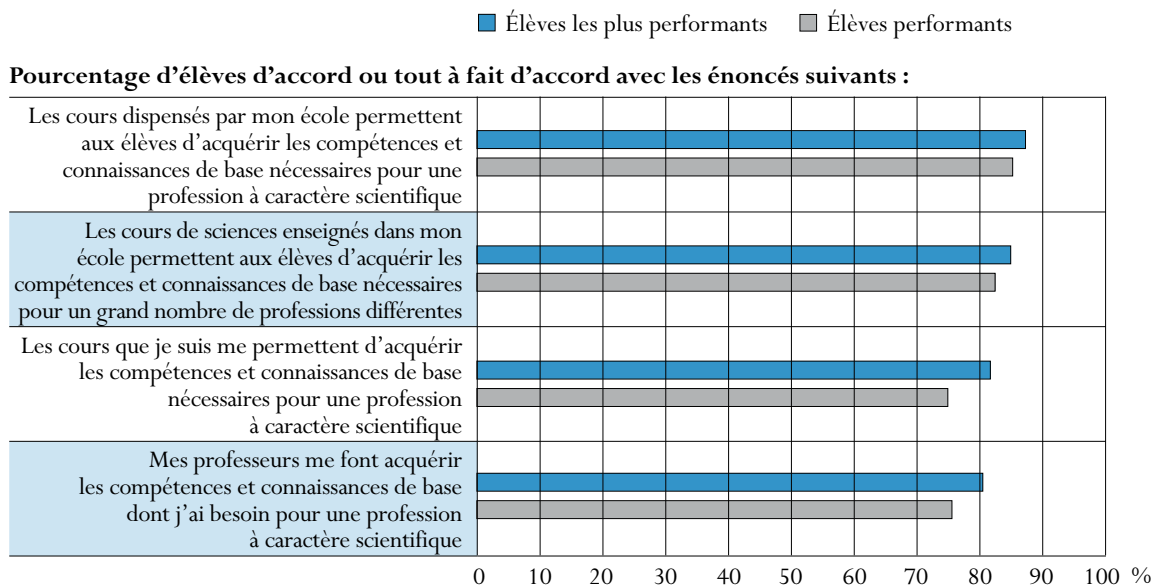
L'indice de perception par les élèves de l'utilité de l'école pour les préparer à l'exercice d'une profession à caractère scientifique montre que les élèves les plus performants s'estiment nettement mieux préparés que les élèves performants. Cet indice s'établit à 0.31 chez les élèves les plus performants et à 0.10 chez les élèves performants, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A5.6a). Des différences s'observent toutefois entre les pays. Chez les élèves les plus performants, cet indice est supérieur à 0.71 (soit au moins 0.4 point d'indice de plus que la moyenne de l'OCDE) en Australie, au Canada, en France et au Royaume-Uni, mais inférieur à -0.21 (soit plus de 0.5 point d'indice de moins que la moyenne de l'OCDE) en Corée et au Japon et, dans les pays et économies partenaires, à Macao-Chine. Les écarts les plus importants entre les élèves les plus performants et les élèves performants s'observent en

A5

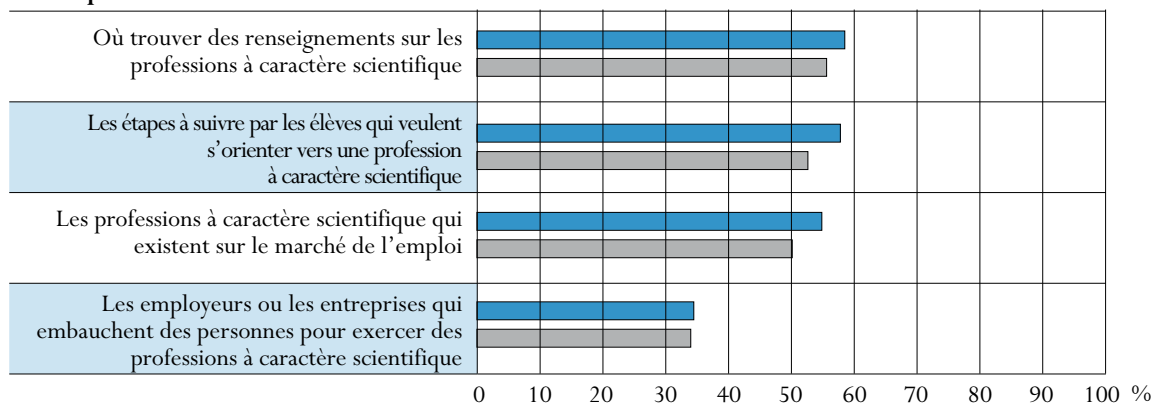
faveur des premiers en Australie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse (plus de 0.31 point d'indice). À l'autre extrême, les écarts ne sont pas significatifs entre les élèves les plus performants et les élèves performants dans certains pays de l'OCDE, en l'occurrence en Allemagne, en Corée, en Grèce, au Luxembourg, en Pologne et au Portugal.

Cependant, le graphique A5.6 montre aussi qu'environ la moitié seulement des élèves les plus performants en sciences s'estiment bien informés sur les professions à caractère scientifique qui existent sur le marché de l'emploi, savent où trouver des renseignements concernant ces professions et sont au courant des étapes à suivre s'ils veulent s'orienter vers une profession de ce type. Un tiers seulement des élèves les plus performants s'estiment bien informés sur les employeurs ou les entreprises qui embauchent des personnes pour exercer des professions à caractère scientifique.


Graphique A5.6 Professions à caractère scientifique : utilité de l'école pour informer les élèves et les préparer à exercer ce type de profession



Pourcentage d'élèves s'estimant très bien informé(e)s ou assez bien informé(e)s sur les points suivants :



Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE, tableaux A5.6b et A5.6c, disponibles en ligne.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Comme le montre le tableau A5.6a, l'indice d'information à propos des professions à caractère scientifique ne varie guère entre les élèves les plus performants et les élèves performants. Il est légèrement plus élevé chez les élèves les plus performants (0.15) que chez les élèves performants (0.06). Les écarts en faveur des élèves les plus performants ne sont significatifs qu'en Australie, au Canada, en Corée, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni et, dans les pays et économies partenaires, au Taïpei chinois.

Définitions et méthodologie


Les niveaux de compétence sont dérivés des résultats des évaluations administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE. Les données PISA les plus récentes et disponibles ont été recueillies en 2006, durant l'année scolaire.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves âgés 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 le cycle PISA 2006, voir OCDE (2007a) *PISA 2006 : Les compétences en sciences un atout pour demain*, OCDE, Paris, et OCDE (2009a) *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OCDE, Paris. Les données PISA sont également disponibles sur le site de l'enquête PISA (www.pisa.oecd.org).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

- **Tableau A5.1b. Plaisir apporté par les sciences : pourcentage d'élèves performants et d'élèves les plus performants**
- **Tableau A5.2b. Activités scientifiques : pourcentage d'élèves performants et d'élèves les plus performants**
- **Tableau A5.4b. Motivation instrumentale pour l'apprentissage des sciences : pourcentage d'élèves performants et d'élèves les plus performants**
- **Tableau A5.4c. Indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences : pourcentage d'élèves performants et d'élèves les plus performants**
- **Tableau A5.4d. Indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences parmi les élèves performants et les élèves les plus performants, selon le sexe**
- **Tableau A5.6b. Utilité de l'école pour préparer les élèves à exercer des professions à caractère scientifique : pourcentage d'élèves performants et d'élèves les plus performants**
- **Tableau A5.6c. Information des élèves à propos des professions à caractère scientifique : pourcentage d'élèves performants et d'élèves les plus performants**

Tableau A5.1a.

Indice du plaisir apporté par les sciences pour les élèves performants et les élèves les plus performants

	Indice du plaisir apporté par les sciences						Corrélation entre l'indice du plaisir apporté par les sciences et l'indice de participation à des activités scientifiques	
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants			
	Indice moyen	Er.T.	Indice moyen	Er.T.	Dif.	Er.T.	Corrél.	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.23 (0.02)	0.68 (0.03)	-0.45 (0.04)	0.60 (0.01)			
	Autriche	0.10 (0.04)	0.48 (0.07)	-0.38 (0.09)	0.66 (0.01)			
	Belgique	0.24 (0.03)	0.64 (0.03)	-0.39 (0.04)	0.59 (0.01)			
	Canada	0.39 (0.03)	0.85 (0.03)	-0.46 (0.04)	0.59 (0.01)			
	République tchèque	0.05 (0.04)	0.32 (0.05)	-0.27 (0.05)	0.62 (0.01)			
	Danemark	0.31 (0.04)	0.70 (0.08)	-0.39 (0.10)	0.62 (0.01)			
	Finlande	0.21 (0.03)	0.54 (0.03)	-0.33 (0.04)	0.58 (0.01)			
	France	0.49 (0.03)	0.92 (0.05)	-0.43 (0.06)	0.59 (0.01)			
	Allemagne	0.16 (0.04)	0.65 (0.05)	-0.49 (0.06)	0.63 (0.01)			
	Grèce	0.51 (0.05)	0.81 (0.11)	-0.30 (0.12)	0.60 (0.01)			
	Hongrie	0.42 (0.04)	0.74 (0.07)	-0.33 (0.08)	0.62 (0.01)			
	Islande	0.58 (0.04)	0.99 (0.06)	-0.41 (0.08)	0.63 (0.01)			
	Irlande	0.21 (0.04)	0.61 (0.05)	-0.39 (0.06)	0.60 (0.01)			
	Italie	0.40 (0.06)	0.65 (0.10)	-0.25 (0.13)	0.56 (0.01)			
	Japon	-0.05 (0.03)	0.38 (0.03)	-0.43 (0.05)	0.60 (0.01)			
	Corée	0.18 (0.04)	0.62 (0.06)	-0.44 (0.05)	0.57 (0.01)			
	Luxembourg	0.35 (0.04)	0.78 (0.08)	-0.43 (0.09)	0.59 (0.01)			
	Mexique	0.86 (0.05)	c	c	0.46 (0.02)			
	Pays-Bas	-0.14 (0.03)	0.29 (0.04)	-0.44 (0.04)	0.60 (0.01)			
	Nouvelle-Zélande	0.20 (0.03)	0.63 (0.04)	-0.44 (0.05)	0.60 (0.01)			
	Norvège	0.50 (0.04)	0.91 (0.06)	-0.41 (0.08)	0.58 (0.01)			
	Pologne	-0.09 (0.04)	0.27 (0.06)	-0.36 (0.07)	0.44 (0.01)			
	Portugal	0.62 (0.03)	0.97 (0.06)	-0.34 (0.07)	0.59 (0.01)			
	République slovaque	0.15 (0.04)	0.33 (0.06)	-0.18 (0.07)	0.60 (0.01)			
	Espagne	0.29 (0.03)	0.69 (0.05)	-0.40 (0.06)	0.57 (0.01)			
	Suède	0.24 (0.04)	0.72 (0.05)	-0.48 (0.07)	0.57 (0.01)			
Suisse	0.25 (0.04)	0.73 (0.05)	-0.48 (0.08)	0.59 (0.01)				
Turquie	1.02 (0.06)	c	c	0.63 (0.01)				
Royaume-Uni	0.14 (0.03)	0.57 (0.04)	-0.42 (0.05)	0.57 (0.01)				
États-Unis	0.29 (0.04)	0.68 (0.06)	-0.39 (0.06)	0.57 (0.01)				
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	0.26 (0.01)	0.65 (0.01)	-0.39 (0.01)	0.59 (0.00)				
Pays et économies partenaires	Argentine	0.11 (0.10)	c	c	0.57 (0.01)			
	Azerbaïdjan	c	c	c	0.39 (0.02)			
	Brésil	0.58 (0.08)	c	c	0.50 (0.01)			
	Bulgarie	0.50 (0.04)	0.70 (0.08)	-0.20 (0.10)	0.48 (0.02)			
	Chili	0.65 (0.06)	c	c	0.56 (0.01)			
	Colombie	c	c	c	0.46 (0.02)			
	Croatie	0.24 (0.04)	0.43 (0.08)	-0.19 (0.08)	0.60 (0.01)			
	Estonie	0.13 (0.04)	0.38 (0.05)	-0.25 (0.06)	0.57 (0.01)			
	Hong Kong-Chine	0.55 (0.03)	0.87 (0.03)	-0.32 (0.04)	0.60 (0.01)			
	Indonésie	c	c	c	0.32 (0.02)			
	Israël	0.37 (0.02)	0.65 (0.05)	-0.28 (0.05)	0.61 (0.01)			
	Jordanie	1.16 (0.06)	c	c	0.42 (0.01)			
	Kirghizistan	c	c	c	0.48 (0.01)			
	Lettonie	0.09 (0.04)	0.26 (0.07)	-0.17 (0.08)	0.54 (0.01)			
	Liechtenstein	-0.03 (0.12)	0.41 (0.21)	-0.44 (0.25)	0.61 (0.04)			
	Lituanie	0.41 (0.04)	0.68 (0.07)	-0.27 (0.09)	0.49 (0.01)			
	Macao-Chine	0.67 (0.03)	0.86 (0.09)	-0.19 (0.10)	0.57 (0.01)			
	Monténégro	0.32 (0.11)	c	c	0.52 (0.02)			
	Qatar	c	c	c	0.51 (0.01)			
	Roumanie	0.64 (0.08)	c	c	0.47 (0.03)			
	Fédération de Russie	0.23 (0.03)	0.38 (0.07)	-0.15 (0.08)	0.53 (0.01)			
	Serbie	0.08 (0.06)	c	c	0.49 (0.01)			
	Slovénie	-0.05 (0.04)	0.20 (0.06)	-0.26 (0.07)	0.59 (0.01)			
	Taipei chinois	0.35 (0.02)	0.61 (0.03)	-0.27 (0.03)	0.57 (0.01)			
	Thaïlande	1.11 (0.05)	c	c	0.49 (0.01)			
	Tunisie	c	c	c	0.35 (0.02)			
Uruguay	0.28 (0.07)	c	c	0.53 (0.01)				

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.2a.

Indice de participation à des activités scientifiques parmi les élèves performants et les élèves les plus performants

	Indice de participation à des activités scientifiques							
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants après prise en compte de l'indice PISA de statut économique, social et culturel	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Dif.	Er. T.	Dif.	Er. T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	-0.12 (0.02)	0.25 (0.03)	-0.37 (0.04)	-0.34 (0.04)			
	Autriche	0.19 (0.04)	0.45 (0.05)	-0.26 (0.07)	-0.25 (0.07)			
	Belgique	0.19 (0.03)	0.51 (0.04)	-0.31 (0.05)	-0.29 (0.05)			
	Canada	-0.04 (0.03)	0.31 (0.03)	-0.34 (0.04)	-0.32 (0.04)			
	République tchèque	0.11 (0.03)	0.33 (0.05)	-0.22 (0.06)	-0.20 (0.06)			
	Danemark	0.17 (0.04)	0.44 (0.06)	-0.27 (0.08)	-0.24 (0.07)			
	Finlande	-0.11 (0.02)	0.18 (0.03)	-0.30 (0.04)	-0.28 (0.04)			
	France	0.26 (0.03)	0.55 (0.05)	-0.29 (0.06)	-0.26 (0.06)			
	Allemagne	0.27 (0.03)	0.53 (0.04)	-0.26 (0.06)	-0.22 (0.06)			
	Grèce	0.57 (0.04)	0.75 (0.08)	-0.18 (0.09)	-0.14 (0.09)			
	Hongrie	0.46 (0.04)	0.74 (0.06)	-0.28 (0.07)	-0.26 (0.07)			
	Islande	0.18 (0.04)	0.58 (0.06)	-0.40 (0.07)	-0.38 (0.07)			
	Irlande	-0.14 (0.04)	0.12 (0.05)	-0.26 (0.06)	-0.24 (0.06)			
	Italie	0.44 (0.03)	0.63 (0.04)	-0.20 (0.05)	-0.18 (0.05)			
	Japon	-0.52 (0.03)	-0.23 (0.03)	-0.29 (0.04)	-0.27 (0.04)			
	Corée	0.05 (0.04)	0.32 (0.07)	-0.27 (0.06)	-0.22 (0.06)			
	Luxembourg	0.34 (0.04)	0.63 (0.05)	-0.28 (0.07)	-0.25 (0.07)			
	Mexique	0.86 (0.05)	c	c	c	c		
	Pays-Bas	-0.14 (0.03)	0.19 (0.03)	-0.33 (0.04)	-0.29 (0.04)			
	Nouvelle-Zélande	-0.16 (0.03)	0.21 (0.03)	-0.36 (0.05)	-0.32 (0.05)			
	Norvège	0.21 (0.04)	0.52 (0.05)	-0.31 (0.06)	-0.29 (0.06)			
	Pologne	0.71 (0.03)	0.87 (0.04)	-0.16 (0.05)	-0.13 (0.05)			
	Portugal	0.70 (0.04)	0.88 (0.07)	-0.18 (0.07)	-0.17 (0.07)			
	République slovaque	0.36 (0.03)	0.45 (0.05)	-0.08 (0.06)	-0.10 (0.06)			
	Espagne	0.13 (0.03)	0.38 (0.05)	-0.25 (0.06)	-0.23 (0.06)			
	Suède	-0.19 (0.04)	0.15 (0.05)	-0.34 (0.07)	-0.31 (0.07)			
	Suisse	0.19 (0.03)	0.47 (0.04)	-0.29 (0.05)	-0.25 (0.05)			
	Turquie	1.03 (0.06)	c	c	c	c		
Royaume-Uni	-0.20 (0.03)	0.17 (0.04)	-0.36 (0.04)	-0.33 (0.04)				
États-Unis	0.07 (0.04)	0.37 (0.05)	-0.30 (0.07)	-0.28 (0.07)				
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	0.14 (0.01)	0.42 (0.01)	-0.28 (0.01)	-0.25 (0.01)				
Pays et économies partenaires	Argentine	0.35 (0.10)	c	c	c	c	c	c
	Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c
	Brésil	0.53 (0.09)	c	c	c	c	c	c
	Bulgarie	0.87 (0.03)	1.00 (0.07)	-0.13 (0.08)	-0.10 (0.08)			
	Chili	0.67 (0.04)	c	c	c	c	c	c
	Colombie	c	c	c	c	c	c	c
	Croatie	0.52 (0.03)	0.71 (0.06)	-0.19 (0.08)	-0.18 (0.08)			
	Estonie	0.41 (0.03)	0.52 (0.03)	-0.11 (0.04)	-0.10 (0.04)			
	Hong Kong-Chine	0.37 (0.03)	0.71 (0.03)	-0.34 (0.05)	-0.31 (0.05)			
	Indonésie	c	c	c	c	c	c	c
	Israël	0.20 (0.07)	0.31 (0.10)	-0.11 (0.13)	-0.11 (0.13)			
	Jordanie	1.00 (0.06)	c	c	c	c	c	c
	Kirghizistan	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	0.32 (0.04)	0.48 (0.06)	-0.17 (0.07)	-0.16 (0.07)			
	Liechtenstein	-0.05 (0.10)	0.14 (0.16)	-0.19 (0.19)	-0.13 (0.19)			
	Lituanie	0.30 (0.04)	0.40 (0.07)	-0.09 (0.08)	-0.09 (0.09)			
	Macao-Chine	0.46 (0.03)	0.65 (0.07)	-0.19 (0.09)	-0.16 (0.09)			
	Monténégro	0.80 (0.07)	c	c	c	c	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c
	Roumanie	0.84 (0.06)	c	c	c	c	c	c
	Fédération de Russie	0.58 (0.03)	0.69 (0.07)	-0.11 (0.08)	-0.11 (0.09)			
	Serbie	0.71 (0.05)	c	c	c	c	c	c
	Slovénie	0.55 (0.04)	0.74 (0.04)	-0.20 (0.07)	-0.17 (0.07)			
Taipei chinois	0.51 (0.02)	0.68 (0.02)	-0.17 (0.04)	-0.12 (0.04)				
Thaïlande	1.33 (0.05)	c	c	c	c	c	c	
Tunisie	c	c	c	c	c	c	c	
Uruguay	0.19 (0.08)	c	c	c	c	c	c	

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.3.

Cours de sciences suivis par les élèves performants et les élèves les plus performants dans le cadre scolaire et extrascolaire

	Cours de sciences dans le cadre du programme scolaire normal										
	Pourcentage d'élèves assistant aux cours				Nombre d'heures par semaine consacrées aux cours de sciences dans le cadre du programme scolaire normal						
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence du nombre d'heures entre les élèves performants et les élèves les plus performants		
	%	Er. T.	%	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Moyenne	Er. T.	Dif.	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	90.5	(0.8)	95.6	(0.7)	3.67	(0.04)	4.18	(0.05)	-0.52	(0.06)
	Autriche	91.7	(1.3)	96.4	(1.2)	3.14	(0.09)	3.82	(0.14)	-0.61	(0.13)
	Belgique	97.3	(0.5)	99.1	(0.4)	3.36	(0.06)	3.97	(0.07)	-0.58	(0.10)
	Canada	94.0	(0.7)	96.4	(0.6)	4.45	(0.06)	4.86	(0.07)	-0.46	(0.09)
	République tchèque	93.2	(1.4)	97.3	(1.3)	3.77	(0.10)	4.93	(0.11)	-1.18	(0.13)
	Danemark	99.0	(0.5)	99.7	(0.4)	3.51	(0.06)	3.76	(0.11)	-0.23	(0.11)
	Finlande	98.0	(0.5)	99.1	(0.3)	3.28	(0.05)	3.80	(0.06)	-0.49	(0.08)
	France	98.7	(0.4)	99.8	(0.5)	4.02	(0.08)	4.82	(0.09)	-0.87	(0.14)
	Allemagne	96.3	(0.9)	98.2	(0.8)	3.69	(0.07)	4.48	(0.10)	-0.74	(0.12)
	Grèce	99.5	(0.3)	100.0	(0.0)	4.23	(0.07)	4.77	(0.15)	-0.56	(0.19)
	Hongrie	91.9	(1.5)	94.4	(2.1)	3.13	(0.09)	3.92	(0.14)	-0.82	(0.19)
	Islande	98.7	(0.6)	98.6	(0.9)	3.27	(0.05)	3.37	(0.10)	-0.13	(0.14)
	Irlande	92.7	(1.1)	95.9	(1.4)	2.80	(0.05)	3.15	(0.08)	-0.28	(0.11)
	Italie	90.8	(2.1)	88.6	(3.5)	3.57	(0.09)	3.64	(0.18)	-0.15	(0.14)
	Japon	97.7	(0.9)	99.2	(0.5)	2.88	(0.07)	3.23	(0.08)	-0.32	(0.07)
	Corée	98.6	(0.6)	99.3	(0.5)	3.87	(0.09)	4.03	(0.23)	-0.09	(0.18)
	Luxembourg	95.4	(0.9)	98.7	(1.0)	2.93	(0.07)	3.17	(0.11)	-0.30	(0.16)
	Mexique	87.0	(2.7)	c	c	3.76	(0.15)	c	c	c	c
	Pays-Bas	85.0	(1.2)	91.9	(1.5)	2.72	(0.06)	3.58	(0.12)	-0.86	(0.13)
	Nouvelle-Zélande	96.0	(0.7)	97.9	(0.6)	4.49	(0.05)	5.01	(0.05)	-0.48	(0.08)
	Norvège	99.5	(0.3)	99.6	(0.7)	2.82	(0.04)	2.88	(0.05)	-0.02	(0.07)
	Pologne	99.2	(0.4)	98.7	(0.7)	3.24	(0.06)	3.55	(0.09)	-0.29	(0.12)
	Portugal	86.7	(1.7)	94.1	(2.2)	4.55	(0.09)	5.53	(0.15)	-1.00	(0.21)
	République slovaque	96.6	(1.1)	99.6	(0.4)	3.59	(0.13)	4.69	(0.14)	-1.03	(0.22)
	Espagne	95.0	(0.7)	97.6	(0.9)	4.08	(0.06)	4.86	(0.11)	-0.83	(0.16)
	Suède	98.5	(0.7)	99.1	(0.7)	2.98	(0.04)	3.11	(0.06)	-0.10	(0.08)
Suisse	93.5	(0.9)	98.4	(0.7)	2.96	(0.06)	3.95	(0.10)	-1.00	(0.13)	
Turquie	97.8	(2.3)	c	c	5.57	(0.14)	c	c	c	c	
Royaume-Uni	99.1	(0.3)	99.4	(0.2)	4.69	(0.04)	5.20	(0.06)	-0.49	(0.08)	
États-Unis	96.3	(1.0)	97.1	(1.1)	4.31	(0.06)	4.74	(0.09)	-0.35	(0.13)	
Moyenne de l'OCDE	95.3	(0.2)	97.5	(0.2)	3.57	(0.01)	4.11	(0.02)	-0.53	(0.03)	
Pays et économies partenaires	Argentine	96.8	(1.6)	c	c	3.94	(0.23)	c	c	c	c
	Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brésil	99.4	(0.7)	c	c	4.13	(0.13)	c	c	c	c
	Bulgarie	97.3	(1.0)	97.5	(1.5)	3.68	(0.13)	4.25	(0.22)	-0.42	(0.22)
	Chili	96.7	(0.9)	c	c	3.77	(0.13)	c	c	c	c
	Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croatie	91.5	(1.1)	95.1	(1.7)	2.62	(0.07)	2.77	(0.14)	-0.21	(0.18)
	Estonie	98.9	(0.5)	99.3	(0.4)	3.74	(0.06)	4.54	(0.10)	-0.83	(0.11)
	Hong Kong-Chine	71.7	(1.6)	82.8	(1.8)	3.81	(0.10)	4.90	(0.11)	-1.20	(0.16)
	Indonésie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israël	85.9	(2.4)	91.1	(3.0)	3.31	(0.12)	4.11	(0.15)	-0.69	(0.21)
	Jordanie	98.0	(1.4)	c	c	4.70	(0.15)	c	c	c	c
	Kirghizistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	97.6	(0.8)	97.9	(1.5)	3.63	(0.09)	4.07	(0.21)	-0.62	(0.29)
	Liechtenstein	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	2.81	(0.17)	4.15	(0.27)	-1.21	(0.44)
	Lituanie	99.3	(0.4)	99.9	(0.2)	3.26	(0.07)	3.70	(0.10)	-0.42	(0.16)
	Macao-Chine	90.4	(1.0)	93.0	(1.9)	4.59	(0.07)	5.27	(0.14)	-0.62	(0.26)
	Monténégro	98.8	(1.0)	c	c	4.48	(0.17)	c	c	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Roumanie	97.9	(1.0)	c	c	4.17	(0.17)	c	c	c	c
	Fédération de Russie	97.6	(0.7)	99.3	(0.7)	4.60	(0.10)	5.28	(0.12)	-0.49	(0.21)
	Serbie	98.6	(0.8)	c	c	4.43	(0.10)	c	c	c	c
	Slovénie	96.1	(1.0)	98.4	(0.9)	3.43	(0.07)	4.40	(0.09)	-0.88	(0.15)
	Taïpei chinois	94.2	(1.2)	97.8	(0.8)	3.43	(0.07)	3.79	(0.06)	-0.36	(0.09)
	Thaïlande	100.0	(0.0)	c	c	5.81	(0.13)	c	c	c	c
	Tunisie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	92.7	(1.8)	c	c	3.59	(0.13)	c	c	c	c	

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.3. (suite)

Cours de sciences suivis par les élèves performants et les élèves les plus performants dans le cadre scolaire et extrascolaire

	Cours de sciences dans le cadre extrascolaire										
	Pourcentage d'élèves prenant des cours				Nombre d'heures par semaine consacrées aux cours de sciences dans le cadre extrascolaire						
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence du nombre d'heures entre les élèves performants et les élèves les plus performants		
	%	Er.T.	%	Er.T.	Moyenne	Er.T.	Moyenne	Er.T.	Dif.	Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	21.9	(1.0)	17.8	(1.1)	0.34	(0.02)	0.26	(0.02)	0.07	(0.03)
	Autriche	4.7	(0.8)	3.8	(1.2)	0.07	(0.02)	0.05	(0.02)	0.01	(0.03)
	Belgique	14.4	(0.9)	9.1	(1.2)	0.21	(0.02)	0.14	(0.02)	0.08	(0.03)
	Canada	30.3	(1.2)	23.3	(1.6)	0.50	(0.03)	0.36	(0.03)	0.14	(0.04)
	République tchèque	32.4	(1.8)	33.1	(2.3)	0.53	(0.04)	0.51	(0.05)	0.02	(0.06)
	Danemark	53.8	(2.1)	48.9	(4.4)	0.78	(0.04)	0.72	(0.08)	0.06	(0.09)
	Finlande	20.5	(1.6)	13.7	(1.7)	0.27	(0.03)	0.19	(0.03)	0.08	(0.05)
	France	32.6	(2.0)	21.7	(3.3)	0.51	(0.04)	0.34	(0.06)	0.17	(0.08)
	Allemagne	20.6	(1.6)	15.7	(1.7)	0.32	(0.03)	0.22	(0.03)	0.11	(0.04)
	Grèce	77.3	(2.1)	75.2	(4.8)	2.41	(0.10)	2.52	(0.25)	-0.11	(0.26)
	Hongrie	49.8	(2.3)	52.6	(3.6)	0.91	(0.05)	1.00	(0.08)	-0.09	(0.09)
	Islande	14.5	(1.5)	9.2	(2.2)	0.20	(0.03)	0.13	(0.03)	0.08	(0.04)
	Irlande	15.6	(1.3)	11.3	(2.2)	0.22	(0.02)	0.17	(0.04)	0.05	(0.05)
	Italie	20.7	(1.4)	17.9	(2.8)	0.36	(0.03)	0.32	(0.06)	0.04	(0.08)
	Japon	15.4	(1.2)	12.8	(1.5)	0.20	(0.02)	0.15	(0.02)	0.05	(0.03)
	Corée	59.3	(2.6)	59.1	(4.6)	1.29	(0.07)	1.39	(0.18)	-0.10	(0.16)
	Luxembourg	18.0	(1.6)	14.0	(2.5)	0.26	(0.03)	0.22	(0.05)	0.04	(0.06)
	Mexique	31.3	(3.2)	c	c	0.61	(0.09)	c	c	c	c
	Pays-Bas	29.4	(1.6)	19.3	(2.3)	0.46	(0.03)	0.25	(0.03)	0.20	(0.05)
	Nouvelle-Zélande	21.8	(1.6)	19.3	(1.7)	0.34	(0.03)	0.29	(0.03)	0.05	(0.04)
	Norvège	52.8	(2.2)	47.3	(3.6)	0.71	(0.04)	0.67	(0.08)	0.04	(0.08)
	Pologne	37.7	(1.9)	40.2	(2.9)	0.55	(0.04)	0.66	(0.07)	-0.11	(0.09)
	Portugal	26.7	(2.2)	21.3	(3.9)	0.57	(0.05)	0.47	(0.11)	0.10	(0.12)
	République slovaque	50.1	(2.7)	50.4	(2.8)	0.89	(0.06)	0.92	(0.09)	-0.03	(0.10)
	Espagne	21.5	(1.5)	13.9	(2.3)	0.47	(0.05)	0.28	(0.06)	0.19	(0.07)
	Suède	25.5	(1.9)	16.7	(2.8)	0.33	(0.03)	0.20	(0.04)	0.13	(0.04)
	Suisse	21.0	(1.4)	16.4	(1.8)	0.32	(0.02)	0.28	(0.05)	0.04	(0.06)
	Turquie	75.4	(5.6)	c	c	2.90	(0.18)	c	c	c	c
Royaume-Uni	29.8	(1.5)	24.2	(1.9)	0.42	(0.03)	0.33	(0.03)	0.08	(0.04)	
États-Unis	39.1	(2.2)	29.8	(2.6)	0.66	(0.06)	0.47	(0.06)	0.18	(0.10)	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>30.6</i>	<i>(0.3)</i>	<i>26.4</i>	<i>(0.5)</i>	<i>0.54</i>	<i>(0.01)</i>	<i>0.48</i>	<i>(0.01)</i>	<i>0.06</i>	<i>(0.02)</i>	
Pays et économies partenaires	Argentine	14.5	(4.4)	c	c	0.24	(0.09)	c	c	c	c
	Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	B Brésil	42.4	(2.3)	43.2	(4.9)	0.83	(0.07)	0.69	(0.12)	0.13	(0.13)
	Bulgarie	57.1	(4.9)	c	c	1.09	(0.15)	c	c	c	c
	Chili	44.1	(3.4)	c	c	0.77	(0.07)	c	c	c	c
	Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croatie	36.6	(1.7)	27.8	(2.8)	0.55	(0.04)	0.43	(0.05)	0.13	(0.08)
	Estonie	43.4	(1.7)	49.4	(2.3)	1.06	(0.06)	1.17	(0.09)	-0.11	(0.11)
	Hong Kong-Chine	19.7	(1.3)	14.2	(2.2)	0.33	(0.03)	0.19	(0.04)	0.14	(0.05)
	Indonésie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israël	46.4	(2.7)	41.7	(4.0)	0.93	(0.08)	0.73	(0.11)	0.20	(0.14)
	Jordanie	59.3	(4.6)	c	c	1.43	(0.16)	c	c	c	c
	Kirghizistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	20.7	(5.4)	12.0	(4.5)	0.35	(0.11)	0.19	(0.10)	0.17	(0.15)
	Liechtenstein	26.1	(2.5)	23.4	(4.9)	0.36	(0.04)	0.29	(0.06)	0.07	(0.07)
	Lituanie	33.1	(2.3)	35.9	(5.3)	0.54	(0.05)	0.63	(0.14)	-0.09	(0.16)
	Macao-Chine	46.3	(2.2)	51.1	(3.6)	0.97	(0.08)	1.14	(0.19)	-0.17	(0.24)
	Monténégro	39.8	(5.1)	c	c	0.73	(0.15)	c	c	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Roumanie	54.8	(6.7)	c	c	1.02	(0.13)	c	c	c	c
	Fédération de Russie	54.9	(2.0)	61.2	(4.2)	1.08	(0.06)	1.33	(0.14)	-0.25	(0.15)
	Serbie	37.3	(3.3)	c	c	0.72	(0.11)	c	c	c	c
Slovénie	40.1	(2.0)	36.3	(3.0)	0.64	(0.04)	0.52	(0.05)	0.12	(0.08)	
Taïpei chinois	38.4	(1.5)	37.4	(1.7)	0.95	(0.04)	1.01	(0.05)	-0.06	(0.07)	
Thaïlande	68.2	(4.8)	c	c	2.33	(0.25)	c	c	c	c	
Tunisie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Uruguay	23.2	(2.8)	c	c	0.43	(0.08)	c	c	c	c	

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.4a.

Indices de motivation instrumentale et prospective pour l'apprentissage des sciences parmi les élèves performants et les élèves les plus performants

	Indice de motivation instrumentale pour l'apprentissage des sciences					Indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences				
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants	Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants
	Indice moyen	Er.T.	Indice moyen	Er.T.		Indice moyen	Er.T.	Indice moyen	Er.T.	
					Dif.	Er.T.			Dif.	Er.T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.31 (0.03)	0.65 (0.03)	-0.33 (0.05)	0.13 (0.02)	0.54 (0.03)	-0.41 (0.03)			
	Autriche	-0.33 (0.06)	-0.13 (0.07)	-0.20 (0.09)	-0.15 (0.05)	0.18 (0.07)	-0.33 (0.09)			
	Belgique	-0.10 (0.03)	0.18 (0.04)	-0.29 (0.05)	0.19 (0.03)	0.62 (0.04)	-0.43 (0.05)			
	Canada	0.46 (0.03)	0.79 (0.04)	-0.33 (0.04)	0.36 (0.02)	0.79 (0.03)	-0.44 (0.04)			
	Rép. tchèque	-0.21 (0.04)	-0.02 (0.05)	-0.19 (0.05)	-0.09 (0.04)	0.16 (0.05)	-0.25 (0.05)			
	Danemark	0.25 (0.04)	0.50 (0.08)	-0.24 (0.10)	0.10 (0.05)	0.51 (0.09)	-0.40 (0.12)			
	Finlande	-0.15 (0.03)	0.24 (0.03)	-0.39 (0.04)	-0.11 (0.03)	0.29 (0.04)	-0.39 (0.05)			
	France	0.22 (0.03)	0.68 (0.05)	-0.46 (0.07)	0.28 (0.04)	0.83 (0.06)	-0.54 (0.08)			
	Allemagne	-0.01 (0.04)	0.27 (0.05)	-0.27 (0.06)	-0.01 (0.04)	0.38 (0.06)	-0.38 (0.09)			
	Grèce	0.28 (0.06)	0.50 (0.11)	-0.22 (0.14)	0.43 (0.05)	0.81 (0.12)	-0.38 (0.13)			
	Hongrie	-0.07 (0.05)	0.23 (0.08)	-0.30 (0.09)	0.17 (0.04)	0.56 (0.09)	-0.39 (0.09)			
	Islande	0.49 (0.05)	0.86 (0.07)	-0.37 (0.09)	0.39 (0.04)	0.81 (0.08)	-0.42 (0.09)			
	Irlande	0.42 (0.04)	0.71 (0.05)	-0.29 (0.07)	0.24 (0.04)	0.64 (0.06)	-0.39 (0.08)			
	Italie	0.30 (0.03)	0.48 (0.05)	-0.17 (0.06)	0.39 (0.03)	0.69 (0.06)	-0.30 (0.06)			
	Japon	-0.27 (0.03)	0.16 (0.04)	-0.42 (0.05)	-0.10 (0.03)	0.32 (0.04)	-0.42 (0.05)			
	Corée	-0.06 (0.04)	0.23 (0.10)	-0.29 (0.09)	-0.05 (0.04)	0.33 (0.10)	-0.38 (0.08)			
	Luxembourg	-0.02 (0.04)	0.27 (0.08)	-0.28 (0.09)	0.15 (0.04)	0.55 (0.08)	-0.39 (0.09)			
	Mexique	0.60 (0.06)	c c	c c	0.66 (0.06)	c c	c c			
	Pays-Bas	-0.18 (0.04)	0.18 (0.05)	-0.36 (0.06)	-0.15 (0.03)	0.36 (0.05)	-0.52 (0.07)			
	Nouvelle-Zélande	0.31 (0.04)	0.64 (0.04)	-0.33 (0.07)	0.14 (0.04)	0.56 (0.04)	-0.41 (0.05)			
	Norvège	0.09 (0.05)	0.44 (0.07)	-0.35 (0.10)	0.05 (0.04)	0.43 (0.07)	-0.38 (0.08)			
Pologne	0.18 (0.04)	0.36 (0.05)	-0.18 (0.07)	0.21 (0.03)	0.44 (0.06)	-0.22 (0.07)				
Portugal	1.02 (0.04)	1.19 (0.09)	-0.18 (0.11)	0.73 (0.05)	1.16 (0.10)	-0.43 (0.11)				
Rép. slovaque	-0.12 (0.04)	0.03 (0.06)	-0.16 (0.07)	0.18 (0.05)	0.34 (0.08)	-0.16 (0.11)				
Espagne	0.44 (0.04)	0.79 (0.05)	-0.35 (0.06)	0.50 (0.03)	0.95 (0.05)	-0.45 (0.05)				
Suède	0.17 (0.04)	0.62 (0.06)	-0.45 (0.07)	0.03 (0.03)	0.51 (0.05)	-0.48 (0.06)				
Suisse	-0.12 (0.03)	0.26 (0.04)	-0.38 (0.05)	-0.06 (0.04)	0.46 (0.05)	-0.52 (0.07)				
Turquie	0.78 (0.08)	c c	c c	1.14 (0.09)	c c	c c				
Royaume-Uni	0.30 (0.03)	0.64 (0.04)	-0.35 (0.05)	0.04 (0.04)	0.49 (0.04)	-0.45 (0.05)				
États-Unis	0.44 (0.03)	0.65 (0.06)	-0.22 (0.07)	0.37 (0.04)	0.68 (0.06)	-0.31 (0.07)				
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	0.14 (0.01)	0.44 (0.01)	-0.30 (0.01)	0.16 (0.01)	0.55 (0.01)	-0.39 (0.01)				
Pays et économies partenaires	Argentine	0.44 (0.12)	c c	c c	0.43 (0.11)	c c	c c			
	Azerbaïdjan	c c	c c	c c	c c	c c	c c			
	Brsil	0.50 (0.10)	c c	c c	0.47 (0.10)	c c	c c			
	Bulgarie	0.32 (0.05)	0.40 (0.10)	-0.08 (0.12)	0.36 (0.06)	0.47 (0.12)	-0.11 (0.13)			
	Chili	0.72 (0.08)	c c	c c	0.56 (0.08)	c c	c c			
	Colombie	c c	c c	c c	c c	c c	c c			
	Croatie	0.08 (0.04)	0.19 (0.07)	-0.12 (0.08)	0.31 (0.04)	0.52 (0.08)	-0.21 (0.08)			
	Estonie	0.04 (0.03)	0.19 (0.04)	-0.14 (0.05)	-0.07 (0.03)	0.17 (0.04)	-0.23 (0.05)			
	Hong Kong-Chine	0.22 (0.04)	0.48 (0.04)	-0.26 (0.05)	0.38 (0.04)	0.70 (0.03)	-0.32 (0.05)			
	Indonésie	c c	c c	c c	c c	c c	c c			
	Israël	-0.68 (0.06)	-0.87 (0.07)	0.19 (0.08)	0.60 (0.06)	0.86 (0.07)	-0.25 (0.09)			
	Jordanie	1.12 (0.05)	c c	c c	1.46 (0.06)	c c	c c			
	Kirghizistan	c c	c c	c c	c c	c c	c c			
	Lettonie	0.05 (0.04)	0.18 (0.08)	-0.13 (0.08)	0.00 (0.05)	0.23 (0.08)	-0.23 (0.09)			
	Liechtenstein	-0.35 (0.13)	0.14 (0.16)	-0.48 (0.22)	-0.26 (0.11)	0.22 (0.20)	-0.47 (0.26)			
	Lituanie	0.42 (0.04)	0.57 (0.07)	-0.15 (0.08)	0.24 (0.04)	0.46 (0.07)	-0.22 (0.07)			
	Macao-Chine	0.54 (0.04)	0.76 (0.08)	-0.22 (0.09)	0.26 (0.03)	0.51 (0.07)	-0.25 (0.08)			
	Monténégro	0.29 (0.11)	c c	c c	0.30 (0.13)	c c	c c			
	Qatar	c c	c c	c c	c c	c c	c c			
	Roumanie	0.44 (0.09)	c c	c c	0.57 (0.07)	c c	c c			
	Fédération de Russie	0.11 (0.04)	0.18 (0.06)	-0.07 (0.07)	0.26 (0.04)	0.40 (0.07)	-0.14 (0.08)			
Serbie	0.14 (0.08)	c c	c c	0.45 (0.07)	c c	c c				
Slovénie	0.09 (0.04)	0.28 (0.06)	-0.19 (0.08)	0.10 (0.04)	0.46 (0.06)	-0.35 (0.08)				
Taïpei chinois	0.35 (0.02)	0.56 (0.03)	-0.21 (0.04)	0.25 (0.02)	0.50 (0.04)	-0.25 (0.04)				
Thaïlande	1.07 (0.07)	c c	c c	1.09 (0.09)	c c	c c				
Tunisie	c c	c c	c c	c c	c c	c c				
Uruguay	0.26 (0.06)	c c	c c	0.29 (0.07)	c c	c c				

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.5.

Importance attachée par les élèves performants et les élèves les plus performants à l'obtention de bons résultats en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques

	Élèves déclarant très important de réussir en sciences				Élèves déclarant très important de réussir en mathématiques				Élèves déclarant très important de réussir en compréhension de l'écrit					
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants			
	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.		
Pays membres de l'OCDE														
Australie	38.7	(1.3)	52.2	(1.3)	66.2	(1.3)	68.4	(1.4)	66.3	(1.1)	62.6	(1.6)		
Autriche	22.8	(1.8)	33.9	(2.8)	54.4	(1.9)	55.2	(3.0)	49.8	(2.2)	46.3	(3.3)		
Belgique	22.7	(1.2)	31.9	(2.0)	51.5	(1.4)	59.8	(2.1)	30.0	(1.5)	23.0	(2.0)		
Canada	46.4	(1.2)	60.3	(1.6)	70.1	(1.3)	75.3	(1.4)	52.4	(1.4)	48.2	(1.6)		
République tchèque	16.1	(1.7)	22.9	(2.1)	51.7	(2.1)	49.6	(2.2)	47.7	(1.9)	37.7	(2.2)		
Danemark	29.6	(2.1)	39.1	(3.7)	67.8	(2.4)	72.2	(3.9)	67.0	(1.6)	60.2	(2.9)		
Finlande	11.8	(1.0)	25.0	(1.6)	34.0	(1.4)	50.6	(1.6)	28.2	(1.5)	30.6	(1.8)		
France	37.9	(1.8)	60.6	(3.1)	55.1	(2.3)	62.7	(3.7)	32.8	(1.8)	25.6	(2.7)		
Allemagne	28.6	(1.6)	36.9	(2.4)	62.3	(1.6)	63.3	(2.4)	49.9	(1.7)	39.6	(2.0)		
Grèce	49.9	(2.2)	64.5	(4.0)	64.4	(2.0)	71.4	(4.3)	45.1	(2.3)	39.0	(5.1)		
Hongrie	18.3	(1.7)	33.4	(3.0)	35.7	(2.3)	45.9	(3.5)	39.2	(1.8)	33.8	(3.3)		
Islande	51.1	(2.1)	63.4	(3.0)	83.6	(1.8)	88.2	(2.8)	57.2	(2.1)	53.8	(3.8)		
Irlande	39.8	(2.0)	51.4	(3.0)	71.3	(1.8)	75.2	(2.6)	59.3	(2.4)	51.0	(3.5)		
Italie	34.1	(2.0)	44.3	(3.0)	56.4	(2.2)	58.9	(3.3)	49.9	(1.6)	42.2	(3.4)		
Japon	29.2	(1.4)	39.1	(1.6)	58.5	(1.8)	67.2	(1.9)	50.2	(1.6)	47.7	(2.3)		
Corée	30.3	(1.8)	39.1	(3.9)	68.5	(1.6)	74.6	(2.5)	59.7	(1.9)	62.0	(4.8)		
Luxembourg	31.4	(1.9)	43.3	(3.5)	49.9	(2.1)	58.9	(3.8)	42.8	(2.0)	44.0	(4.4)		
Mexique	48.2	(3.6)	c	c	82.7	(2.2)	c	c	58.2	(3.7)	c	c		
Pays-Bas	25.3	(1.9)	35.9	(2.8)	40.2	(1.7)	42.4	(2.4)	30.3	(2.0)	17.0	(1.8)		
Nouvelle-Zélande	36.8	(1.9)	52.0	(2.3)	67.0	(1.5)	70.5	(1.9)	59.2	(2.0)	57.0	(2.0)		
Norvège	37.0	(2.9)	47.1	(4.8)	67.0	(2.4)	74.5	(4.2)	44.8	(2.3)	38.6	(3.5)		
Pologne	31.1	(1.6)	41.2	(3.1)	48.4	(2.0)	52.4	(3.2)	47.9	(1.9)	39.4	(3.1)		
Portugal	66.6	(2.5)	78.8	(4.5)	68.9	(2.2)	76.6	(4.1)	25.9	(2.0)	16.4	(5.7)		
République slovaque	20.0	(1.7)	31.9	(2.7)	55.2	(2.4)	58.1	(3.2)	53.9	(2.6)	40.5	(4.0)		
Espagne	54.0	(2.3)	69.8	(2.5)	67.0	(1.4)	74.5	(2.5)	42.9	(1.2)	39.5	(3.1)		
Suède	34.0	(1.8)	53.1	(3.2)	58.5	(2.0)	66.6	(3.4)	58.7	(2.5)	54.5	(3.2)		
Suisse	20.4	(1.7)	35.0	(2.4)	55.0	(1.7)	50.6	(3.1)	44.9	(1.5)	31.7	(2.1)		
Turquie	61.0	(3.6)	c	c	78.6	(3.3)	c	c	32.3	(3.6)	c	c		
Royaume-Uni	43.6	(1.7)	57.5	(2.0)	66.3	(1.8)	67.2	(1.8)	66.3	(1.2)	55.4	(1.9)		
États-Unis	50.3	(1.7)	60.6	(2.7)	71.0	(2.1)	75.6	(2.5)	59.3	(2.4)	55.1	(3.0)		
Moyenne de l'OCDE	34.2	(0.3)	46.6	(0.6)	59.5	(0.4)	64.5	(0.6)	48.6	(0.4)	42.6	(0.6)		
Pays et économies partenaires														
Argentine	45.4	(4.9)	c	c	59.3	(4.8)	c	c	38.8	(4.1)	c	c		
Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c		
Brésil	45.7	(4.1)	c	c	63.5	(4.5)	c	c	58.7	(4.3)	c	c		
Bulgarie	35.5	(2.4)	39.5	(5.8)	71.8	(2.6)	73.7	(3.3)	68.1	(3.2)	55.0	(8.2)		
Chili	57.2	(3.9)	c	c	81.7	(2.6)	c	c	60.7	(3.3)	c	c		
Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c		
Croatie	22.0	(1.7)	29.2	(3.4)	40.7	(2.4)	40.8	(3.6)	41.2	(2.2)	34.4	(3.5)		
Estonie	26.8	(1.7)	34.5	(2.5)	61.5	(1.9)	68.4	(2.8)	56.1	(1.9)	51.4	(3.0)		
Hong Kong-Chine	40.3	(1.7)	56.9	(2.1)	59.7	(1.9)	67.2	(1.7)	55.4	(1.8)	48.7	(1.8)		
Indonésie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c		
Israël	45.3	(2.8)	52.0	(3.9)	75.6	(2.4)	74.2	(3.1)	40.0	(2.6)	33.2	(3.6)		
Jordanie	79.1	(2.6)	c	c	80.3	(2.7)	c	c	41.8	(4.5)	c	c		
Kirghizistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c		
Lettonie	18.3	(1.7)	29.9	(4.1)	64.4	(2.6)	70.1	(4.7)	46.6	(2.4)	42.2	(3.6)		
Liechtenstein	23.3	(6.4)	20.0	(6.0)	48.2	(5.9)	43.2	(7.4)	36.0	(6.0)	36.2	(8.2)		
Lituanie	39.7	(2.6)	50.4	(4.6)	72.6	(1.9)	75.4	(4.9)	64.0	(2.3)	58.8	(3.9)		
Macao-Chine	36.5	(2.3)	47.8	(5.2)	41.1	(2.1)	41.1	(5.7)	58.3	(2.4)	55.7	(4.8)		
Monténégro	36.8	(7.3)	c	c	41.9	(6.6)	c	c	53.4	(6.5)	c	c		
Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c		
Roumanie	35.3	(5.3)	c	c	59.8	(5.7)	c	c	57.1	(4.7)	c	c		
Fédération de Russie	23.7	(1.9)	29.1	(4.2)	58.9	(2.4)	63.2	(3.9)	53.2	(2.3)	47.1	(3.9)		
Serbie	30.0	(3.9)	c	c	44.3	(3.4)	c	c	37.8	(3.4)	c	c		
Slovénie	22.5	(1.6)	34.3	(2.8)	46.5	(2.0)	52.3	(2.8)	44.2	(1.7)	41.0	(2.6)		
Taipei chinois	32.8	(1.3)	45.5	(2.0)	52.1	(1.3)	60.8	(1.6)	45.7	(1.2)	45.3	(1.6)		
Thaïlande	85.4	(3.4)	c	c	82.8	(3.2)	c	c	32.3	(5.9)	c	c		
Tunisie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c		
Uruguay	44.0	(3.1)	c	c	68.7	(3.8)	c	c	38.4	(4.1)	c	c		


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
 Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.5. (suite)

Importance attachée par les élèves performants et les élèves les plus performants à l'obtention de bons résultats en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques

	Élèves déclarant très important ou important de réussir en sciences				Élèves déclarant très important ou important de réussir en mathématiques				Élèves déclarant très important ou important de réussir en compréhension de l'écrit				
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants		Élèves performants		Élèves les plus performants		
	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	82.2	(1.0)	91.3	(0.9)	95.6	(0.5)	96.3	(0.6)	95.1	(0.6)	94.8	(0.7)
	Autriche	70.0	(2.2)	76.5	(2.7)	91.5	(1.1)	92.2	(1.2)	87.0	(1.4)	83.2	(2.4)
	Belgique	72.2	(1.3)	84.3	(1.4)	93.3	(1.0)	93.3	(1.2)	78.1	(1.2)	68.2	(2.2)
	Canada	88.8	(0.9)	94.1	(0.8)	96.0	(0.6)	97.0	(0.7)	90.3	(0.7)	86.8	(1.2)
	République tchèque	60.1	(2.3)	71.3	(2.4)	90.3	(1.2)	89.1	(1.3)	89.9	(1.0)	83.0	(1.7)
	Danemark	78.3	(1.7)	86.5	(2.4)	97.6	(0.7)	97.6	(1.3)	95.2	(0.9)	93.4	(2.4)
	Finlande	67.9	(1.5)	81.7	(1.7)	88.7	(1.0)	93.3	(0.9)	81.2	(1.3)	80.1	(1.6)
	France	79.3	(1.6)	89.5	(1.5)	91.0	(1.0)	92.5	(1.4)	76.4	(1.5)	69.6	(2.8)
	Allemagne	80.2	(1.6)	88.7	(1.8)	94.4	(0.7)	95.2	(1.2)	90.7	(1.1)	84.8	(1.6)
	Grèce	85.6	(1.6)	92.0	(3.3)	89.7	(1.3)	95.0	(1.9)	78.6	(1.9)	75.5	(5.1)
	Hongrie	68.5	(2.2)	78.8	(3.3)	85.7	(1.4)	87.1	(2.3)	81.9	(1.8)	76.8	(3.4)
	Islande	83.8	(1.7)	93.3	(2.2)	98.8	(0.5)	99.0	(0.7)	89.0	(1.4)	90.8	(1.9)
	Irlande	86.2	(1.4)	92.1	(1.4)	96.0	(0.8)	95.3	(1.1)	92.0	(1.1)	86.3	(1.9)
	Italie	87.7	(1.0)	93.0	(1.3)	92.3	(1.1)	95.7	(1.1)	90.9	(0.9)	87.9	(1.5)
	Japon	76.3	(1.4)	84.7	(1.4)	91.6	(0.9)	94.2	(1.0)	88.5	(1.0)	86.2	(1.4)
	Corée	82.2	(1.5)	85.9	(2.2)	91.4	(0.9)	94.4	(1.3)	93.4	(1.0)	91.8	(2.1)
	Luxembourg	73.2	(1.7)	84.0	(2.3)	84.8	(1.4)	89.3	(2.5)	82.1	(1.3)	81.1	(2.6)
	Mexique	93.4	(1.3)	c	c	98.8	(0.6)	c	c	93.5	(1.7)	c	c
	Pays-Bas	76.4	(1.8)	85.1	(2.3)	92.5	(1.0)	94.6	(1.3)	83.4	(1.7)	70.7	(2.3)
	Nouvelle-Zélande	82.8	(1.9)	90.5	(1.1)	96.2	(0.9)	97.0	(0.8)	93.1	(0.8)	91.8	(0.9)
	Norvège	87.9	(1.4)	94.2	(1.6)	95.4	(0.8)	98.0	(1.1)	84.7	(2.1)	84.7	(3.3)
	Pologne	81.5	(1.6)	84.0	(2.1)	90.6	(1.1)	90.2	(2.1)	87.7	(1.2)	82.7	(2.5)
	Portugal	94.8	(1.2)	97.0	(1.7)	97.0	(1.0)	98.3	(1.5)	80.4	(2.2)	73.6	(4.5)
	République slovaque	72.3	(2.2)	80.9	(2.9)	91.0	(1.1)	91.4	(1.9)	90.8	(1.3)	80.6	(2.7)
	Espagne	87.4	(1.3)	95.1	(1.2)	94.2	(0.9)	95.1	(1.7)	81.1	(1.2)	79.0	(2.2)
	Suède	80.5	(1.6)	91.7	(1.6)	95.0	(0.9)	96.9	(1.1)	93.2	(1.2)	91.9	(1.8)
	Suisse	72.6	(1.5)	86.8	(1.6)	91.0	(0.9)	89.1	(1.9)	86.9	(1.2)	81.1	(1.9)
	Turquie	92.1	(1.7)	c	c	96.4	(1.7)	c	c	81.8	(2.6)	c	c
Royaume-Uni	89.5	(1.2)	93.7	(1.1)	96.3	(0.6)	96.8	(0.6)	95.1	(0.9)	90.9	(1.3)	
États-Unis	88.7	(1.2)	93.6	(1.5)	95.3	(0.9)	97.0	(0.8)	89.7	(1.4)	87.3	(1.8)	
Moyenne de l'OCDE	79.9	(0.3)	87.9	(0.4)	93.0	(0.2)	94.3	(0.3)	87.4	(0.2)	83.4	(0.5)	
Pays et économies partenaires	Argentine	90.1	(3.5)	c	c	92.0	(2.7)	c	c	83.5	(3.4)	c	c
	Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Brésil	93.7	(1.9)	c	c	93.2	(2.3)	c	c	91.5	(2.6)	c	c
	Bulgarie	88.3	(2.2)	90.7	(2.8)	93.6	(1.6)	93.0	(2.5)	95.4	(1.2)	86.4	(5.2)
	Chili	93.4	(1.2)	c	c	98.1	(0.7)	c	c	89.2	(1.7)	c	c
	Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Croatie	69.0	(2.1)	78.2	(3.4)	79.8	(2.1)	85.2	(3.0)	81.2	(1.5)	74.3	(2.8)
	Estonie	85.1	(1.4)	89.6	(1.4)	93.1	(1.0)	95.2	(1.1)	92.9	(0.9)	91.0	(1.4)
	Hong Kong-Chine	74.8	(1.5)	87.5	(1.4)	95.1	(0.8)	97.2	(0.7)	91.1	(1.0)	89.8	(1.2)
	Indonésie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Israël	79.8	(2.0)	86.6	(3.0)	95.8	(1.1)	93.2	(2.4)	81.8	(1.9)	72.2	(3.2)
	Jordanie	98.7	(0.7)	c	c	97.8	(1.1)	c	c	85.5	(2.6)	c	c
	Kirghizistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lettonie	78.3	(1.9)	83.5	(4.0)	95.0	(1.0)	95.4	(1.6)	89.3	(1.2)	80.1	(3.3)
	Liechtenstein	73.0	(5.9)	85.5	(6.8)	89.7	(3.8)	91.9	(4.8)	82.9	(4.8)	86.1	(5.7)
	Lituanie	88.5	(1.3)	90.6	(2.2)	97.6	(0.6)	96.7	(1.6)	92.5	(1.1)	90.9	(2.1)
	Macao-Chine	86.8	(2.0)	93.7	(3.5)	87.7	(2.2)	85.2	(5.8)	91.6	(1.3)	93.0	(2.5)
	Monténégro	80.2	(4.9)	c	c	79.4	(4.6)	c	c	85.5	(4.6)	c	c
	Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Roumanie	91.2	(2.4)	c	c	91.7	(3.2)	c	c	89.1	(3.1)	c	c
	Fédération de Russie	76.3	(2.0)	81.5	(3.5)	92.3	(1.6)	93.8	(1.8)	92.3	(1.2)	90.2	(2.3)
	Serbie	79.8	(2.4)	c	c	82.9	(2.5)	c	c	77.7	(2.8)	c	c
	Slovénie	75.2	(1.6)	81.9	(2.0)	90.1	(1.1)	93.5	(1.2)	86.1	(1.5)	83.7	(1.7)
Taipei chinois	82.8	(0.9)	89.4	(0.9)	88.1	(0.8)	91.6	(0.9)	86.5	(0.8)	85.2	(1.3)	
Thaïlande	99.0	(0.8)	c	c	99.4	(0.7)	c	c	83.3	(3.5)	c	c	
Tunisie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Uruguay	89.2	(2.8)	c	c	96.2	(1.2)	c	c	79.7	(3.0)	c	c	

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.6a.

Indices de perception par les élèves de l'utilité de l'école pour préparer à l'exercice d'une profession à caractère scientifique et d'information à propos des professions à caractère scientifique parmi les élèves performants et les élèves les plus performants

	Indice de perception par les élèves de l'utilité de l'école pour préparer à l'exercice d'une profession à caractère scientifique					Indice d'information à propos des professions à caractère scientifique					
	Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants	Élèves performants		Élèves les plus performants		Différence de l'indice moyen entre les élèves performants et les élèves les plus performants	
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.		Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.		
Pays membres de l'OCDE											
Australie	0.41 (0.03)		0.74 (0.03)		-0.33 (0.04)	0.29 (0.02)		0.48 (0.03)		-0.18 (0.04)	
Autriche	-0.08 (0.06)		0.07 (0.08)		-0.15 (0.07)	-0.05 (0.03)		-0.05 (0.05)		0.00 (0.06)	
Belgique	0.03 (0.03)		0.26 (0.04)		-0.23 (0.05)	-0.25 (0.02)		-0.21 (0.03)		-0.04 (0.04)	
Canada	0.45 (0.03)		0.74 (0.03)		-0.29 (0.04)	0.32 (0.02)		0.44 (0.04)		-0.13 (0.05)	
Rép. tchèque	-0.17 (0.04)		0.09 (0.05)		-0.26 (0.06)	-0.11 (0.05)		-0.03 (0.05)		-0.07 (0.08)	
Danemark	0.15 (0.05)		0.36 (0.07)		-0.21 (0.09)	0.03 (0.04)		0.13 (0.08)		-0.10 (0.09)	
Finlande	0.19 (0.03)		0.35 (0.04)		-0.16 (0.06)	0.13 (0.03)		0.21 (0.03)		-0.09 (0.06)	
France	0.44 (0.04)		0.71 (0.07)		-0.27 (0.07)	0.15 (0.04)		0.23 (0.06)		-0.08 (0.08)	
Allemagne	0.20 (0.04)		0.31 (0.06)		-0.11 (0.06)	0.06 (0.03)		0.14 (0.05)		-0.08 (0.07)	
Grèce	-0.19 (0.04)		-0.24 (0.12)		0.06 (0.14)	0.43 (0.05)		0.45 (0.10)		-0.02 (0.11)	
Hongrie	0.03 (0.05)		0.26 (0.09)		-0.23 (0.10)	-0.05 (0.03)		0.04 (0.06)		-0.09 (0.07)	
Islande	0.33 (0.04)		0.52 (0.07)		-0.18 (0.09)	0.15 (0.04)		0.32 (0.06)		-0.17 (0.07)	
Irlande	0.40 (0.04)		0.57 (0.05)		-0.17 (0.07)	0.08 (0.04)		0.22 (0.07)		-0.13 (0.09)	
Italie	-0.05 (0.04)		0.15 (0.07)		-0.20 (0.06)	0.05 (0.02)		0.06 (0.05)		-0.01 (0.06)	
Japon	-0.47 (0.04)		-0.21 (0.06)		-0.27 (0.08)	-0.37 (0.03)		-0.34 (0.03)		-0.02 (0.04)	
Corée	-0.28 (0.03)		-0.21 (0.09)		-0.07 (0.09)	-0.27 (0.03)		-0.10 (0.06)		-0.17 (0.06)	
Luxembourg	-0.10 (0.05)		-0.02 (0.08)		-0.07 (0.09)	-0.05 (0.03)		-0.05 (0.07)		0.00 (0.08)	
Mexique	0.61 (0.08)	c	c	c	c	-0.14 (0.08)	c	c	c	c	c
Pays-Bas	-0.15 (0.02)		0.16 (0.04)		-0.31 (0.04)	-0.32 (0.03)		-0.03 (0.04)		-0.29 (0.05)	
Nouvelle-Zélande	0.35 (0.03)		0.68 (0.03)		-0.34 (0.05)	0.17 (0.04)		0.32 (0.04)		-0.15 (0.05)	
Norvège	-0.15 (0.04)		0.00 (0.06)		-0.15 (0.08)	-0.14 (0.04)		0.02 (0.06)		-0.16 (0.08)	
Pologne	-0.07 (0.03)		-0.01 (0.06)		-0.06 (0.06)	0.29 (0.04)		0.39 (0.07)		-0.10 (0.09)	
Portugal	0.41 (0.05)		0.63 (0.10)		-0.22 (0.12)	0.50 (0.04)		0.48 (0.09)		0.02 (0.10)	
Rép. slovaque	-0.14 (0.05)		0.04 (0.09)		-0.18 (0.09)	-0.07 (0.05)		-0.01 (0.06)		-0.06 (0.08)	
Espagne	0.25 (0.03)		0.40 (0.06)		-0.14 (0.07)	0.20 (0.03)		0.24 (0.05)		-0.04 (0.06)	
Suède	0.04 (0.05)		0.26 (0.08)		-0.22 (0.10)	-0.08 (0.04)		-0.05 (0.06)		-0.02 (0.07)	
Suisse	0.23 (0.03)		0.59 (0.05)		-0.36 (0.05)	0.13 (0.03)		0.18 (0.05)		-0.05 (0.06)	
Turquie	0.02 (0.11)	c	c	c	c	1.03 (0.07)	c	c	c	c	c
Royaume-Uni	0.38 (0.04)		0.75 (0.04)		-0.37 (0.05)	-0.02 (0.03)		0.17 (0.04)		-0.19 (0.05)	
États-Unis	0.44 (0.04)		0.67 (0.05)		-0.23 (0.05)	0.35 (0.04)		0.43 (0.07)		-0.07 (0.09)	
Moyenne de l'OCDE	0.10 (0.01)		0.31 (0.01)		-0.20 (0.01)	0.06 (0.01)		0.15 (0.01)		-0.09 (0.01)	
Pays et économies partenaires											
Argentine	0.05 (0.11)	c	c	c	c	-0.42 (0.10)	c	c	c	c	c
Azerbaïdjan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brésil	0.40 (0.09)	c	c	c	c	0.21 (0.05)	0.23 (0.10)		-0.02 (0.11)		
Bulgarie	0.40 (0.06)		0.51 (0.08)		-0.11 (0.10)	0.47 (0.08)		c	c	c	c
Chili	0.39 (0.07)	c	c	c	c	0.38 (0.06)	c	c	c	c	c
Colombie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Croatie	0.19 (0.04)		0.31 (0.07)		-0.12 (0.07)	0.12 (0.03)		0.27 (0.07)		-0.14 (0.08)	
Estonie	0.25 (0.03)		0.35 (0.04)		-0.10 (0.05)	-0.13 (0.03)		-0.16 (0.04)		0.03 (0.05)	
Hong Kong-Chine	-0.08 (0.04)		0.03 (0.05)		-0.11 (0.07)	0.22 (0.03)		0.25 (0.03)		-0.03 (0.05)	
Indonésie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israël	0.00 (0.06)		0.05 (0.09)		-0.05 (0.11)	0.29 (0.06)		0.31 (0.08)		-0.03 (0.09)	
Jordanie	0.44 (0.07)	c	c	c	c	0.38 (0.09)	c	c	c	c	c
Kirghizistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettonie	0.25 (0.04)		0.26 (0.08)		-0.01 (0.10)	-0.04 (0.04)		0.00 (0.08)		-0.04 (0.09)	
Liechtenstein	0.31 (0.13)		0.56 (0.21)		-0.26 (0.24)	0.10 (0.12)		-0.07 (0.18)		0.17 (0.24)	
Lituanie	0.53 (0.04)		0.66 (0.06)		-0.12 (0.07)	0.30 (0.04)		0.37 (0.07)		-0.06 (0.09)	
Macao-Chine	-0.23 (0.04)		-0.23 (0.07)		0.00 (0.09)	-0.11 (0.03)		0.00 (0.10)		-0.11 (0.12)	
Monténégro	0.17 (0.09)	c	c	c	c	-0.16 (0.09)	c	c	c	c	c
Qatar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Roumanie	0.33 (0.08)	c	c	c	c	0.06 (0.08)	c	c	c	c	c
Fédération de Russie	0.28 (0.04)		0.40 (0.08)		-0.13 (0.08)	0.39 (0.05)		0.41 (0.06)		-0.02 (0.09)	
Serbie	0.01 (0.08)	c	c	c	c	0.19 (0.07)	c	c	c	c	c
Slovénie	0.12 (0.03)		0.24 (0.04)		-0.12 (0.06)	0.00 (0.03)		0.06 (0.05)		-0.06 (0.07)	
Taipei chinois	0.22 (0.02)		0.28 (0.03)		-0.06 (0.04)	0.14 (0.02)		0.23 (0.03)		-0.09 (0.04)	
Thaïlande	0.75 (0.06)	c	c	c	c	0.42 (0.06)	c	c	c	c	c
Tunisie	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	0.28 (0.06)	c	c	c	c	-0.17 (0.07)	c	c	c	c	c

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

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Les abréviations utilisées dans ce tableau figurent dans le guide du lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.7a.
Plaisir apporté par les sciences

Pourcentage moyen d'élèves des pays membres de l'OCDE d'accord ou tout à fait d'accord avec les énoncés suivants :	Élèves performants %	Élèves les plus performants %
Je prends plaisir à acquérir de nouvelles connaissances en sciences.	77.6	87.5
Cela m'intéresse d'apprendre des choses en sciences.	73.4	84.6
Je trouve généralement agréable d'apprendre des notions de sciences.	72.4	83.1
J'aime lire des textes qui traitent de sciences.	60.2	74.8
Cela me plaît d'avoir à résoudre des problèmes en sciences.	52.7	67.6


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.7b.
Activités scientifiques

Pourcentage moyen d'élèves des pays membres de l'OCDE déclarant se livrer régulièrement ou très souvent aux activités suivantes :	Élèves performants %	Élèves les plus performants %
Lire des revues de sciences ou des articles scientifiques dans les journaux	25.8	38.1
Regarder des programmes télévisés sur des thèmes de sciences	23.5	31.9
Surfer sur des sites web traitant de thèmes de sciences	14.6	21.4
Acheter ou emprunter des livres sur des thèmes de sciences	8.3	13.8
Écouter des émissions à la radio sur les progrès dans des domaines de sciences	5.3	6.8
Fréquenter un club de sciences	3.5	4.9


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.7c.
Motivation instrumentale pour l'apprentissage des sciences

Pourcentage moyen d'élèves des pays membres de l'OCDE d'accord ou tout à fait d'accord avec les énoncés suivants :	Élèves performants %	Élèves les plus performants %
J'étudie les sciences parce que je sais que cela m'est utile.	73.3	81.4
Cela vaut la peine d'étudier pour le(s) cours de sciences que je suis, car ce que j'apprends améliorera mes perspectives de carrière professionnelle.	66.7	76.4
Cela vaut la peine de faire des efforts pour le(s) cours de sciences que je suis, car cela m'aidera dans le métier que je veux faire plus tard.	65.6	75.0
Ce que j'apprends dans le(s) cours de sciences que je suis est important pour moi, car j'en ai besoin pour les études que je veux faire plus tard.	58.5	69.7
Dans le(s) cours de sciences que je suis, je vais apprendre beaucoup de choses qui m'aideront à trouver un emploi.	59.0	67.2


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.7d.
Importance attachée par les élèves à l'obtention de bons résultats en sciences

Pourcentage moyen d'élèves des pays membres de l'OCDE déclarant TRÈS IMPORTANT de réussir dans les matières suivantes :	Élèves performants %	Élèves les plus performants %
Mathématiques	59.5	64.5
Sciences	34.2	46.6
Compréhension de l'écrit	48.6	42.6



Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

Tableau A5.7e.
Motivation prospective pour l'apprentissage des sciences

Pourcentage moyen d'élèves des pays membres de l'OCDE d'accord ou tout à fait d'accord avec les énoncés suivants :	Élèves performants %	Élèves les plus performants %
J'aimerais exercer une profession dans laquelle intervient les sciences.	45.4	60.8
J'aimerais étudier les sciences après mes études secondaires.	38.9	56.0
J'aimerais passer ma vie à faire des sciences à un niveau avancé.	24.4	38.6
J'aimerais travailler sur des projets de sciences à l'âge adulte.	31.4	46.6

Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>

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. La combinaison des données sur l'emploi et sur le chômage permet de décrire de manière exhaustive la situation de la population au regard de l'emploi. De même, les données tendancielle offrent la possibilité de retracer l'évolution de la situation de la population active et d'évaluer la variation du taux d'emploi et du risque de chômage entre les groupes d'individus ayant différents niveaux de formation.

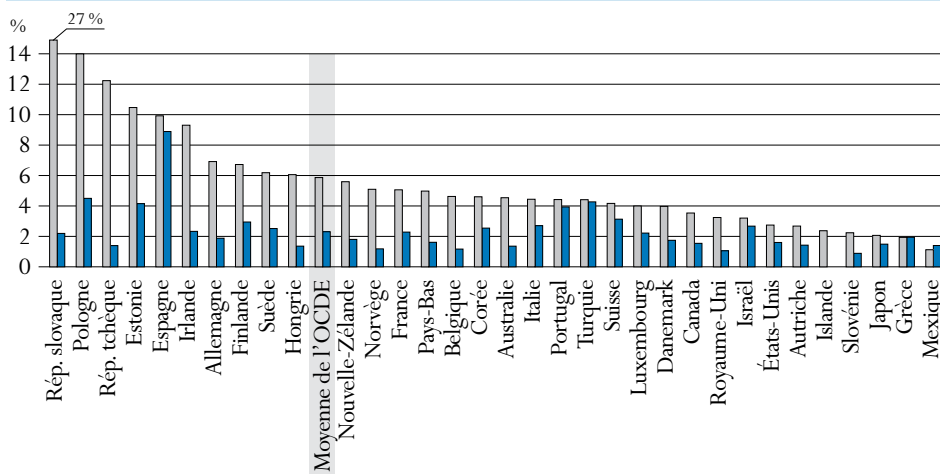
Points clés

Graphique A6.1. Écart entre les taux de chômage les plus bas et les plus élevés dans la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (inférieur au deuxième cycle du secondaire ou tertiaire) (1997-2007)


Ce graphique montre la variation au cours de ces dix dernières années des taux de chômage au fil des cycles économiques chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

■ Inférieur au 2^e cycle du secondaire ■ Tertiaire

Dans l'ensemble, l'éducation offre une bonne protection contre le chômage, surtout en temps de crise économique. Le taux de chômage varie davantage, très sensiblement même dans de nombreux pays, chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Cette tendance s'observe dans tous les pays, si ce n'est en Grèce et au Mexique. L'élévation du niveau de formation entraîne l'amélioration des perspectives d'emploi et accroît la probabilité de rester sur le marché du travail en cas de mauvaise conjoncture économique. Dans plusieurs pays, en particulier en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie, les changements structurels de l'économie contribuent également à accentuer les différences de risque de chômage entre les individus plus et moins qualifiés.



Source : OCDE. Tableau A6.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Autres faits marquants

- Le taux d'emploi augmente avec l'élévation du niveau de formation que ce soit chez les hommes ou chez les femmes. À de rares exceptions près, il est nettement supérieur chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence de taux d'emploi est particulièrement marquée entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les individus dont le niveau de formation est inférieur, tant chez les hommes que chez les femmes.
- 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. Parmi ceux qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la probabilité de travailler est plus grande (23 points de pourcentage) chez les hommes que chez les femmes. Cette différence entre les sexes représente en revanche moins de 10 points de pourcentage dans la population plus qualifiée.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne travaillent pas. En Belgique, en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël, plus de la moitié des individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont sans emploi.
- Entre 1997 et 2007, les taux de chômage ont diminué de 1.8 point de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, de 1.1 point de pourcentage chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de 0.8 point de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les écarts de taux de chômage se sont quelque peu resserrés entre les niveaux de formation, mais il est probable qu'ils recommenceront à se creuser dès que la crise économique actuelle aura fait sentir tous ses effets sur les marchés du travail.

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. Les indicateurs de la situation sur le marché du travail selon le niveau de formation montrent dans quelle mesure l'offre de compétences est en adéquation avec la demande. Toutefois, la plupart des formations s'inscrivent dans une optique d'investissement à long terme, alors que la demande de compétences peut évoluer très rapidement sur le marché du travail. Il convient de tenir compte de ces aspects et d'autres facteurs lors de l'interprétation de la situation actuelle sur le marché du travail.

En temps de crise économique, les pouvoirs publics jouent un rôle important pour atténuer les difficultés et préparer les travailleurs aux emplois qu'il faudra pourvoir dès la reprise de l'activité économique. Les gouvernements ont tous pour objectif majeur d'éviter que le chômage cyclique ne se mue en chômage structurel ou, pire, qu'une grande partie des actifs ne se voient contraints de quitter le marché du travail. Il est établi qu'il est difficile d'inverser la tendance une fois qu'une grande proportion de la population est sans emploi.

Dans l'ensemble, 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 la constitution de leur capital humain, cherchent par la suite à valoriser leur investissement. Toutefois, la variation du taux de chômage entre les pays est souvent imputable aussi à des différences culturelles et tout particulièrement aux écarts de taux d'emploi des femmes. De même, les taux de chômage sont généralement moins élevés 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 donc révélateurs de la volonté des individus de travailler et de leur attrait aux yeux d'employeurs potentiels.

Dans une certaine mesure, les taux d'emploi sont davantage liés à l'offre de main-d'œuvre et les taux de chômage, 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 actuelles et à venir sur le marché du travail.

Taux de chômage et taux d'emploi sont néanmoins liés, étant donné que l'offre de main-d'œuvre dépend aussi de la probabilité de trouver un emploi. Des taux de chômage élevés dissuadent les jeunes d'entrer dans la vie active. C'est d'autant plus vrai lorsque les taux de chômage restent élevés pendant une longue période. Pour réduire le chômage, il est donc important de prendre des mesures actives en faveur de l'éducation et de la formation, en vue d'améliorer le profil des travailleurs aux yeux des employeurs et d'éviter leur éviction du marché du travail.

Observations et explications

Taux d'emploi

Selon les prévisions de l'OCDE, les taux de chômage devraient passer la barre des 10 % dans de nombreux pays de l'OCDE d'ici la fin de l'année 2010 (OCDE, 2009b). Les taux d'emploi et de chômage qui sont publiés dans cette édition de *Regards sur l'éducation* se rapportent à l'année 2007 et seront vraisemblablement les plus élevés que l'on puisse observer pendant un certain temps. Les atouts de l'éducation devraient être plus déterminants pour les perspectives d'emploi dans les prochaines années, dans la mesure où les débouchés devraient se différencier davantage entre les plus instruits et les moins instruits sur le marché du travail.

Dans les pays de l'OCDE, les taux d'emploi augmentent avec le niveau de formation chez les hommes et chez les femmes : les taux d'emploi masculin et féminin moyens s'établissent respectivement à 73.7 % et 50.8 % chez ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 89.7 et 79.9 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (voir le tableau A6.1a). Les taux d'emploi des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement faibles. Ils tombent même sous la barre des 40 % en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili. Les taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A sont égaux ou supérieurs à 75 % dans tous les pays, sauf en Corée, au Japon, au Mexique et en Turquie, mais ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.

Les taux d'emploi globaux varient donc non seulement en fonction du niveau de formation, mais également à cause de la variation du taux d'emploi des femmes entre les pays. 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, les Pays-Bas, 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 78 % en Belgique, en France, en Hongrie, en Pologne et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël, mais dépasse 88 % en Islande, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Suisse (voir le tableau A6.1a). À titre de comparaison, le taux d'emploi des femmes est inférieur : il varie de 55 % ou moins en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie, à plus de 78 % en Islande, en Norvège et en Suède. Ces écarts reflètent des différences dans les profils culturels et sociaux des pays.

Le graphique A6.2 montre que les taux d'emploi varient fortement suivant les niveaux de formation, et entre hommes et femmes. À de rares exceptions près, l'éducation améliore nettement la probabilité de travailler. C'est particulièrement vrai pour les femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire : leur probabilité de travailler augmente respectivement de 19 et de près de 32 points de pourcentage par comparaison avec celle des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

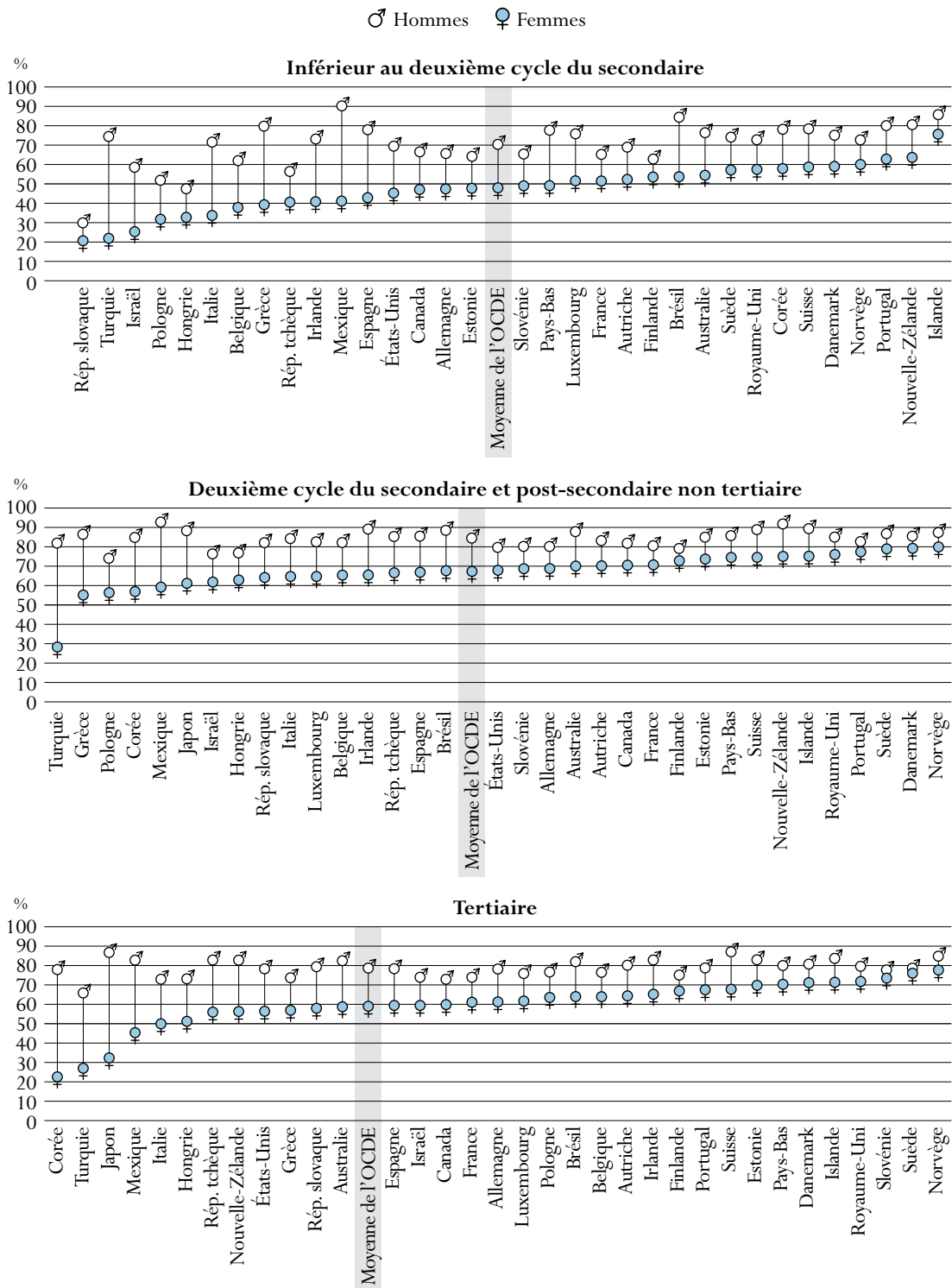
En Hongrie, en Italie et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Israël, le taux d'emploi des femmes âgées de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est supérieur de 30 points de pourcentage au moins au taux d'emploi de celles dont le niveau de formation est inférieur à ce niveau d'enseignement. Cet avantage est particulièrement net en Turquie, où le taux d'emploi des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire est supérieur de 35 points de pourcentage à celui des femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A6.2c).

Il en va de même chez les hommes âgés de 25 à 64 ans : le taux d'emploi varie très fortement entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur. C'est en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque que les écarts sont les plus importants : ils atteignent au moins 29 points de pourcentage entre les deux niveaux de formation. L'écart de taux d'emploi entre les hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui ne le sont pas ne représente pas plus de 4 points de pourcentage en Islande, au Mexique et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Brésil (voir le graphique A6.2 et le tableau A6.2b).

A6

Graphique A6.2. Taux d'emploi selon le sexe et le niveau de formation (2007)

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 A6.2b et A6.2c, disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Les taux d'emploi des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire sont également supérieurs à ceux des hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, de 5 points de pourcentage en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart de taux d'emploi est minime dans certains pays, mais égal ou supérieur à 9 points de pourcentage en Allemagne, aux États-Unis, en Hongrie et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Israël, selon les chiffres de 2007 (voir le tableau A6.2b).

Dans l'ensemble, les écarts de taux d'emploi entre les hommes et les femmes se resserrent sensiblement avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils représentent 22.5 points de pourcentage au niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et moins de 10 points de pourcentage au niveau de formation tertiaire (voir les tableaux A6.2b et A6.2c accessibles en ligne). L'écart de taux d'emploi entre les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires ne représente pas plus de 5 points de pourcentage au Danemark, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovénie.

Les taux d'emploi des différents niveaux de formation, au sein des pays, ont beaucoup varié au fil du temps, mais il apparaît que les écarts se sont légèrement resserrés ces dernières années (voir le tableau A2.6a). Ces écarts devraient recommencer à se creuser, sachant que les individus moins instruits ressentent davantage les effets de l'évolution de la conjoncture économique et des cycles économiques.

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 par 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 moins de chances de trouver un emploi, même s'ils en cherchent un activement.

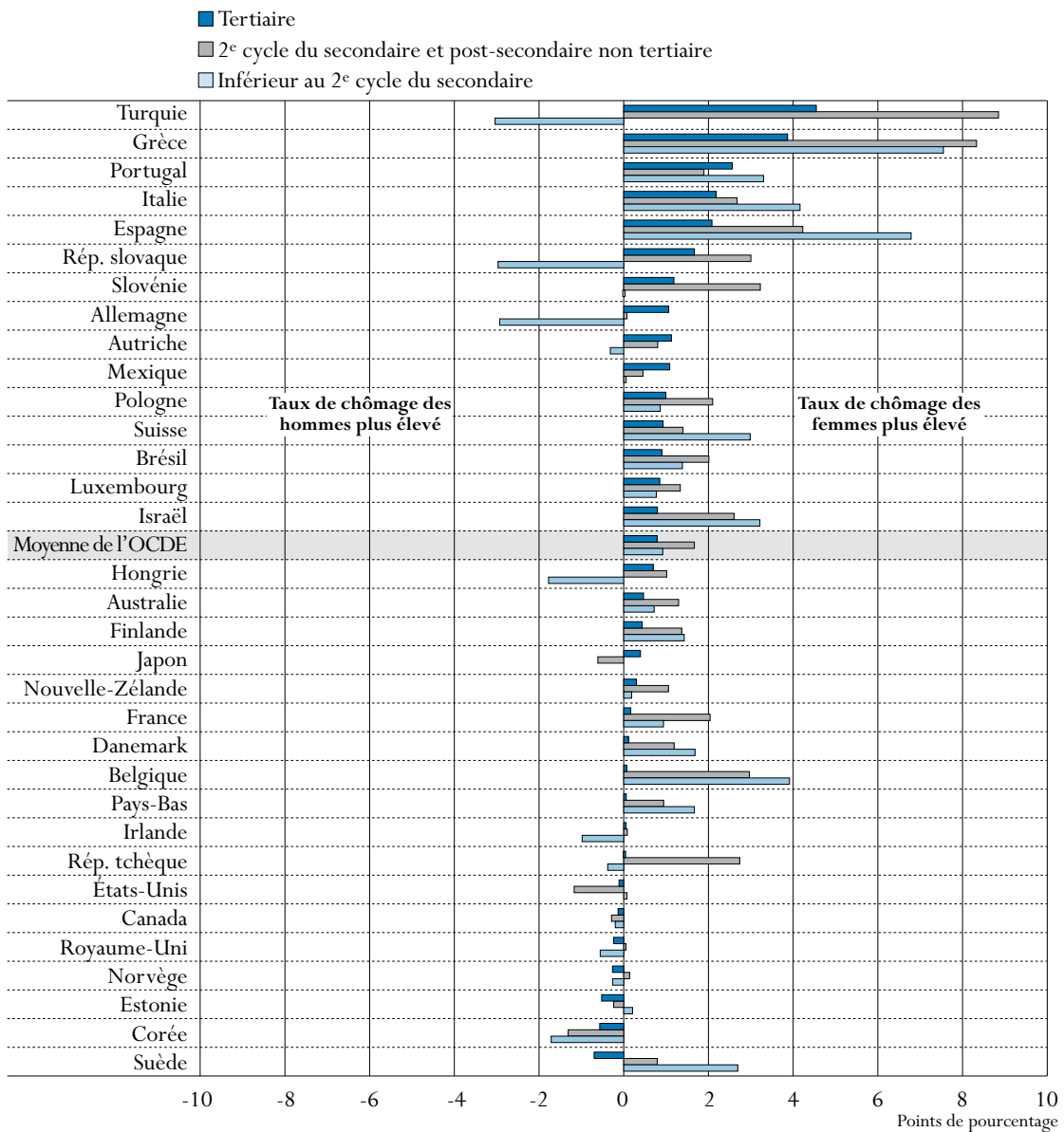
Le tableau A6.3a montre les taux de chômage des hommes et des femmes à différents niveaux de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux de chômage diminuent avec l'élévation du niveau de formation, tant chez les hommes que chez les femmes. Les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A sont inférieurs à 4 % (en moyenne 3.0 % chez les hommes et 3.7 % chez les femmes) dans la plupart des pays de l'OCDE. Les taux de chômage des hommes et des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire grimpent respectivement à 8.8 et 10.2%. Les hommes et les femmes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont particulièrement vulnérables en Allemagne, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque : leur taux de chômage atteint ou dépasse les 15 %. Il en va de même pour les femmes en Grèce et les hommes en Hongrie.

Dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est considéré comme le bagage minimum pour être concurrentiel sur le marché du travail. Le taux de chômage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur de 4 points de pourcentage en moyenne à celui des individus dont le niveau de formation est inférieur (voir le tableau A6.4a). Le risque de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement

A6

secondaire varie selon le tissu industriel et le degré de développement économique des pays. Il est particulièrement élevé en République slovaque (32.8 %) et, dans une moindre mesure, en Hongrie et en République tchèque (au moins 10 %). Les seuls pays où les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ne s'exposent pas à un risque accru de chômage sont la Corée, la Grèce, le Mexique et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Brésil : leur taux de chômage est même inférieur à celui des diplômés de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Graphique A6.3. Écart entre le taux de chômage des hommes et des femmes selon le niveau de formation (2007)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart entre le taux de chômage des hommes et des femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux A6.4b et A6.4c, disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans, et dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire courent plus de deux fois plus de risques d'être au chômage que les diplômés de ce niveau d'enseignement (voir le tableau A6.4b en ligne). La relation négative entre le taux de chômage et le niveau de formation est comparable chez les femmes, même si elle est légèrement plus faible (voir le tableau A6.4c en ligne). En règle générale, les écarts entre les taux masculin et féminin de chômage se réduisent avec l'élévation du niveau de formation (voir le graphique A6.3). Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, les taux de chômage des femmes ne sont supérieurs de 2 points de pourcentage à ceux des hommes qu'en Espagne, en Grèce, en Italie, au Portugal et en Turquie. Dans 11 pays de l'OCDE, le taux de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est même plus élevé chez les hommes que chez les femmes.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire a diminué de 1.8 point de pourcentage entre 1997 et 2007 (voir le tableau A6.4a). Le taux de chômage associé à ce niveau de formation a diminué d'au moins 5 points de pourcentage en Espagne, en Finlande 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 6 points de pourcentage en Espagne, en Finlande et en Irlande. Par contraste, le taux de chômage associé à ce niveau de formation a fortement augmenté en République slovaque et en République tchèque. Dans l'ensemble, le taux de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 1.1 point de pourcentage entre 1997 et 2007. Enfin, le taux de chômage associé à un niveau de formation tertiaire a diminué de 0.8 point de pourcentage.

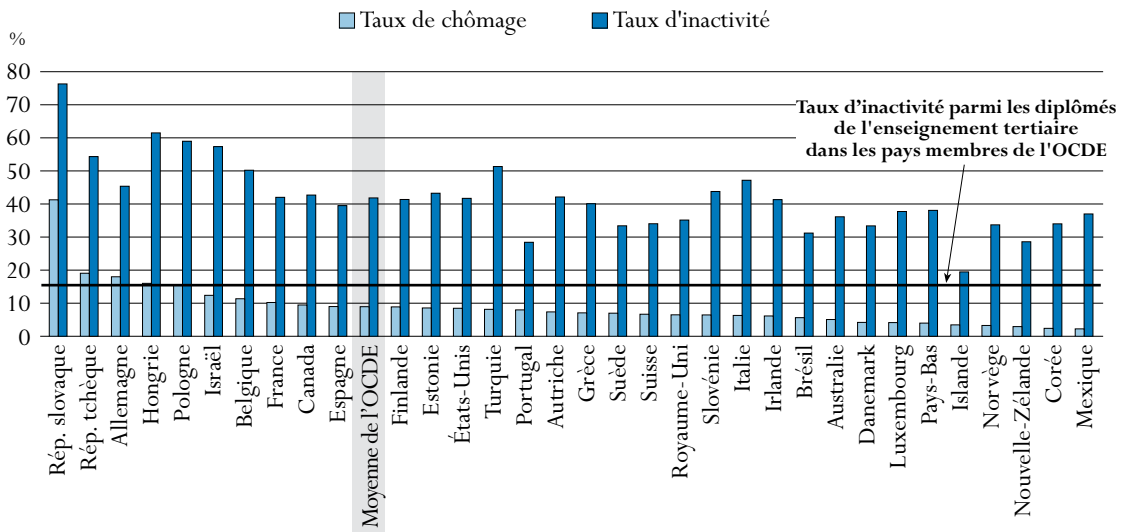
Certes, les différences de taux de chômage se sont légèrement réduites ces dernières années entre les divers niveaux de formation, et en particulier entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais elles reflètent la variation, entre les niveaux de formation, de la vulnérabilité des individus aux fluctuations de la demande globale sur le marché du travail. Comme le montre le graphique A6.1, les taux de chômage associés à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus cycliques que ceux associés à un niveau de formation tertiaire. Dans l'ensemble, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire est resté inférieur ou égal à 4.1 % ces dix dernières années. Les plus vulnérables au chômage sont donc les moins qualifiés. En outre, il est probable que le taux de chômage des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire connaisse à nouveau une forte augmentation dès que les effets de la crise économique actuelle se seront fait complètement sentir sur le marché du travail.

Des taux de chômage élevés dans l'ensemble et plus variables entre les niveaux de formation encouragent davantage les individus à investir dans l'éducation. D'une part, car le manque à gagner pendant les études diminue sous l'effet de l'augmentation du chômage et d'autre part, car les meilleures perspectives d'emploi qui s'offrent à ceux dont le niveau de formation est plus élevé viennent s'ajouter aux avantages que procure l'investissement dans l'éducation. Il est important aussi que les systèmes d'éducation améliorent l'accès aux possibilités de formation et renvoient à la hausse la dotation des établissements d'enseignement lorsque la conjoncture économique incite les individus à poursuivre leurs études.

Liens entre les taux d'emploi et de chômage

Comme les moins instruits s'exposent davantage au risque de chômage en temps de crise économique, c'est aussi parmi eux que le chômage cyclique peut se muer en chômage structurel, situation dans laquelle de fortes proportions de la population active ne travaillent pas et ne recherchent pas activement un emploi. La réinsertion professionnelle est un processus particulièrement difficile pour ceux qui sont restés en dehors du marché du travail pendant une longue période, à cause de l'obsolescence de leurs compétences, de la diminution des incitations à se mettre activement à la recherche d'un emploi et d'autres obstacles. Le graphique A6.4 montre les proportions de chômeurs et d'inactifs parmi les individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique A6.4. Proportion de chômeurs et d'inactifs¹ parmi les individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2007)



1. Le taux d'inactivité équivaut à 1 moins le taux d'emploi.
 Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de chômage des titulaires d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire.
 Source : OCDE. Tableaux A6.2a et A6.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

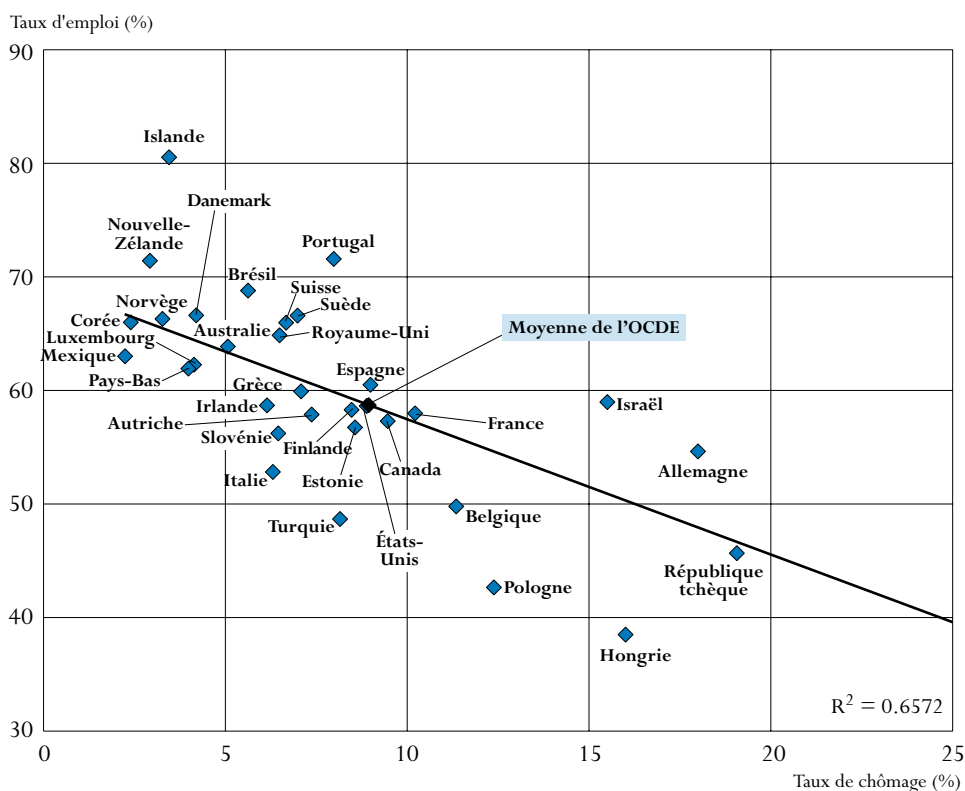
Le taux d'inactivité (opposé au taux d'emploi et calculé en tenant compte non seulement des chômeurs, mais aussi des individus qui sont sortis du marché du travail) est élevé chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire : il est supérieur à 40 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En Belgique, en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël, plus de la moitié des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactifs. Une grande partie d'entre eux cherchent activement un emploi, ainsi qu'en attestent les taux de chômage présentés dans le graphique. Les taux de chômage sont nettement plus élevés chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les plus qualifiés, mais ils ne portent



que sur une partie des inactifs. Il y a lieu de souligner toutefois que les taux d'emploi sont calculés à l'échelle de la population dans son ensemble, alors que les taux de chômage le sont à l'échelle de la population active (actifs occupés et chômeurs). Le fait que la population de référence soit moins importante gonfle le nombre d'individus qui recherchent activement un emploi par rapport à ceux qui ne le font pas.


Quoiqu'il en soit, les actifs dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui recherchent activement un emploi sont relativement nombreux dans certains pays. En Allemagne, en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque, les taux de chômage associés à ce niveau de formation dépassent le taux moyen d'inactivité des diplômés de l'enseignement tertiaire calculé à l'échelle des pays de l'OCDE. Les taux de chômage sont peu élevés, mais les taux d'inactivité restent importants dans quelques pays. En Corée, au Mexique, en Norvège et aux Pays-Bas, le taux de chômage des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne représente pas plus de 4 %, mais leur taux d'inactivité passe la barre des 30 %. Comme on l'a vu plus haut, ces écarts peuvent dans une certaine mesure être imputés aux différences de taux d'emploi des femmes, ainsi qu'aux différences de profil social et culturel entre les pays.

Graphique A6.5. Rapport entre les taux d'emploi et de chômage des individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2007)



Remarque : la République slovaque n'apparaît pas sur le graphique par souci de lisibilité.

Source : OCDE. Tableaux A6.2a et A6.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

A6

Il n'est naturellement pas à exclure non plus que le manque d'emplois (reflété par les taux de chômage) dissuade les femmes et les hommes de tenter d'entrer sur le marché du travail. Les écarts de taux d'emploi entre les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire étayent jusqu'à un certain point l'hypothèse que l'inactivité est subie et non choisie. Le graphique A6.5 montre dans quelle mesure les individus peu qualifiés sont évincés du marché du travail : il rapporte les taux d'emploi aux taux de chômage chez les individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et intègre dans l'analyse le fait que les chômeurs ne constituent qu'une partie des inactifs.

Les taux d'emploi des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dépendent dans une grande mesure des taux de chômage globaux. Plus le chômage augmente, plus l'emploi diminue. Cette relation est en grande partie imputable au manque d'emplois adéquats, qui augmente le nombre d'individus en marge du marché du travail (les inactifs). Cette corrélation entre le taux d'emploi et le taux de chômage est nettement plus forte chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ($R^2 = 68\%$) que chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire. L'inactivité semble donc plus subie que choisie parmi ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, que parmi les plus qualifiés.

Une certaine prudence s'impose lors de l'interprétation du graphique, car la corrélation s'explique en partie par la différence entre les populations retenues pour calculer les deux taux (la population totale ou la population active). Les tendances restent toutefois assez similaires si les taux de chômage sont calculés à l'échelle de la population totale, et non à l'échelle de la population active. Des effets de plafonnement interviennent dans la relation chez les diplômés de l'enseignement tertiaire mais, dans l'ensemble, les degrés de corrélation montrent que les taux d'emploi et d'inactivité s'expliquent dans une grande mesure par le manque d'emplois adéquats.

Définitions et méthodologie

Les concepts et les définitions des indicateurs de la situation au regard de l'emploi 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 durant la semaine de référence des enquêtes. Les actifs occupés 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*) ont un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour cause 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

OCDE (2009b) *Perspectives économiques de l'OCDE, Rapport intermédiaire*, mars 2009, OCDE, Paris.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

- *Tableau A6.1b. Taux d'emploi et niveau de formation (2007)*
- *Tableau A6.2b. Évolution du taux d'emploi des hommes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (1997-2007)*
- *Tableau A6.2c. Évolution du taux d'emploi des femmes âgées de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (1997-2007)*
- *Tableau A6.2d. Évolution du taux d'emploi des individus âgés de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation (1997-2007)*
- *Tableau A6.3b. Taux de chômage et niveau de formation (2007)*
- *Tableau A6.4b. Évolution du taux de chômage des hommes selon le niveau de formation (1997-2007)*
- *Tableau A6.4c. Évolution du taux de chômage des femmes selon le niveau de formation (1997-2007)*

Tableau A6.1a.

Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2007)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

Pays membres de l'OCDE		Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	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
Australie	Hommes	64.7	81.1	x(5)	x(5)	87.9	86.8	90.5	91.5	85.7	
Australie	Femmes	36.2	59.9	x(5)	x(5)	68.7	78.9	76.0	80.8	67.7	
Autriche	Hommes	x(2)	68.1	83.1	82.1	81.0	89.8	86.8	92.8	82.5	
Autriche	Femmes	x(2)	51.4	61.2	67.9	69.1	79.8	83.8	81.2	67.2	
Belgique	Hommes	49.5	70.1	a	81.2	82.2	84.1	87.4	88.9	77.5	
Belgique	Femmes	28.4	45.9	a	63.3	65.7	73.3	81.0	83.5	62.1	
Canada	Hommes	54.7	71.1	a	x(5)	81.4	82.5	86.5	86.4	81.6	
Canada	Femmes	33.5	53.6	a	x(5)	69.5	73.2	79.7	80.1	72.5	
Rép. tchèque	Hommes	c	58.1	a	83.2	88.5	x(5)	x(8)	91.4	84.4	
Rép. tchèque	Femmes	c	40.9	a	61.4	70.7	x(5)	x(8)	77.9	64.6	
Danemark	Hommes	52.5	75.4	79.5	86.1	80.8	c	89.3	90.6	84.5	
Danemark	Femmes	43.4	58.0	72.0	80.0	74.3	c	84.1	86.0	76.1	
Finlande	Hommes	51.8	73.3	a	a	79.0	c	83.6	89.8	78.2	
Finlande	Femmes	45.4	61.3	a	a	72.6	c	82.3	84.5	73.9	
France	Hommes	51.5	74.4	a	80.1	82.1	c	88.6	86.0	77.6	
France	Femmes	39.4	60.7	a	69.1	73.3	c	82.9	78.7	67.1	
Allemagne	Hommes	56.0	68.0	a	80.4	63.3	84.8	88.1	89.6	80.7	
Allemagne	Femmes	33.6	50.2	a	68.3	54.8	77.6	80.1	80.9	67.3	
Grèce	Hommes	75.4	86.3	85.3	89.7	85.2	88.2	84.6	88.0	83.8	
Grèce	Femmes	35.7	46.7	62.6	60.1	50.6	68.1	75.7	79.7	53.7	
Hongrie	Hommes	18.8	49.6	a	74.9	79.6	81.2	86.5	86.5	73.3	
Hongrie	Femmes	5.9	34.6	a	58.6	65.7	64.5	81.7	75.4	58.1	
Islande	Hommes	68.9	87.7	87.0	89.3	80.8	93.5	91.8	91.8	88.8	
Islande	Femmes	61.0	75.8	78.3	79.7	72.6	71.7	80.6	86.5	78.6	
Irlande	Hommes	62.1	82.7	c	a	88.4	90.4	91.1	91.6	84.1	
Irlande	Femmes	31.6	48.7	c	a	63.9	69.4	78.3	85.0	64.2	
Italie	Hommes	51.9	78.3	81.3	84.6	84.2	86.9	81.5	86.7	78.5	
Italie	Femmes	16.9	42.8	53.7	60.3	65.2	71.1	70.0	75.1	51.5	
Japon	Hommes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	88.2	a	93.9	93.2	90.4	
Japon	Femmes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	61.2	a	64.7	68.8	63.1	
Corée	Hommes	74.0	81.6	a	x(5)	84.8	a	89.7	88.7	85.3	
Corée	Femmes	58.1	57.8	a	x(5)	56.5	a	61.9	60.9	58.3	
Luxembourg	Hommes	69.4	86.0	82.7	81.0	85.3	77.6	84.8	89.2	81.9	
Luxembourg	Femmes	51.0	50.2	53.2	57.3	68.8	73.0	78.6	82.1	63.8	
Mexique	Hommes	88.7	93.4	a	92.0	92.6	a	92.1	91.4	90.9	
Mexique	Femmes	38.6	47.6	a	59.7	59.1	a	77.3	72.6	48.4	
Pays-Bas	Hommes	66.9	81.6	x(4)	82.5	88.3	85.4	86.9	90.2	85.2	
Pays-Bas	Femmes	35.3	53.6	x(4)	70.1	77.2	77.4	84.9	85.1	70.0	
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	77.6	88.6	89.9	92.3	92.3	91.1	91.4	88.5	
Nouvelle-Zélande	Femmes	x(2)	59.7	73.0	74.2	75.5	75.1	77.4	78.6	73.0	
Norvège	Hommes	c	72.7	a	87.3	86.2	91.7	93.7	92.2	85.9	
Norvège	Femmes	c	60.5	a	79.6	78.7	88.3	93.6	88.6	78.9	
Pologne	Hommes	x(2)	51.8	a	70.8	77.6	84.7	x(8)	88.3	73.3	
Pologne	Femmes	x(2)	31.6	a	50.1	59.4	64.6	x(8)	81.7	58.0	
Portugal	Hommes	78.4	85.6	x(5)	x(5)	82.2	87.0	x(8)	89.3	81.4	
Portugal	Femmes	60.0	73.3	x(5)	x(5)	78.0	64.3	x(8)	83.7	68.2	
Rép. slovaque	Hommes	c	31.7	x(4)	77.6	87.8	a	76.9	90.1	78.4	
Rép. slovaque	Femmes	c	21.3	x(4)	57.1	68.3	a	74.6	79.3	58.7	
Espagne	Hommes	68.0	84.9	a	87.8	84.5	91.5	89.3	89.0	82.7	
Espagne	Femmes	32.4	52.2	a	65.6	67.2	69.6	74.7	81.5	58.8	
Suède	Hommes	65.7	78.3	a	x(5)	86.6	87.8	87.0	90.1	85.3	
Suède	Femmes	43.9	65.1	a	x(5)	78.8	80.2	85.5	89.0	79.2	
Suisse	Hommes	73.6	81.1	c	89.6	82.7	85.9	94.8	93.0	89.6	
Suisse	Femmes	51.8	59.7	63.1	74.5	72.8	80.0	87.8	82.4	73.9	
Turquie	Hommes	73.4	78.8	a	83.6	80.6	a	x(8)	82.9	77.1	
Turquie	Femmes	22.0	20.6	a	29.4	27.4	a	x(8)	63.5	26.4	
Royaume-Uni	Hommes	c	60.4	83.0	84.6	86.2	c	88.6	90.2	82.8	
Royaume-Uni	Femmes	c	43.2	69.0	76.1	75.8	c	84.3	86.5	72.8	
États-Unis	Hommes	71.9	67.7	x(5)	x(5)	79.7	x(5)	86.0	89.9	81.9	
États-Unis	Femmes	42.1	47.3	x(5)	x(5)	67.6	x(5)	77.8	78.2	69.6	
Moyenne de l'OCDE	Hommes	63.1	73.7	82.4	84.4	83.7	85.9	88.1	89.7	82.7	
Moyenne de l'OCDE	Femmes	38.5	50.8	63.6	65.6	67.0	73.5	79.2	79.9	64.9	
Moyenne de l'UE-19	Hommes	58.4	70.8	80.8	82.6	82.8	84.7	86.3	89.4	80.8	
Moyenne de l'UE-19	Femmes	35.9	49.0	60.2	65.4	68.4	71.6	80.1	81.9	65.0	
Brésil	Hommes	83.8	86.8	x	x	88.5	x	x(8)	91.0	86.1	
Brésil	Femmes	52.2	57.7	x	x	67.3	x	x(8)	81.9	60.4	
Chili ¹	Hommes	24.4	63.2	x(5)	x(5)	71.8	a	81.1	84.3	74.3	
Chili ¹	Femmes	8.8	26.8	x(5)	x(5)	59.6	a	69.5	80.0	60.8	
Estonie	Hommes	c	67.2	a	69.8	86.6	88.5	89.2	92.5	83.9	
Estonie	Femmes	c	49.4	a	60.2	73.1	80.3	79.3	88.0	75.7	
Israël	Hommes	52.2	66.0	a	81.9	74.0	a	85.9	87.5	76.8	
Israël	Femmes	17.8	40.1	a	64.4	60.5	a	73.1	83.2	63.4	
Slovénie	Hommes	35.8	70.1	a	77.4	83.6	a	86.7	90.7	79.5	
Slovénie	Femmes	30.6	51.1	a	65.7	70.4	a	83.8	89.5	69.3	

1. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97 et des niveaux de la CITE-97 reportés par pays ainsi que les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Tableau A6.2a.
Évolution du taux d'emploi dans la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (1997-2007)
 Variation du pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
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	63.9
	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	80.5
	Tertiaire	83.4	83.8	82.0	82.9	83.1	83.5	83.2	83.3	84.4	84.4	84.8
Autriche	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	52.8	52.6	53.3	53.7	53.5	54.4	55.0	52.2	53.3	55.7	57.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.6	75.0	75.6	74.8	74.8	75.3	75.6	73.9	74.3	75.8	76.9
	Tertiaire	86.0	85.8	86.2	87.5	86.6	86.0	85.0	82.5	84.5	85.9	86.8
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	49.8
	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	74.2
	Tertiaire	83.9	84.3	85.4	85.3	84.5	83.7	83.6	83.9	84.2	83.6	84.9
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	57.3
	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	76.5
	Tertiaire	81.7	82.3	82.4	82.7	81.9	82.0	82.0	82.2	82.2	82.6	82.9
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	45.7
	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	76.1
	Tertiaire	89.3	88.7	87.4	86.8	87.8	87.1	86.5	86.4	85.8	85.1	85.2
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	66.6
	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	82.5
	Tertiaire	m	87.5	87.9	88.6	87.2	86.0	85.2	85.5	86.4	87.4	87.8
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	54.7	56.2	58.6	57.3	58.2	57.7	57.9	57.1	57.9	58.4	58.6
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72.2	73.1	74.3	74.9	75.5	74.4	74.4	74.4	75.2	75.6	76.2
	Tertiaire	82.6	83.2	84.7	84.4	85.1	85.1	85.0	84.2	84.1	85.0	85.2
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	58.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75.0	75.0	75.1	75.8	76.5	76.7	76.3	75.7	75.7	75.6	75.8
	Tertiaire	81.3	81.6	81.8	83.1	83.7	83.3	83.3	82.9	83.0	83.0	83.5
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	54.6
	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	74.4
	Tertiaire	82.3	82.2	83.0	83.4	83.4	83.6	83.0	82.7	82.9	84.3	85.5
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	59.9
	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	69.6
	Tertiaire	80.2	80.8	81.1	81.4	80.4	81.3	81.9	82.0	82.0	83.3	82.9
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	38.5
	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	70.2
	Tertiaire	81.4	81.0	82.1	82.4	82.6	82.0	82.7	82.9	83.0	81.8	80.4
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	80.5
	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	83.2
	Tertiaire	94.6	94.7	95.1	95.0	94.7	95.4	92.7	92.0	92.0	92.0	88.6
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	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	77.1
	Tertiaire	81.9	85.2	87.2	87.2	87.0	86.3	86.1	86.2	86.8	86.5	86.7
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	52.8
	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	74.5
	Tertiaire	m	80.8	80.7	81.4	81.6	82.2	82.0	81.2	80.4	80.6	80.2
Japon	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	69.6	68.8	68.2	67.1	67.5	m	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	74.3
	Tertiaire	80.7	79.5	79.2	79.0	79.8	79.1	79.2	79.3	79.4	79.8	80.0
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	66.0
	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	70.7
	Tertiaire	80.2	76.1	74.6	75.4	75.7	76.1	76.4	76.7	76.8	77.2	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	62.3
	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	73.9
	Tertiaire	m	m	85.0	84.3	85.5	85.2	82.3	84.1	84.0	85.2	84.5
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	63.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	70.5	69.8	69.9	71.2	70.4	70.3	70.3	71.0	71.9	73.6	73.9
	Tertiaire	84.0	83.7	82.4	83.1	81.6	81.4	81.8	82.1	82.0	83.3	83.1
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	61.9
	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	80.3
	Tertiaire	m	85.4	87.2	86.3	86.3	86.5	85.9	85.3	85.6	86.4	87.7


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Tableau A6.2a. (suite)

Évolution du taux d'emploi dans la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (1997-2007)
Variation du pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Pays membres de l'OCDE	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	70.4	71.4
		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	84.8
		Tertiaire	82.4	81.6	82.0	82.3	83.8	83.0	82.7	83.4	84.3	84.6	83.8
	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	66.3
		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	84.0
		Tertiaire	90.2	90.2	90.2	89.9	89.6	89.5	88.8	89.3	88.8	89.2	90.4
	Pologne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	50.3	49.1	46.6	42.8	41.5	39.1	38.2	37.5	37.7	38.6	41.0
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	70.7	71.1	69.7	66.6	64.8	62.5	61.6	61.3	61.7	62.9	65.2
		Tertiaire	86.7	87.2	86.6	84.5	84.1	83.1	82.6	82.3	82.7	83.5	84.5
	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	71.6
		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	79.8
	Tertiaire	m	89.3	90.0	90.7	90.8	88.5	87.3	88.0	87.3	86.4	85.9	
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	23.7	
	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	73.2	
	Tertiaire	89.8	88.6	87.0	85.6	86.7	86.6	87.1	83.6	84.0	84.9	84.1	
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	60.5	
	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	76.3	
	Tertiaire	75.5	76.3	77.6	79.7	80.7	80.8	81.6	81.9	82.4	83.4	84.4	
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	66.6	
	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	83.1	
	Tertiaire	85.0	85.5	85.6	86.7	86.9	86.5	85.8	85.4	87.3	87.3	88.6	
Suisse	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	68.0	68.8	68.3	64.5	69.6	68.2	66.3	65.4	65.3	64.5	66.0	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	79.6	80.8	80.9	81.4	81.3	81.1	80.5	79.9	80.0	80.2	81.1	
	Tertiaire	89.1	90.3	90.7	90.4	91.3	90.6	89.7	89.7	90.0	90.2	90.0	
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	48.7	
	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	62.4	
	Tertiaire	81.7	81.3	79.0	78.5	78.3	76.3	74.9	75.2	76.1	75.5	75.6	
Royaume-Uni	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	64.7	64.5	65.0	65.3	65.5	65.3	66.0	65.4	65.5	65.2	64.9	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	79.2	80.1	80.5	81.1	80.9	81.1	81.5	81.2	81.6	81.3	80.9	
	Tertiaire	87.2	87.1	87.7	87.8	88.1	87.6	87.8	87.7	88.0	88.1	87.8	
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	58.3	
	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	73.6	
	Tertiaire	85.4	85.3	84.6	85.0	84.4	83.2	82.2	82.0	82.5	82.7	83.3	
	Moyenne de l'OCDE												
	<i>Inférieur au 2^e cycle du secondaire</i>	57.2	57.5	57.7	57.8	58.0	57.5	57.5	56.7	57.2	57.8	58.4	
	<i>2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>	74.4	74.6	75.1	75.4	75.4	75.1	74.8	74.6	75.2	75.8	76.2	
	<i>Tertiaire</i>	84.3	84.5	84.5	84.7	84.8	84.4	83.9	83.8	84.1	84.4	84.5	
	Moyenne de l'UE-19												
	<i>Inférieur au 2^e cycle du secondaire</i>	51.5	53.2	53.8	54.2	54.4	54.1	54.4	53.4	53.8	54.6	55.4	
	<i>2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>	72.7	73.7	74.5	74.8	74.8	74.5	74.3	74.1	74.4	75.2	75.8	
	<i>Tertiaire</i>	83.8	84.5	85.0	85.1	85.2	84.8	84.5	84.1	84.5	84.8	85.1	
Pays partenaires	Brésil	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.8	
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76.9	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85.8	
	Estonie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	44.1	49.0	50.9	50.0	56.5	56.7
		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	79.4
		Tertiaire	m	m	m	m	m	81.6	80.3	82.4	84.5	87.7	87.4
	Israël	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	43.5	42.7	40.4	41.2	41.8	42.7
		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	69.2
		Tertiaire	m	m	m	m	m	79.1	79.3	79.2	80.3	81.2	83.0
	Slovénie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	55.6	54.2	55.9	56.1	55.9	56.2
		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	75.1
		Tertiaire	m	m	m	m	m	86.1	86.1	86.8	87.0	88.2	87.7


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Tableau A6.3a.
Taux de chômage et niveau de formation, selon le sexe (2007)
Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

		Pré- primaire 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)
Pays membres de l'OCDE	Australie	Hommes	5.6	4.4	x(5)	x(5)	2.5	c	2.5	1.8	2.9
	Femmes	9.3	4.7	a	a	4.2	c	3.2	2.1	3.7	
	Autriche	Hommes	x(2)	7.8	c	3.0	4.2	c	c	2.3	3.3
	Femmes	x(2)	7.6	c	4.0	4.4	c	c	3.6	4.3	
	Belgique	Hommes	13.7	7.9	a	6.3	4.5	c	3.2	c	5.7
	Femmes	14.9	13.1	a	8.2	7.9	c	c	2.9	c	7.2
	Canada	Hommes	10.6	9.2	a	x(5)	5.6	5.6	4.4	3.5	5.3
	Femmes	12.1	8.4	a	x(5)	5.2	5.4	4.1	3.5	4.8	
	Rép. tchèque	Hommes	c	19.2	a	3.9	1.9	x(8)	x(8)	1.5	3.7
	Femmes	c	18.9	a	8.6	3.7	x(8)	x(8)	1.5	6.4	
	Danemark	Hommes	c	3.2	c	1.6	4.7	c	2.8	2.9	2.6
	Femmes	c	5.1	c	3.1	3.7	c	c	3.1	3.0	3.5
	Finlande	Hommes	8.8	8.0	a	a	5.5	c	3.6	3.2	5.3
	Femmes	9.1	10.2	a	a	6.9	c	c	4.0	3.6	5.8
	France	Hommes	10.1	9.6	a	4.9	5.6	c	4.5	4.9	6.2
	Femmes	12.6	9.8	a	7.2	6.7	c	c	3.9	5.7	7.3
	Allemagne	Hommes	25.3	18.0	a	8.5	9.0	5.8	3.1	3.6	8.1
	Femmes	25.9	15.0	a	9.0	7.8	4.6	4.5	4.5	4.5	8.6
	Grèce	Hommes	4.5	4.6	c	c	3.8	5.9	4.1	c	4.3
	Femmes	10.5	15.3	c	c	11.7	12.6	10.3	c	c	11.1
Hongrie	Hommes	38.1	16.0	a	6.3	4.0	5.6	c	2.1	6.3	
Femmes	56.9	14.1	a	8.6	4.9	9.6	c	2.8	6.9		
Islande	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Irlande	Hommes	7.9	5.5	c	a	3.7	3.1	2.5	c	4.1	
Femmes	c	4.9	c	a	3.5	3.9	3.1	c	c	3.4	
Italie	Hommes	6.4	4.6	8.2	2.3	3.0	8.0	5.1	3.0	3.9	
Femmes	9.7	8.9	12.0	6.0	5.3	9.9	6.0	5.2	6.7		
Japon	Hommes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4.4	a	3.8	2.5	3.7	
Femmes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	3.8	a	3.4	2.8	3.5		
Corée	Hommes	3.2	3.4	a	x(5)	3.8	a	4.8	2.5	3.4	
Femmes	1.3	1.9	a	x(5)	2.5	a	3.1	2.3	2.3		
Luxembourg	Hommes	c	5.9	c	2.4	c	c	c	c	c	
Femmes	c	c	c	c	3.4	c	c	c	c	c	
Mexique	Hommes	2.1	2.4	a	2.3	2.5	a	1.1	3.4	2.5	
Femmes	2.0	2.9	a	2.4	2.9	a	2.0	4.5	2.8		
Pays-Bas	Hommes	5.0	2.7	x(4)	2.6	2.1	c	2.2	1.7	2.3	
Femmes	5.6	4.8	x(4)	3.7	3.0	c	c	1.8	3.1		
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	3.3	1.8	c	1.8	1.1	1.9	2.1	2.0	
Femmes	x(2)	3.5	2.2	3.0	1.8	c	c	2.4	2.3	2.6	
Norvège	Hommes	c	3.4	a	c	c	c	c	c	c	
Femmes	c	3.2	a	c	c	c	c	c	c	c	
Pologne	Hommes	x(2)	15.1	a	9.4	5.9	5.3	x(8)	3.3	7.7	
Femmes	x(2)	16.0	a	12.3	8.7	7.3	x(8)	4.3	8.8		
Portugal	Hommes	6.5	6.6	x(5)	x(5)	5.7	c	x(8)	5.1	6.3	
Femmes	9.6	10.5	x(5)	x(5)	7.7	c	x(8)	7.6	9.1		
Rép. slovaque	Hommes	c	41.8	x(4)	9.7	4.3	a	c	c	8.5	
Femmes	c	38.9	x(4)	15.0	7.2	a	c	c	c	11.7	
Espagne	Hommes	7.6	5.8	c	4.5	5.3	2.9	3.9	3.8	5.3	
Femmes	14.1	12.9	c	10.0	8.7	14.3	7.9	5.2	9.5		
Suède	Hommes	6.5	5.7	a	x(5)	3.9	4.0	4.3	3.6	4.2	
Femmes	11.1	7.6	a	x(5)	4.5	5.8	3.3	3.0	4.4		
Suisse	Hommes	c	4.9	c	2.3	c	c	c	2.1	2.4	
Femmes	c	7.7	c	3.6	5.6	c	c	2.9	4.1		
Turquie	Hommes	9.0	8.1	a	6.4	8.1	x(8)	x(8)	5.4	8.0	
Femmes	5.2	11.5	a	15.0	16.9	x(8)	x(8)	9.9	8.4		
Royaume-Uni	Hommes	c	9.0	5.4	4.0	3.4	c	2.5	2.3	4.2	
Femmes	c	8.0	5.3	4.0	3.6	c	c	2.2	2.1	3.9	
États-Unis	Hommes	c	9.1	x(5)	x(5)	5.1	x(5)	3.2	1.9	4.3	
Femmes	c	c	x(5)	x(5)	3.9	x(5)	2.9	1.8	3.4		
Moyenne de l'OCDE	Hommes	10.1	8.8	5.1	4.7	4.4	4.7	3.3	3.0	4.7	
Femmes	13.1	10.2	6.5	7.3	5.7	8.1	4.0	3.7	5.8		
Moyenne de l'UE-19	Hommes	11.7	10.4	6.8	5.0	4.5	5.1	3.5	3.1	5.1	
Femmes	16.4	12.3	8.6	7.7	6.0	8.5	4.6	3.8	6.8		
Pays partenaires	Brésil	Hommes	3.7	4.9	a	7.4	4.6	c	x(8)	2.6	4.1
	Femmes	7.1	10.4	a	c	9.5	c	x(8)	3.8	7.9	
	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	8.7	a	c	4.5	c	c	c	4.5
	Femmes	c	8.8	a	c	4.9	c	4.1	c	c	
	Israël	Hommes	14.3	8.5	a	5.2	6.4	a	3.7	3.1	5.8
	Femmes	16.1	13.4	a	9.4	8.4	a	5.6	3.4	6.5	
	Slovénie	Hommes	c	5.5	0.0	3.1	2.8	0.0	2.7	2.5	3.4
	Femmes	c	5.7	0.0	5.8	6.5	0.0	3.1	4.3	5.5	

1. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97 et des niveaux de la CITE-97 reportés par pays ainsi que les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Tableau A6.4a.

Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1997-2007)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
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	5.1
	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	3.0
	Tertiaire	3.5	3.3	3.4	3.6	3.1	3.3	3.0	2.8	2.5	2.3	2.2
Autriche	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	6.6	6.8	5.9	6.2	6.2	6.7	7.8	7.8	8.6	7.9	7.4
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.3	3.7	3.2	2.9	3.0	3.4	3.4	3.8	3.9	3.7	3.3
	Tertiaire	2.5	1.9	1.8	1.5	1.5	1.8	2.0	2.9	2.6	2.5	2.4
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	11.3
	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	6.2
	Tertiaire	3.3	3.2	3.1	2.7	2.7	3.5	3.5	3.9	3.7	3.7	3.3
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	9.5
	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	5.4
	Tertiaire	5.4	4.7	4.5	4.1	4.7	5.1	5.2	4.8	4.6	4.1	3.9
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	19.1
	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	4.3
	Tertiaire	1.2	1.9	2.6	2.5	2.0	1.8	2.0	2.0	2.0	2.2	1.5
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	4.2
	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	2.5
	Tertiaire	m	3.3	3.0	3.0	3.6	3.9	4.7	4.4	3.7	3.2	2.9
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15.6	13.8	13.1	12.1	11.4	12.2	11.2	11.3	10.7	10.1	8.9
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11.9	10.6	9.5	8.9	8.5	8.8	8.3	7.9	7.4	7.0	6.1
	Tertiaire	6.5	5.8	4.7	4.7	4.4	4.5	4.1	4.5	4.4	3.7	3.6
France	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15.0	14.9	15.3	13.9	11.9	11.8	10.4	10.7	11.1	11.0	10.2
	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	6.6	6.6	5.9
	Tertiaire	7.0	6.6	6.1	5.1	4.8	5.2	5.3	5.7	5.4	5.1	4.9
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15.4	15.4	15.9	13.9	13.5	15.3	18.0	20.4	20.2	19.9	18.0
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.9	10.3	8.8	8.1	8.2	9.0	10.2	11.2	11.0	9.9	8.3
	Tertiaire	5.7	5.5	5.0	4.2	4.2	4.5	5.2	5.6	5.5	4.8	3.8
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	7.1
	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	8.0
	Tertiaire	7.3	6.3	7.8	7.4	6.9	6.7	6.1	7.2	7.0	6.1	5.8
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	16.0
	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	5.9
	Tertiaire	1.7	1.7	1.4	1.3	1.2	1.5	1.4	1.9	2.3	2.2	2.6
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	c	3.5
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.7	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3.4
	Tertiaire	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2.2
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	6.1
	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	3.5
	Tertiaire	4.0	3.0	1.7	1.6	1.8	2.2	2.6	2.2	2.0	2.2	2.3
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	6.3
	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	4.1
	Tertiaire	m	6.9	6.9	5.9	5.3	5.3	5.3	5.3	5.7	4.8	4.2
Japon	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	3.9	4.4	5.6	5.9	5.9	m	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	4.2
	Tertiaire	2.3	2.7	3.3	3.4	3.2	3.8	3.7	3.4	3.1	3.0	2.9
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	2.4
	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	3.3
	Tertiaire	2.3	4.9	4.7	3.6	3.5	3.2	3.1	2.9	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	4.1
	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	2.8
	Tertiaire	m	m	c	c	c	1.8	4.0	3.2	3.2	2.9	3.0
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	2.2
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.2	3.2	2.7	2.2	2.3	2.3	2.2	3.1	3.0	2.5	2.7
	Tertiaire	2.9	3.1	3.4	2.4	2.6	3.0	3.1	3.7	3.8	3.0	3.8
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	4.0
	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	2.7
	Tertiaire	m	c	1.7	1.9	1.2	2.1	2.5	2.8	2.8	2.3	1.8

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

Tableau A6.4a. (suite)
Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1997-2007)
 Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Pays membres de l'OCDE	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	2.9
		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	2.1	1.9
		Tertiaire	3.5	4.0	3.6	3.3	2.7	3.2	3.0	2.6	2.2	2.4	2.2
	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	3.3
		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	1.3
		Tertiaire	1.7	1.5	1.4	1.9	1.7	2.1	2.5	2.4	2.1	1.8	1.4
	Pologne												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	13.8	13.9	16.4	20.6	22.6	25.2	25.9	27.8	27.1	21.5	15.5
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.9	9.1	10.7	13.9	15.9	17.8	17.8	17.4	16.6	12.7	8.7
		Tertiaire	2.1	2.5	3.1	4.3	5.0	6.3	6.6	6.2	6.2	5.0	3.8
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	8.0	
	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	6.8	
	Tertiaire	m	2.8	3.0	2.7	2.8	3.9	4.9	4.4	5.4	5.4	6.6	
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	41.3	
	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	8.5	
	Tertiaire	2.8	3.3	4.0	4.6	4.2	3.6	3.7	4.8	4.4	2.6	3.3	
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	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	6.8	
	Tertiaire	13.7	13.1	11.1	9.5	6.9	7.7	7.7	7.3	6.1	5.5	4.8	
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	7.0	
	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	4.2	
	Tertiaire	5.2	4.4	3.9	3.0	2.6	3.0	3.9	4.3	4.5	4.2	3.4	
Suisse													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	6.0	5.7	4.7	4.8	3.4	4.3	5.9	7.1	7.2	7.5	6.7	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.1	2.9	2.5	2.2	2.1	2.4	3.2	3.7	3.7	3.3	3.0	
	Tertiaire	4.4	2.8	1.7	1.4	1.3	2.2	2.9	2.8	2.7	2.2	2.1	
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	8.2	
	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	8.8	
	Tertiaire	3.9	4.8	5.1	3.9	4.7	7.5	6.9	8.2	6.9	6.9	6.9	
Royaume-Uni													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	8.4	7.5	7.1	6.6	6.1	6.0	5.2	5.3	5.1	6.3	6.5	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.5	4.4	4.4	4.0	3.5	3.6	3.5	3.3	3.1	3.8	3.9	
	Tertiaire	3.1	2.6	2.6	2.1	2.0	2.4	2.3	2.2	2.1	2.2	2.3	
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	8.5	
	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	4.5	
	Tertiaire	2.3	2.1	2.1	1.8	2.1	3.0	3.4	3.3	2.6	2.5	2.1	
	Moyenne de l'OCDE												
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	10.1	9.4	9.3	9.0	8.6	9.4	9.7	10.3	10.5	10.0	9.0	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.7	6.4	6.1	5.7	5.5	5.8	6.0	6.3	6.0	5.5	4.8	
	Tertiaire	4.1	4.0	3.8	3.5	3.3	3.7	4.0	4.1	3.9	3.5	3.3	
	Moyenne de l'UE-19												
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	13.3	11.4	11.4	11.1	10.6	11.4	11.7	12.8	13.0	12.1	11.1	
	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.4	7.4	6.9	6.6	6.3	6.5	6.8	7.1	6.8	6.2	5.4	
	Tertiaire	4.7	4.4	4.1	3.8	3.5	3.8	4.1	4.3	4.2	3.7	3.5	
Pays partenaires	Brésil												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5.6
		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7.0
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.3
	Estonie												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	19.0	14.8	15.4	13.0	11.7	8.6
		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	4.6
		Tertiaire	m	m	m	m	m	5.8	6.5	5.0	3.8	3.2	2.4
	Israël												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	14.0	15.2	15.6	14.0	12.8	12.4
		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	7.2
		Tertiaire	m	m	m	m	m	6.4	6.4	6.1	5.1	4.5	3.8
Slovénie													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	8.4	8.7	8.4	8.7	7.0	6.5	
	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	4.3	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	2.3	3.0	2.8	3.0	3.0	3.2	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>

QUELS SONT LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION ?

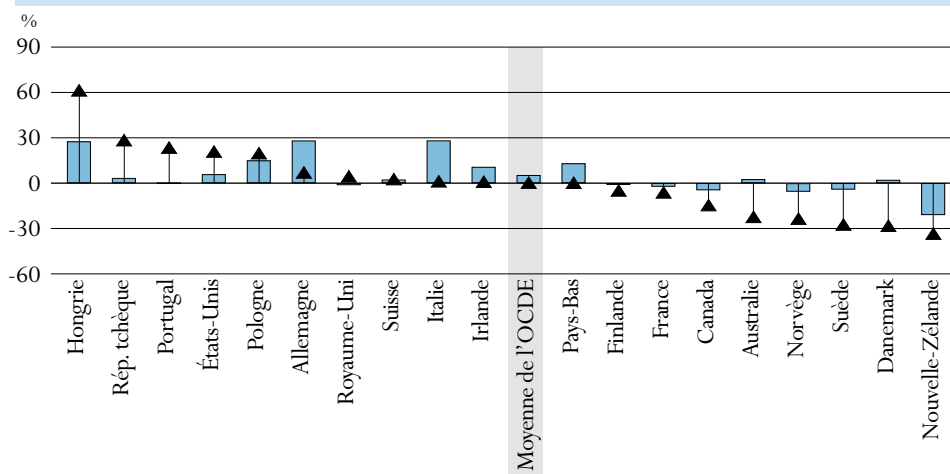
Cet indicateur compare les revenus du travail relatifs (avant impôts) des travailleurs selon leur niveau de formation dans 25 pays membres de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Brésil, en Israël et en Slovénie. La variation des revenus du travail avant impôts entre les niveaux de formation est un indicateur probant de l'offre et de la demande d'éducation. Combinées aux données sur l'évolution des revenus du travail au fil du temps, les différences de revenus entre les niveaux de formation montrent bien dans quelle mesure les systèmes d'éducation sont ou non en adéquation avec la demande sur le marché du travail.

Points clés

Graphique A7.1. Augmentation des revenus du travail relatifs moyens des individus titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire entre 1997 et 2007 et écart de ces revenus par rapport à la moyenne de l'OCDE (2007)

- Augmentation en points de pourcentage entre les moyennes de 1997 et de 2007
- ▲ Écart par rapport à la moyenne de 2007 de l'OCDE-19

La différence de revenus du travail entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est révélatrice de l'offre et de la demande de travailleurs qualifiés et des facteurs qui incitent à investir dans l'élévation du niveau de formation. L'avantage salarial dont bénéficient les diplômés de l'enseignement tertiaire a fortement augmenté dans certains pays durant la période étudiée. Leurs revenus relatifs ont progressé de plus de 20 points de pourcentage en Allemagne, en Hongrie et en Italie, où leur avantage est maintenant supérieur à la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, ils ont vu leurs revenus relatifs diminuer et leur avantage s'écarte encore plus à la baisse de la moyenne de l'OCDE au Canada, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Enfin, la poursuite de leurs études leur procure un avantage important aux États-Unis, en Pologne, au Portugal et en République tchèque.




Remarques : écart entre les moyennes de 1997/1998/1999 et de 2005/2006/2007 relatives aux revenus du travail relatifs des diplômés de l'enseignement tertiaire.

Écart entre la moyenne des revenus du travail relatifs des diplômés de l'enseignement tertiaire de chaque pays pour les années 2005/2006/2007 et la moyenne de 19 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE, Tableau A7.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Autres faits marquants

- Les revenus du travail augmentent avec l'élévation du niveau de formation. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire jouissent d'un avantage salarial substantiel par rapport aux individus du même sexe dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'avantage que procure un diplôme de l'enseignement tertiaire en termes de rémunération est important dans la plupart des pays et dépasse même 50 % dans 17 des 28 pays considérés ici.
- Les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou titulaires d'un titre validant un programme de recherche de haut niveau jouissent d'un avantage salarial important en Hongrie et, dans les pays partenaires, au Brésil, où leur avantage est largement supérieur à 100 %, ainsi qu'aux États-Unis, en Pologne, au Portugal et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël, où ils gagnent au moins 80 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les femmes bénéficient d'un avantage comparable en Corée, en Hongrie, en Irlande et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Brésil.
- L'avantage salarial de l'élévation du niveau de formation augmente avec l'âge. Dans tous les pays, les revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus élevés chez les individus les plus âgés, si ce n'est en Australie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël. Dans l'ensemble, le désavantage salarial associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmente avec l'âge.
- À de rares exceptions près, les revenus des femmes sont moins élevés que ceux des hommes à niveau égal de formation. Tous niveaux de formation confondus, les femmes gagnent entre 51 % (en Corée) et 88 % (dans un pays partenaire, en l'occurrence en Slovaquie) de ce que les hommes gagnent, dans le groupe d'âge des 30-44 ans. Au cours de ces dix dernières années toutefois, le désavantage salarial des femmes a diminué de plus de 10 points de pourcentage au niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande et au niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en République tchèque.

Contexte

Les marchés utilisent entre autres moyens les écarts de salaire et, en particulier, les rémunérations importantes associées aux niveaux élevés de formation, pour inciter les individus à acquérir des compétences et à les entretenir. L'accroissement des revenus du travail en fonction du niveau de formation doit toutefois 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 dans le temps.

L'avantage salarial associé aux différents niveaux de formation est révélateur non seulement des incitations à investir dans l'éducation, mais également de l'offre et de la demande d'éducation. Des avantages salariaux élevés et orientés à la hausse sont souvent le signe d'une pénurie de travailleurs plus qualifiés ; il va de soi que l'inverse vaut également, si les avantages salariaux sont peu élevés et orientés à la baisse. Le manque de travailleurs plus qualifiés sur le marché du travail a donc pour effet de creuser les inégalités salariales. De surcroît, si leur pénurie persiste, leur prix excessif finira par les évincer du marché du travail qui s'offre aux plus qualifiés sur la scène mondiale.

À plus long terme toutefois, cette disproportion entraînera des ajustements qui aligneront l'offre et la demande de travailleurs qualifiés. Les revenus du travail en général et l'évolution de l'avantage salarial dans le temps en particulier sont donc deux indicateurs importants du degré d'adéquation entre le système d'éducation et le marché du travail.

Observations et explications

Variation des revenus du travail selon le niveau de formation

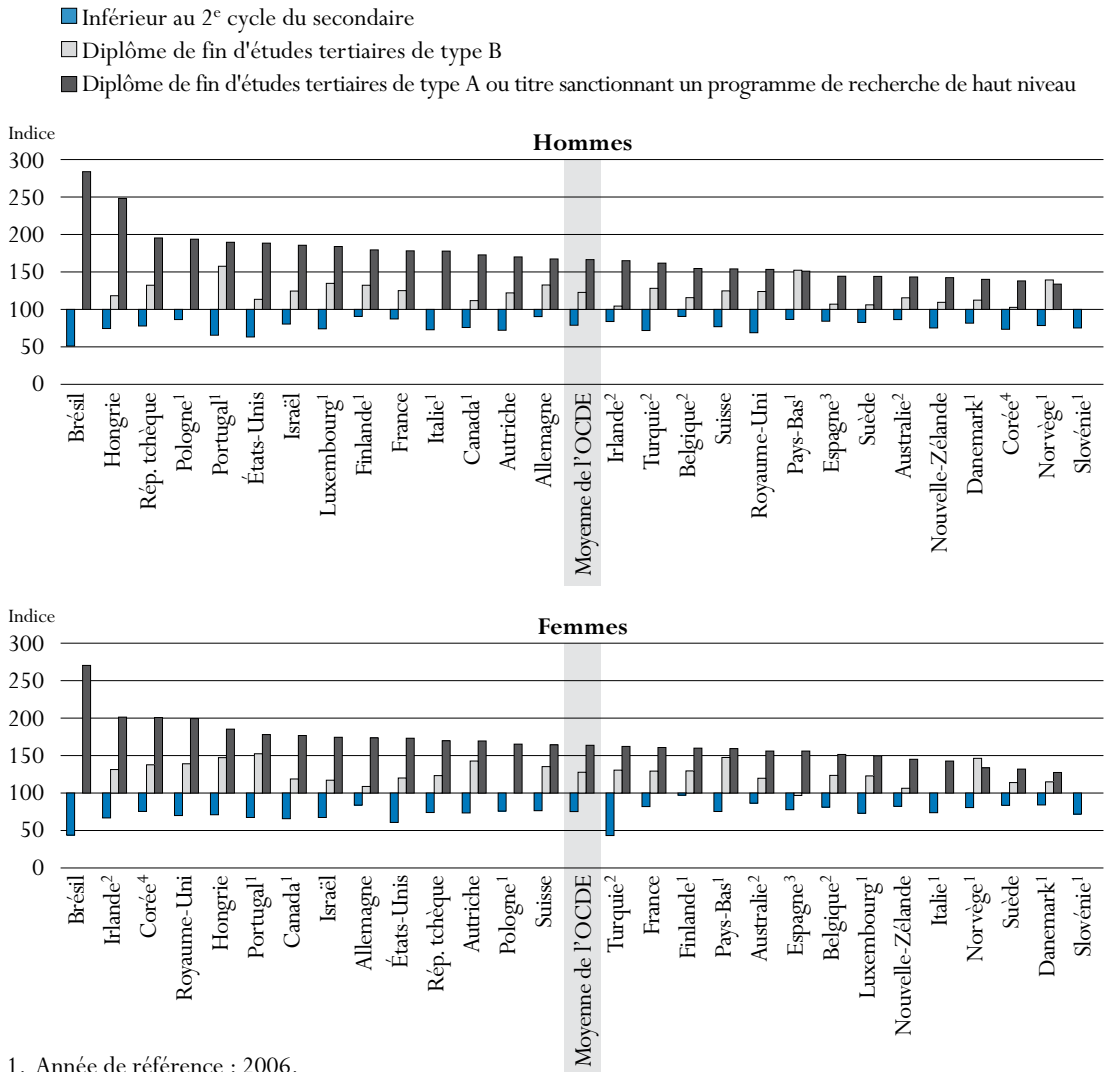
Les écarts de revenus du travail sont des indicateurs très probants de l'incitation financière à la disposition des individus pour investir dans la poursuite de leurs études. Ils peuvent aussi être révélateurs de disparités dans l'offre de formations à différents niveaux d'enseignement (ou d'obstacles à l'entrée dans ces formations). Pour mesurer l'avantage financier que procure un niveau de formation tertiaire, on peut comparer les revenus du travail annuels moyens entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire. Une comparaison analogue donne la mesure du manque à gagner de ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

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

Les différentiels salariaux et leur évolution dans le temps comptent toutefois parmi les indicateurs les plus directs du degré d'adéquation entre l'offre et la demande de travailleurs qualifiés. Le graphique A7.2 révèle une forte corrélation entre le niveau de formation et les revenus du travail moyens. Les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus, dans l'ensemble, que les diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire, et ce constat vaut pour tous les pays.

Graphique A7.2. Revenus du travail relatifs (2007 ou année de référence indiquée)

Population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe
(deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100) pour l'année de référence indiquée



1. Année de référence : 2006.
2. Année de référence : 2005.
3. Année de référence : 2004.
4. Année de référence : 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus du travail relatifs des individus titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A (y compris d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau).

Source : OCDE. Tableau A7.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

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 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en général plus marqués qu'entre ces derniers et les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce constat donne à penser que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (et, à quelques exceptions près, l'enseignement post-secondaire non tertiaire)

A7

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 dans la plupart des pays, la perspective d'un avantage financier important permet de garantir qu'une proportion suffisante d'individus sont 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 et, dans les pays partenaires, au Brésil, où leur avantage est largement supérieur à 100 %, ainsi qu'aux États-Unis, en Pologne, au Portugal et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël, où ils gagnent au moins 80 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les femmes bénéficient d'un avantage comparable en Corée, en Hongrie, en Irlande et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Brésil.

Les femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement pénalisées au Canada, aux États-Unis, en Irlande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël : leurs revenus ne représentent pas plus de 70 % de ceux associés à un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À ce niveau de formation (inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), les hommes sont logés à la même enseigne que les femmes aux États-Unis, au Portugal et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Brésil.

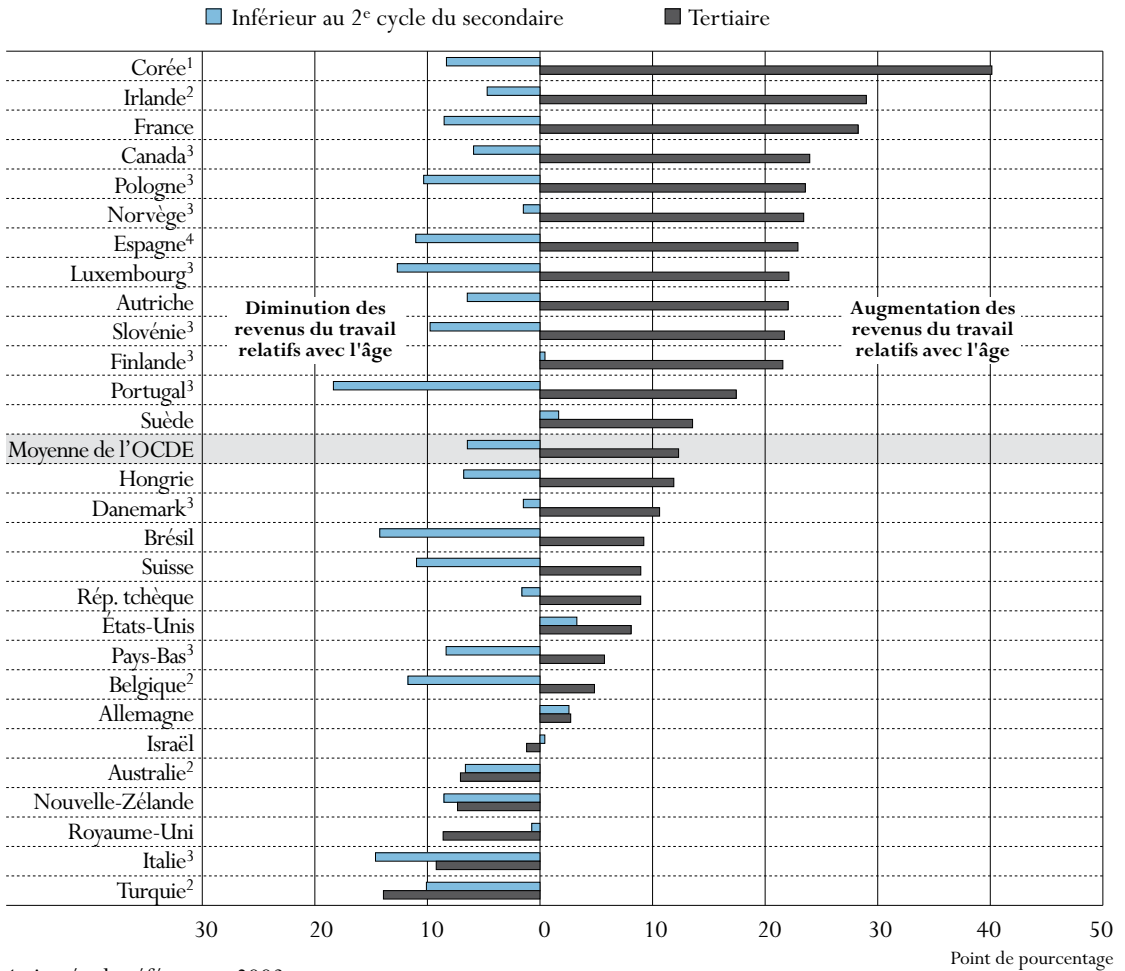
Ces dix dernières années, l'avantage financier relatif que procure un niveau de formation tertiaire a progressé dans la plupart des pays, ce qui montre que la demande d'individus plus qualifiés reste supérieure à l'offre (voir le tableau A7.2a). Cet avantage a fortement augmenté durant cette période en Allemagne, en Hongrie et en Italie, des pays où la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population est faible par rapport à la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur A1).

Cependant, dans certains pays, l'avantage financier associé à un niveau de formation tertiaire a diminué au cours de ces dix dernières années. Ainsi, il a régressé en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède. 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 relativement peu rémunérés en début de carrière.

Variation des revenus du travail selon le niveau de formation et l'âge

Il ressort du tableau A7.1a que les revenus du travail avant impôts varient également en fonction de 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 est supérieur de 13 points d'indice en moyenne. Le graphique A7.3 montre la variation de ces avantages financiers. Dans la plupart des pays, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire augmente avec l'âge (voir l'indicateur A6), tout comme leur avantage financier. Les revenus du travail des seniors sont relativement plus élevés dans tous les pays, si ce n'est en Australie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël.

Graphique A7.3. Écarts de revenus du travail relatifs entre les individus âgés de 55 à 64 ans et la population âgée de 25 à 64 ans (2007 ou année de référence indiquée)
 Écarts par rapport aux revenus du travail des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



- 1. Année de référence : 2003.
- 2. Année de référence : 2005.
- 3. Année de référence : 2006.
- 4. Année de référence : 2004.

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 A7.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Écarts par rapport aux revenus du travail des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire

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, aux États-Unis, en Finlande et en Suède et, dans les pays partenaires, en Israël. Ce désavantage ne progresse pas autant sous l'effet de l'âge que l'avantage associé à un niveau de formation tertiaire, ce qui indique que le diplôme de fin d'études tertiaires est véritablement la clé de revenus du travail

plus élevés en fin de carrière. Dans la plupart des pays, faire des études tertiaires est un moyen non seulement d'améliorer ses perspectives d'emploi en fin de carrière, mais aussi d'accroître ses avantages de revenus et de productivité durant toute sa carrière.

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 niveau de formation tertiaire est plus important chez les femmes que chez les hommes en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. La situation inverse s'observe dans les autres pays, si ce n'est en Turquie, où cet avantage – par rapport à un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire – est équivalent chez les hommes et les femmes (voir le tableau A7.1a).

Les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, post-secondaires non tertiaires ou tertiaires bénéficient d'un avantage salarial important (par rapport aux individus du même sexe dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), mais les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau égal de formation restent substantiels. 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 A7.1b accessible en ligne). 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 88 % dans un pays partenaire, en l'occurrence en Slovaquie.

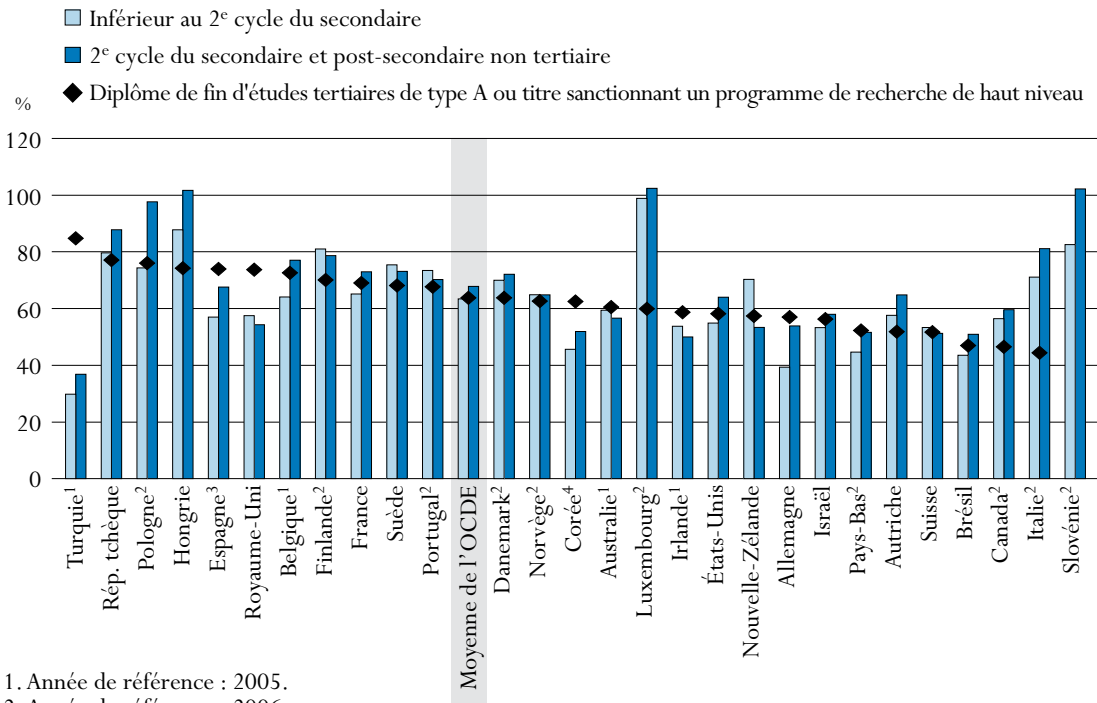
Une certaine prudence s'impose toutefois lors de l'interprétation de ces écarts relatifs, car le travail à temps partiel est inclus dans les chiffres de la plupart des pays. Or, le travail à temps partiel est nettement plus répandu chez les femmes, même si sa fréquence varie considérablement d'un pays 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 gagnent respectivement 82 %, 85 % et 78 % de ce que gagnent les hommes, dans le groupe d'âge 30-44 ans.

Les écarts de revenus du travail entre hommes et femmes présentés dans le graphique A7.4 s'expliquent en partie par des différences de professions et de durée totale d'activité entre les sexes ainsi que par la fréquence du travail à temps partiel chez les femmes. Toutefois, chez les individus âgés de 55-64 ans, ces écarts entre les sexes sont importants dans la plupart des pays. Plusieurs pays échappent à ce constat : les revenus sont équivalents entre les deux sexes au niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Hongrie, au Luxembourg et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, et au niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Luxembourg.

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 A7.3). À cet égard, les changements les plus marquants s'observent en faveur des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande et en faveur des femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en République tchèque : leur écart de revenus par rapport aux hommes s'est réduit de plus de 10 points de pourcentage en dix ans.

Graphique A7.4. Écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (2007 ou année de référence indiquée)

Revenus du travail 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 : 2005.
- 2. Année de référence : 2006.
- 3. Année de référence : 2004.
- 4. Année de référence : 2003.

Remarque : les revenus professionnels des individus exerçant un emploi à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, au Portugal et en Slovénie.

Source : OCDE. Tableau A7.1b, disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Définitions et méthodologie

Les revenus du travail indiqués dans le tableau A7.1a 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, aux Pays-Bas, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Turquie, et dans les pays partenaires, au Brésil et en Slovénie, 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 impôt, sauf en Belgique, en Corée et en Turquie, où il s'agit des revenus après impôt. Les chiffres excluent les revenus des travailleurs à temps partiel en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie et les revenus des travailleurs saisonniers en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et en Slovénie.


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

A7

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.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

- *Tableau A7.1b. Écart de revenus du travail entre les hommes et les femmes (2007 ou année de référence indiquée)*
- *Tableau A7.4a. Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans par tranche de revenus du travail selon le niveau de formation (2007 ou année de référence indiquée)*
- *Tableau A7.4b. Répartition de la population de sexe masculin âgée de 25 à 64 ans par tranche de revenus du travail selon le niveau de formation (2007 ou année de référence indiquée)*
- *Tableau A7.4c. Répartition de la population de sexe féminin âgée de 25 à 64 ans par tranche de revenus du travail selon le niveau de formation (2007 ou année de référence indiquée)*

Tableau A7.1a.
Revenus du travail relatifs de la population percevant des revenus du travail (2007 ou année de référence indiquée)
Population âgée de 25 à 64 ans, de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe
(deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

Pays membres de l'OCDE			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire			Diplôme de fin d'études tertiaires de type B			Diplôme de fin d'études tertiaires de type A ou titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau			Tous niveaux tertiaires confondus		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	2005	Hommes	86	90	81	105	107	104	115	116	113	143	127	143	136	124	133
	2005	Femmes	86	82	85	104	99	105	120	115	123	156	149	154	146	142	143
	2005	H+F	81	88	74	96	98	94	110	112	106	139	131	134	131	126	124
Autriche	2007	Hommes	72	71	70	132	113	140	122	111	118	170	137	220	151	129	177
	2007	Femmes	73	69	62	125	128	132	143	118	155	169	160	176	160	149	167
	2007	H+F	67	68	60	122	114	131	130	113	127	170	143	212	155	134	177
Belgique	2005	Hommes	91	95	82	98	95	108	116	111	113	155	135	156	137	124	139
	2005	Femmes	81	85	68	108	105	103	124	122	117	151	144	147	134	131	128
	2005	H+F	89	95	78	100	98	102	115	112	112	155	137	160	133	123	138
Canada	2006	Hommes	76	84	70	111	118	106	112	123	124	173	152	212	142	137	175
	2006	Femmes	66	67	67	101	106	106	119	122	117	177	177	166	146	151	139
	2006	H+F	75	83	69	110	113	108	111	118	118	171	155	206	140	137	164
Rép. tchèque	2007	Hommes	78	81	77	m	m	m	132	125	136	195	162	200	192	158	198
	2007	Femmes	74	78	70	m	m	m	123	117	135	170	155	176	165	148	173
	2007	H+F	73	79	71	m	m	m	122	114	132	187	157	194	183	151	191
Danemark	2006	Hommes	82	80	83	92	44	94	112	118	111	140	112	152	133	113	143
	2006	Femmes	84	77	81	85	40	92	115	127	111	127	122	134	126	123	131
	2006	H+F	82	81	81	97	45	104	115	122	112	128	110	142	125	112	136
Finlande	2006	Hommes	91	89	92	m	m	m	132	129	133	179	140	216	162	138	181
	2006	Femmes	97	90	95	m	m	m	129	128	126	160	148	193	146	144	155
	2006	H+F	94	93	95	m	m	m	124	116	128	167	133	212	149	130	170
France	2007	Hommes	87	91	82	125	94	157	125	122	132	178	150	196	158	138	182
	2007	Femmes	82	96	73	88	104	73	129	132	132	161	154	185	147	144	166
	2007	H+F	84	94	76	94	94	81	123	122	127	168	147	197	150	136	178
Allemagne	2007	Hommes	90	91	93	109	118	111	133	127	131	167	152	160	158	148	151
	2007	Femmes	84	74	68	114	112	121	109	120	110	174	159	169	159	153	161
	2007	H+F	91	89	93	107	109	103	131	119	148	172	151	169	162	146	164
Hongrie	2007	Hommes	74	77	71	128	121	132	118	99	103	248	217	255	247	216	255
	2007	Femmes	71	75	61	115	113	114	147	116	182	185	177	187	185	177	187
	2007	H+F	72	76	65	120	117	122	134	106	154	211	193	223	211	193	223
Irlande	2005	Hommes	84	88	76	96	124	76	104	95	140	165	136	204	147	125	187
	2005	Femmes	67	55	82	93	113	93	131	121	126	201	183	240	178	166	201
	2005	H+F	86	84	81	95	122	80	110	102	124	175	150	210	155	137	184
Italie	2006	Hommes	73	88	65	m	m	m	m	m	m	178	130	189	178	130	189
	2006	Femmes	74	81	57	m	m	m	m	m	m	143	130	104	143	130	104
	2006	H+F	76	91	61	m	m	m	m	m	m	155	124	146	155	124	146
Corée	2003	Hommes	73	87	71	m	m	m	103	99	64	138	127	182	127	117	169
	2003	Femmes	75	126	62	m	m	m	138	121	131	201	165	219	176	148	206
	2003	H+F	67	100	58	m	m	m	111	105	70	156	138	195	141	125	181
Luxembourg	2006	Hommes	74	80	62	m	m	m	135	129	140	184	154	236	158	142	183
	2006	Femmes	73	71	60	m	m	m	123	124	110	150	146	138	134	133	121
	2006	H+F	74	78	62	m	m	m	132	127	136	177	152	225	153	139	175
Pays-Bas	2006	Hommes	87	92	82	100	100	100	152	150	148	151	136	157	151	136	157
	2006	Femmes	75	76	71	100	100	100	147	157	137	159	151	159	159	151	159
	2006	H+F	85	91	77	100	100	100	153	151	159	154	140	160	154	140	160
Nouvelle-Zélande	2007	Hommes	75	83	66	104	111	93	109	103	89	142	140	139	130	128	121
	2007	Femmes	82	76	87	95	111	88	106	101	115	145	140	150	127	126	128
	2007	H+F	75	80	67	115	119	106	98	95	86	137	133	140	121	120	113


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Tableau A7.1a. (suite)

Revenus du travail relatifs de la population percevant des revenus du travail (2007 ou année de référence indiquée)
 Population âgée de 25 à 64 ans, de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe
 (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire			Diplôme de fin d'études tertiaires de type B			Diplôme de fin d'études tertiaires de type A ou titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau			Tous niveaux tertiaires confondus		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Pays membres de l'OCDE	Norvège	2006 Hommes	79	76	77	116	109	123	139	124	142	133	106	153	134	107	151
		2006 Femmes	81	76	77	117	113	129	146	143	149	134	127	148	134	127	148
		2006 H+F	78	76	77	122	117	129	149	126	165	127	107	151	129	108	152
	Pologne	2006 Hommes	86	85	79	114	110	119	m	m	m	194	169	216	194	169	216
		2006 Femmes	76	82	60	116	115	112	m	m	m	165	157	168	165	157	168
		2006 H+F	84	86	73	109	106	114	m	m	m	173	155	197	173	155	197
	Portugal	2006 Hommes	66	74	49	95	97	92	158	148	161	190	170	201	183	165	192
		2006 Femmes	67	73	51	105	109	105	152	150	147	178	173	194	173	169	179
		2006 H+F	68	76	50	99	103	95	155	148	157	182	168	206	177	164	194
Espagne	2004 Hommes	84	94	76	83	100	m	107	111	143	144	130	155	132	123	153	
	2004 Femmes	78	86	64	95	103	177	97	106	120	156	154	170	141	139	162	
	2004 H+F	85	94	74	89	104	133	104	108	138	144	135	158	132	126	155	
Suède	2007 Hommes	83	79	83	123	85	125	106	97	113	144	117	159	135	113	147	
	2007 Femmes	84	77	86	109	85	127	114	94	121	132	126	148	127	121	138	
	2007 H+F	84	79	86	122	83	133	105	95	112	134	116	153	126	112	140	
Suisse	2007 Hommes	77	81	68	109	84	134	125	118	113	154	126	165	144	123	147	
	2007 Femmes	76	74	70	118	104	160	135	144	137	164	161	167	156	157	158	
	2007 H+F	75	78	64	113	91	149	140	132	133	168	140	185	159	138	168	
Turquie	2005 Hommes	72	77	60	m	m	m	128	154	121	162	178	133	153	171	129	
	2005 Femmes	43	37	49	m	m	m	131	93	m	162	150	307	154	133	307	
	2005 H+F	69	70	59	m	m	m	125	131	128	157	166	138	149	156	135	
Royaume-Uni	2007 Hommes	69	68	70	m	m	m	124	112	115	153	148	147	145	140	137	
	2007 Femmes	70	67	74	m	m	m	139	131	149	199	191	200	181	179	183	
	2007 H+F	70	72	70	m	m	m	127	116	123	169	160	161	157	151	148	
États-Unis	2007 Hommes	63	69	69	111	108	106	113	119	112	188	171	188	180	165	181	
	2007 Femmes	61	59	59	109	106	114	120	121	112	173	169	171	167	165	165	
	2007 H+F	65	69	68	109	105	110	114	117	113	180	164	188	172	160	181	
Moyenne de l'OCDE	Hommes	79	83	74	108	102	113	123	119	122	167	145	181	156	139	168	
	Femmes	75	76	70	105	104	114	128	123	130	164	155	175	153	146	163	
	H+F	78	83	71	107	102	111	123	118	127	162	144	178	152	138	164	
Pays partenaires	Brésil	2007 Hommes	51	58	38	m	m	m	m	m	m	284	251	282	284	251	282
		2007 Femmes	44	50	32	m	m	m	m	m	m	270	268	261	270	268	261
		2007 H+F	51	58	37	m	m	m	m	m	m	268	248	277	268	248	277
	Israël	2007 Hommes	80	77	83	125	122	120	124	123	125	186	170	182	165	155	163
		2007 Femmes	67	55	76	138	159	173	117	120	111	174	176	177	155	161	151
		2007 H+F	83	79	83	127	130	132	115	115	112	172	160	175	153	147	152
Slovénie	2006 Hommes	75	77	67	m	m	m	m	m	m	m	m	m	210	173	228	
	2006 Femmes	72	77	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	188	169	192	
	2006 H+F	74	79	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m	193	162	215	


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Tableau A7.2a.
Évolution des revenus du travail relatifs de la population adulte (entre 1997 et 2007)
 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	2007	
Pays membres de l'OCDE	Australie												
		Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	79	m	80	m	77	m	m	m	81	m	m
		Tertiaire	124	m	134	m	133	m	m	m	131	m	m
	Autriche												
		Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	71	66	67
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	152	157	155
	Belgique												
		Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	92	m	91	89	90	89	m	m
		Tertiaire	m	m	m	128	m	132	130	134	133	m	m
	Canada												
		Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	77	80	79	76	77	78	78	77	75	m
		Tertiaire	m	143	144	145	146	139	140	139	138	140	m
Rép. tchèque													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	68	68	68	m	m	m	m	73	72	74	73	
	Tertiaire	179	179	179	m	m	m	m	182	181	183	183	
Danemark													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	85	86	86	m	87	88	82	82	82	82	m	
	Tertiaire	123	124	124	m	124	124	127	126	125	125	m	
Finlande													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	97	96	96	95	95	95	94	94	m	94	m	
	Tertiaire	148	148	153	153	150	150	148	149	m	149	m	
France													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	84	84	84	m	m	84	84	85	86	85	84	
	Tertiaire	149	150	150	m	m	150	146	147	144	149	150	
Allemagne													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	81	78	79	75	m	77	87	88	88	90	91	
	Tertiaire	133	130	135	143	m	143	153	153	156	164	162	
Hongrie													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	68	68	70	71	71	74	74	73	73	73	72	
	Tertiaire	179	184	200	194	194	205	219	217	215	219	211	
Irlande													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	75	79	m	89	m	76	m	85	86	m	m	
	Tertiaire	146	142	m	153	m	144	m	169	155	m	m	
Italie													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	58	m	78	m	78	m	79	m	76	m	
	Tertiaire	m	127	m	138	m	153	m	165	m	155	m	
Corée													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	78	m	m	m	m	67	m	m	m	m	
	Tertiaire	m	135	m	m	m	m	141	m	m	m	m	
Luxembourg													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	78	m	m	m	74	m	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	145	m	m	m	153	m	
Pays-Bas													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	83	m	m	m	m	84	m	m	m	85	m	
	Tertiaire	141	m	m	m	m	148	m	m	m	154	m	
Nouvelle-Zélande													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	77	76	76	74	74	m	76	74	78	78	75	
	Tertiaire	148	136	139	133	133	m	127	121	125	115	121	
Norvège													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	85	84	84	m	79	79	78	78	78	78	m	
	Tertiaire	138	132	133	m	131	130	131	130	129	129	m	
Pologne													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	84	82	m	81	81	m	82	m	84	m	
	Tertiaire	m	156	161	m	166	172	m	179	m	173	m	
Portugal													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	62	62	62	m	m	m	m	67	67	68	m	
	Tertiaire	176	177	178	m	m	m	m	178	177	177	m	
Espagne													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	76	80	m	m	78	m	m	85	m	m	m	
	Tertiaire	149	144	m	m	129	m	m	132	m	m	m	
Suède													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	90	89	89	m	86	87	87	87	86	85	84	
	Tertiaire	129	130	131	m	131	130	128	127	126	126	126	
Suisse													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	70	73	75	75	76	75	74	74	75	74	75	
	Tertiaire	155	155	153	152	155	154	156	156	155	156	159	
Turquie													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	65	69	m	m	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	141	149	m	m	
Royaume-Uni													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	69	66	69	69	70	68	69	69	71	71	70	
	Tertiaire	158	157	162	160	160	157	162	157	158	160	157	
États-Unis													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	70	67	65	65	m	66	66	65	67	66	65	
	Tertiaire	168	173	166	172	m	172	172	172	175	176	172	
Pays partenaires	Brésil												
		Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	268	
	Israël												
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	79	78	83	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	151	151	153	
Slovénie													
	Inferieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	73	m	74	m	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	198	m	193	m	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Tableau A7.2b.

Évolution des revenus du travail relatifs des hommes (entre 1997 et 2007)

Population de sexe masculin 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	2007	
Pays membres de l'OCDE	Australie												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	87	m	86	m	84	m	m	m	86	m	m
		Tertiaire	136	m	139	m	142	m	m	m	136	m	m
	Autriche												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	76	72	72
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	149	155	151
	Belgique												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	93	m	92	90	91	91	m	m
		Tertiaire	m	m	m	128	m	132	132	137	137	m	m
	Canada												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	77	80	80	76	79	79	78	78	76	m
		Tertiaire	m	143	144	151	150	143	143	140	140	142	m
Rép. tchèque													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	75	75	75	m	m	m	m	79	79	81	78	
	Tertiaire	178	178	178	m	m	m	m	193	190	194	192	
Danemark													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	86	87	87	m	87	87	82	82	82	82	m	
	Tertiaire	130	132	133	m	132	131	134	133	133	133	m	
Finlande													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	94	93	93	92	92	92	92	91	m	91	m	
	Tertiaire	159	159	167	169	163	163	160	161	m	162	m	
France													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	88	88	88	m	m	88	88	89	90	89	87	
	Tertiaire	158	159	159	m	m	159	151	154	152	157	158	
Allemagne													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	88	77	80	80	m	84	90	91	93	92	90	
	Tertiaire	131	126	138	141	m	140	150	149	151	163	158	
Hongrie													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	74	72	73	75	75	78	77	76	76	75	74	
	Tertiaire	213	218	238	232	232	245	255	253	253	259	247	
Irlande													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	72	78	m	84	m	71	m	85	84	m	m	
	Tertiaire	131	131	m	138	m	141	m	171	147	m	m	
Italie													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	54	m	71	m	74	m	78	m	73	m	
	Tertiaire	m	138	m	143	m	162	m	188	m	178	m	
Corée													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	88	m	m	m	m	73	m	m	m	m	
	Tertiaire	m	132	m	m	m	m	127	m	m	m	m	
Luxembourg													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	79	m	m	m	74	m	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	149	m	m	m	158	m	
Pays-Bas													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	86	m	m	m	m	84	m	m	m	87	m	
	Tertiaire	139	m	m	m	m	143	m	m	m	151	m	
Nouvelle-Zélande													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	82	76	76	76	76	m	m	m	m	76	75	
	Tertiaire	148	137	140	130	130	m	137	129	131	120	130	
Norvège													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	85	85	85	m	80	80	79	79	78	79	m	
	Tertiaire	138	133	135	m	134	133	134	134	134	134	m	
Pologne													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	86	85	m	85	84	m	86	m	86	m	
	Tertiaire	m	175	182	m	185	194	m	204	m	194	m	
Portugal													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	60	61	60	m	m	m	m	64	64	66	m	
	Tertiaire	178	178	180	m	m	m	m	183	183	183	m	
Espagne													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	78	82	m	m	79	m	m	84	m	m	m	
	Tertiaire	154	152	m	m	138	m	m	132	m	m	m	
Suède													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	88	87	87	m	84	85	85	85	84	83	83	
	Tertiaire	135	136	138	m	141	139	137	135	135	135	135	
Suisse													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	79	80	80	79	84	79	78	78	80	78	77	
	Tertiaire	135	136	134	135	140	137	140	139	140	138	144	
Turquie													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	67	72	m	m	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	139	153	m	m	
Royaume-Uni													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	77	75	76	74	73	72	71	70	72	73	69	
	Tertiaire	147	149	155	152	147	147	152	146	146	148	145	
États-Unis													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	69	65	63	64	m	63	63	62	64	63	63	
	Tertiaire	168	176	167	178	m	178	177	179	183	183	180	
Pays partenaires	Brésil												
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	284	
	Israël												
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	74	76	80	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	159	166	165	
Slovénie													
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	74	m	75	m	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	217	m	210	m	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Tableau A7.2c.
Évolution des revenus du travail relatifs des femmes (entre 1997 et 2007)

Population de sexe féminin 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	2007	
Pays membres de l'OCDE	Australie												
		85	m	89	m	84	m	m	m	86	m	m	
		137	m	146	m	146	m	m	m	146	m	m	
	Autriche												
		m	m	m	m	m	m	m	m	74	71	73	
		m	m	m	m	m	m	m	m	156	158	160	
	Belgique												
		m	m	m	82	m	83	81	82	81	m	m	
		m	m	m	132	m	140	132	137	134	m	m	
Canada													
	m	68	68	69	66	65	68	69	68	66	m		
	m	147	145	145	149	141	144	147	144	146	m		
Rép. tchèque													
	72	72	72	m	m	m	m	73	72	73	74		
	170	170	170	m	m	m	m	160	161	163	165		
Danemark													
	88	89	90	m	90	90	85	85	84	84	m		
	122	124	123	m	124	123	127	126	126	126	m		
Finlande													
	100	99	99	99	98	98	97	97	m	97	m		
	143	143	145	146	146	146	146	146	m	146	m		
France													
	80	79	79	m	m	81	81	82	81	82	82		
	146	145	145	m	m	146	146	145	142	146	147		
Allemagne													
	87	85	83	72	m	73	81	81	77	83	84		
	129	128	123	137	m	137	145	148	151	153	159		
Hongrie													
	66	67	68	71	71	71	72	71	72	72	71		
	154	159	167	164	164	176	192	190	188	189	185		
Irlande													
	57	59	m	65	m	60	m	68	67	m	m		
	156	145	m	163	m	153	m	168	178	m	m		
Italie													
	m	61	m	84	m	78	m	73	m	74	m		
	m	115	m	137	m	147	m	138	m	143	m		
Corée													
	m	69	m	m	m	m	75	m	m	m	m		
	m	141	m	m	m	m	176	m	m	m	m		
Luxembourg													
	m	m	m	m	m	74	m	m	m	73	m		
	m	m	m	m	m	131	m	m	m	134	m		
Pays-Bas													
	71	m	m	m	m	72	m	m	m	75	m		
	143	m	m	m	m	155	m	m	m	159	m		
Nouvelle-Zélande													
	69	74	75	72	72	m	m	m	m	88	82		
	143	129	129	136	136	m	129	126	128	123	127		
Norvège													
	84	84	83	m	81	81	81	81	81	81	m		
	140	136	135	m	135	135	137	136	135	134	m		
Pologne													
	m	77	76	m	74	73	m	74	m	76	m		
	m	145	148	m	155	159	m	166	m	165	m		
Portugal													
	62	62	63	m	m	m	m	66	66	67	m		
	168	171	170	m	m	m	m	173	173	173	m		
Espagne													
	64	66	m	m	64	m	m	78	m	m	m		
	145	137	m	m	125	m	m	141	m	m	m		
Suède													
	89	89	88	m	87	87	88	87	86	85	84		
	125	125	126	m	129	129	128	127	126	126	127		
Suisse													
	72	73	72	72	73	74	76	77	76	76	76		
	154	150	146	144	148	148	151	153	148	159	156		
Turquie													
	m	m	m	m	m	m	m	46	43	m	m		
	m	m	m	m	m	m	m	164	154	m	m		
Royaume-Uni													
	69	67	68	69	73	69	69	72	71	70	70		
	180	176	178	176	187	177	182	180	181	182	181		
États-Unis													
	62	63	61	62	m	63	66	62	63	63	61		
	166	163	163	164	m	165	167	166	167	170	167		
Pays partenaires	Brésil												
		m	m	m	m	m	m	m	m	m	44		
		m	m	m	m	m	m	m	m	m	270		
Israël													
	m	m	m	m	m	m	m	m	72	67	67		
	m	m	m	m	m	m	m	m	157	150	155		
Slovénie													
	m	m	m	m	m	m	m	71	m	72	m		
	m	m	m	m	m	m	m	190	m	188	m		

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Tableau A7.3.

Évolution des écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (entre 1997 et 2007)

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	2007
Pays membres de l'OCDE	Australie											
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m	m
	Tertiaire	62	m	67	m	63	m	m	m	65	m	m
Autriche	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58	60
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59	58
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60	62
Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m	m
	Tertiaire	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m	m
Canada	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	52	51	52	51	50	52	52	53	53	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	59	60	60	59	61	60	59	60	61	m
	Tertiaire	m	61	60	58	58	60	61	61	62	62	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	66	66	66	m	m	m	m	74	74	73	75
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80	79
	Tertiaire	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67	68
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	73	73	73	m	74	75	73	74	73	73	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	72	71	71	m	71	73	71	71	71	71	m
	Tertiaire	68	66	66	m	67	68	67	67	67	67	m
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	78	77	77	76	76	76	76	76	m	77	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	74	72	72	71	71	72	72	72	m	72	m
	Tertiaire	66	65	62	61	63	64	66	65	m	64	m
France	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68	70
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74	75
	Tertiaire	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69	70
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56	55
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62	59
	Tertiaire	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58	59
Hongrie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93	87
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96	91
	Tertiaire	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70	68
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	46	48	m	46	m	48	m	49	44	m	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	59	63	m	60	m	57	m	61	55	m	m
	Tertiaire	70	70	m	71	m	62	m	60	67	m	m
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	70	m	76	m	70	m	67	m	67	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	62	m	65	m	66	m	71	m	66	m
	Tertiaire	m	52	m	62	m	60	m	52	m	53	m
Corée	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m	m
	Tertiaire	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m	m
Luxembourg	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	80	m	m	m	87	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	86	m	m	m	88	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	75	m	m	m	75	m
Pays-Bas	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	46	m	m	m	m	49	m	m	m	48	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	56	m	m	m	m	58	m	m	m	55	m
	Tertiaire	57	m	m	m	m	62	m	m	m	58	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	52	61	65	61	61	m	m	m	m	72	69
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	62	63	67	64	64	m	64	63	62	63	63
	Tertiaire	60	59	61	67	67	m	60	62	61	64	61

Remarque : les revenus du travail des individus travaillant à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Slovaquie, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, au Portugal et en Slovaquie.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

Tableau A7.3. (suite)

Évolution des écarts de revenus du travail entre hommes et femmes (entre 1997 et 2007)


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	2007
Pays membres de l'OCDE	Norvège											
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	60	60	61	m	63	64	66	66	65	65	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	61	61	62	m	62	63	64	64	63	63	m
	Tertiaire	63	62	62	m	63	64	65	65	63	63	m
	Pologne											
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	73	72	m	72	73	m	73	m	71	m
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	81	81	m	83	84	m	84	m	81	m
	Tertiaire	m	68	66	m	69	68	m	68	m	69	m
	Portugal											
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	72	71	71	m	m	m	m	73	73	73	m	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	70	71	71	m	
Tertiaire	66	66	65	m	m	m	m	67	67	67	m	
Espagne												
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m	m	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m	m	
Tertiaire	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m	m	
Suède												
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	73	74	74	m	74	74	75	75	74	74	73	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	72	72	73	m	71	72	73	73	73	73	72	
Tertiaire	67	66	67	m	65	67	68	69	68	68	68	
Suisse												
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	49	51	50	53	51	53	55	55	54	55	57	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	54	55	56	58	58	56	56	56	57	56	57	
Tertiaire	61	61	61	62	61	60	61	62	60	65	62	
Turquie												
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	52	47	m	m	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m	m	
Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m	m	
Royaume-Uni												
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	47	48	49	50	52	53	53	55	55	53	56	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	53	54	54	54	52	55	55	54	56	56	55	
Tertiaire	65	64	62	63	66	67	66	66	69	56	69	
États-Unis												
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65	64	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65	66	
Tertiaire	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60	61	
Pays partenaires	Brésil											
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	49
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	55
	Israël											
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56	52
	2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64	63
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57	59
	Slovénie											
Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	84	m	82	m	
2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	88	m	86	m	
Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	77	m	77	m	

Remarque : les revenus du travail des individus travaillant à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Slovaquie, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, au Portugal et en Slovaquie.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>

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 de l'estimation de la valeur de l'éducation dans 21 pays de l'OCDE. Le rendement financier de l'éducation est calculé compte tenu des principaux coûts et bénéfices associés à des investissements effectués pendant la formation initiale. Les valeurs actualisées des investissements privés et publics concernent les études menant au diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires, ainsi que les études tertiaires.

Points clés

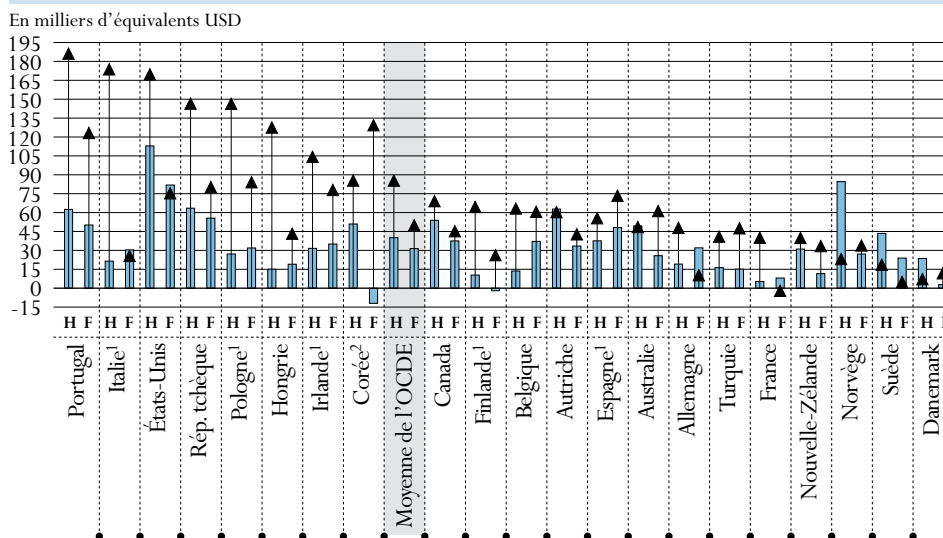
Graphique A8.1. Rendements financiers de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3 et 4) et tertiaires (CITE 5 et 6) lors de la formation initiale (2005)

Ce graphique montre la valeur actuelle nette de l'investissement dans l'éducation après actualisation à un taux d'intérêt de 5 %.

■ Valeur actuelle nette privée d'un investissement dans une formation de 2^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire

▲ Valeur actuelle nette privée d'un investissement dans une formation tertiaire

L'investissement dans une formation tertiaire génère un rendement financier important dans la plupart des pays de l'OCDE. Les étudiants masculins qui investissent dans des études tertiaires peuvent espérer en retirer plus de 150 000 USD durant leur carrière aux États-Unis, en Italie et au Portugal. Chez les femmes, le rendement de cet investissement est supérieur à 100 000 USD en Corée et au Portugal. À de rares exceptions près, il est plus rentable d'investir dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires que dans un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la valeur actuelle nette d'une formation tertiaire vaut plus ou moins le double de celle d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire : 82 000 USD contre 40 000 USD chez les hommes et 52 000 USD contre 28 000 USD chez les femmes. Dans la plupart des pays, il est donc plus rentable, tant pour les hommes que pour les femmes, de suivre une formation tertiaire.



H: Hommes ; F: Femmes

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la valeur actuelle nette pour les hommes immédiatement après l'obtention du niveau de formation tertiaire. Les flux de trésorerie sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Source : OCDE, Tableaux A8.1 et A8.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, une formation tertiaire génère un rendement public et un rendement privé plus élevés qu'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce qui reflète le fait que le diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme dans les pays de l'OCDE. La valeur d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire reste toutefois importante pour les hommes en Norvège et pour les hommes et les femmes aux États-Unis. La valeur actuelle nette d'une formation à ces niveaux d'enseignement y dépasse la barre des 80 000 USD.
- Dans certains pays, le système de protection sociale dissuade les femmes d'investir dans la poursuite de leurs études. Les transferts sociaux réduisent les écarts de rémunération entre les femmes possédant un diplôme de fin d'études secondaires et celles qui ont un niveau scolaire inférieur. Cet effet négatif des transferts sociaux est particulièrement marqué au Danemark et en Nouvelle-Zélande, où le rendement pour les femmes en est réduit de 25 000 USD au moins.
- Les formations tertiaires génèrent un rendement important dans la plupart des pays. La valeur actuelle de l'avantage salarial brut dont bénéficient les hommes pendant toute leur vie active passe la barre des 300 000 USD aux États-Unis et en Italie. Le rendement de l'investissement dans des études tertiaires est plus faible chez les femmes dans tous les pays, si ce n'est en Australie, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Norvège et en Turquie, où il est plus élevé que chez les hommes.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, une formation tertiaire représente pour les hommes un investissement de 67 000 USD, montant calculé compte tenu des coûts publics et privés directs et indirects, tels que le manque à gagner des individus pendant leurs études et le manque à gagner fiscal qui en résulte pour les pouvoirs publics. Le coût de cet investissement s'élève à plus de 100 000 USD en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public net de l'investissement dans une formation tertiaire représente plus de 50 000 USD chez les hommes, soit plus du double du montant investi au départ par les pouvoirs publics. Ce rendement élevé incite fortement à développer l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays, que ce soit au travers du financement public ou du financement privé.

Contexte

Les retombées financières sont déterminantes dans la décision des individus 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 les individus à faire cet investissement pour leur avenir, quitte à retarder l'achat de biens de consommation. Sous l'angle de l'action publique, il est essentiel de tenir compte de ces motivations financières pour comprendre le flux des effectifs dans le système d'éducation.

L'un des problèmes qui se posent aux décideurs politiques réside dans le fait que de nouvelles mesures de politique de l'éducation n'ont pas d'effets immédiats sur le marché du travail. Une forte hausse de la demande d'éducation peut entraîner une forte augmentation des salaires sur le marché du travail et des rendements, bien avant que l'offre ne s'ajuste à la nouvelle conjoncture. Ce type de phénomène doit alerter tant le système de l'éducation que les individus, car il est le signe qu'il faut 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 la politique publique : l'accessibilité de l'enseignement, la fiscalité et la part du coût de l'éducation à la charge des individus. Des rendements privés très élevés peuvent être le signe qu'il faut accroître la scolarisation plutôt en améliorant l'accessibilité de l'enseignement et en assouplissant les conditions d'octroi des prêts d'études, que par le biais d'une diminution des coûts de l'éducation. À l'inverse, des rendements très faibles indiquent qu'il n'est pas motivant pour les individus d'investir dans l'éducation, que ce soit parce que cet investissement n'est pas valorisé sur le marché du travail ou parce que ses coûts – frais de scolarité et manque à gagner privé et fiscal – sont relativement élevés.

L'avantage économique que procure l'élévation du niveau de formation profite non seulement aux individus, mais aussi à la société, au travers de la réduction des transferts sociaux et de l'augmentation des recettes fiscales, ce dès l'entrée des individus dans la vie active. 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 tenir compte de l'équilibre entre le rendement public et le 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

Le rendement financier 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 ce que lui procure son investissement, on peut en estimer le taux économique de rendement, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure les coûts de l'élévation de son niveau de formation donnent lieu à une augmentation de ses futurs revenus du travail.

La méthode retenue ici est celle dite de la valeur actuelle nette de l'investissement total, ou la valeur actuelle en référence aux différentes composantes ou flux de trésorerie. Elle consiste à évaluer les coûts et bénéfices correspondant à différentes périodes, et à les rapporter au moment où l'investissement avait été effectué, c'est-à-dire à actualiser tous les flux de trésorerie depuis le début de l'investissement au moyen d'un taux d'intérêt (le taux d'actualisation). Le choix du taux d'actualisation est une étape difficile, car ce taux doit refléter non seulement le terme de l'investissement, mais également le coût de l'emprunt, ou encore le risque perçu de l'investissement. Pour simplifier l'équation et faciliter l'interprétation des résultats, le même taux d'actualisation a été appliqué dans tous les pays de l'OCDE.

Le taux d'actualisation de 5 % retenu dans l'analyse exposée ici est proche du taux d'intérêt associé dans des conditions normales à un investissement dans des obligations d'État dans la plupart des pays de l'OCDE. L'actualisation des coûts et bénéfices sur la base de ce taux d'intérêt permet d'améliorer la comparabilité du rendement financier de l'investissement global de l'éducation et de la valeur de ses différentes composantes dans le temps et entre les pays.

Si la valeur actuelle nette d'un investissement dans l'éducation est positive, cela signifie que le taux de rendement de l'investissement est supérieur à celui d'obligations d'État. À l'inverse, si elle est négative, le taux de rendement de l'investissement est inférieur à celui d'obligations d'État. Toutefois, de nombreux pays prévoient d'accorder aux étudiants des prêts d'études à des taux d'intérêt inférieurs à celui retenu dans cette analyse. Dans de nombreux cas, cette forme d'aide publique rend le rendement de l'investissement positif pour l'individu, même si l'analyse exposée dans cet indicateur fait parfois état de rendements négatifs.

La valeur actuelle nette est calculée selon la même méthode que le taux de rendement interne utilisé dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*. La principale différence entre les deux concepts tient à la fixation du taux d'intérêt. Le taux de rendement interne se calcule sur la base du taux d'intérêt correspondant au point d'équivalence entre le coût de l'investissement et l'avantage financier qu'il procure, alors que la valeur actuelle nette des coûts et bénéfices se calcule sur la base d'un taux d'actualisation déterminé dès le début de l'analyse. La valeur actuelle nette présente plusieurs avantages par rapport au taux de rendement interne : elle convient mieux aux investissements à long terme et ses résultats sont plus faciles à présenter. Le taux de rendement interne est plus pertinent pour les investissements à court terme, dont le terme coïncide avec le terme des flux de trésorerie, et génère de ce fait un classement différent de celui établi sur la base de la valeur actuelle nette. La valeur actuelle nette se prête donc mieux à l'évaluation du rendement des investissements dans l'éducation, car ces investissements s'étalent généralement sur plusieurs dizaines d'années.

Cet indicateur analyse le rendement financier individuel, puis collectif. Le rendement financier individuel est calculé uniquement sur la base des coûts à charge des individus et de leurs revenus du travail. Quant au rendement public (la valeur actuelle nette publique), son calcul prend en compte d'une part l'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales, d'autre part la diminution des transferts sociaux à verser aux individus et des coûts de l'éducation à charge des pouvoirs publics. Le rendement privé et le rendement public sont calculés dans 21 pays de l'OCDE.

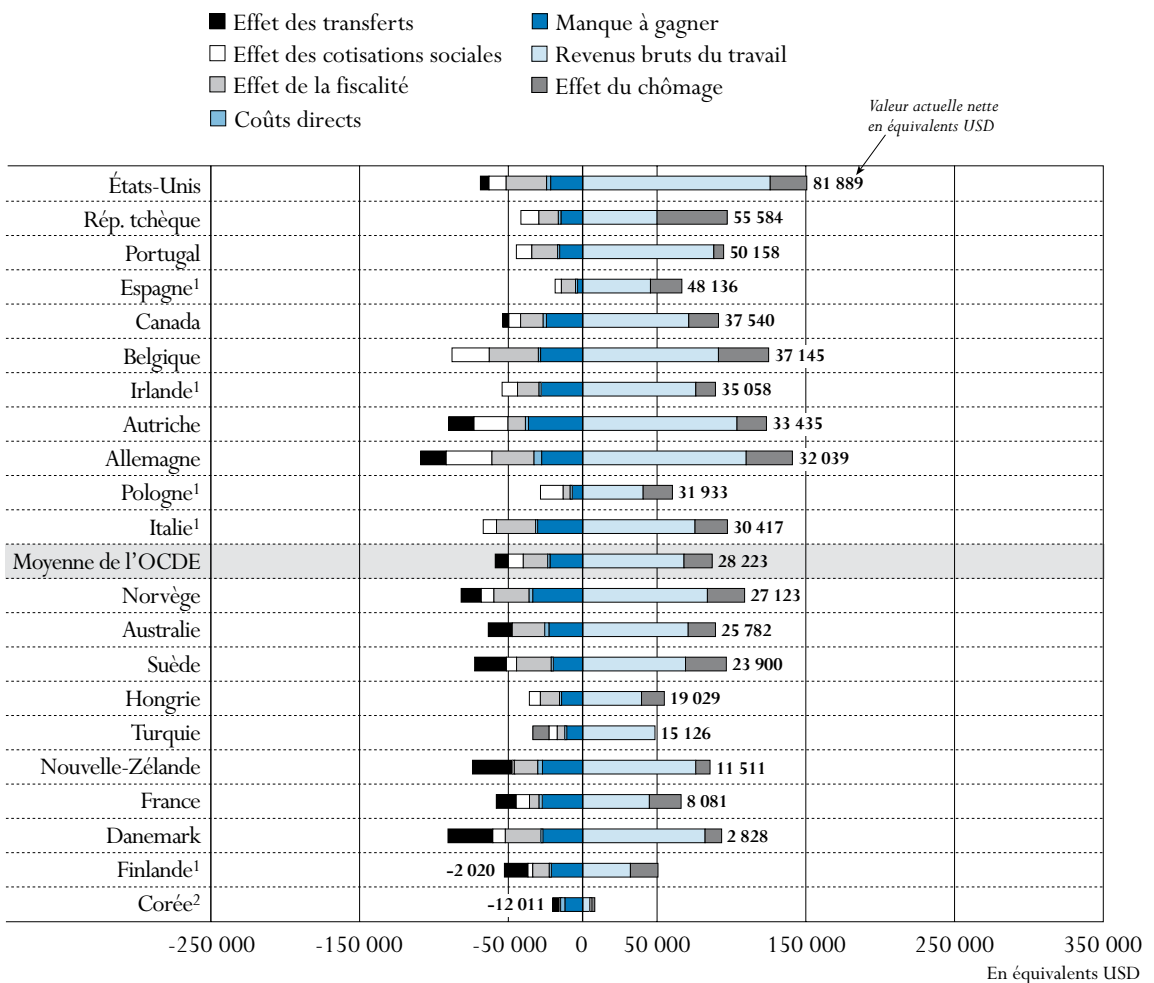
A8

Facteurs incitant les individus à investir dans l'éducation

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire et enseignement post-secondaire non tertiaire

Comme la valeur de l'éducation équivaut à ses coûts et bénéfices, elle est un indicateur probant de son rendement dans les différents pays. Les coûts et bénéfices sont tous actualisés séparément au taux de 5 % pour faire ressortir plus clairement les principaux facteurs qui influent sur le rendement de l'éducation. Le tableau A8.1 montre la valeur de chaque composante et la valeur actuelle nette de l'investissement global pour une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Graphique A8.2. Composantes de la valeur actuelle nette privée de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3 et 4) chez les individus de sexe féminin (2005)



1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la valeur actuelle nette.

Source : OCDE, Tableau A8.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

Le graphique A8.2 reprend les mêmes composantes dans le cas d'une femme qui investit dans des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. À ces niveaux d'enseignement, les coûts directs de l'éducation sont négligeables (sauf en Allemagne, où ils sont supérieurs à 5 000 USD) et le manque à gagner pendant les études représente la part la plus importante du coût de l'investissement. Le manque à gagner varie fortement entre les pays, selon les niveaux de salaire et la probabilité de trouver un emploi. Il est inférieur à 10 000 USD en Espagne et en Pologne, mais supérieur à 35 000 USD en Autriche. Ainsi, lorsque les jeunes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont de bonnes chances de trouver un emploi, il est moins motivant pour eux d'investir dans la poursuite de leurs études.

Les effets liés aux revenus bruts du travail et au chômage sont imputés dans les bénéfices de l'éducation. La valeur actuelle nette des revenus bruts du travail pendant toute la carrière passe la barre des 100 000 USD chez les femmes qui investissent dans une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis. Quant à l'effet du chômage, il est important en Allemagne, en Belgique et en République tchèque, où la valeur de l'amélioration des perspectives sur le marché du travail est égale ou supérieure à 30 000 USD.

Les effets liés à l'impôt sur le revenu, aux cotisations sociales et aux transferts sociaux réduisent les bénéfices. Selon la moyenne calculée sur la base des pays considérés ici, une femme qui investit dans une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire peut tabler sur un rendement de l'ordre de 28 000 USD durant sa carrière. Ce rendement varie toutefois considérablement entre les pays : il est supérieur à 80 000 USD aux États-Unis, mais est négatif en Corée et en Finlande après actualisation des flux de trésorerie sur la base d'un taux d'intérêt de 5 %.

Dans l'ensemble, un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires génère un rendement plus élevé chez les hommes que chez les femmes. L'effet des différentes composantes de l'investissement est plus important chez les hommes, à l'exception des effets des transferts sociaux, qui dissuadent les femmes d'investir dans la poursuite de leurs études. Les transferts sociaux privent les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire d'une partie de l'avantage qu'ils ont par rapport à ceux dont le niveau de formation est inférieur. Les incitations financières à investir dans l'élévation du niveau de formation sont particulièrement faibles sous l'effet des transferts sociaux au Danemark et en Nouvelle-Zélande, où le rendement féminin s'en trouve réduit de 25 000 USD, voire davantage. Dans certains pays, les systèmes bien développés de protection sociale entraînent donc la diminution des incitations à investir dans l'élévation du niveau de formation.

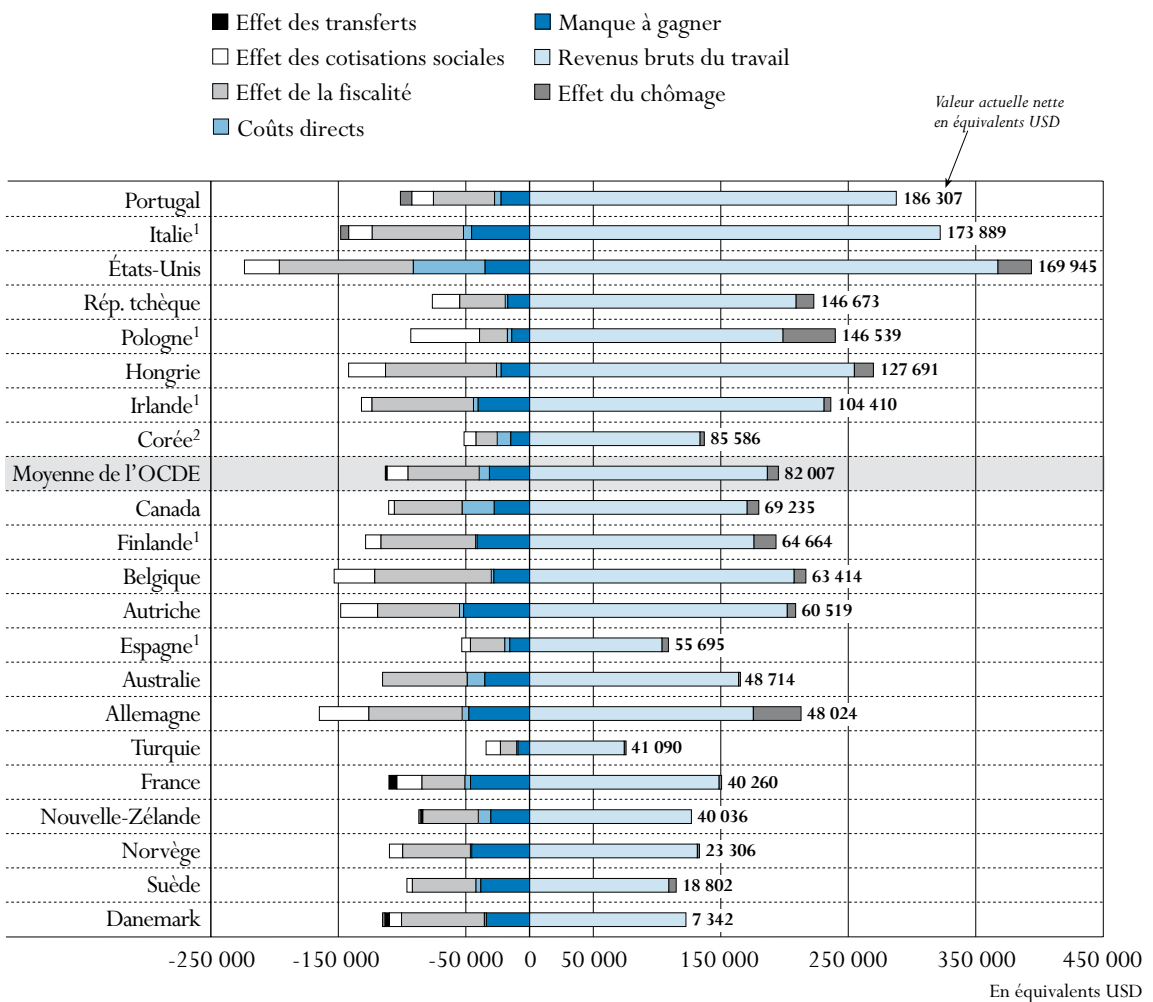
Enseignement tertiaire

Le graphique A8.3 montre les composantes du rendement d'une formation tertiaire pour les hommes dans les différents pays. Par comparaison avec ce qui s'observe dans le rendement d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires, l'avantage salarial a plus d'impact que la réduction du risque de chômage, tandis que la fiscalité et les coûts directs de l'éducation sont nettement plus déterminants.

A8

Le rendement d'une formation tertiaire dépend en grande partie de l'avantage salarial, comme celui d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les autres composantes ne contribuent pas autant à expliquer les écarts qui s'observent entre les pays de l'OCDE. Ce constat donne à penser que les pouvoirs publics doivent surveiller le degré d'adéquation entre l'offre et la demande d'éducation et l'améliorer. Le graphique A8.3 identifie toutefois certains facteurs précis dans différents pays, ce qui indique aux pouvoirs publics les domaines sur lesquels ils pourraient augmenter les incitations à la poursuite d'études.

Graphique A8.3. Composantes de la valeur actuelle nette privée de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5 et 6) chez les individus de sexe masculin (2005)



1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la valeur actuelle nette.

Source : OCDE. Tableau A8.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

L'investissement dans des études tertiaires génère un rendement important, de plus de 100 000 USD, aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, où il est donc très motivant d'investir dans la poursuite de ses études. La valeur actuelle nette des revenus bruts du travail des diplômés du tertiaire passe la barre des 300 000 USD aux États-Unis et en Italie. Le rendement de l'investissement dans une formation tertiaire est nettement moins élevé au Danemark, en France, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède où il ne représente pas plus de 40 000 USD. Le rendement de l'investissement dans des études tertiaires est plus faible chez les femmes dans tous les pays, si ce n'est en Australie, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Norvège et en Turquie, où il est plus élevé que chez les hommes (voir le tableau A8.2).

Les effets de la fiscalité et les coûts directs de l'éducation (frais de scolarité) se neutralisent jusqu'à un certain point. Dans les pays où les frais de scolarité sont faibles, voire nuls, 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. En revanche, dans les pays où une plus grande partie de l'investissement dans l'éducation est à la charge des individus (au travers des frais de scolarité), ceux-ci jouissent aussi d'une plus grande partie de leur avantage salarial. Il existe une corrélation positive, bien que faible, entre les coûts directs privés et la valeur globale de l'éducation (la valeur actuelle nette de l'investissement).

Taux de rendement public de l'investissement dans l'éducation

Le rendement public 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 des différentes orientations politiques qui influent sur ces investissements. Il faut tenir compte du rendement public de l'éducation pour évaluer son rendement global et, ainsi, justifier la mise en œuvre, 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. Côté bénéfiques, le secteur public tire profit de l'investissement dans l'éducation : comme les salaires sont plus élevés, les cotisations sociales et l'impôt sur le revenu augmentent tandis que les transferts sociaux diminuent.

En fait, au-delà de l'augmentation des cotisations sociales et de l'impôt sur le revenu, l'élévation du niveau de formation génère une série complexe d'effets fiscaux favorables. Les individus plus instruits ont par exemple tendance à être en meilleure santé, ce qui réduit le budget public des soins de santé et, donc, les dépenses publiques en général. Comme les revenus du travail augmentent généralement 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 vient s'ajouter au bénéfice de l'augmentation des cotisations sociales. Toutefois, à défaut de données sur les recettes fiscales et les dépenses publiques aisément imputables dans cette analyse, ces effets indirects sur les finances publiques ne sont pas inclus dans ces estimations du taux de rendement.

Encadré A8.1. 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 décrite dans la littérature financière et, d'autre part, celle basée sur le modèle économétrique proposée dans 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'actualisation (la valeur temporelle de l'argent) qui permet de comparer les flux financiers dans le temps. Le taux d'actualisation peut être estimé comme un taux de rendement interne, qui correspond au point d'équivalence entre les coûts et les bénéfices, ou comme un taux prenant aussi en compte le risque inhérent à l'investissement, qui consiste alors à calculer une valeur actuelle nette, avec des bénéfices exprimés en unités monétaires.

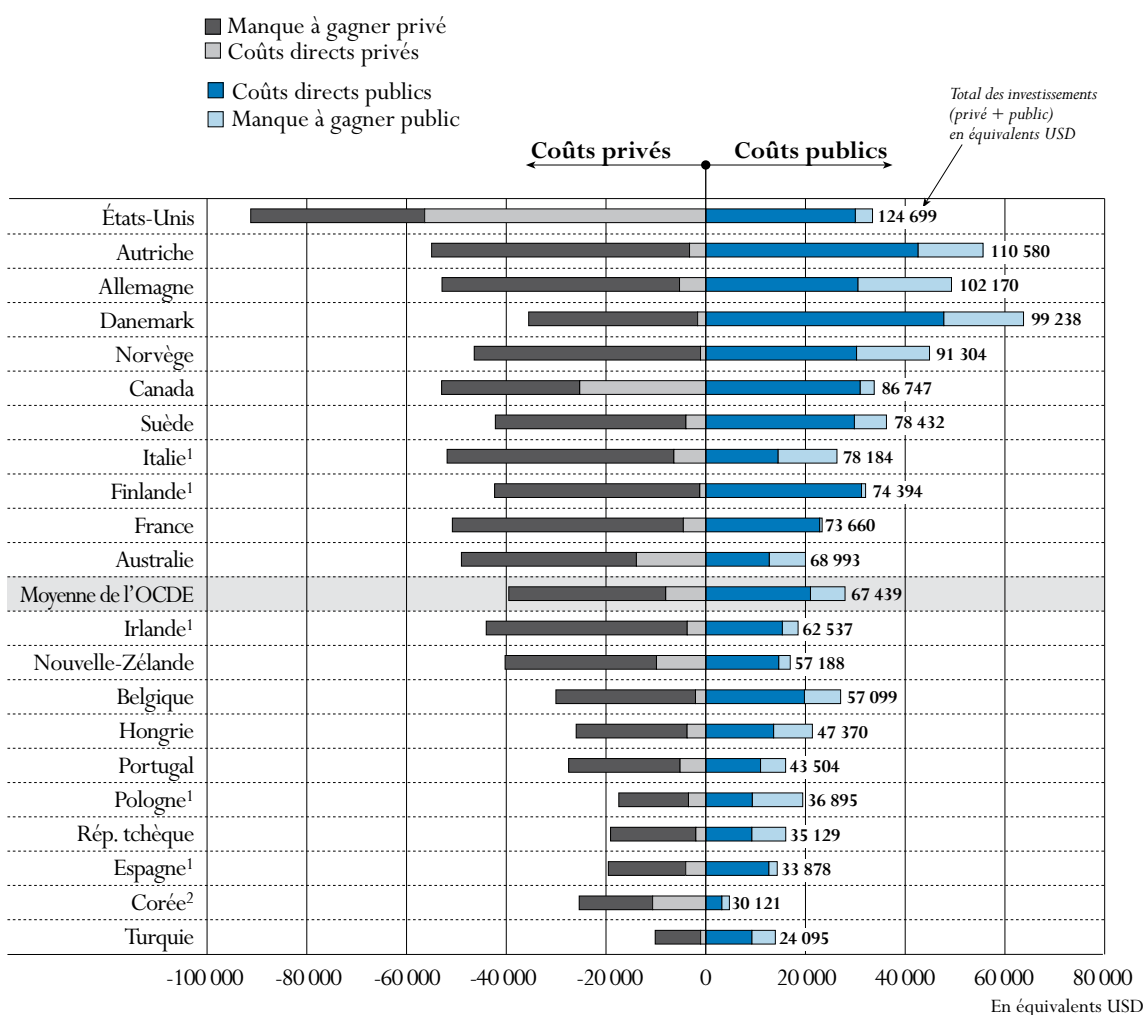
Avec l'approche économétrique, que l'on doit à Mincer (1974), le rendement de l'éducation est estimé sous forme d'une régression qui rapporte les avantages financiers à la durée de la formation, à l'expérience professionnelle et à la durée de la carrière. Ce modèle élémentaire a été affiné par la suite pour inclure le niveau de formation et l'impact de l'emploi, ainsi que 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 obtenir l'estimation d'un effet « net » de l'éducation sur les revenus du travail.

La principale différence entre les deux approches évoquées réside dans le fait que le modèle fondé sur la théorie de l'investissement est prospectif (même si des données antérieures sont généralement utilisées), alors que le modèle économétrique cherche à déterminer l'impact réel du niveau de formation sur les revenus du travail au moyen du contrôle des autres facteurs susceptibles d'influer 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 d'incitation présents 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 encore 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 un poste à la hauteur de ses qualifications. Le sexe est un facteur connu au moment de 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 à cause de l'effet 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 des 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 il n'est pas pertinent de comparer les résultats entre les deux approches. Dans la perspective d'une comparaison internationale, il est important d'utiliser des variables extraites par des méthodes comparables, même si les résultats finaux seraient légèrement différents avec une autre approche.

Les tableaux A8.3 et A8.4 indiquent le rendement public de l'obtention, durant la formation initiale, d'une part, d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires et, d'autre part, d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Le graphique A8.4 montre le coût public et le coût privé de l'investissement dans une formation tertiaire chez les hommes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'investissement dans une formation tertiaire s'élève à 67 000 USD pour un individu de sexe masculin. Ce montant comprend les coûts publics et privés directs et indirects, soit le manque à gagner de l'individu pendant ses études et le manque à gagner fiscal qui en résulte. Il passe la barre des 100 000 USD en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis.

Graphique A8.4. Comparaison de l'investissement public et privé lié à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire chez les individus de sexe masculin (2005)



1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Les pays sont classés par ordre décroissant des coûts totaux (privé + public)

Source : OCDE. Tableaux A8.2 et A8.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

A8

Le coût direct de l'éducation est en grande partie à charge des pouvoirs publics, si ce n'est en Australie, au Canada, en Corée et aux États-Unis, où les droits de scolarité représentent une part importante de l'investissement privé dans une formation tertiaire. Le coût global de l'investissement public est calculé sur la base des coûts directs et des coûts indirects, c'est-à-dire le manque à gagner public en termes d'impôt sur le revenu et de cotisations sociales. Pour un individu de sexe masculin, le coût de l'investissement public s'élève à plus de 40 000 USD en Allemagne, en Autriche, au Danemark et en Norvège, mais ne représente pas plus de 15 000 USD en Corée, en Espagne et en Turquie. La valeur actuelle nette du coût public de l'investissement consenti pour un individu de sexe masculin qui suit une formation tertiaire s'élève à 28 000 USD en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

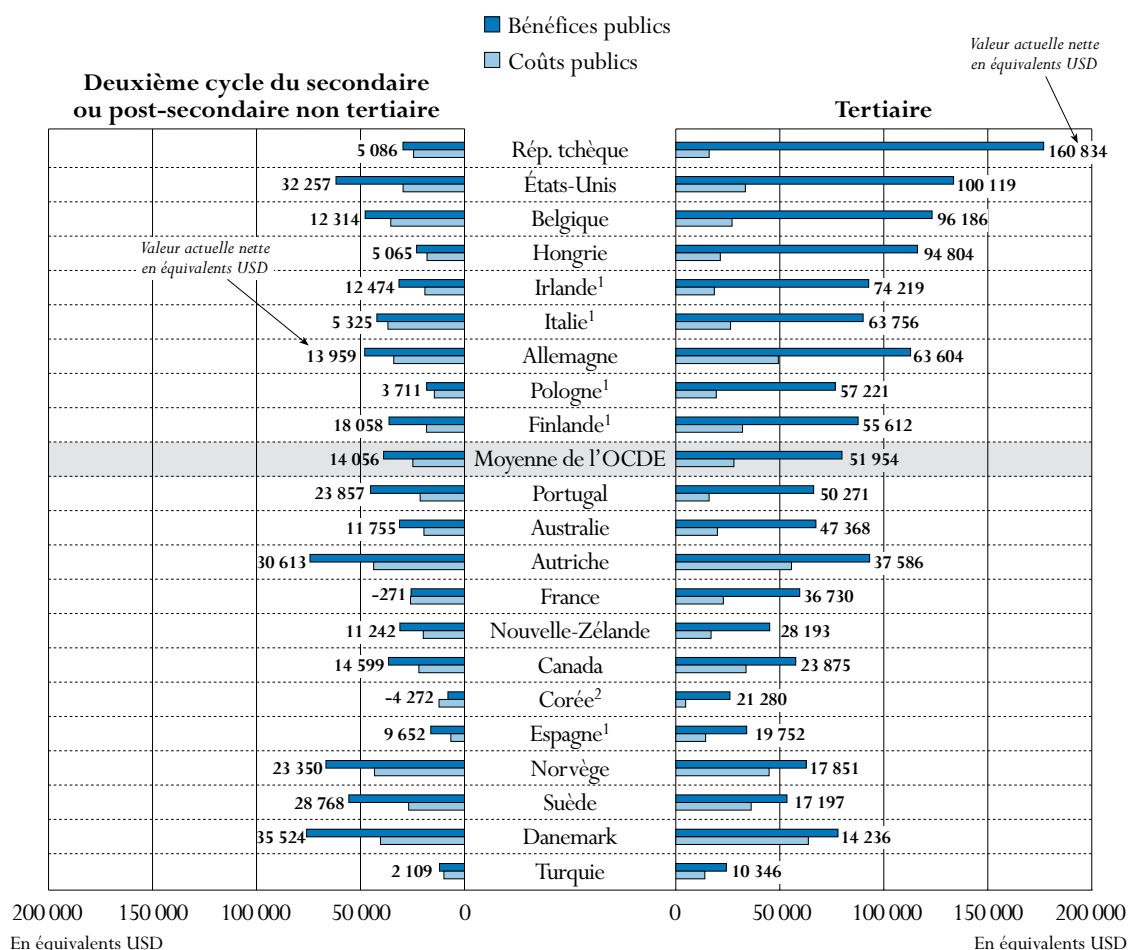
L'investissement public dans l'enseignement tertiaire est élevé dans de nombreux pays, mais l'investissement privé y est supérieur dans la plupart d'entre eux. Coûts directs et indirects confondus, les individus investissent plus de 50 000 USD dans leurs études tertiaires en Allemagne, en Autriche, au Canada, aux États-Unis, en France et en Italie. Ce montant est même supérieur à 90 000 USD aux États-Unis, où les coûts directs comme les frais de scolarité représentent une grande partie de l'investissement privé. Dans tous les autres pays, c'est le manque à gagner pendant les études qui est le plus déterminant. La décision de poursuivre des études tertiaires est donc difficile à prendre, car les enjeux en sont très importants, surtout pour les jeunes issus de milieux moins aisés.

Le manque à gagner pendant les études représente une grande partie des coûts privés de l'investissement dans une formation tertiaire, en particulier dans les pays où la durée des études est longue à ce niveau d'enseignement, en Allemagne et en Autriche notamment (voir l'indicateur B1). Il dépend aussi des niveaux de salaires que les individus peuvent espérer et de la probabilité qu'ils ont de trouver un emploi. Selon les prévisions, la situation devrait se dégrader sur le marché du travail dans les prochaines années pour les jeunes adultes (voir l'indicateur C3), ce qui entraînera une diminution des coûts de l'investissement dans une formation tertiaire et, donc, une augmentation de son rendement. Les incitations à investir dans l'éducation seront donc plus fortes, tant pour les individus que pour les pouvoirs publics, dans la plupart des pays de l'OCDE.

L'investissement dans l'éducation génère aussi un rendement public : l'élévation du niveau de revenus entraîne l'augmentation des cotisations sociales et des recettes fiscales et la diminution conjointe des transferts sociaux. Le graphique A8.5 compare les coûts et bénéfices publics de l'investissement dans l'éducation chez les individus de sexe masculin entre, d'une part, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire et, d'autre part, l'enseignement tertiaire. Le rendement public de l'investissement est positif dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans tous les pays, si ce n'est en Corée et en France, où il est légèrement négatif. Le rendement public net d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires s'élève à 14 000 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Il frôle, voire franchit la barre des 30 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis et en Suède. Quant à l'investissement consenti pour la formation d'un individu de sexe féminin dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire, il génère un rendement public légèrement inférieur, de l'ordre de 10 000 USD en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A8.3).

Le rendement public d'une formation tertiaire est nettement plus élevé que celui d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce qui s'explique en partie par le fait que les individus prennent à leur charge une plus grande part de l'investissement. L'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales et la diminution des transferts sociaux qui résultent des niveaux de revenus plus élevés des diplômés de l'enseignement tertiaire sont toutefois les facteurs les plus déterminants. Ce rendement, qui vaut pour toute la vie active des individus, est supérieur à 100 000 USD en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, en Hongrie et en République tchèque (voir le graphique A8.5).

Graphique A8.5. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires et tertiaires chez les individus de sexe masculin (2005)



1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la valeur actuelle nette publique de l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux A8.3 et A8.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

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

En conclusion, il reste semble-t-il possible de développer encore davantage les niveaux supérieurs du système d'éducation dans la plupart des pays, que ce soit au moyen d'un financement public ou privé. Cet indicateur montre qu'à raison d'un taux d'actualisation de 5 %, la grande majorité des investissements dans l'éducation génèrent un rendement public et privé élevé dans la plupart des pays. Financer ces investissements à un taux de 5 % est donc sensé, tant sous l'angle privé que sous l'angle collectif. Pour les pouvoirs publics, il est donc logique d'investir dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire, même au prix d'un déficit budgétaire. Il ressort de cet indicateur que le financement de ces investissements au travers de l'émission d'obligations d'État générera un rendement important et permettra, à plus long terme, d'assainir les finances publiques. Le rendement privé et public de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires devrait diminuer dans de nombreux pays une fois l'offre et la demande en adéquation, ce qui peut toutefois être souhaitable en termes d'équité.

Définitions et méthodologie

Dans le calcul de la valeur actuelle nette privée, les coûts privés de l'investissement comprennent le manque à gagner après impôt, ajusté de la probabilité de trouver un emploi (dérivée du taux d'emploi), et les coûts directs de l'éducation. Ces deux flux financiers sont étalés sur la durée des études. Côté bénéfices, les différences salariales sont calculées sur la base des profils de rémunération par âge entre plusieurs niveaux de formation (inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et, enfin, égal à l'enseignement tertiaire). Ces différences de rémunération brute sont corrigées en fonction des différences d'impôt sur le revenu, de cotisations sociales et de transferts sociaux (allocations d'aide au logement et aides sociales sous conditions de ressources) pour obtenir des différences de rémunération nette. Ces calculs sont effectués séparément pour les individus de sexe masculin et féminin afin d'intégrer les différences salariales et de taux d'emploi entre les deux sexes.

Dans le calcul de la valeur actuelle nette publique, les coûts publics comprennent le manque à gagner pendant les années d'études (impôt sur le revenu et cotisations sociales) et les dépenses publiques (compte tenu de la durée des études). Sont imputées dans les bénéfices publics l'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales et la diminution des transferts sociaux (notamment les allocations d'aide au logement et les aides sociales qui ne sont plus versées au-delà d'un certain niveau de revenus) qui résultent de l'élévation du niveau de revenus.

Il convient d'émettre ici quelques réserves conceptuelles concernant l'estimation du rendement financier :

- Les chiffres rapportés ici sont des valeurs uniquement comptables. Les résultats seraient assurément différents si les estimations économétriques se basaient sur des équations salariales et non sur le cumul des revenus du travail tout au long de la carrière qui est dérivé des revenus moyens. De la même façon, les estimations portent uniquement sur les qualifications obtenues dans le cadre institutionnel : elles ne tiennent pas compte des effets de l'apprentissage en dehors du cadre institutionnel.

- La méthode retenue ici consiste à estimer les futurs revenus du travail d'individus à différents niveaux de formation sur la base des revenus bruts moyens actuels par âge et niveau de formation. 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 le développement économique et social pourraient modifier la relation entre les niveaux de formation et les revenus.
- La variation des rendements qui s'observe entre les pays s'explique en partie par des différences institutionnelles et des différences contextuelles qui n'obéissent pas aux lois du marché, mais qui influent cependant sur les revenus du travail. Les cadres institutionnels qui limitent la variation des revenus relatifs en sont un exemple. Les estimations des bénéfices tiennent compte de la diminution du risque de chômage sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, même si cela a pour conséquence d'introduire un biais dû au stade du cycle économique en jeu au moment de la collecte des données. Comme les individus plus qualifiés ont plus de chances de travailler, la valeur de l'éducation augmente lorsque le taux de croissance économique est faible.

Par souci de comparabilité internationale, un certain nombre d'hypothèses restrictives ont été appliquées lors du calcul des estimations du taux de rendement. Dans le calcul du coût des investissements dans l'éducation, le manque à gagner a été normalisé pour correspondre au salaire minimum légal ou à son équivalent dans les pays dont les chiffres sur les revenus incluent les revenus des travailleurs à temps partiel (ou, en l'absence de salaire minimum légal, au salaire calculé sur la base des salaires fixés dans les conventions collectives). Cette hypothèse a été retenue pour compenser les revenus du travail particulièrement peu élevés des individus âgés de 15 à 24 ans, à l'origine des estimations trop élevées présentées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation*. Le manque à gagner est calculé sur la base des revenus effectifs en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, pays où les revenus des travailleurs à temps partiel sont exclus des données sur les revenus du travail.

Par souci de comparabilité internationale, les impôts, les cotisations sociales et les transferts sociaux sont calculés dans l'hypothèse d'individus célibataires et sans enfants. Cette restriction s'impose, car les critères d'octroi d'un large éventail de prestations sociales varient fortement selon l'état civil des individus (et parfois selon d'autres facteurs). Dans le souci d'inclure le plus grand nombre possible de pays, en l'absence de données dans les tableaux B1.3a et B1.3b, l'âge du début de la scolarité et la durée des études ont été dérivés de l'espérance de scolarisation (voir l'indicateur C1) ou des estimations les plus fiables de la littérature.

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 sur les prêts d'études et leur taux d'intérêt. L'estimation de 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 d'évaluer l'impact sur les finances publiques avec plus de précision. 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/eq2009).

Autres références

Mincer, J. (1974), « *Schooling, experience, and earnings* », National Bureau of Economic Research (NBER), New York.

Tableau A8.1.

Valeur actuelle nette privée de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires lors de la formation initiale (CITE 3 et 4) (2005)

	Coûts directs		Manque à gagner		Revenus bruts du travail		Effet de la fiscalité		Effet des cotisations sociales		Effet des transferts		Effet du chômage		Valeur actuelle nette	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	-2 810	-2 810	-22 021	-22 719	73 492	70 932	-29 991	-21 803	0	0	-1 282	-16 141	32 094	18 324	49 482	25 782
Autriche	-2 032	-2 032	-38 001	-36 463	146 283	103 739	-35 039	-11 710	-31 945	-22 855	-7 317	-17 035	30 856	19 791	62 805	33 435
Belgique	-1 441	-1 441	-32 999	-28 338	63 700	91 261	-30 534	-33 010	-17 237	-25 074	0	0	32 171	33 748	13 659	37 145
Canada	-2 161	-2 161	-23 450	-24 386	91 065	71 299	-27 634	-15 208	-7 546	-7 870	-1 368	-4 123	25 011	19 989	53 918	37 540
Rép. tchèque	-1 722	-1 722	-15 426	-14 635	44 843	50 019	-15 791	-13 086	-13 795	-12 108	0	0	65 414	47 116	63 524	55 584
Danemark	-578	-578	-27 078	-27 534	111 279	82 278	-43 456	-23 892	-11 003	-8 422	-21 465	-30 149	15 888	11 126	23 587	2 828
Finlande	-138	-138	-22 955	-22 309	50 777	32 073	-19 850	-11 118	-4 436	-3 206	-12 018	-15 866	19 051	18 542	10 432	-2 020
France	-2 119	-2 119	-30 492	-27 181	41 450	44 826	-9 575	-6 471	-8 688	-8 892	-7 433	-13 413	22 141	21 332	5 284	8 081
Allemagne	-5 085	-5 085	-27 421	-27 631	51 356	109 920	-21 356	-28 291	-20 773	-30 735	-5 861	-17 182	48 275	31 043	19 134	32 039
Hongrie	-577	-577	-15 805	-15 024	38 406	39 545	-15 715	-12 844	-7 380	-7 415	0	0	16 116	15 343	15 046	19 029
Irlande¹	-599	-599	-29 199	-28 740	66 937	76 038	-25 960	-14 476	-5 552	-10 369	0	0	25 992	13 203	31 618	35 058
Italie¹	-1 114	-1 114	-35 954	-30 570	89 302	75 509	-32 910	-26 257	-9 243	-8 934	0	0	11 406	21 783	21 487	30 417
Corée²	-2 865	-2 865	-11 898	-11 980	68 412	4 787	-2 892	555	-5 088	-515	0	-4 777	5 282	2 783	50 950	-12 011
Nouvelle-Zélande	-3 113	-3 113	-28 129	-27 056	83 873	75 997	-26 409	-15 778	-1 130	-1 026	-3 537	-27 132	9 496	9 620	31 051	11 511
Norvège	-2 372	-2 372	-33 342	-33 625	133 548	83 842	-46 232	-23 682	-14 535	-8 476	-5 868	-13 572	53 406	25 008	84 606	27 123
Pologne¹	-194	-194	-9 622	-8 202	31 601	40 648	-4 240	-4 697	-13 975	-15 287	0	0	23 567	19 665	27 137	31 933
Portugal	-11	-11	-20 562	-16 867	123 842	88 143	-31 103	-17 324	-14 081	-10 389	0	0	4 485	6 606	62 570	50 158
Espagne¹	-481	-481	-5 925	-4 348	52 086	45 557	-12 389	-9 490	-3 833	-4 210	0	0	8 146	21 107	37 604	48 136
Suède	-19	-19	-19 592	-21 107	93 464	69 113	-30 240	-23 335	-8 283	-6 800	-17 103	-21 409	25 278	27 458	43 505	23 900
Turquie	-324	-324	-10 837	-11 750	37 719	48 598	-6 185	-5 005	-5 950	-5 624	0	0	1 886	-10 770	16 308	15 126
États-Unis	-2 689	-2 689	-21 168	-21 572	180 543	126 069	-42 737	-27 179	-15 178	-11 526	-3 874	-5 803	18 033	24 588	112 929	81 889
Moyenne des pays	-1 545	-1 545	-22 946	-22 002	79 713	68 104	-24 297	-16 386	-10 460	-9 987	-4 149	-8 886	23 524	18 924	39 840	28 223

Remarque : les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Les taux sont calculés dans l'hypothèse que le manque à gagner pour tous les individus se rapporte au salaire minimum, à l'exception des pays qui fournissent des données sur les revenus à temps plein, à savoir la Hongrie, la Pologne, le Portugal et la République tchèque.

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

Tableau A8.2.
Valeur actuelle nette privée de l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire lors de la formation initiale (CITE 5 et 6) (2005)

	Coûts directs		Manque à gagner		Revenus bruts du travail		Effet de la fiscalité		Effet des cotisations sociales		Effet des transferts		Effet du chômage		Valeur actuelle nette	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	-13 901	-13 901	-35 094	-35 046	163 861	148 634	-66 312	-49 491	-	-	0	0	159	11 177	48 714	61 374
Autriche	-3 249	-3 249	-51 723	-52 581	201 993	173 711	-64 185	-48 959	-29 009	-32 560	0	0	6 692	6 554	60 519	42 915
Belgique	-2 054	-2 054	-27 996	-26 929	207 374	172 292	-91 380	-68 762	-31 855	-40 146	0	0	9 325	26 390	63 414	60 792
Canada	-25 266	-25 266	-27 697	-29 045	170 510	137 899	-53 072	-34 480	-4 496	-12 012	0	0	9 256	8 267	69 235	45 365
Rép. tchèque	-1 979	-1 979	-17 106	-15 333	208 896	121 571	-35 660	-25 627	-21 519	-17 640	0	0	14 043	19 426	146 673	80 418
Danemark	-1 626	-1 626	-33 883	-33 186	122 635	84 122	-64 918	-31 670	-9 562	-7 298	-3 485	-2 059	-1 819	3 700	7 342	11 983
Finlande¹	-1 187	-1 187	-41 149	-42 711	175 858	110 290	-74 179	-40 040	-12 108	-7 728	0	-5 327	17 428	13 095	64 664	26 392
France	-4 488	-4 488	-46 325	-43 953	148 491	99 338	-33 569	-21 435	-19 792	-14 998	-6 155	-27 301	2 097	10 928	40 260	-1 908
Allemagne	-5 256	-5 256	-47 631	-50 100	175 411	110 150	-73 155	-36 203	-38 857	-26 756	0	0	37 512	18 616	48 024	10 450
Hongrie	-3 734	-3 734	-22 248	-20 924	254 678	139 576	-87 002	-64 061	-28 976	-20 605	0	0	14 972	13 180	127 691	43 432
Irlande¹	-3 708	-3 708	-40 309	-40 226	230 823	178 118	-79 558	-47 702	-8 278	-12 219	0	0	5 441	3 896	104 410	78 158
Italie¹	-6 385	-6 385	-45 482	-42 922	322 079	136 591	-71 534	-46 797	-18 529	-12 391	0	0	-6 260	-2 290	173 889	25 806
Corée²	-10 651	-10 651	-14 726	-15 135	133 568	172 827	-16 574	-6 372	-9 451	-12 071	0	0	3 420	917	85 586	129 516
Nouvelle-Zélande	-9 877	-9 877	-30 361	-30 106	126 923	102 431	-43 436	-23 223	-1 500	-1 248	-160	-6 059	-1 553	1 654	40 036	33 571
Norvège	-1 044	-1 044	-45 383	-45 330	131 511	118 313	-53 094	-33 806	-10 404	-9 714	0	0	1 721	5 613	23 306	34 032
Pologne¹	-3 459	-3 459	-13 980	-10 974	198 632	112 422	-21 810	-12 976	-53 933	-38 026	0	0	41 089	37 279	146 539	84 266
Portugal	-5 145	-5 145	-22 341	-17 563	287 624	219 720	-47 917	-57 449	-17 015	-23 085	0	0	-8 900	6 878	186 307	123 357
Espagne¹	-4 016	-4 016	-15 522	-14 145	103 748	108 691	-26 848	-26 843	-6 805	-8 051	0	0	5 139	17 859	55 695	73 495
Suède	-3 969	-3 969	-38 222	-38 463	109 112	66 853	-49 721	-20 212	-4 297	-5 104	0	0	5 899	5 993	18 802	5 097
Turquie	-1 024	-1 024	-9 112	-7 930	74 185	72 423	-12 727	-13 409	-11 259	-12 398	0	0	1 026	10 033	41 090	47 695
États-Unis	-56 365	-56 365	-34 886	-36 137	367 211	229 096	-104 997	-56 829	-27 382	-18 614	0	0	26 363	14 341	169 945	75 492
Moyenne des pays	-8 018	-8 018	-31 484	-30 892	186 434	134 051	-55 793	-36 493	-17 382	-15 841	-467	-1 940	8 717	11 119	82 007	51 986

Remarque : les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

Les taux sont calculés dans l'hypothèse que le manque à gagner pour tous les individus se rapporte au salaire minimum, à l'exception des pays qui fournissent des données sur les revenus à temps plein, à savoir la Hongrie, la Pologne, le Portugal et la République tchèque.

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

Tableau A8.3.

Valeur actuelle nette publique de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires lors de la formation initiale (2005)

	Coûts directs publics		Manque à gagner public		Recettes de la fiscalité		Recettes des cotisations sociales		Recettes des transferts		Effet du chômage		Valeur actuelle nette	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	-14 340	-14 340	-5 178	-5 178	23 083	18 624	0	0	1 282	16 141	6 907	3 179	11 755	18 426
Autriche	-33 528	-33 528	-10 161	-10 161	31 643	11 505	26 410	19 320	7 317	17 035	8 931	3 740	30 613	7 911
Belgique	-25 972	-25 972	-9 486	-9 486	23 483	27 501	12 939	22 639	0	0	11 349	7 945	12 314	22 626
Canada	-19 181	-19 181	-2 768	-2 768	24 435	13 920	5 845	6 597	1 368	4 123	4 900	2 561	14 599	5 252
Rép. tchèque	-15 405	-15 405	-9 096	-7 577	7 915	7 984	5 655	6 256	0	0	16 017	10 954	5 086	2 212
Danemark	-27 190	-27 190	-13 210	-13 210	38 946	21 038	9 132	6 986	21 465	30 149	6 381	4 290	35 524	22 063
Finlande¹	-17 712	-17 712	-533	-533	15 714	7 815	3 257	2 069	12 018	15 866	5 315	4 440	18 058	11 944
France	-25 960	-25 960	-6	-6	7 399	4 800	5 695	6 028	7 433	13 413	5 168	4 536	-271	2 811
Allemagne	-22 915	-22 915	-11 117	-11 117	13 292	24 935	10 793	24 331	5 861	17 182	18 045	9 760	13 959	42 176
Hongrie	-12 235	-12 235	-5 795	-5 541	13 561	11 304	5 213	5 359	0	0	4 322	3 597	5 065	2 483
Irlande¹	-16 149	-16 149	-2 900	-2 900	22 914	13 901	4 337	10 022	0	0	4 272	922	12 474	5 796
Italie¹	-27 152	-27 152	-9 675	-9 675	30 740	23 536	8 200	6 946	0	0	3 214	4 709	5 325	-1 637
Corée²	-10 973	-10 973	-1 279	-1 279	2 843	-556	4 725	325	0	4 777	412	190	-4 272	-7 516
Nouvelle-Zélande	-17 546	-17 546	-2 288	-2 288	24 463	13 971	1 016	911	3 537	27 132	2 060	1 921	11 242	24 102
Norvège	-30 570	-30 570	-12 714	-12 714	36 018	20 057	10 398	6 548	5 868	13 572	14 350	5 553	23 350	2 446
Pologne¹	-7 837	-7 837	-6 667	-5 802	2 886	3 714	8 022	10 322	0	0	7 307	5 948	3 711	6 345
Portugal	-17 367	-17 367	-3 961	-3 418	30 472	16 776	13 590	9 667	0	0	1 122	1 270	23 857	6 928
Espagne¹	-5 901	-5 901	-669	-669	11 560	8 883	3 319	2 884	0	0	1 342	1 933	9 652	7 130
Suède	-22 563	-22 563	-4 296	-4 296	24 864	17 821	6 530	4 891	17 103	21 409	7 129	7 423	28 768	24 685
Turquie	-4 599	-4 599	-5 308	-5 308	5 905	6 417	5 667	7 210	0	0	444	-2 998	2 109	722
États-Unis	-27 182	-27 182	-2 350	-2 350	40 075	24 174	13 809	9 664	3 874	5 803	4 031	4 867	32 257	14 976
Moyenne des pays	-19 156	-19 156	-5 688	-5 537	20 582	14 196	7 836	8 046	4 149	8 886	6 334	4 130	14 056	10 566

Remarque : les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

Tableau A8.4.
**Valeur actuelle nette publique de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires
 lors de la formation initiale (2005)**


	Coûts directs publics		Manque à gagner public		Recettes de la fiscalité		Recettes des cotisations sociales		Recettes des transferts		Effet du chômage		Valeur actuelle nette	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Australie	-12 728	-12 728	-7 271	-7 271	67 246	48 855	0	0	0	0	120	2 501	47 368	31 357
Autriche	-42 561	-42 561	-13 047	-13 047	62 721	48 018	27 964	31 383	0	0	2 509	2 119	37 586	25 911
Belgique	-19 787	-19 787	-7 262	-7 262	88 530	62 569	30 552	36 565	0	0	4 154	9 774	96 186	81 858
Canada	-30 950	-30 950	-2 834	-2 834	51 408	33 442	3 981	11 444	0	0	2 271	1 738	23 875	12 839
Rép. tchèque	-9 224	-8 547	-6 820	-5 557	105 460	22 936	61 528	15 252	0	0	9 890	5 155	160 834	29 239
Danemark	-47 726	-47 726	-16 003	-16 003	65 470	30 576	9 769	6 887	3 485	2 059	-759	1 506	14 236	-22 702
Finlande¹	-31 234	-31 234	-825	-825	70 330	38 061	11 252	7 186	0	6 932	6 088	3 883	55 612	24 003
France	-22 840	-22 840	-8	-8	33 346	20 177	19 513	13 530	6 199	27 305	521	2 739	36 730	40 903
Allemagne	-30 501	-30 501	-18 783	-18 783	65 039	33 048	31 770	22 852	0	0	16 079	6 938	63 604	13 554
Hongrie	-13 606	-13 606	-7 782	-7 285	83 331	60 670	27 254	18 865	0	0	5 607	5 277	94 804	63 921
Irlande¹	-15 358	-15 358	-3 162	-3 162	82 740	50 459	8 544	13 286	0	0	1 454	802	74 219	46 027
Italie¹	-14 483	-14 483	-11 834	-11 834	72 942	46 791	19 255	12 602	0	0	-2 125	-189	63 756	32 887
Corée²	-3 210	-3 210	-1 535	-1 535	16 412	6 388	9 216	12 058	0	0	398	51	21 280	13 752
Nouvelle-Zélande	-14 627	-14 627	-2 322	-2 322	43 843	22 973	1 520	1 232	168	6 130	-389	346	28 193	13 732
Norvège	-30 242	-30 242	-14 635	-14 635	52 085	32 960	10 079	9 348	0	0	565	1 453	17 851	-1 116
Pologne¹	-9 321	-9 321	-10 134	-8 435	18 900	10 616	44 864	29 085	0	0	12 912	11 980	57 221	33 925
Portugal	-10 988	-10 988	-5 030	-3 925	49 943	56 682	18 771	22 900	0	0	-2 425	2 306	50 271	66 975
Espagne¹	-12 633	-12 633	-1 707	-1 707	26 253	25 049	6 571	7 045	0	0	1 268	3 258	19 752	21 012
Suède	-29 806	-29 806	-6 434	-6 434	47 562	18 852	3 830	4 687	0	0	2 045	1 777	17 197	-10 923
Turquie	-9 233	-9 233	-4 726	-4 726	12 674	12 126	11 273	11 117	0	0	358	2 971	10 346	12 255
États-Unis	-29 995	-29 995	-3 452	-3 452	100 352	55 429	25 741	17 914	0	0	7 472	3 574	100 119	43 469
Moyenne des pays	-21 003	-20 970	-6 934	-6 716	57 933	35 080	18 250	14 535	469	2 020	3 239	3 331	51 954	27 280

Remarque : les flux de trésorerie (composantes) sont actualisés à un taux d'intérêt de 5 %.

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>

QUELLES SONT LES RETOMBÉES SOCIALES DE L'ÉDUCATION ?

Ce nouvel indicateur analyse la relation entre le niveau de formation et des aspects du bien-être social (les « retombées sociales ») dans 21 pays de l'OCDE. Il étudie trois de ces retombées, qui sont en rapport avec la santé publique et la cohésion sociale : la perception de l'état de santé, l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle. Il montre dans quelle mesure ces retombées diffèrent suivant le niveau de formation des individus, avec et sans contrôle des variables *sexe*, *âge* et *revenu*. Il décrit par ailleurs la variation des retombées sociales entre les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu et rapporte ensuite ces différences au niveau de formation.

Points clés

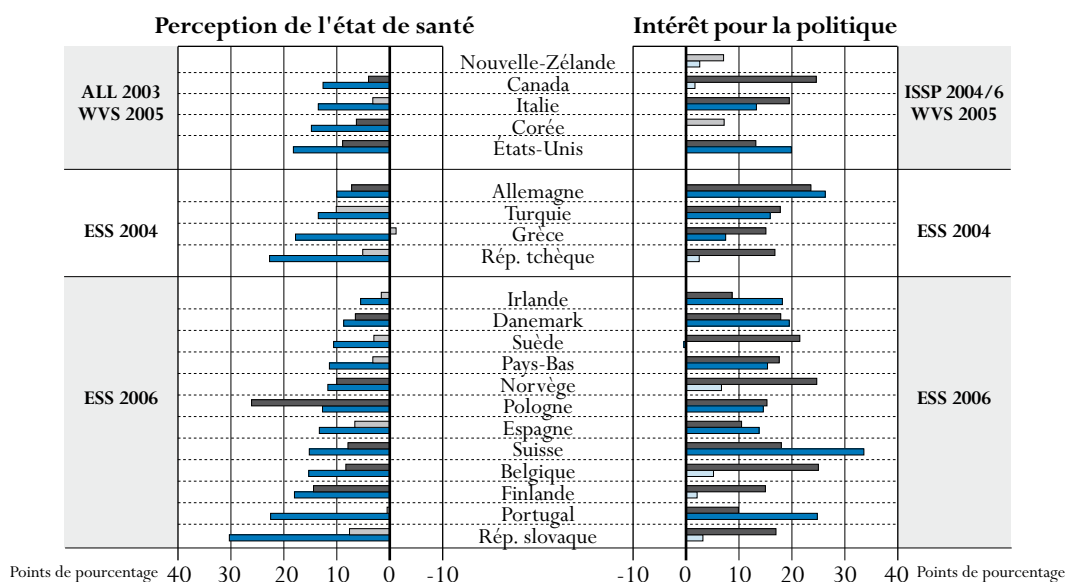
Graphique A9.1. Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé général et sur l'intérêt déclaré pour la politique

Ce graphique montre l'augmentation de la proportion d'individus susceptibles de faire état d'une meilleure perception de leur état de santé et d'un plus grand intérêt pour la politique avec l'élévation du niveau de formation, et ce d'un niveau d'enseignement à l'autre.

Statistiquement significatif
 ■ Du 2^e cycle du secondaire au tertiaire
 ■ Entre un niveau de formation inférieur et égal au 2^e cycle du secondaire

Statistiquement non significatif
 □ Du 2^e cycle du secondaire au tertiaire
 □ Entre un niveau de formation inférieur et égal au 2^e cycle du secondaire

L'élévation du niveau de formation, et ce d'un niveau d'enseignement à l'autre, a systématiquement un impact positif sur la perception de l'état de santé et sur l'intérêt déclaré pour la politique. L'impact est plus important et plus uniforme sur la perception de l'état de santé au niveau de formation inférieur et sur l'intérêt déclaré pour la politique au niveau de formation supérieur.



Les pays sont regroupés selon la source des données, en l'occurrence l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et 2006, l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences de base des adultes (ALL) de 2003, le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et 2006 et l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005. Une fois regroupés par source de données, les pays sont classés par ordre croissant des effets marginaux sur la perception de l'état de santé général du passage d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau A9.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Autres faits marquants

- Il existe une corrélation positive entre le niveau de formation et la perception de l'état de santé, l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle. En d'autres termes, les adultes dont le niveau de formation est plus élevé sont généralement plus susceptibles que ceux dont le niveau de formation est inférieur de s'estimer au moins en bonne santé, de s'intéresser d'assez près à la politique et d'avoir le sentiment qu'ils peuvent faire confiance à la plupart des gens. En ce qui concerne la perception de l'état de santé, on constate dans tous les pays sauf la Pologne, que le passage à un niveau de deuxième cycle de l'enseignement secondaire est associé à une élévation de cette perception, plus marquée et plus uniforme que lors du passage à un niveau de formation tertiaire. Dans l'ensemble, l'impact de l'élévation du niveau de formation sur l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle est plus important et plus uniforme lors du passage d'un niveau de deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau égal à l'enseignement tertiaire.
- Dans l'ensemble, le niveau de formation et les retombées sociales restent corrélés même si l'on contrôle les variables *âge* et *sexe*. La relation établie ne semble donc pas dépendre des différences de niveau de formation entre les sexes ou entre les groupes d'âge. Bien que les jeunes adultes soient plus susceptibles de s'estimer en bonne santé et d'avoir un niveau de formation plus élevé que leurs aînés, le niveau de formation et la perception de l'état de santé restent corrélés même si les adultes comparés sont du même âge et du même sexe.
- La corrélation entre le niveau de formation et les retombées sociales tend à perdre de son intensité si le revenu des ménages est contrôlé, ce qui donne à penser que le revenu compte parmi les variables explicatives de cette relation. Dans la plupart des pays toutefois, cette corrélation reste forte même après ajustement compte tenu du revenu des ménages. En d'autres termes, ce que les individus sont susceptibles d'acquérir au travers de l'apprentissage et de la formation – en l'occurrence des compétences et des qualités psychosociales telles que la résilience – pourrait largement contribuer à l'amélioration des retombées sociales, indépendamment de l'impact de l'éducation sur le revenu.
- Les retombées sociales varient entre les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu et ce, quel que soit le niveau de formation. Les hommes sont plus susceptibles de s'estimer en bonne santé et de s'intéresser de près à la politique que les femmes qui ont, quant à elles, plus tendance à faire état d'une grande confiance interpersonnelle. Les jeunes adultes (soit les individus âgés de 30 ans) tendent davantage à s'estimer en bonne santé et leurs aînés (les individus âgés de 60 ans), à déclarer s'intéresser de près à la politique et à faire état d'une grande confiance interpersonnelle. Dans la plupart des pays, les individus à haut revenu sont plus nombreux que les individus à bas revenu à s'estimer en bonne santé, à s'intéresser de près à la politique et à avoir le sentiment qu'ils peuvent faire confiance à la plupart des gens. Il est encore plus intéressant de noter que, concernant la perception de l'état de santé, les écarts entre les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu se combrent avec l'élévation du niveau de formation. Ce constat implique que l'éducation peut effectivement atténuer l'impact du sexe, de l'âge et du revenu sur l'état de santé. En revanche, les différences d'intérêt pour la politique et de confiance interpersonnelle ne diminuent pas nettement sous l'effet de l'élévation du niveau de formation.

Contexte

La santé compte parmi les grandes priorités de l'action publique dans tous les pays de l'OCDE, comme en atteste la part relativement élevée du PIB qui lui est consacrée, 9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2007c). L'espérance de vie a augmenté grâce aux moyens supplémentaires affectés aux soins de santé, mais la nature des problèmes de santé évolue et l'incidence de troubles chroniques dégénératifs, tels que les maladies cardiaques, le diabète et la dépression, augmente. Pour lutter efficacement contre ces tendances, il faut aussi que les individus revoient leurs choix de vie – ce que les compétences cognitives et psychosociales acquises par l'apprentissage et la formation peuvent les aider à faire.

La cohésion sociale, qui se reflète souvent dans le degré d'engagement civique et social, est aussi un objectif très important dans les pays de l'OCDE. Les diverses formes de citoyenneté active et l'intérêt pour la politique ont diminué, ce qui compromet le bon fonctionnement des institutions démocratiques et des processus politiques. L'éducation peut contribuer grandement au maintien de la cohésion sociale, dans la mesure où elle peut améliorer les compétences, les attitudes et la confiance en soi qui sous-tendent les interactions sociales et politiques.

Sur l'initiative du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, une analyse approfondie de l'action publique a été réalisée dans 11 pays de l'OCDE dans le cadre du projet *Les retombées sociales de l'éducation* (OCDE, 2009c). Il en ressort que la santé et la cohésion sociale sont des priorités pour les pouvoirs publics, qui sont conscients de la grande contribution que l'éducation peut apporter à l'amélioration sur ces deux fronts. Toutefois, il apparaît que les programmes et les interventions mis en œuvre dans le domaine de l'éducation ne reflètent généralement pas cette prise de conscience, que ce soit dans les contenus ou les échelles de mesure. Cet indicateur vise entre autres à susciter le débat entre diverses parties prenantes au sujet de la contribution potentielle de l'éducation à l'amélioration de la santé et de la cohésion sociale dans les pays de l'OCDE.

Observations et explications

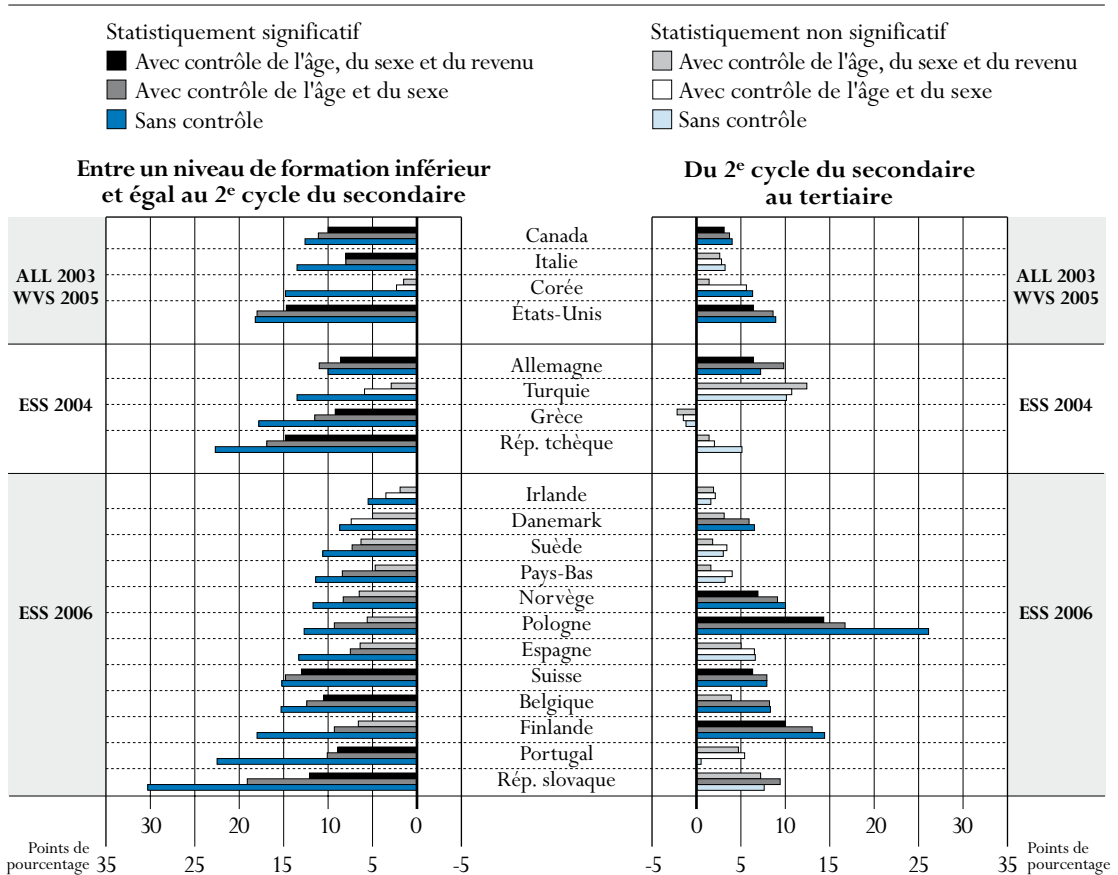
Niveau de formation et retombées sociales

L'éducation peut avoir sur la vie des individus des répercussions qui vont au-delà de ce que peuvent mesurer des indicateurs économiques, tels que les revenus du travail (voir l'indicateur A7). La santé, la citoyenneté active, l'intérêt pour la politique, la criminalité et la joie de vivre sont autant d'impacts à classer dans la catégorie des retombées sociales. Cette édition de *Regards sur l'éducation* traite de trois retombées sociales sur lesquelles des microdonnées comparables sont disponibles dans un grand nombre de pays, à savoir la perception de l'état de santé, l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle. Le niveau de formation est inclus dans ces trois séries de données, ce qui permet d'évaluer dans quelle mesure ces retombées sociales varient entre les niveaux de formation.

L'éducation peut avoir un impact sur *l'état de santé* des individus, car elle peut les amener à choisir des modes de vie plus sains, à mieux gérer leurs problèmes de santé et à éviter les situations qui pourraient porter atteinte à leur santé – travailler dans des conditions dangereuses ou vivre dans le stress de la pauvreté, par exemple. L'éducation a un impact direct, dans la mesure où elle améliore les compétences des individus, leurs attitudes face au risque et leur efficacité personnelle, et un impact indirect, au sens où les revenus qu'elle leur procure les aident à vivre dans de meilleures conditions (d'alimentation, par exemple) et améliorent leur accès aux soins de santé. L'éducation

peut aussi contribuer directement à accroître la *citoyenneté* et l'*engagement politique* puisqu'elle est source d'informations et d'expériences pertinentes et qu'elle dote les individus de compétences, de valeurs, d'attitudes et de convictions propices à la *citoyenneté active*. Quant à son influence indirecte dans ce domaine, elle tient à l'élévation du statut social des individus, qui facilite l'accès au pouvoir politique et social. L'éducation peut influencer directement sur la *confiance interpersonnelle* de l'individu en l'aidant à mieux comprendre les valeurs de la cohésion sociale et de la diversité et à les faire siennes. Elle contribue aussi indirectement à améliorer la confiance interpersonnelle dans la mesure où ceux dont le niveau de formation est élevé sont plus susceptibles de vivre et travailler aux côtés d'individus dont le niveau de formation est comparable au leur et donc dans un environnement moins touché par la criminalité et les comportements antisociaux. L'inverse vaut pour les individus dont le niveau de formation est peu élevé.

Graphique A9.2. Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)



Remarque : les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) ont été testés et produisent des résultats très similaires.

Les pays sont regroupés selon la source des données, en l'occurrence l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et de 2006 et l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences de base des adultes (ALL) de 2003. Une fois regroupés par source de données, les pays sont classés par ordre décroissant des effets marginaux du passage d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (sans contrôle). Les indicateurs de la perception de l'état de santé proviennent de l'enquête WVS de 2005 en Corée et de l'enquête ALL de 2003 au Canada, aux États-Unis et en Italie.

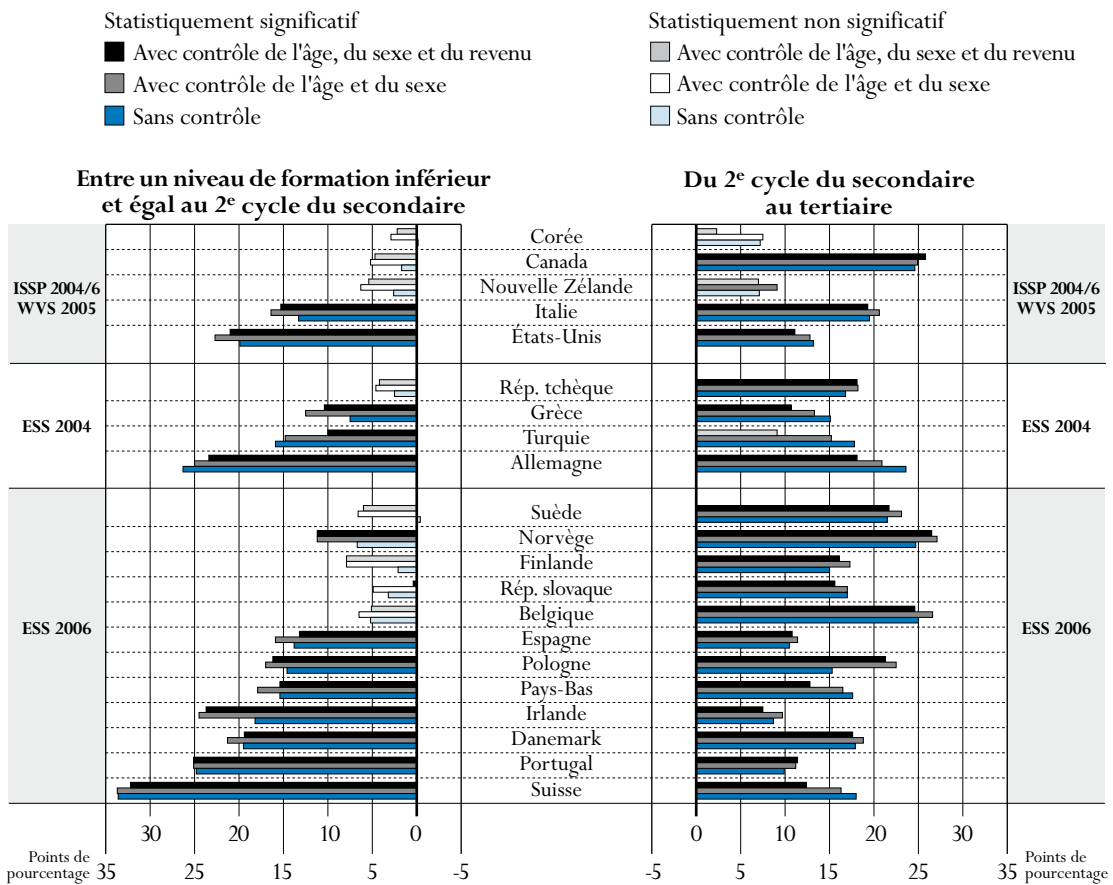
Source : OCDE, Tableau A9.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

A9

On trouve dans la littérature des éléments empiriques montrant des corrélations positives entre l'éducation et l'état de santé, d'une part, et l'engagement civique et social, d'autre part (voir par exemple OCDE [2007b]). Le graphique A9.1 montre d'ailleurs que dans l'ensemble, la relation entre l'éducation et tant la perception de l'état de santé que l'intérêt pour la politique est positive et cohérente dans un grand nombre de pays. La relation entre l'éducation et la confiance interpersonnelle est positive également dans l'ensemble, mais moins uniforme (voir le graphique A9.4). L'éducation et les trois indicateurs sont fortement corrélés, et ce de façon statistiquement significative, aux États-Unis, en Pologne et en Suisse.

Graphique A9.3. Effets marginaux de l'éducation sur l'intérêt pour la politique (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)



Remarque : les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) ont été testés et produisent des résultats très similaires.

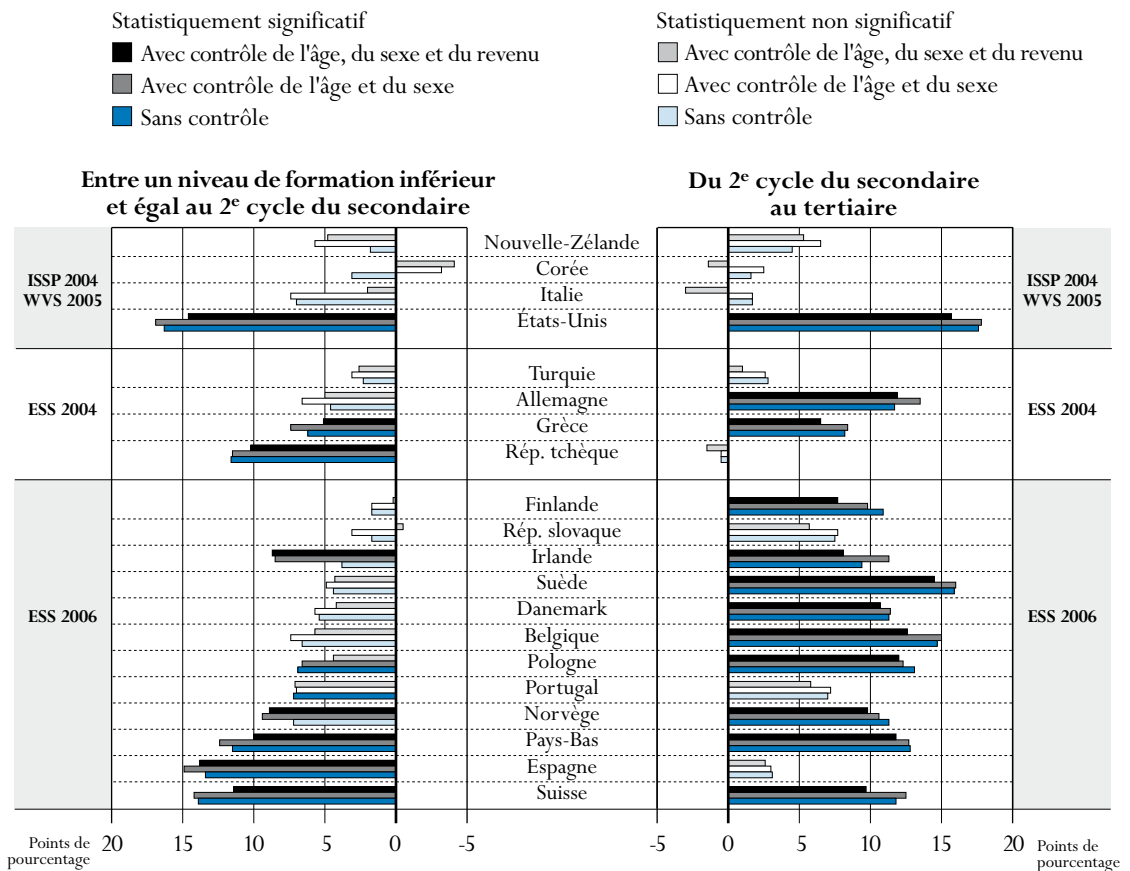
Les pays sont regroupés selon la source des données, en l'occurrence l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et 2006, le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et 2006 et l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005. Une fois regroupés par source de données, les pays sont classés par ordre décroissant des effets marginaux du passage d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (sans contrôle). Les indicateurs de l'intérêt pour la politique proviennent de l'enquête WVS de 2005 en Corée, de l'enquête ISSP de 2006 au Canada, et de l'enquête ISSP de 2004 aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.

Source : OCDE. Tableau A9.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

On peut se demander par exemple si la corrélation positive entre l'éducation et la perception de l'état de santé ne dépend pas en grande partie de l'âge, ce qui serait le cas si les cohortes les plus jeunes se déclaraient davantage en bonne santé et avaient conjointement un niveau de formation plus élevé que leurs aînés (voir le graphique A1.3). De la même façon, on peut se demander si le lien entre l'éducation et la confiance interpersonnelle ne dépend pas en grande partie des différences entre les sexes : cette influence serait établie si les femmes avaient une plus grande confiance interpersonnelle que les hommes et aussi un niveau de formation plus élevé (ce qui s'observe dans de nombreux pays, dont le Canada et la Norvège, voir les tableaux A1.3b et A1.3c accessibles en ligne).

Graphique A9.4. Effets marginaux de l'éducation sur la confiance interpersonnelle (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)



Remarque : les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) ont été testés et produisent des résultats très similaires.

Les pays sont regroupés selon la source des données, en l'occurrence l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et 2006, le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et 2006 et l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005. Une fois regroupés par source de données, les pays sont classés par ordre décroissant des effets marginaux du passage d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (sans contrôle). Les indicateurs de la confiance interpersonnelle proviennent de l'enquête WVS de 2005 en Corée, de l'enquête ISSP de 2006 au Canada, et de l'enquête ISSP de 2004 aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.

Source : OCDE. Tableau A9.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

A9

Les graphiques A9.2, A9.3 et A9.4 proposent des estimations dérivées de régressions après contrôle de l'âge et du sexe, pour montrer l'ampleur de l'effet des différences entre les sexes et entre les groupes d'âge. Il en ressort que dans l'ensemble, l'éducation et les retombées sociales à l'étude ici restent fortement corrélées, même après contrôle de l'âge et du sexe. Ceci se vérifie pour les trois indicateurs aux États-Unis et en Suisse.

Le revenu est-il un facteur déterminant de la relation entre le niveau de formation et les retombées sociales ? Les graphiques A9.2, A9.3 et A9.4 montrent que dans l'ensemble, la corrélation perd de son intensité une fois le revenu de ménages contrôlé, ce qui met en évidence l'importance de l'éducation sur le revenu. Les mêmes graphiques montrent aussi que l'éducation et les retombées sociales restent corrélées lorsque la comparaison porte sur des catégories de revenu équivalentes, une observation cohérente avec l'impact direct de l'éducation (compétences et profil psychosocial) sur les retombées sociales. Ce constat vaut pour un grand nombre de pays, dont l'Allemagne, la Belgique, le Canada, les États-Unis, la Grèce, l'Italie, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse.

Effets marginaux de l'éducation sur les retombées sociales

Les responsables politiques cherchent à mieux comprendre les caractéristiques de l'éducation (le contenu des programmes de cours, les pratiques pédagogiques et le cadre scolaire, par exemple) qui jouent sur certains aspects du bien-être individuel, comme la santé et la cohésion sociale. Les indicateurs proposés ici ne peuvent répondre à toutes les questions qu'ils se posent, certes, mais les graphiques A9.1 à A9.4 donnent des indications sur les impacts (les effets marginaux) des différents niveaux de formation sur les retombées sociales, ce qui permet de mieux cerner les expériences d'apprentissage et/ou les compétences qui interviennent dans ces effets.

Concernant la perception de l'état de santé, les graphiques A9.1 et A9.2 montrent que dans l'ensemble, les effets marginaux sont plus importants et plus uniformes lors du passage au niveau de formation de deuxième cycle de l'enseignement secondaire (à partir d'un niveau de formation inférieur) que lors du passage au niveau de formation tertiaire (à partir d'un niveau de formation de deuxième cycle de l'enseignement secondaire). En Belgique par exemple, la probabilité de s'estimer en bonne santé (soit la proportion d'individus correspondante) augmente de 15 points de pourcentage avec l'élévation du niveau de formation au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de 8 points de pourcentage seulement avec l'élévation du niveau de formation à l'enseignement tertiaire. Cette progression donne à penser que l'expérience d'apprentissage acquise dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut être déterminante pour améliorer la santé, quels que soient le sexe, le groupe d'âge ou la catégorie de revenu considérés.

Concernant l'intérêt pour la politique, les graphiques A9.1 et A9.3 montrent que dans l'ensemble, les effets marginaux sont plus importants et plus uniformes au niveau de formation supérieur. En Italie par exemple, la probabilité de s'intéresser à la politique augmente de 20 points de pourcentage lors du passage à un niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire (à partir d'un niveau de formation de deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et de 13 points de pourcentage lors du passage à un niveau de formation de deuxième cycle de l'enseignement

secondaire (à partir d'un niveau de formation inférieur). Ce constat donne à penser que l'expérience d'apprentissage acquise dans l'enseignement tertiaire peut être particulièrement importante pour éveiller l'intérêt pour la politique, dans ce cas aussi quels que soient le sexe, le groupe d'âge et la catégorie de revenu considérés.

Concernant la confiance interpersonnelle, le graphique A9.4 montre que les effets marginaux sont plus importants et plus uniformes au niveau de formation supérieur qu'au niveau de formation inférieur. C'est particulièrement vrai en Allemagne, au Danemark, en Finlande et en Suède. Les effets marginaux corrigés en fonction du revenu indiquent l'impact direct de l'éducation sur la confiance interpersonnelle, dans la mesure où le choix individuel du lieu de résidence et de la profession est corrélé au revenu. Le graphique A9.4 montre que le contrôle du revenu ne fait varier les effets marginaux que dans une très faible mesure, ce qui donne à penser que l'expérience d'apprentissage acquise dans l'enseignement tertiaire est déterminante pour renforcer la confiance interpersonnelle, en amenant par exemple à reconnaître l'importance de la diversité et à remettre en question des idées préconçues.

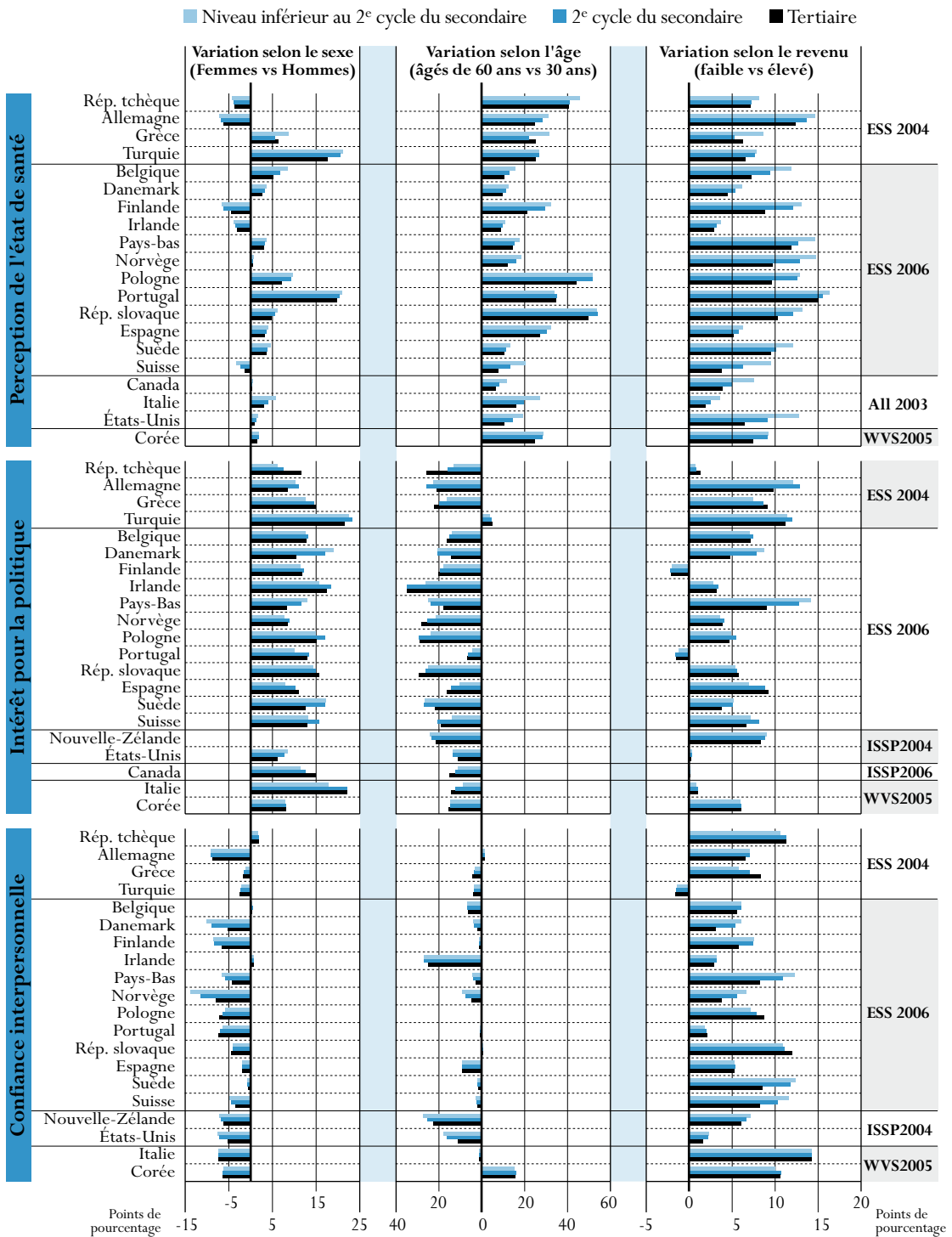
La variation de l'impact de l'éducation entre les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu

Les retombées sociales varient-elles en fonction du sexe, de l'âge et du revenu ? Et, dans l'affirmative, l'éducation peut-elle contribuer à atténuer cette variation ? Le graphique A9.5 montre la probabilité théorique de mentionner des retombées sociales positives, selon les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu. Il ressort de la première colonne du graphique que les retombées sociales varient *entre les sexes* à tous les niveaux de formation : dans l'ensemble, les hommes sont plus susceptibles de s'estimer en bonne santé et de s'intéresser de près à la politique et les femmes, de faire état d'une grande confiance interpersonnelle. La deuxième colonne du graphique montre que les retombées sociales varient aussi *selon l'âge* (en l'occurrence entre l'âge de 30 ans et l'âge de 60 ans) à tous les niveaux de formation : les individus de 30 ans sont plus susceptibles de s'estimer en bonne santé et ceux de 60 ans sont plus susceptibles de montrer un grand intérêt pour la politique et une grande confiance interpersonnelle. Enfin, la troisième colonne montre que les retombées sociales varient également *selon les catégories de revenu* (en l'occurrence entre les catégories de revenu inférieure et supérieure au revenu médian) à chaque niveau de formation : dans la plupart des pays, les individus sont plus susceptibles de s'estimer en bonne santé et de faire état d'un grand intérêt pour la politique et d'une grande confiance interpersonnelle dans la catégorie de revenu supérieure au revenu médian que dans la catégorie inférieure au revenu médian.

Enfin, le dernier élément est plus important encore : le graphique A9.5 montre dans quelle mesure les retombées sociales varient selon ces trois variables, à chaque niveau de formation. Il en ressort que les différences d'intérêt pour la politique et de confiance interpersonnelle entre les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu ne varient guère entre les niveaux de formation. Toutefois, l'éducation peut contribuer à atténuer la variation de la perception de l'état de santé entre les sexes, les groupes d'âge et les catégories de revenu.

A9

Graphique A9.5. Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle
Variation des proportions théoriques, en points de pourcentage



Les pays sont regroupés selon la source des données, en l'occurrence l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et 2006, le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et 2006 et l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005. Une fois regroupés par source de données, les pays sont classés par ordre alphabétique de leur nom anglais.

Source : OCDE. Tableaux A9.5, A9.6 et A9.7. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Définitions et méthodologie

Cet indicateur se base sur les travaux du Réseau de l'INES chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (l'ancien Réseau B de l'INES) en collaboration avec le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). La méthodologie retenue (les effets marginaux) est basée sur les travaux menés dans le cadre du projet du CERI « Les retombées sociales de l'éducation ». L'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009) donne des précisions sur le mode de calcul des effets marginaux.

Les indicateurs ont été calculés sur la base de microdonnées provenant de l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et 2006, de l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences de base des adultes (ALL) de 2003, de l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005 et du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et 2006. Ces enquêtes ont été retenues pour plusieurs raisons :

- *Représentativité* : les enquêtes ont été sélectionnées selon un critère important, en l'occurrence le nombre de pays concernés, pour pouvoir présenter les résultats d'un grand nombre de pays de l'OCDE.
- *Comparabilité des variables relatives aux retombées sociales* : les enquêtes ont été sélectionnées compte tenu de la comparabilité des variables relatives à la perception de l'état de santé, à l'intérêt pour la politique et à la confiance interpersonnelle.
- *Comparabilité des variables relatives au niveau de formation* : les seules microdonnées qui ont été utilisées à propos de la répartition de la population par niveau de formation sont celles qui ne s'écartent pas de plus de 10 points de pourcentage des données publiées dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* à propos des mêmes années de référence. Il y a quelques exceptions dans certains pays, mais elles ont été recommandées par leur représentant national au sein du Réseau INES [au Canada (ISSP), en Corée (WVS), en Finlande (ESS) et en Norvège (ESS)].
- *Âge* : les enquêtes retenues ont été administrées aux adultes âgés de 25 à 64 ans.
- *Taille de l'échantillon* : les enquêtes retenues ont été menées sur un échantillon de 1 000 sujets au minimum.

Les indicateurs de la perception de l'état de santé sont dérivés des pourcentages d'adultes qui s'estiment au minimum « en bonne santé ». Ces pourcentages proviennent des résultats de l'enquête ESS (2004 et 2006), de l'enquête ALL (2003) et de l'enquête WVS (2005), en l'occurrence des réponses aux questions suivantes¹ (les options de réponse indiquées en gras sont celles qui ont été retenues dans les pourcentages).

Enquête ESS (2004 et 2006)	En général, diriez-vous que votre santé est excellente, bonne , passable, mauvaise ou très mauvaise ?
Enquête ALL (2003)	En général, diriez-vous que votre santé est excellente, bonne , passable ou mauvaise ?
Enquête WVS (2005)	Globalement, comment décririez-vous votre état de santé actuellement ? Très bon, bon , moyen, mauvais ?

1. Pour les questionnaires ESS, ALL et ISSP, la version française proposée ici n'est pas une traduction officielle.

A9

Les indicateurs de l'intérêt pour la politique sont dérivés des pourcentages d'adultes qui déclarent s'intéresser d'assez près à la politique. Ces pourcentages proviennent des résultats de l'enquête ESS (2004 et 2006), du programme ISSP (2004 et 2006) et de l'enquête WVS (2005), en l'occurrence des réponses aux questions suivantes (les options de réponse indiquées en gras sont celles qui ont été retenues dans les pourcentages).

Enquête ESS (2004 et 2006)	Quel intérêt portez-vous à la politique ? Options de réponse : un très grand intérêt, un grand intérêt , peu d'intérêt, pas d'intérêt du tout.
Programme ISSP (2004 et 2006)	Quel intérêt portez-vous personnellement à la politique ? Options de réponses : un très grand intérêt, un grand intérêt , un certain intérêt, pas beaucoup d'intérêt, pas d'intérêt du tout.
Enquête WVS (2005)	Dans quelle mesure êtes-vous intéressé par la politique. Diriez-vous que vous êtes « Très intéressé », « Assez intéressé », « Pas très intéressé » ou « Pas du tout intéressé ».

Les indicateurs de la confiance interpersonnelle sont dérivés des pourcentages d'adultes qui estiment qu'on peut faire confiance à la plupart des gens. Ces pourcentages proviennent des résultats de l'enquête ESS (2004 et 2006), du programme ISSP (2004) et de l'enquête WVS (2005), en l'occurrence des réponses aux questions suivantes (les options de réponse indiquées en gras sont celles qui ont été retenues dans les pourcentages).

Enquête ESS (2004 et 2006)	D'une manière générale, pensez-vous qu'on peut faire confiance à la plupart des gens ou qu'on n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres ? (Échelle de 0 à 10, 0 = « On n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres » et 10 = « On peut faire confiance à la plupart des gens »). Les réponses de 6 à 10 sont codées dans la catégorie de la confiance interpersonnelle.
Programme ISSP (2004)	Dans quelle mesure pensez-vous qu'on peut faire confiance à la plupart des gens ou qu'on n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres ? Options de réponse : « On n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres », « La plupart du temps, on n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres », « Le plus souvent, on peut faire confiance à la plupart des gens », « On peut toujours faire confiance à la plupart des gens ».
Enquête WVS (2005)	D'une manière générale, direz-vous qu'on peut faire confiance à la plupart des gens ou qu'on n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres ? (Échelle de 0 à 10, 0 = « On n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres » et 10 = « On peut faire confiance à la plupart des gens »). Les réponses de 6 à 10 sont codées dans la catégorie de la confiance interpersonnelle.


Autres références

OCDE (2007b), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, OCDE, Paris.

OCDE (2007c), *Panorama de la santé 2007: Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.

OCDE (2009c), *Social Outcomes of Learning – Country Questionnaires*, OCDE (non publié), Paris.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

- **Tableau A9.8. Proportions observées d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle**

Tableau A9.1.

Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé et sur l'intérêt déclaré pour la politique

	Perception de l'état de santé		Intérêt pour la politique		Source des données
	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire	
Belgique	0.153	0.083	0.052	0.250	ESS 2006
Canada	0.126	0.04	0.017	0.246	ALL 2003 / ISSP 2006
République tchèque	0.227	0.051	0.025	0.168	ESS 2004
Danemark	0.087	0.065	0.195	0.179	ESS 2006
Finlande	0.180	0.144	0.021	0.150	ESS 2006
Allemagne	0.100	0.072	0.263	0.236	ESS 2004
Grèce	0.178	-0.012	0.075	0.151	ESS 2004
Irlande	0.055	0.016	0.182	0.087	ESS 2006
Italie	0.135	0.032	0.133	0.195	ALL 2003 / WVS 2005
Corée	0.148	0.063	-0.001	0.072	WVS 2005
Pays-Bas	0.114	0.032	0.154	0.176	ESS 2006
Nouvelle-Zélande	m	m	0.026	0.071	ISSP 2004
Norvège	0.117	0.100	0.067	0.247	ESS 2006
Pologne	0.127	0.261	0.146	0.153	ESS 2006
Portugal	0.225	0.005	0.248	0.099	ESS 2006
République slovaque	0.303	0.076	0.032	0.170	ESS 2006
Espagne	0.133	0.066	0.138	0.105	ESS 2006
Suède	0.106	0.030	-0.004	0.215	ESS 2006
Suisse	0.152	0.079	0.336	0.180	ESS 2006
Turquie	0.135	0.101	0.159	0.178	ESS 2004
États-Unis	0.182	0.089	0.199	0.132	ALL 2003 / ISSP 2004
Moyenne des pays	0.149	0.070	0.117	0.165	

Remarque : les données dans les cellules grisées sont statistiquement significatives et différentes de zéro à un niveau de confiance de 95 %. Les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) produisent des résultats similaires.

Source : Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et de 2006 ; Enquête sur la littératie et les compétences de base des adultes (ALL) de 2003 ; Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005 ; Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et de 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Tableau A9.2.

Effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé (avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)

	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire			Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire			Source des données
	Pas de contrôle	Contrôles de l'âge et du sexe	Contrôles de l'âge, du sexe et du revenu	Pas de contrôle	Contrôles de l'âge et du sexe	Contrôles de l'âge, du sexe et du revenu	
Belgique	0.153	0.124	0.105	0.083	0.082	0.039	ESS 2006
Canada	0.126	0.111	0.100	0.040	0.037	0.031	ALL 2003
République tchèque	0.227	0.169	0.148	0.051	0.020	0.014	ESS 2004
Danemark	0.087	0.074	0.050	0.065	0.059	0.031	ESS 2006
Finlande	0.180	0.093	0.066	0.144	0.130	0.100	ESS 2006
Allemagne	0.100	0.110	0.086	0.072	0.098	0.064	ESS 2004
Grèce	0.178	0.115	0.092	-0.012	-0.015	-0.022	ESS 2004
Irlande	0.055	0.035	0.019	0.016	0.021	0.019	ESS 2006
Italie	0.135	0.080	0.080	0.032	0.028	0.026	ALL 2003
Corée	0.148	0.023	0.015	0.063	0.056	0.014	WVS 2005
Pays-Bas	0.114	0.084	0.047	0.032	0.040	0.016	ESS 2006
Norvège	0.117	0.083	0.065	0.100	0.091	0.069	ESS 2006
Pologne	0.127	0.093	0.056	0.261	0.167	0.143	ESS 2006
Portugal	0.225	0.101	0.089	0.005	0.054	0.047	ESS 2006
République slovaque	0.303	0.191	0.121	0.076	0.094	0.072	ESS 2006
Espagne	0.133	0.075	0.064	0.066	0.065	0.050	ESS 2006
Suède	0.106	0.073	0.063	0.030	0.034	0.018	ESS 2006
Suisse	0.152	0.148	0.130	0.079	0.079	0.063	ESS 2006
Turquie	0.135	0.059	0.029	0.101	0.107	0.124	ESS 2004
États-Unis	0.182	0.180	0.147	0.089	0.086	0.064	ALL 2003
Moyenne des pays	0.149	0.101	0.079	0.070	0.067	0.049	

Remarque : les données dans les cellules grisées sont statistiquement significatives et différentes de zéro à un niveau de confiance de 95 %. Les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) produisent des résultats similaires.

Source : ESS 2004 et 2006 ; ALL 2003 ; WVS 2005. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Tableau A9.3.

Effets marginaux de l'éducation sur l'intérêt pour la politique
(avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)

	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire			Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire			Source des données
	Pas de contrôle	Contrôles de l'âge et du sexe	Contrôles de l'âge, du sexe et du revenu	Pas de contrôle	Contrôles de l'âge et du sexe	Contrôles de l'âge, du sexe et du revenu	
Belgique	0.052	0.065	0.051	0.25	0.266	0.246	ESS 2006
Canada	0.017	0.052	0.047	0.246	0.249	0.258	ISSP 2006
République tchèque	0.025	0.046	0.042	0.168	0.182	0.181	ESS 2004
Danemark	0.195	0.213	0.194	0.179	0.188	0.176	ESS 2006
Finlande	0.021	0.079	0.079	0.15	0.173	0.161	ESS 2006
Allemagne	0.263	0.25	0.234	0.236	0.209	0.181	ESS 2004
Grèce	0.075	0.125	0.104	0.151	0.133	0.107	ESS 2004
Irlande	0.182	0.245	0.237	0.087	0.097	0.075	ESS 2006
Italie	0.133	0.164	0.153	0.195	0.206	0.193	WVS 2005
Corée	-0.001	0.029	0.022	0.072	0.075	0.023	WVS 2005
Pays-Bas	0.154	0.179	0.154	0.176	0.165	0.128	ESS 2006
Nouvelle-Zélande	0.026	0.063	0.054	0.071	0.091	0.07	ISSP 2004
Norvège	0.067	0.112	0.112	0.247	0.271	0.265	ESS 2006
Pologne	0.146	0.17	0.162	0.153	0.225	0.213	ESS 2006
Portugal	0.248	0.251	0.251	0.099	0.112	0.114	ESS 2006
République slovaque	0.032	0.049	0.004	0.17	0.17	0.156	ESS 2006
Espagne	0.138	0.159	0.132	0.105	0.114	0.108	ESS 2006
Suède	-0.004	0.066	0.06	0.215	0.231	0.217	ESS 2006
Suisse	0.336	0.337	0.322	0.18	0.163	0.124	ESS 2006
Turquie	0.159	0.148	0.1	0.178	0.152	0.091	ESS 2004
États-Unis	0.199	0.227	0.21	0.132	0.128	0.111	ISSP 2004
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.117</i>	<i>0.144</i>	<i>0.130</i>	<i>0.165</i>	<i>0.171</i>	<i>0.152</i>	

Remarque : les données dans les cellules grisées sont statistiquement significatives et différentes de zéro à un niveau de confiance de 95 %. Les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) produisent des résultats similaires.

Source : ESS 2004 et 2006 ; WVS 2005 ; ISSP 2004 et 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Tableau A9.4.

Effets marginaux de l'éducation sur la confiance interpersonnelle
(avec et sans contrôle de l'âge, du sexe et du revenu)

	Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire			Différence de résultat entre le niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et le tertiaire			Source des données
	Pas de contrôle	Contrôles de l'âge et du sexe	Contrôles de l'âge, du sexe et du revenu	Pas de contrôle	Contrôles de l'âge et du sexe	Contrôles de l'âge, du sexe et du revenu	
Belgique	0.066	0.074	0.057	0.147	0.15	0.126	ESS 2006
République tchèque	0.116	0.115	0.102	-0.005	-0.005	-0.015	ESS 2004
Danemark	0.054	0.057	0.042	0.113	0.114	0.107	ESS 2006
Finlande	0.017	0.017	0.002	0.109	0.098	0.077	ESS 2006
Allemagne	0.046	0.066	0.05	0.117	0.135	0.119	ESS 2004
Grèce	0.062	0.074	0.051	0.082	0.084	0.065	ESS 2004
Irlande	0.038	0.085	0.087	0.094	0.113	0.081	ESS 2006
Italie	0.07	0.074	0.02	0.017	0.017	-0.03	WVS 2005
Corée	0.031	-0.032	-0.041	0.016	0.025	-0.014	WVS 2005
Pays-Bas	0.115	0.124	0.1	0.128	0.127	0.118	ESS 2006
Nouvelle-Zélande	0.018	0.057	0.048	0.045	0.065	0.053	ISSP 2004
Norvège	0.072	0.094	0.089	0.113	0.106	0.098	ESS 2006
Pologne	0.069	0.066	0.044	0.131	0.123	0.12	ESS 2006
Portugal	0.072	0.07	0.071	0.07	0.072	0.058	ESS 2006
République slovaque	0.017	0.031	-0.005	0.075	0.077	0.057	ESS 2006
Espagne	0.134	0.149	0.138	0.031	0.03	0.026	ESS 2006
Suède	0.044	0.049	0.043	0.159	0.16	0.145	ESS 2006
Suisse	0.139	0.142	0.114	0.118	0.125	0.097	ESS 2006
Turquie	0.023	0.031	0.026	0.028	0.026	0.01	ESS 2004
États-Unis	0.163	0.169	0.146	0.176	0.178	0.157	ISSP 2004
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.068</i>	<i>0.076</i>	<i>0.059</i>	<i>0.088</i>	<i>0.091</i>	<i>0.073</i>	

Remarque : les données dans les cellules grisées sont statistiquement significatives et différentes de zéro à un niveau de confiance de 95 %. Les calculs sont fondés sur des régressions linéaires. Les modèles non linéaires (méthodes Probit) produisent des résultats similaires.

Source : ESS 2004 et 2006 ; WVS 2005 ; ISSP 2004 et 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Tableau A9.5.

Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle, selon le sexe

Pays membres de l'OCDE	Niveau de formation	Perception de l'état de santé		Intérêt pour la politique		Confiance interpersonnelle	
		Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
		Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.662	0.746	0.277	0.402
	2 ^e cycle du secondaire	0.772	0.839	0.330	0.462	0.526	0.530
	Tertiaire	0.844	0.896	0.581	0.708	0.658	0.661
Canada	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.793	0.798	0.178	0.292	m	m
	2 ^e cycle du secondaire	0.886	0.889	0.220	0.347	m	m
	Tertiaire	0.919	0.921	0.464	0.612	m	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.511	0.469	0.091	0.153	0.322	0.340
	2 ^e cycle du secondaire	0.691	0.653	0.122	0.196	0.437	0.455
	Tertiaire	0.701	0.664	0.296	0.411	0.418	0.436
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.703	0.740	0.377	0.566	0.804	0.704
	2 ^e cycle du secondaire	0.769	0.801	0.593	0.763	0.844	0.755
	Tertiaire	0.826	0.852	0.806	0.911	0.933	0.880
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.692	0.626	0.291	0.404	0.798	0.713
	2 ^e cycle du secondaire	0.746	0.684	0.368	0.489	0.802	0.718
	Tertiaire	0.858	0.813	0.548	0.666	0.873	0.808
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.585	0.514	0.279	0.381	0.501	0.410
	2 ^e cycle du secondaire	0.681	0.613	0.523	0.634	0.556	0.464
	Tertiaire	0.751	0.690	0.731	0.816	0.673	0.586
Grèce	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.766	0.853	0.215	0.340	0.155	0.143
	2 ^e cycle du secondaire	0.874	0.929	0.322	0.466	0.215	0.200
	Tertiaire	0.845	0.910	0.453	0.602	0.297	0.279
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.855	0.816	0.204	0.360	0.468	0.475
	2 ^e cycle du secondaire	0.881	0.846	0.441	0.625	0.551	0.558
	Tertiaire	0.896	0.864	0.542	0.717	0.660	0.666
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.775	0.833	0.155	0.332	0.509	0.435
	2 ^e cycle du secondaire	0.868	0.908	0.290	0.511	0.555	0.481
	Tertiaire	0.906	0.936	0.488	0.710	0.548	0.474
Corée	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.789	0.808	0.377	0.456	0.733	0.672
	2 ^e cycle du secondaire	0.794	0.813	0.396	0.476	0.692	0.627
	Tertiaire	0.845	0.860	0.465	0.546	0.700	0.636
Pays-Bas	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.710	0.747	0.442	0.571	0.639	0.574
	2 ^e cycle du secondaire	0.777	0.809	0.616	0.733	0.746	0.688
	Tertiaire	0.799	0.829	0.785	0.868	0.850	0.807
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	0.525	0.526	0.677	0.605
	2 ^e cycle du secondaire	m	m	0.580	0.582	0.725	0.657
	Tertiaire	m	m	0.661	0.662	0.778	0.717
Norvège	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.727	0.734	0.236	0.314	0.747	0.609
	2 ^e cycle du secondaire	0.792	0.797	0.336	0.425	0.833	0.719
	Tertiaire	0.869	0.873	0.615	0.701	0.913	0.834
Pologne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.471	0.567	0.223	0.371	0.285	0.226
	2 ^e cycle du secondaire	0.546	0.639	0.378	0.549	0.336	0.272
	Tertiaire	0.748	0.818	0.619	0.769	0.446	0.375
Portugal	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.392	0.601	0.177	0.277	0.313	0.249
	2 ^e cycle du secondaire	0.493	0.696	0.416	0.549	0.384	0.315
	Tertiaire	0.530	0.728	0.535	0.665	0.455	0.381
Rép. slovaque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.459	0.520	0.262	0.405	0.300	0.260
	2 ^e cycle du secondaire	0.647	0.702	0.298	0.447	0.307	0.267
	Tertiaire	0.741	0.788	0.470	0.626	0.371	0.327
Espagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.621	0.661	0.168	0.246	0.388	0.369
	2 ^e cycle du secondaire	0.692	0.728	0.300	0.402	0.527	0.507
	Tertiaire	0.758	0.791	0.408	0.517	0.553	0.533
Suède	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.729	0.774	0.396	0.568	0.640	0.632
	2 ^e cycle du secondaire	0.798	0.835	0.474	0.645	0.686	0.678
	Tertiaire	0.815	0.851	0.718	0.845	0.829	0.823
Suisse	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.755	0.722	0.202	0.333	0.597	0.549
	2 ^e cycle du secondaire	0.876	0.854	0.517	0.673	0.713	0.670
	Tertiaire	0.938	0.925	0.676	0.805	0.813	0.778
Turquie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.491	0.703	0.288	0.513	0.234	0.212
	2 ^e cycle du secondaire	0.530	0.736	0.397	0.629	0.268	0.244
	Tertiaire	0.653	0.829	0.543	0.758	0.298	0.273
États-Unis	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.659	0.676	0.400	0.484	0.502	0.427
	2 ^e cycle du secondaire	0.813	0.826	0.632	0.709	0.664	0.593
	Tertiaire	0.886	0.895	0.762	0.823	0.829	0.777
Moyenne des pays	<i>Inférieur au 2^e cycle du secondaire</i>	<i>0.657</i>	<i>0.695</i>	<i>0.282</i>	<i>0.406</i>	<i>0.476</i>	<i>0.434</i>
	<i>2^e cycle du secondaire</i>	<i>0.746</i>	<i>0.780</i>	<i>0.418</i>	<i>0.553</i>	<i>0.545</i>	<i>0.505</i>
	<i>Tertiaire</i>	<i>0.806</i>	<i>0.837</i>	<i>0.594</i>	<i>0.719</i>	<i>0.625</i>	<i>0.592</i>

Remarque : les proportions théoriques sont définies à l'aide de modèles Probit qui établissent un lien entre les résultats et le niveau d'enseignement, le sexe, l'âge et le revenu. Les calculs ont été effectués à partir des moyennes d'âge et de revenus par pays.

Source : ESS 2004 et 2006 ; ALL 2003 ; WVS 2005 ; ISSP 2004 et 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Tableau A9.6.

**Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif
sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle, selon l'âge**

Pays membres de l'OCDE	Niveau de formation	Perception de l'état de santé			Intérêt pour la politique			Confiance interpersonnelle		
		30 ans	45 ans	60 ans	30 ans	45 ans	60 ans	30 ans	45 ans	60 ans
		Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.725	0.669	0.569	0.210	0.282	0.345	0.418
	2 ^e cycle du secondaire	0.823	0.778	0.693	0.256	0.336	0.402	0.483	0.535	0.550
	Tertiaire	0.884	0.849	0.780	0.495	0.587	0.654	0.618	0.666	0.680
Canada	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.827	0.806	0.709	0.167	0.149	0.275	m	m	m
	2 ^e cycle du secondaire	0.908	0.895	0.826	0.208	0.187	0.328	m	m	m
	Tertiaire	0.936	0.926	0.871	0.446	0.417	0.592	m	m	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.733	0.504	0.278	0.046	0.089	0.174	0.325	0.317	0.328
	2 ^e cycle du secondaire	0.863	0.685	0.453	0.065	0.119	0.221	0.440	0.431	0.443
	Tertiaire	0.869	0.695	0.465	0.188	0.292	0.445	0.421	0.412	0.424
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.748	0.731	0.621	0.300	0.335	0.504	0.768	0.819	0.807
	2 ^e cycle du secondaire	0.808	0.794	0.696	0.509	0.549	0.711	0.812	0.856	0.846
	Tertiaire	0.858	0.847	0.763	0.743	0.774	0.882	0.915	0.940	0.934
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.838	0.699	0.516	0.219	0.271	0.394	0.779	0.814	0.791
	2 ^e cycle du secondaire	0.874	0.752	0.579	0.288	0.347	0.479	0.784	0.818	0.795
	Tertiaire	0.940	0.862	0.729	0.458	0.524	0.656	0.859	0.885	0.868
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.752	0.567	0.443	0.197	0.257	0.422	0.535	0.474	0.520
	2 ^e cycle du secondaire	0.825	0.663	0.544	0.418	0.496	0.673	0.589	0.529	0.575
	Tertiaire	0.874	0.736	0.625	0.636	0.708	0.842	0.703	0.648	0.690
Grèce	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.888	0.751	0.576	0.133	0.243	0.293	0.129	0.173	0.158
	2 ^e cycle du secondaire	0.949	0.863	0.729	0.217	0.356	0.414	0.183	0.238	0.218
	Tertiaire	0.934	0.833	0.685	0.330	0.489	0.550	0.258	0.323	0.301
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.874	0.875	0.766	0.105	0.221	0.363	0.342	0.487	0.610
	2 ^e cycle du secondaire	0.897	0.898	0.801	0.283	0.463	0.628	0.421	0.570	0.688
	Tertiaire	0.911	0.912	0.823	0.375	0.565	0.720	0.534	0.677	0.780
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.884	0.765	0.614	0.124	0.147	0.211	0.503	0.511	0.513
	2 ^e cycle du secondaire	0.941	0.862	0.743	0.244	0.278	0.366	0.549	0.557	0.559
	Tertiaire	0.960	0.900	0.802	0.433	0.474	0.572	0.542	0.550	0.552
Corée	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.871	0.799	0.585	0.271	0.447	0.414	0.764	0.761	0.613
	2 ^e cycle du secondaire	0.875	0.804	0.592	0.288	0.467	0.434	0.725	0.722	0.566
	Tertiaire	0.910	0.853	0.665	0.350	0.536	0.503	0.733	0.729	0.575
Pays-Bas	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.774	0.728	0.599	0.342	0.420	0.589	0.610	0.647	0.652
	2 ^e cycle du secondaire	0.832	0.793	0.678	0.514	0.595	0.748	0.720	0.752	0.756
	Tertiaire	0.850	0.813	0.704	0.701	0.769	0.877	0.831	0.855	0.857
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	0.452	0.481	0.690	0.535	0.677	0.805
	2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	0.508	0.537	0.738	0.590	0.725	0.841
	Tertiaire	m	m	m	0.592	0.620	0.802	0.654	0.778	0.877
Norvège	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.804	0.731	0.621	0.123	0.267	0.333	0.687	0.762	0.779
	2 ^e cycle du secondaire	0.856	0.795	0.697	0.194	0.372	0.446	0.785	0.845	0.857
	Tertiaire	0.915	0.872	0.795	0.441	0.651	0.719	0.881	0.921	0.928
Pologne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.718	0.466	0.204	0.131	0.224	0.365	0.294	0.275	0.296
	2 ^e cycle du secondaire	0.778	0.542	0.261	0.252	0.380	0.543	0.345	0.325	0.348
	Tertiaire	0.906	0.744	0.465	0.478	0.620	0.764	0.456	0.433	0.458
Portugal	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.578	0.383	0.240	0.158	0.175	0.200	0.348	0.267	0.354
	2 ^e cycle du secondaire	0.676	0.484	0.327	0.387	0.413	0.449	0.423	0.334	0.429
	Tertiaire	0.708	0.521	0.361	0.506	0.532	0.569	0.494	0.402	0.500
Rép. slovaque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.693	0.450	0.157	0.164	0.281	0.410	0.297	0.305	0.297
	2 ^e cycle du secondaire	0.838	0.638	0.299	0.192	0.318	0.452	0.304	0.312	0.304
	Tertiaire	0.895	0.733	0.398	0.339	0.492	0.631	0.367	0.376	0.367
Espagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.757	0.584	0.435	0.109	0.206	0.209	0.366	0.378	0.454
	2 ^e cycle du secondaire	0.813	0.657	0.511	0.214	0.352	0.356	0.504	0.516	0.593
	Tertiaire	0.862	0.727	0.590	0.308	0.464	0.468	0.530	0.542	0.618
Suède	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.799	0.722	0.667	0.300	0.350	0.564	0.633	0.637	0.652
	2 ^e cycle du secondaire	0.856	0.791	0.743	0.373	0.426	0.640	0.678	0.682	0.697
	Tertiaire	0.870	0.809	0.763	0.625	0.676	0.842	0.824	0.827	0.837
Suisse	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.863	0.739	0.658	0.125	0.214	0.263	0.603	0.581	0.630
	2 ^e cycle du secondaire	0.941	0.866	0.809	0.393	0.535	0.597	0.718	0.698	0.741
	Tertiaire	0.974	0.932	0.895	0.556	0.691	0.745	0.817	0.802	0.835
Turquie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.606	0.441	0.339	0.267	0.333	0.228	0.219	0.241	0.251
	2 ^e cycle du secondaire	0.644	0.480	0.377	0.373	0.447	0.328	0.252	0.276	0.286
	Tertiaire	0.754	0.606	0.501	0.518	0.593	0.469	0.282	0.307	0.318
États-Unis	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.740	0.656	0.548	0.331	0.417	0.465	0.420	0.514	0.594
	2 ^e cycle du secondaire	0.869	0.811	0.726	0.561	0.649	0.693	0.586	0.675	0.745
	Tertiaire	0.925	0.884	0.820	0.702	0.776	0.810	0.771	0.837	0.882
Moyenne des pays	<i>Inférieur au 2^e cycle du secondaire</i>	<i>0.774</i>	<i>0.653</i>	<i>0.507</i>	<i>0.204</i>	<i>0.277</i>	<i>0.367</i>	<i>0.479</i>	<i>0.505</i>	<i>0.529</i>
	<i>2^e cycle du secondaire</i>	<i>0.843</i>	<i>0.743</i>	<i>0.604</i>	<i>0.321</i>	<i>0.410</i>	<i>0.507</i>	<i>0.545</i>	<i>0.570</i>	<i>0.592</i>
	<i>Tertiaire</i>	<i>0.887</i>	<i>0.803</i>	<i>0.675</i>	<i>0.487</i>	<i>0.583</i>	<i>0.672</i>	<i>0.625</i>	<i>0.645</i>	<i>0.664</i>

Remarque : les proportions théoriques sont définies à l'aide de modèles Probit qui établissent un lien entre les résultats et le niveau d'enseignement, le sexe, l'âge et le revenu. Les calculs ont été effectués à partir des moyennes d'âge et de revenus par pays.

Source : ESS 2004 et 2006 ; ALL 2003 ; WVS 2005 ; ISSP 2004 et 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>


Tableau A9.7.

Proportions théoriques d'individus exprimant un point de vue positif sur leur état de santé, leur intérêt pour la politique et leur confiance interpersonnelle, selon le revenu

Pays membres de l'OCDE	Niveau de formation	Perception de l'état de santé		Intérêt pour la politique		Confiance interpersonnelle	
		Revenu peu élevé	Revenu élevé	Revenu peu élevé	Revenu élevé	Revenu peu élevé	Revenu élevé
Belgique	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.643	0.761	0.303	0.374	0.443	0.504
	2 ^e cycle du secondaire	0.756	0.851	0.359	0.433	0.508	0.569
	Tertiaire	0.832	0.904	0.611	0.682	0.642	0.697
Canada	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.766	0.841	0.227	0.227	m	m
	2 ^e cycle du secondaire	0.867	0.917	0.276	0.276	m	m
	Tertiaire	0.904	0.943	0.533	0.533	m	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.469	0.551	0.129	0.136	0.300	0.405
	2 ^e cycle du secondaire	0.653	0.726	0.168	0.176	0.411	0.525
	Tertiaire	0.664	0.735	0.370	0.383	0.393	0.505
Danemark	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.689	0.751	0.430	0.517	0.731	0.792
	2 ^e cycle du secondaire	0.757	0.810	0.645	0.723	0.780	0.834
	Tertiaire	0.815	0.860	0.841	0.889	0.896	0.927
Finlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.593	0.724	0.361	0.341	0.724	0.800
	2 ^e cycle du secondaire	0.654	0.775	0.444	0.423	0.729	0.804
	Tertiaire	0.790	0.878	0.624	0.603	0.817	0.874
Allemagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.480	0.626	0.275	0.396	0.435	0.505
	2 ^e cycle du secondaire	0.580	0.718	0.519	0.649	0.490	0.560
	Tertiaire	0.660	0.784	0.727	0.826	0.611	0.677
Grèce	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.785	0.871	0.225	0.299	0.134	0.192
	2 ^e cycle du secondaire	0.886	0.939	0.335	0.421	0.189	0.260
	Tertiaire	0.860	0.922	0.466	0.557	0.266	0.349
Irlande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.817	0.853	0.258	0.286	0.466	0.498
	2 ^e cycle du secondaire	0.847	0.879	0.511	0.545	0.549	0.581
	Tertiaire	0.865	0.895	0.612	0.644	0.658	0.687
Italie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.786	0.822	0.254	0.262	0.403	0.546
	2 ^e cycle du secondaire	0.876	0.901	0.420	0.431	0.449	0.591
	Tertiaire	0.912	0.931	0.627	0.636	0.442	0.585
Corée	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.782	0.875	0.413	0.472	0.691	0.791
	2 ^e cycle du secondaire	0.788	0.879	0.432	0.492	0.647	0.755
	Tertiaire	0.839	0.913	0.502	0.562	0.656	0.762
Pays-Bas	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.643	0.789	0.437	0.578	0.541	0.664
	2 ^e cycle du secondaire	0.718	0.845	0.611	0.739	0.658	0.767
	Tertiaire	0.742	0.862	0.781	0.872	0.783	0.865
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	0.478	0.568	0.613	0.684
	2 ^e cycle du secondaire	m	m	0.534	0.623	0.665	0.732
	Tertiaire	m	m	0.617	0.700	0.724	0.785
Norvège	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.637	0.785	0.258	0.294	0.643	0.710
	2 ^e cycle du secondaire	0.712	0.841	0.362	0.402	0.749	0.804
	Tertiaire	0.808	0.905	0.641	0.680	0.856	0.894
Pologne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.449	0.578	0.287	0.335	0.216	0.287
	2 ^e cycle du secondaire	0.524	0.650	0.456	0.511	0.260	0.338
	Tertiaire	0.730	0.825	0.692	0.739	0.361	0.448
Portugal	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.446	0.610	0.232	0.220	0.268	0.286
	2 ^e cycle du secondaire	0.549	0.705	0.493	0.477	0.336	0.356
	Tertiaire	0.585	0.736	0.612	0.596	0.404	0.425
Rép. slovaque	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.416	0.548	0.323	0.377	0.227	0.336
	2 ^e cycle du secondaire	0.605	0.726	0.362	0.419	0.233	0.344
	Tertiaire	0.704	0.808	0.541	0.598	0.290	0.410
Espagne	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.580	0.642	0.189	0.258	0.388	0.441
	2 ^e cycle du secondaire	0.653	0.711	0.328	0.416	0.527	0.581
	Tertiaire	0.724	0.775	0.439	0.531	0.553	0.606
Suède	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.690	0.811	0.457	0.509	0.574	0.698
	2 ^e cycle du secondaire	0.764	0.865	0.537	0.588	0.622	0.740
	Tertiaire	0.783	0.878	0.769	0.807	0.782	0.866
Suisse	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.698	0.793	0.241	0.312	0.523	0.639
	2 ^e cycle du secondaire	0.837	0.900	0.570	0.652	0.646	0.749
	Tertiaire	0.914	0.952	0.722	0.789	0.758	0.841
Turquie	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.546	0.624	0.325	0.439	0.244	0.229
	2 ^e cycle du secondaire	0.585	0.661	0.438	0.557	0.279	0.263
	Tertiaire	0.703	0.768	0.584	0.696	0.310	0.294
États-Unis	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.615	0.742	0.426	0.429	0.452	0.475
	2 ^e cycle du secondaire	0.780	0.871	0.657	0.660	0.618	0.640
	Tertiaire	0.861	0.926	0.782	0.785	0.795	0.811
Moyenne des pays	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	0.626	0.730	0.311	0.363	0.451	0.524
	2 ^e cycle du secondaire	0.720	0.808	0.450	0.505	0.517	0.590
	Tertiaire	0.785	0.860	0.624	0.672	0.600	0.665

Remarque : les proportions théoriques sont définies à l'aide de modèles Probit qui établissent un lien entre les résultats et le niveau d'enseignement, le sexe, l'âge et le revenu. Les calculs ont été effectués à partir des moyennes d'âge et de revenus par pays.

Source : ESS 2004 et 2006 ; ALL 2003 ; WVS 2005 ; ISSP 2004 et 2006. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>

Chapitre

B

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION



Classification des dépenses d'éducation

CHAPITRE B

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 gris.

Fonds publics
 Fonds privés
 Fonds privés subventionnés

CHAPITRE B

	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'enseignement	<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), du coût des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, de l'orientation (générale ou professionnelle) des filières proposées aux élèves/étudiants et des effectifs d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1). Les politiques mises en œuvre pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) ont aussi contribué à la variation, dans le temps, des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement.

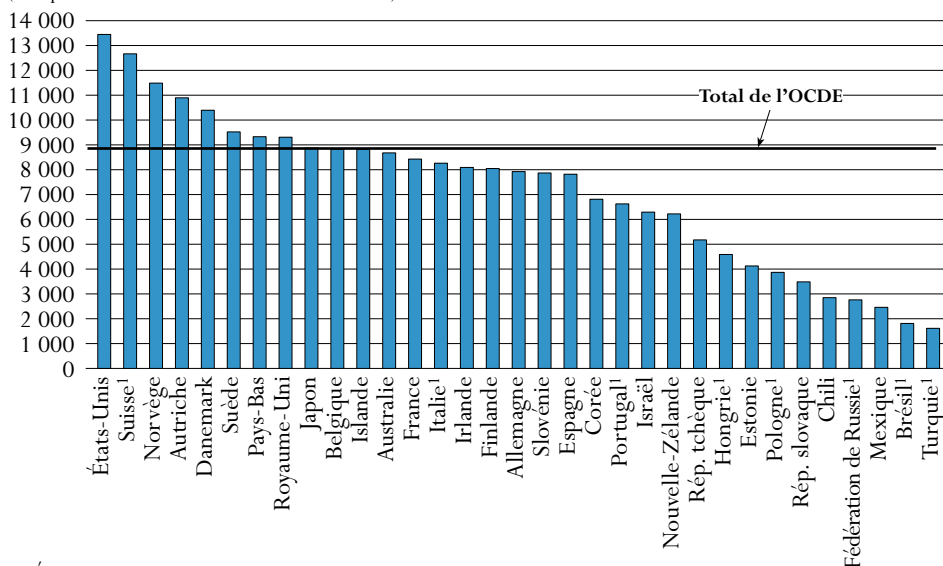
Points clés

Graphique B1.1. Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement, du primaire au tertiaire (2006)

Les dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement donnent la mesure des coûts unitaires de l'éducation dans le cadre institutionnel. Ce graphique montre les dépenses annuelles par élève/étudiant, en équivalents temps plein, 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 8 857 USD par an et par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, soit 6 517 USD par élève du primaire, 7 966 USD par élève du secondaire et 15 791 USD par étudiant du tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires sont près de deux fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire. Ces chiffres moyens occultent toutefois de grandes différences entre les pays.

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 annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE, Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Autres faits marquants

- 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 8 418 USD par étudiant. Ces dépenses ne représentent pas plus de 5 000 USD en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais dépassent la barre des 10 000 USD en Autriche, au Canada, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Brésil.
- Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 93 775 USD par élève pendant la durée théorique des études primaires et secondaires. Les dépenses unitaires cumulées sur la durée des études primaires et secondaires sont inférieures à 40 000 USD au Mexique et en République slovaque et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Fédération de Russie, mais égales ou supérieures à 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse.
- Il existe une nette relation positive dans l'enseignement primaire et secondaire entre les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement et le PIB par habitant, 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, où le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, consacrent à ces dépenses une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE.
- Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays, en moyenne de 40 %, entre 1995 et 2006, période où les effectifs d'élèves/étudiants sont restés relativement stables. Les tendances sont différentes dans l'enseignement tertiaire : les dépenses unitaires ont diminué dans un tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE, car les budgets n'ont pas été revus à la hausse en dépit de l'accroissement des effectifs d'étudiants. Toutefois, les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement ont progressé de 11 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 2000 et 2006, 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 à ce niveau d'enseignement.
- Sur les 11 pays où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage entre 2000 et 2006, 5 pays (le Mexique, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse) ont accru leurs dépenses à ce niveau d'enseignement dans une proportion au moins équivalente durant cette période, mais pas les autres, en l'occurrence la Hongrie, l'Irlande et l'Islande et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili et Israël.

Contexte

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter à la fois sur du personnel qualifié et de valeur, des programmes adaptés, de bonnes installations et des élèves/étudiants motivés et disposés à apprendre. Toutefois, la demande d'enseignement de qualité, qui peut se traduire par des coûts unitaires plus élevés, doit être équilibrée avec les autres postes de dépenses publiques et les charges fiscales dans leur ensemble. 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 des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement (voir les définitions et la méthodologie en fin d'indicateur) peuvent servir de point de référence pour la comparaison des ressources d'éducation.

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, surtout dans l'enseignement tertiaire. L'étude comparative de l'évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement 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 rapportés 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 au titre des établissements d'enseignement 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'enseignement primaire et secondaire, d'autres services, en particulier 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 au titre des établissements d'enseignement converties en USD

Les dépenses annuelles par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire donnent la mesure de l'investissement financier consenti par individu. Les pays de l'OCDE, considérés comme une entité, dépensent par an et par élève/étudiant 8 857 USD en moyenne,

de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Dans 11 des 33 pays membres et partenaires de l'OCDE à l'étude ici, en 2006 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, en République slovaque et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili 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 affiche le niveau de salaire des enseignants le plus élevé dans l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D3), les États-Unis, la part des dépenses privées la plus élevée dans l'enseignement tertiaire, et l'Autriche, le Danemark et la Norvège, des taux d'encadrement parmi les plus élevés (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 considérés comme une entité dépensent, par an et par élève/étudiant, 6 517 USD dans l'enseignement primaire, 7 966 USD dans l'enseignement secondaire et 15 791 USD dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, 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 moyenne simple calculée sur la base de tous les pays membres de l'OCDE, s'élèvent à 6 437 USD dans l'enseignement primaire, à 8 006 USD dans l'enseignement secondaire et à 12 336 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 et partenaires de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire et secondaire, les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement varient selon un coefficient de 12 entre les pays : elles sont comprises entre 1 130 USD en Turquie et 13 676 USD au Luxembourg dans l'enseignement primaire, et entre 1 538 USD dans un pays partenaire, en l'occurrence au Brésil, et 18 144 USD au Luxembourg dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant ne représentent que 4 063 USD dans un pays partenaire, l'Estonie, mais dépassent les 20 000 USD 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 de services équivalent au prix en dollars du même panier de biens et de services aux États-Unis.

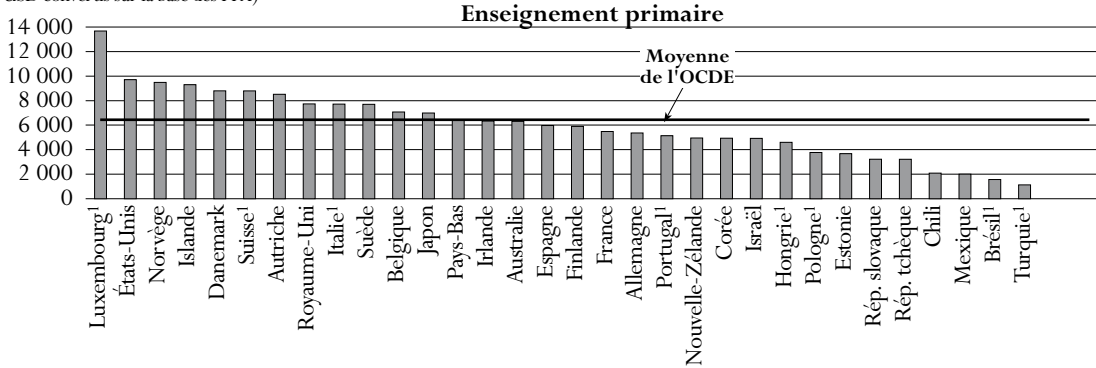
Dépenses unitaires au titre des services d'éducation

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 6 219 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 85 % des dépenses unitaires totales de ces niveaux d'enseignement. Dans 14 des 34 pays membres et 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 dépasse la barre des 10 % en Corée, en Finlande, en France, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède.

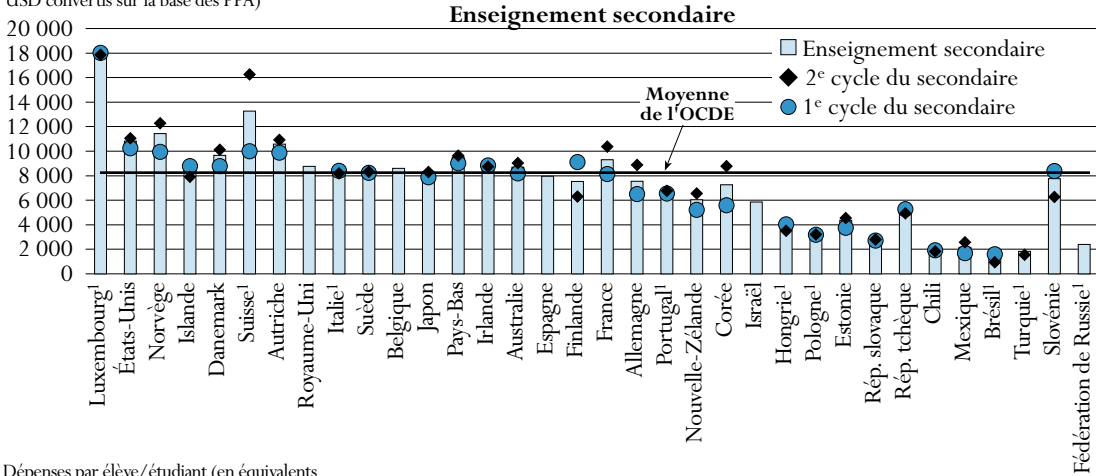
Graphique B1.2. Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2006)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein

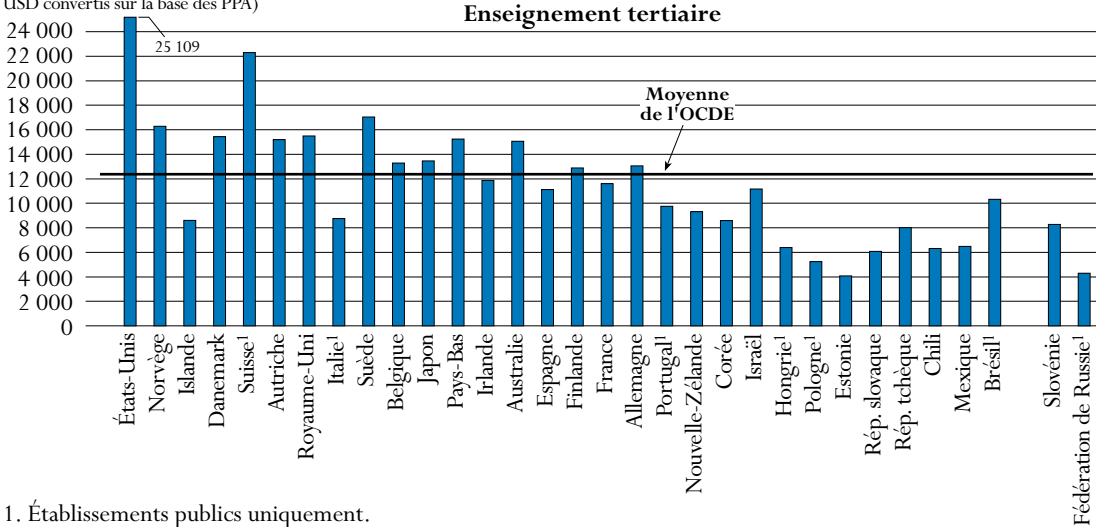
Dépenses par élève/étudiant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



Dépenses par élève/étudiant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



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 annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement primaire.

Source : OCDE, Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

La part des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire, notamment car les activités de R-D peuvent absorber une proportion considérable du budget de l'éducation. Les pays de l'OCDE où les activités de 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 8 418 USD par étudiant dans les établissements d'enseignement tertiaire. Elles ne représentent pas plus de 5 000 USD en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, et parmi les pays partenaires, en Estonie, mais dépassent 10 000 USD en Autriche, au Canada, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Brésil (voir le tableau B1.2).

En moyenne, les activités de R-D et les services auxiliaires représentent respectivement 30 % et 4 % des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire. Dans 12 des 20 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données relatives aux activités de R-D et aux services auxiliaires sont disponibles séparément (en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, 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 un tiers environ des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire, voire davantage. Cela peut se traduire par un montant 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, en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse (voir le tableau B1.2).

Variation des dépenses unitaires d'éducation selon le niveau d'enseignement, tous services confondus

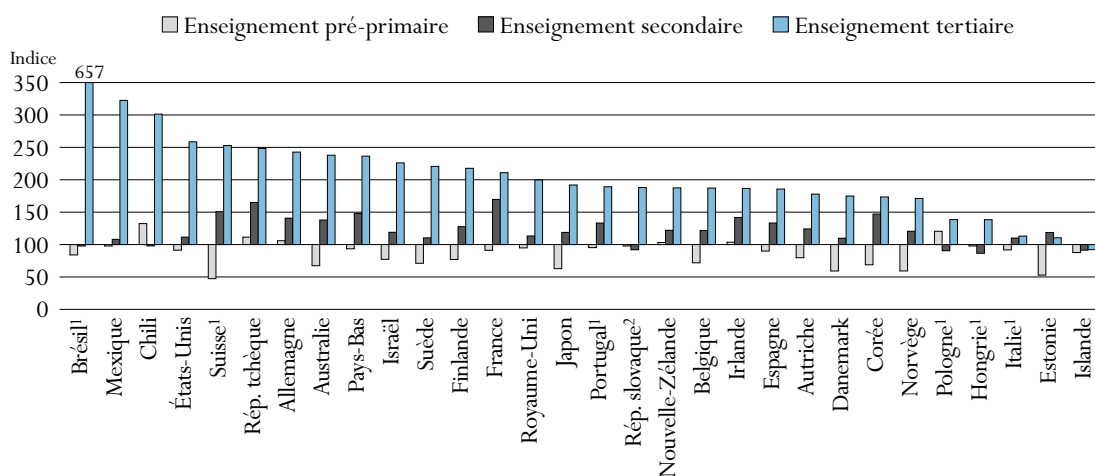
Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation augmentent fortement entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire. Cette tendance peut s'expliquer par les principaux facteurs de dépense, en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être 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 des dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ces dix dernières années ont toutefois vu la part de fonds privés augmenter dans l'enseignement tertiaire, ce qui a accentué les différences de montant et de répartition des dépenses à ce niveau d'enseignement et 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 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 et partenaires de l'OCDE, les écarts relatifs entre niveaux varient sensiblement d'un pays à l'autre (voir le tableau B1.1a et 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 France, en République tchèque, en Suisse et en Turquie. En Suisse, cette progression tient essentiellement à la variation des salaires des enseignants. Dans les trois 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 sensible, par rapport 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 deux 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 Hongrie, l'Islande, l'Italie et la Pologne et, dans les pays partenaires, l'Estonie, dépensent moins d'une fois et demie 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 trois fois plus (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.3).

Graphique B1.3. Dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement aux divers niveaux d'enseignement, tous services confondus, par rapport à l'enseignement primaire (2006)
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. Un coefficient de 50 dans l'enseignement préprimaire signifie que les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement préprimaire représentent la moitié des dépenses par élève au titre des établissements d'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/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Dépenses unitaires d'éducation cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 93 775 USD par élève pendant la durée théorique des études primaires et secondaires. Cette dernière diffère assez peu selon les pays (entre 12 et 13 années dans 30 des 36 pays membres et 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 sont inférieures à 40 000 USD au Mexique et en République slovaque et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Fédération de Russie, mais sont égales ou supérieures à 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni 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, font leurs études tout en travaillant 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.

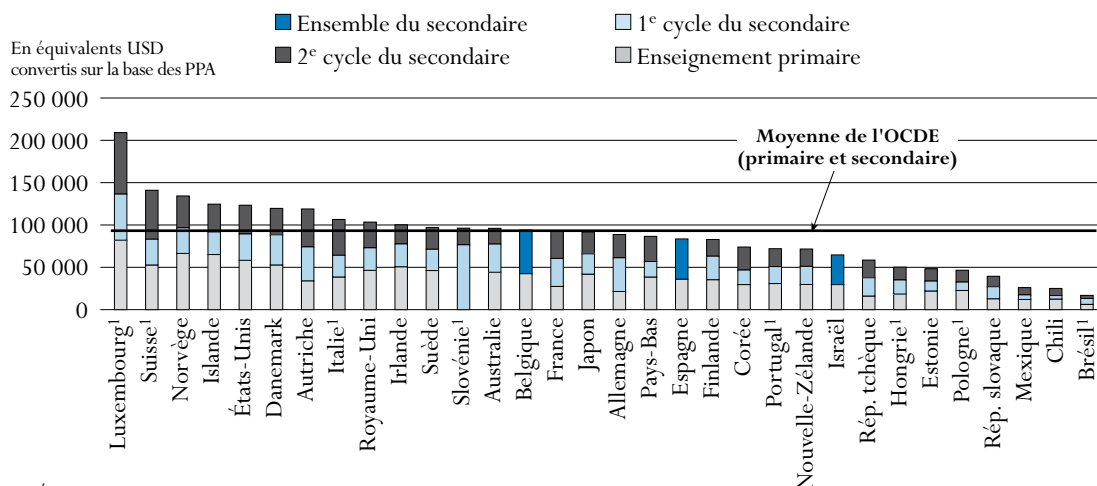
Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent par exemple se traduire par un coût global proportionnellement élevé de l'enseignement tertiaire, lorsque la durée normale des études à ce niveau est longue. Le graphique B1.5 montre les dépenses unitaires moyennes cumulées sur la durée des 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/eqq2009), des changements importants s'observent dans le classement des pays membres et partenaires de l'OCDE selon que ce 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 (13 418 USD) et en Allemagne (13 016 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 (54 611 USD) sont inférieures de plus de 15 000 USD à celles de l'Allemagne (69 814 USD) (voir le graphique B1.5 et le tableau B1.3b).

En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (128 647 USD) représente plus du double du coût enregistré dans les autres pays, sauf en Allemagne, en Autriche, au Japon 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 de l'éventuelle variation du niveau académique des diplômes sanctionnant les études tertiaires. Les tendances sont analogues dans l'enseignement tertiaire de type B, mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par leur durée moindre.

Graphique B1.4. Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2006)

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.

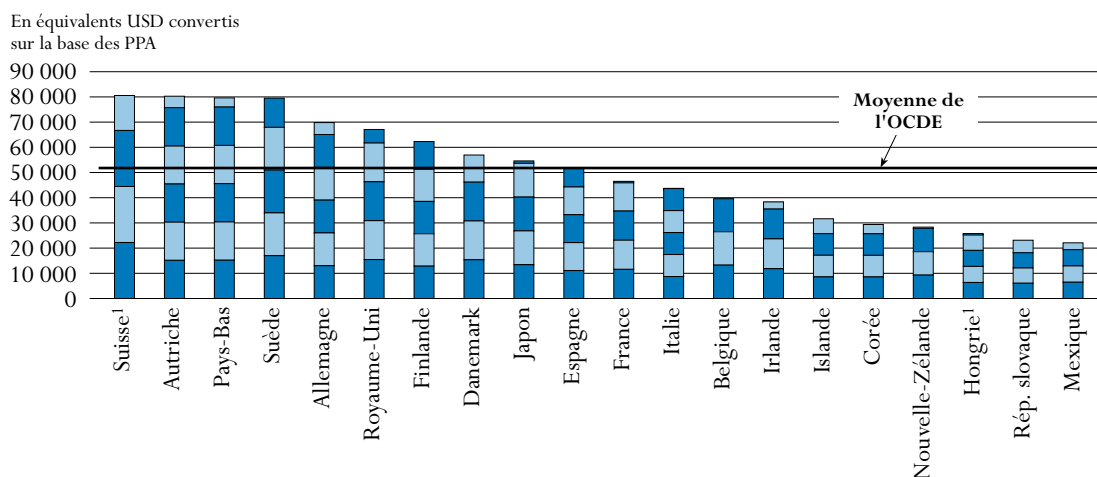
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires.

Source : OCDE. Tableau B1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Graphique B1.5. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2006)

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



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.

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/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Dépenses unitaires d'éducation en proportion du PIB par habitant

Rapporter les dépenses unitaires d'éducation au 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 à la population d'âge scolaire 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.

En moyenne, les dépenses unitaires d'éducation représentent une part du PIB par habitant égale à 20 % dans l'enseignement primaire, à 25 % 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 investissements en proportion du PIB par habitant qui sont similaires à ceux 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, les États-Unis et la Suisse consacrent plus de 50 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire, soit les parts les plus élevées, après le Brésil, parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE. Le Brésil occupe la première place de ce classement : ses dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire équivalent à 109 % de son PIB par habitant, mais les effectifs de l'enseignement tertiaire n'y représentent que 3 % des effectifs scolarisés tous niveaux d'enseignement confondus (voir les tableaux B1.2 et B1.6).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation est complexe. En toute logique, 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. Par exemple, l'Australie et l'Autriche affichent un PIB par habitant analogue, mais en consacrent des parts très différentes à l'enseignement primaire et secondaire. L'Australie affecte respectivement 18 % et 24 % de son PIB par habitant à ces deux niveaux d'enseignement, soit des parts proches de la moyenne de l'OCDE (20 % et 25%), alors que l'Autriche leur consacre respectivement 24 et 30 % 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, l'Islande et la Suisse affichent des PIB par habitant comparables, mais en consacrent une part très différente à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.6).

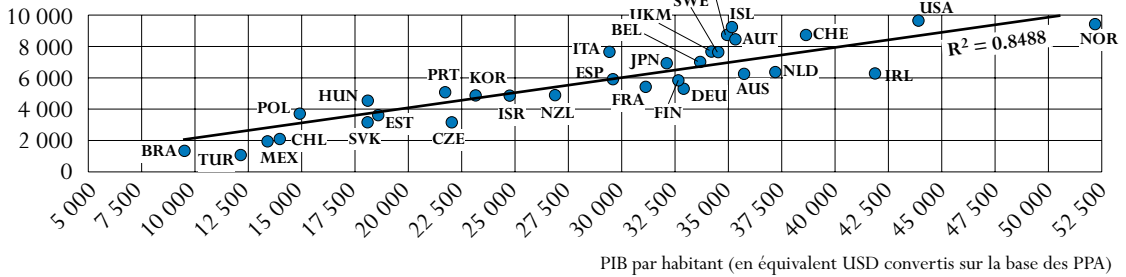
Graphique B1.6. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant (2006)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le niveau d'enseignement

B1

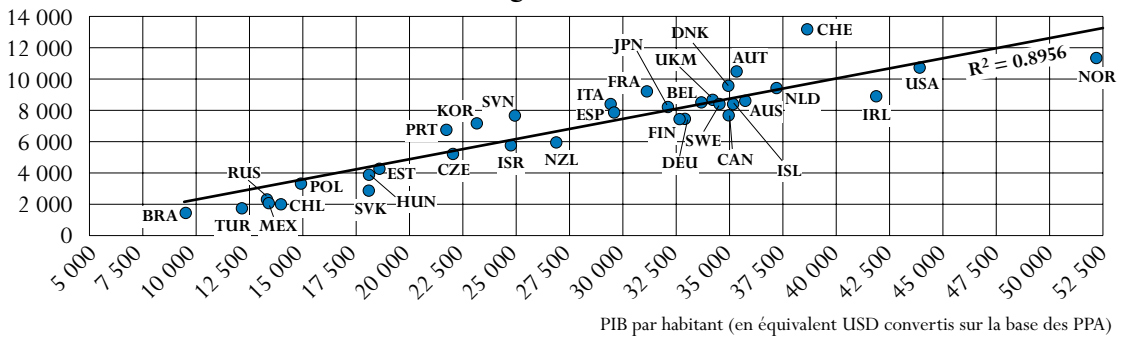
Enseignement primaire

Dépense par élève/étudiant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



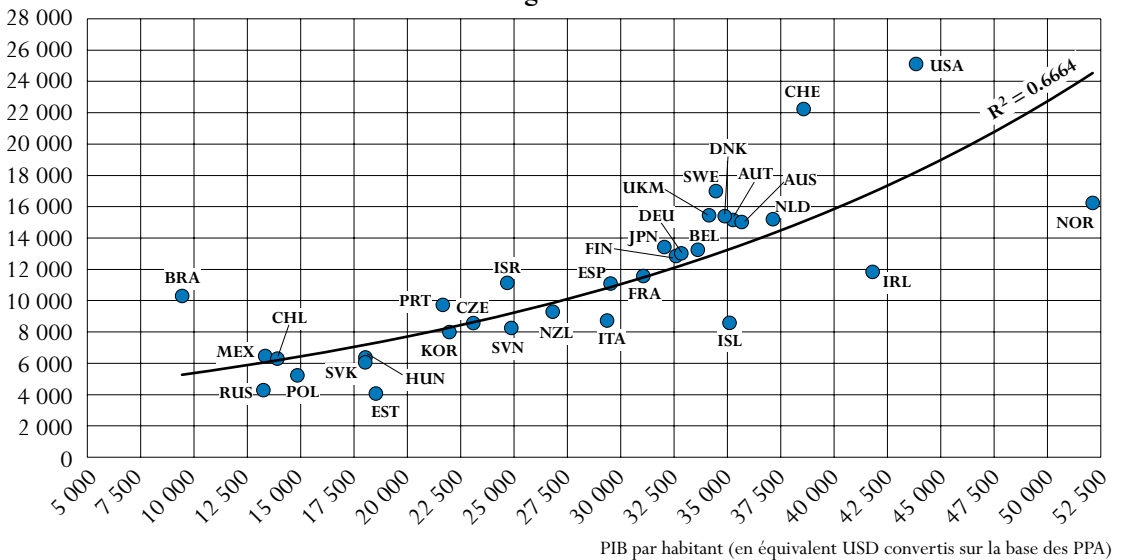
Enseignement secondaire

Dépense par élève/étudiant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



Enseignement tertiaire

Dépense par élève/étudiant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)



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/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Variation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement entre 1995, 2000 et 2006

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. La proportion d'individus d'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 d'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'impact de l'évolution des effectifs scolarisés et des dépenses totales entre 1995, 2000 et 2006, en valeur relative et en prix constants.

Entre 1995 et 2006, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays, en moyenne à 40 % durant cette période de relative stabilité des effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement. Le taux de croissance des dépenses unitaires est comparable entre 1995 et 2000 et entre 2000 et 2006 dans tous les pays, sauf en Norvège, en République tchèque et en Suisse, où une diminution des dépenses entre 1995 et 2000 a été suivie par une hausse entre 2000 et 2006 (voir le tableau B1.5).

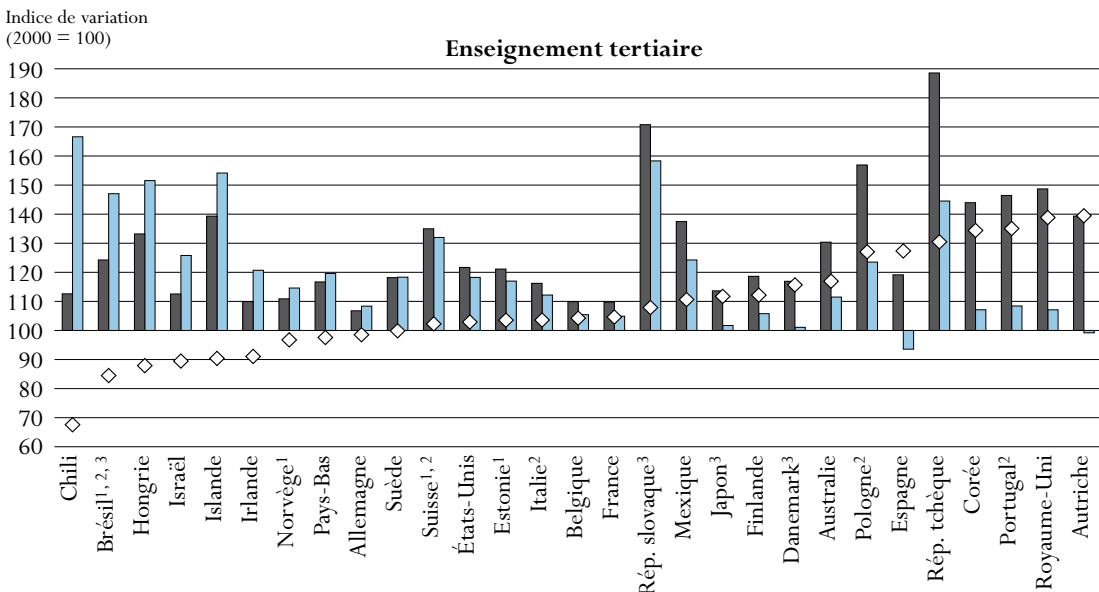
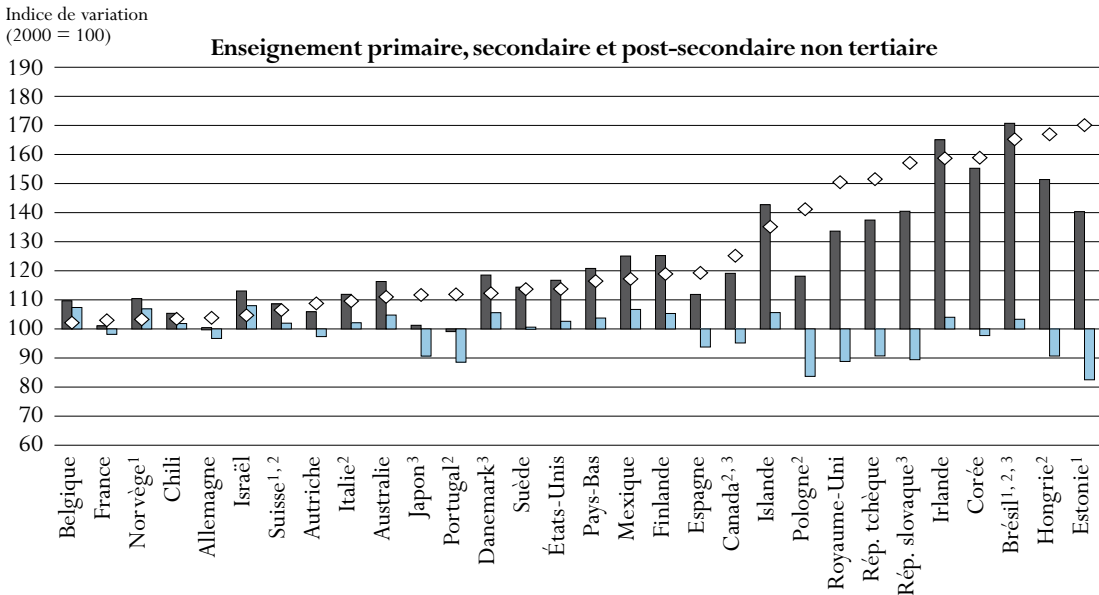
Entre 2000 et 2006, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 10 % au moins dans 22 des 30 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Elles ont même progressé de plus de 30 % en Corée, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Estonie. Malgré ces augmentations, les dépenses unitaires de 2006 au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire restent sensiblement inférieures à la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays sauf en Irlande, en Islande et au Royaume-Uni. Entre 2000 et 2006, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'ont pas progressé de plus de 5 % en Allemagne, en Belgique, en France et en Norvège et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, 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. Toutefois, en Espagne, en Hongrie, au Japon, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Estonie, une diminution de plus de 5 % des effectifs scolarisés a coïncidé avec une augmentation significative des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 2000 et 2006. 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 non tertiaire en Espagne, au Japon et au Portugal, et avec une forte progression des dépenses dans les autres pays (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

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, 2006)

Indice de variation entre 2000 et 2006 (2000 = 100, prix constants de 2006)

- Variation des dépenses
- Variation des effectifs d'élèves/étudiants (en équivalents temps plein)
- ◇ Variation des dépenses par élève/étudiant



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/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire : les dépenses unitaires ont diminué dans certains pays entre 1995 et 2006 parce qu'elles n'ont pas progressé au même rythme que les effectifs scolarisés à ce niveau d'enseignement. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont restées stables entre 1995 et 2000, puis ont augmenté de 11 % en moyenne entre 2000 et 2006 dans les pays de l'OCDE, sous l'effet des investissements massifs que les gouvernements ont consentis pour faire face à l'accroissement des effectifs scolarisés à ce niveau d'enseignement. Cette tendance est visible en Corée, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni, où les dépenses d'éducation ont progressé de plus de 40 % entre 2000 et 2006 à ce niveau d'enseignement. L'accroissement des dépenses par étudiant observé entre 2000 et 2006 n'a toutefois pas totalement compensé la régression enregistrée entre 1995 et 2000 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 en Norvège et, dans les pays partenaires, en Israël. Toutefois, en Norvège, cette baisse s'explique par l'utilisation du déflateur du PIB largement soumis à l'influence des variations du cours du pétrole (voir le tableau B1.5).

Dans certains des 29 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, en l'occurrence en Allemagne, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 2000 et 2006. Dans tous ces pays, sauf en Allemagne, ce phénomène s'explique en grande partie par l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants (10 %, voire davantage) pendant cette période (voir le graphique B1.7). Cinq des 11 pays membres et partenaires de l'OCDE dans lesquels les effectifs de l'enseignement tertiaire ont progressé de plus de 20 % entre 2000 et 2006 (soit 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, l'Irlande et l'Islande et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili et Israël, ne l'ont pas fait. De tous les pays considérés ici, l'Autriche et l'Espagne sont les seuls où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 2000 et 2006 et qui ont enregistré une variation supérieure à la moyenne de l'OCDE (11 %) de leurs dépenses unitaires durant cette période (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2009).

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein). Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les programmes de cours pour lesquels des données sont disponibles à la fois concernant les effectifs et les dépenses. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars américains (USD). Le taux de change PPA est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

La moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne simple calculée compte tenu de tous les pays de l'OCDE 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 2006. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler les données de 1995 et de 2000 en tenant compte des définitions et du champ d'application de l'exercice UOE de collecte de données mené au cours de l'année 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 2006 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 du 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/eag2009). Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 2006.

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 apparentes 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/10.1787/682383808534>

- *Tableau B1.1b. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, allouées aux services d'éducation (2006)*
- *Tableau B1.6. Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants, selon le niveau d'enseignement (2006)*
- *Tableau B1.7. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon les filières d'enseignement (2006)*

Tableau B1.1a.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2006)
En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)				Ensemble du tertiaire, activités de R-D non comprises	Du primaire au tertiaire
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE												
Australie	4 252	6 311	8 319	9 315	8 700	8 113	8 828	16 070	15 016	9 982	8 678	
Autriche	6 783	8 516	10 011	11 205	10 577	x(4)	13 006	15 284	15 148	10 541	10 895	
Belgique	5 082	7 072	x(5)	x(5)	8 601	x(5)	x(9)		13 244	8 496	8 827	
Canada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7 774	x(7)	m	22 810	m	m	m	
République tchèque	3 586	3 217	5 399	5 217	5 307	1 943	3 333	8 437	7 989	6 464	5 174	
Danemark	5 208	8 798	8 909	10 400	9 662	x(4,9)	x(9)	x(9)	15 391	m	10 395	
Finlande	4 544	5 899	9 241	6 585	7 533	x(5)	n	12 845	12 845	7 951	8 048	
France	4 995	5 482	8 265	10 655	9 303	m	9 714	12 180	11 568	8 016	8 428	
Allemagne	5 683	5 362	6 632	9 163	7 548	8 559	7 352	13 926	13 016	7 996	7 925	
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie ²	4 516	4 599	4 161	3 793	3 978	4 778	4 272	6 469	6 367	4 843	4 588	
Irlande	8 154	9 299	8 910	8 196	8 493	x(5)	x(9)	x(9)	8 579	m	8 823	
Irlande	6 569	6 337	8 964	9 024	8 991	6 212	x(9)	x(9)	11 832	8 407	8 092	
Italie ²	7 083	7 716	8 527	8 474	8 495	m	6 920	8 738	8 725	5 628	8 263	
Japon	4 389	6 989	8 004	8 589	8 305	x(4,9)	8 634	15 022	13 418	m	8 872	
Corée	3 393	4 935	5 719	9 060	7 261	a	4 653	10 844	8 564	7 517	6 811	
Luxembourg ²	x(2)	13 676	18 144	18 144	18 144	m	m	m	m	m	m	
Mexique	1 978	2 003	1 814	2 856	2 165	a	x(9)	x(9)	6 462	5 393	2 460	
Pays-Bas	6 006	6 425	9 149	9 918	9 516	10 238	n	15 196	15 196	9 717	9 330	
Nouvelle-Zélande	5 113	4 952	5 347	6 838	6 043	5 734	6 533	10 101	9 288	8 010	6 222	
Norvège	5 625	9 486	10 075	12 559	11 435	x(5)	x(9)	x(9)	16 235	10 730	11 487	
Pologne ²	4 545	3 770	3 315	3 498	3 411	3 586	x(9)	x(9)	5 224	4 468	3 868	
Portugal ²	4 897	5 138	6 677	7 052	6 846	m	x(9)	x(9)	9 724	7 208	6 624	
République slovaque	3 156	3 221	2 841	3 081	2 963	x(4)	x(4)	6 056	6 056	5 324	3 485	
Espagne	5 372	5 970	x(5)	x(5)	7 955	a	9 798	11 342	11 087	7 845	7 819	
Suède	5 475	7 699	8 365	8 610	8 496	4 991	x(9)	x(9)	16 991	8 855	9 523	
Suisse ²	4 166	8 793	10 121	16 540	13 268	10 129	4 101	23 593	22 230	12 783	12 667	
Turquie ²	m	1 130	a	1 834	1 834	a	x(9)	x(9)	m	4 648	1 614	
Royaume-Uni	7 335	7 732	8 868	8 693	8 763	x(4)	x(9)	x(9)	15 447	9 714	9 309	
États-Unis	8 867	9 709	10 369	11 334	10 821	m	x(9)	x(9)	25 109	22 384	13 447	
Moyenne de l'OCDE	5 260	6 437	7 544	8 486	8 006	4 592	~	~	12 336	8 455	7 840	
Total de l'OCDE	5 553	6 517	~	~	7 966	~	~	~	15 791	13 163	8 857	
Moyenne de l'UE-19	5 343	6 479	7 967	8 344	8 116	5 039	~	~	11 520	7 592	7 682	
Pays partenaires												
Brésil ²	1 315	1 566	1 726	1 225	1 538	a	x(9)	x(9)	10 294	10 067	1 811	
Chili ³	2 764	2 088	2 051	2 111	2 090	a	3 562	8 130	6 292	m	2 849	
Estonie	1 941	3 675	3 884	4 831	4 360	5 426	3 301	4 462	4 063	m	4 126	
Israël	3 803	4 923	x(5)	x(5)	5 858	4 850	8 780	11 680	11 132	m	6 293	
Fédération de Russie ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	2 399	x(5)	2 790	4 838	4 279	3 948	2 761	
Slovénie	7 209	x(3)	8 510	6 550	7 759	x(4)	x(9)	x(9)	8 251	6 762	7 869	

1. Année de référence : 2005.

2. Établissements publics uniquement (pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement et pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).

3. Année de référence : 2007.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Tableau B1.2.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R-D (2006)

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
Pays membres de l'OCDE							
Australie	7 173	286	7 459	9 321	661	5 034	15 016
Autriche	9 466	444	9 910	10 454	88	4 606	15 148
Belgique	7 694	286	7 980	8 153	343	4 748	13 244
Canada ^{1,2,3}	7 343	431	7 774	15 858	1 517	5 434	22 810
République tchèque	4 179	353	4 532	6 376	88	1 524	7 989
Danemark ¹	9 270	a	9 270	x(7)	a	x(7)	15 391
Finlande	6 148	743	6 891	7 951	n	4 894	12 845
France	6 719	994	7 712	7 349	667	3 552	11 568
Allemagne	6 818	167	6 985	7 339	658	5 020	13 016
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie ³	3 826	363	4 188	4 579	264	1 524	6 367
Islande	x(3)	x(3)	8 877	x(7)	x(7)	x(7)	8 579
Irlande	7 125	194	7 318	8 407	x(7)	3 425	11 832
Italie ^{3,4}	7 917	288	8 204	5 537	256	2 932	8 725
Japon ¹	x(3)	x(3)	7 661	x(7)	x(7)	x(7)	13 418
Corée	5 465	624	6 089	7 476	41	1 047	8 564
Luxembourg ^{1,3}	x(3)	x(3)	15 440	m	m	m	m
Mexique	2 072	m	2 072	5 393	m	1 069	6 462
Pays-Bas	8 109	n	8 109	9 717	n	5 478	15 196
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	5 589	8 010	x(7)	1 278	9 288
Norvège	x(3)	x(3)	10 448	10 638	92	5 505	16 235
Pologne ³	3 550	18	3 568	4 467	1	756	5 224
Portugal ³	5 928	39	5 967	7 208	x(7)	2 515	9 724
République slovaque ¹	2 631	402	3 032	4 201	1 122	732	6 056
Espagne	6 732	284	7 016	7 820	m	3 242	11 087
Suède	7 296	827	8 123	8 855	n	8 136	16 991
Suisse ³	x(3)	x(3)	11 129	12 783	x(4)	9 447	22 230
Turquie ³	1 249	36	1 286	4 648	x(4)	m	4 648
Royaume-Uni	6 858	1 448	8 306	8 425	1 289	5 733	15 447
États-Unis	9 460	808	10 267	19 476	2 908	2 725	25 109
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>6 219</i>	<i>411</i>	<i>7 283</i>	<i>8 418</i>	<i>526</i>	<i>3 765</i>	<i>12 336</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>6 486</i>	<i>403</i>	<i>7 364</i>	<i>7 302</i>	<i>341</i>	<i>3 676</i>	<i>11 520</i>
Pays partenaires							
Brésil ^{1,3}	x(3)	x(3)	1 550	10 067	x(4)	227	10 294
Chili ⁵	1 951	138	2 089	x(7)	x(7)	x(7)	6 292
Estonie	x(3)	x(3)	4 147	4 063	x(4)	m	4 063
Israël	5 080	243	5 322	9 902	1 230	n	11 132
Fédération de Russie ³	x(3)	x(3)	2 399	x(7)	x(7)	331	4 279
Slovénie	7 451	308	7 759	6 736	26	1 489	8 251

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 : 2005.

3. Établissements publics uniquement (pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement et pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).

4. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

5. Année de référence : 2007.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

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 (2006)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement

	Durée théorique moyenne des études primaires et secondaires (en années)				Dépenses par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (en USD)				
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire et secondaire confondus	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Primaire et secondaire confondus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	7.0	4.0	2.0	13.0	44 174	33 275	18 630	51 905	96 079
Autriche	4.0	4.0	4.0	12.0	34 066	40 042	44 822	84 864	118 930
Belgique	6.0	2.0	4.0	12.0	42 434	x(8)	x(8)	51 605	94 039
Canada ¹	6.0	2.0	4.0	12.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	93 288
République tchèque	5.0	4.0	4.0	13.0	16 087	21 595	20 867	42 462	58 548
Danemark	6.0	4.0	3.0	13.0	52 786	35 635	31 200	66 834	119 621
Finlande	6.0	3.0	3.0	12.0	35 392	27 722	19 754	47 476	82 868
France	5.0	4.0	3.0	12.0	27 412	33 061	31 966	65 027	92 439
Allemagne	4.0	6.0	3.0	13.0	21 447	39 794	27 489	67 282	88 729
Grèce	6.0	3.0	3.0	12.0	m	m	m	m	m
Hongrie ²	4.0	4.0	4.0	12.0	18 398	16 645	15 172	31 817	50 215
Islande	7.0	3.0	4.0	14.0	65 095	26 730	32 786	59 515	124 610
Irlande	8.0	3.0	2.5	13.5	50 698	26 892	22 559	49 451	100 149
Italie ²	5.0	3.0	5.0	13.0	38 580	25 582	42 369	67 951	106 531
Japon	6.0	3.0	3.0	12.0	41 937	24 012	25 767	49 779	91 716
Corée	6.0	3.0	3.0	12.0	29 612	17 156	27 181	44 337	73 950
Luxembourg ²	6.0	3.0	4.0	13.0	82 055	54 431	72 575	127 006	209 060
Mexique	6.0	3.0	3.0	12.0	12 018	5 443	8 568	14 011	26 029
Pays-Bas	6.0	2.0	3.0	11.0	38 550	18 298	29 755	48 052	86 603
Nouvelle-Zélande	6.0	4.0	3.0	13.0	29 714	21 387	20 513	41 900	71 614
Norvège	7.0	3.0	3.0	13.0	66 399	30 226	37 678	67 904	134 303
Pologne ²	6.0	3.0	4.0	13.0	22 620	9 946	13 991	23 937	46 557
Portugal ²	6.0	3.0	3.0	12.0	30 828	20 032	21 157	41 189	72 017
République slovaque	4.0	5.0	4.0	13.0	12 885	14 204	12 324	26 528	39 413
Espagne	6.0	4.0	2.0	12.0	35 821	x(8)	x(8)	47 731	83 552
Suède	6.0	3.0	3.0	12.0	46 193	25 095	25 829	50 924	97 116
Suisse ²	6.0	3.0	3.5	12.5	52 759	30 363	57 890	88 253	141 013
Turquie ²	8.0	a	3.0	11.0	m	a	m	m	m
Royaume-Uni	6.0	3.0	3.5	12.5	46 393	26 605	30 424	56 959	103 352
États-Unis	6.0	3.0	3.0	12.0	58 251	31 107	34 003	65 110	123 361
Moyenne de l'OCDE	5.9	3.2	3.3	12.4	38 985	~	~	54 808	93 775
Pays partenaires									
Brésil ²	4.0	4.0	3.0	11.0	6 265	6 905	3 675	10 580	16 844
Chili ³	6.0	2.0	4.0	12.0	12 526	4 102	8 445	12 546	25 072
Estonie	6.0	3.0	3.0	12.0	22 050	11 652	14 493	26 145	48 194
Israël	6.0	3.0	3.0	12.0	29 535	x(8)	x(8)	35 148	64 683
Fédération de Russie ²	4.0	5.0	2.0	11.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	26 394
Slovénie ²	6.0	3.0	3.0	12.0	x(6)	76 588	19 651	96 239	96 239

1. Année de référence : 2005.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2007.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Tableau B1.3b.

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires, tous services confondus (2006)

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	46 121	m
	Autriche	CM	2.78	5.60	5.30	36 156	80 283
	Belgique	CM	2.41	3.67	2.99	x(6)	39 599
	Canada		m	m	m	m	m
	République tchèque		m	m	m	m	m
	Danemark	AF	2.10	3.84	3.70	x(6)	56 946
	Finlande	CM	a	4.85	4.85	a	62 298
	France ²	CM	3.00	4.74	4.02	29 143	46 504
	Allemagne	CM	2.37	6.57	5.36	17 432	69 814
	Grèce	CM	5.00	5.26	5.25	m	m
	Hongrie ³	CM	2.00	4.05	4.05	8 544	25 786
	Islande	CM	x(3)	x(3)	3.69	x(6)	31 655
	Irlande	CM	2.21	4.02	3.24	x(6)	38 334
	Italie	AF	m	5.14	5.01	m	43 711
	Japon	CM	2.11	4.51	4.07	18 218	54 611
	Corée	CM	2.07	4.22	3.43	9 631	29 374
	Luxembourg		m	m	m	m	m
	Mexique	AF	x(3)	3.42	3.42	x(6)	22 100
	Pays-Bas	CM	a	5.24	5.24	a	79 625
	Nouvelle-Zélande	CM	1.87	3.68	3.05	12 216	28 327
	Norvège		m	m	m	m	m
	Pologne ³	CM	m	3.68	m	m	m
	Portugal		m	m	m	m	m
	République slovaque	AF	2.47	3.90	3.82	m	23 133
	Espagne	CM	2.15	5.54	4.66	21 065	51 665
	Suède	CM	2.26	4.93	4.68	x(6)	79 517
	Suisse ³	CM	2.19	5.45	3.62	8 968	80 568
	Turquie ³	CM	2.73	2.37	2.65	x(6)	m
Royaume-Uni ²	CM	3.52	5.86	4.34	x(6)	67 082	
États-Unis		m	m	m	m	m	
Moyenne de l'OCDE		2.28	4.50	4.11	~	~	50 547

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/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

Tableau B1.4.
Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus,
en proportion du PIB par habitant (2006)

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	26	24	23	25	45	42	28	24
Autriche	19	24	28	32	30	x(4)	37	43	43	30	31
Belgique	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	x(9)	39	25	26
Canada ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	m	62	m	m	m
République tchèque	16	15	25	24	24	9	15	38	36	29	24
Danemark	15	25	26	30	28	x(4,9)	x(9)	x(9)	44	m	30
Finlande	14	18	28	20	23	x(5)	n	39	39	24	25
France	16	18	27	34	30	m	31	39	37	26	27
Allemagne	17	16	20	28	23	26	22	42	40	24	24
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie ²	25	26	23	21	22	27	24	36	35	27	25
Islande	23	26	25	23	24	x(5)	x(9)	x(9)	24	m	25
Irlande	16	15	21	22	22	15	x(9)	x(9)	28	20	19
Italie ²	24	26	29	29	29	m	24	30	30	19	28
Japon	14	22	25	27	26	x(4,9)	27	47	42	m	28
Corée	15	21	25	39	31	a	20	47	37	33	30
Luxembourg ²	x(2)	18	24	24	24	x(5)	m	m	m	m	m
Mexique	15	15	14	21	16	a	x(9)	x(9)	48	40	18
Pays-Bas	16	17	25	27	26	28	a	41	41	26	25
Nouvelle-Zélande	19	18	20	26	23	21	24	38	35	30	23
Norvège	11	18	19	24	22	x(5)	x(9)	x(9)	31	21	22
Pologne ²	31	25	22	24	23	24	30	35	35	30	26
Portugal ²	23	24	31	33	32	m	x(9)	x(9)	45	33	31
République slovaque	18	18	16	17	16	x(4)	x(4)	34	34	30	19
Espagne	18	20	x(5)	x(5)	27	a	33	38	38	27	26
Suède	16	22	24	25	25	14	x(9)	x(9)	49	26	28
Suisse ²	11	23	26	43	34	26	11	61	58	33	33
Turquie ²	m	9	a	15	15	a	x(9)	x(9)	m	38	13
Royaume-Uni	21	23	26	25	26	x(4)	x(9)	x(9)	45	28	27
États-Unis	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	51	31
Moyenne de l'OCDE	18	20	23	26	25	15	22	42	40	29	26
Moyenne de l'UE-19	18	19	22	26	24	11	24	42	38	29	24
Pays partenaires											
Brésil ²	14	17	18	13	16	a	x(9)	x(9)	109	107	19
Chili ³	20	15	15	15	15	a	26	58	45	m	20
Estonie	10	20	21	26	24	29	18	24	22	m	22
Israël	15	20	x(5)	x(5)	24	20	36	47	45	m	25
Fédération de Russie ²	m	x(5)	x(5)	x(5)	18	x(5)	21	37	32	30	21
Slovénie	29	x(3)	34	26	31	x(4)	x(9)	x(9)	33	27	32

1. Année de référence : 2005.

2. Établissements publics uniquement (pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement et pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).

3. Année de référence : 2007.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

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, 2006)

Indice de variation entre 1995, 2000 et 2006 (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	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006
Pays membres de l'OCDE												
Australie	74	116	94	105	79	111	91	130	83	111	110	117
Autriche	93	106	m	97	m	109	97	139	91	100	107	139
Belgique	m	110	m	107	m	102	m	110	m	105	m	104
Canada ^{1,2,3}	106	119	m	95	m	125	75	124	m	m	m	m
République tchèque	116	137	107	91	109	152	101	189	64	145	159	130
Danemark ¹	84	119	96	106	87	112	91	117	96	101	95	116
Finlande	89	125	93	105	96	119	90	119	89	106	101	112
France	90	101	m	98	m	103	91	110	m	105	m	105
Allemagne	94	100	97	97	97	104	95	107	104	108	91	99
Grèce ¹	64	m	107	m	60	m	66	m	68	m	97	m
Hongrie ³	100	151	105	91	95	167	74	133	58	152	128	88
Islande	m	143	99	106	m	135	m	139	79	154	m	90
Irlande	82	165	105	104	78	159	57	110	86	121	66	91
Italie ³	101	112	102	102	99	110	79	116	99	112	80	104
Japon ¹	98	101	113	91	86	112	88	114	99	102	88	112
Corée	m	155	107	98	m	159	m	144	68	107	m	134
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	81	125	93	107	87	117	77	137	77	124	101	111
Pays-Bas	82	121	97	104	84	116	95	117	96	120	99	98
Nouvelle-Zélande ⁴	71	106	m	m	m	m	104	131	m	m	m	m
Norvège ⁴	94	110	89	107	107	103	107	111	100	115	106	97
Pologne ³	70	118	110	84	64	141	59	157	55	124	107	127
Portugal ³	76	99	105	89	72	112	73	146	77	108	96	135
République slovaque ¹	97	140	105	89	92	157	81	171	72	158	113	108
Espagne	99	112	119	94	84	119	72	119	100	94	72	127
Suède	81	114	86	101	94	114	81	118	83	118	98	100
Suisse ^{3,4}	101	109	95	102	107	106	74	135	95	132	78	102
Turquie ^{3,4}	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	86	134	87	89	99	150	97	149	89	107	109	139
États-Unis	80	117	95	103	83	114	70	122	92	118	77	103
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>88</i>	<i>121</i>	<i>100</i>	<i>98</i>	<i>89</i>	<i>124</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>121</i>	<i>101</i>	<i>97</i>	<i>87</i>	<i>126</i>	<i>82</i>	<i>131</i>	<i>83</i>	<i>117</i>	<i>101</i>	<i>113</i>
Pays partenaires												
Brésil ^{1,3,4}	82	171	85	103	96	165	78	124	79	147	98	84
Chili ⁵	54	105	88	102	62	103	61	113	76	167	80	68
Estonie ⁴	80	140	96	83	83	170	71	121	60	117	118	104
Israël	85	113	89	108	96	105	77	113	74	126	104	89
Fédération de Russie	m	174	m	m	m	m	m	258	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 : 2005 (et non 2006).


3. Établissements publics uniquement (pour le Canada, enseignement tertiaire uniquement et pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).

4. Dépenses publiques uniquement.

5. Année de référence : 2007 (et non 2006).

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>

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 accorde à cette dernière par rapport aux autres postes de dépenses. Les droits de scolarité et les investissements effectués dans l'éducation par des entités privées autres que les ménages (voir l'indicateur B5) contribuent largement à la variation du budget global que les pays membres et partenaires de l'OCDE affectent à leur système d'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire.

Points clés

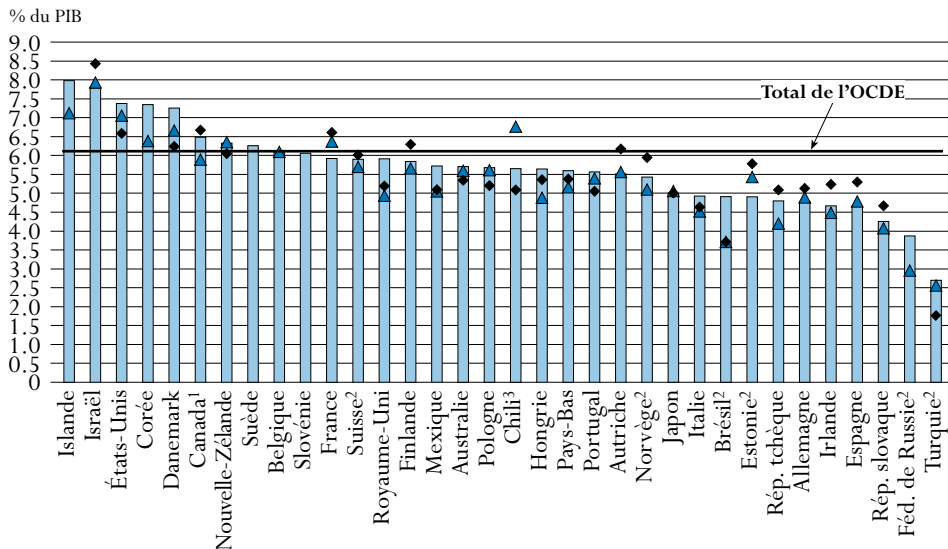
Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000, 2006)

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 2006.

Il tient compte des dépenses directes et indirectes de sources publiques et privées.

□ 2006 ▲ 2000 ◆ 1995

Les pays de l'OCDE consacrent 6.1 % de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement. Entre 1995 et 2006, la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale dans la moitié des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles.



1. Année de référence : 2005 (et non 2006).

2. Dépenses publiques uniquement (et, pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).

3. Année de référence : 2007 (et non 2006).

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement en 2006.

Source : OCDE. Tableau B2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

Autres faits marquants

- 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 République slovaque.
- L'enseignement tertiaire représente près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement (soit 1.9 % du PIB cumulé). Au Canada et aux États-Unis, ce niveau d'enseignement absorbe 40 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement.
- Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.5 % 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 (1.7 %) que la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire (entre 1.4 % et 1.9 % du PIB). 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 la Turquie et, dans les pays partenaires, du Brésil et de 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 10 % au moins en valeur réelle entre 1995 et 2006 dans tous les pays. Ils ont augmenté de 44 % en moyenne dans les pays membres de l'OCDE. Dans trois quarts des pays membres de l'OCDE, leur hausse est généralement plus sensible dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire considéré dans son ensemble.
- La comparaison de la variation des dépenses d'éducation et de la variation du PIB révèle une tendance plus claire : en proportion du PIB, les dépenses, tous niveaux d'enseignement confondus, ont diminué entre 1995 et 2000, puis ont augmenté entre 2000 et 2006 dans 13 des 28 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles.
- En moyenne, dans les pays membres de l'OCDE, les dépenses, tous niveaux d'enseignement confondus, ont augmenté à un rythme relativement plus soutenu que le PIB entre 1995 et 2006. En proportion du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 0.7 point de pourcentage durant cette période au Danemark, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil.
- Neuf des 13 pays dont la proportion de la population aux âges typiques de scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieure à la moyenne (soit l'Australie, la Corée, le Danemark, les États-Unis, l'Irlande, l'Islande, le Mexique et la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, le Brésil) comptent aussi parmi ceux où la part du PIB consacrée à l'éducation est supérieure à la moyenne.
- Les projections de la taille relative de la population d'âge scolaire permettent de prévoir la variation des effectifs à scolariser et des moyens à mobiliser à l'avenir. Entre 2000 et 2015, la population âgée de 5 à 14 ans devrait diminuer dans 28 des 36 pays membres et partenaires de l'OCDE.

Contexte

Cet indicateur examine la part 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 accorde à cette dernière par rapport aux autres postes de dépenses. La part du total des ressources financières affectée à l'éducation dans un pays résulte d'un choix effectué par les pouvoirs publics, les entreprises, les élèves/étudiants et leur famille. Il dépend aussi en partie de la taille de la population d'âge scolaire et du taux de scolarisation. Tant que les rendements social et privé de cet investissement sont suffisamment importants, 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 en faveur de 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 (par exemple, les services d'éducation fournis par les entreprises dans le cadre des programmes emploi-études). Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'éducation, elles comprennent également les dépenses publiques et privées au titre des services auxiliaires destinés à aider les élèves/étudiants et leur famille (par exemple, le logement et les transports scolaires), pour autant qu'ils soient proposés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les activités de recherche et de développement (R-D) peuvent représenter un poste important de dépenses. Leur part de dépenses est incluse dans cet indicateur lorsque les activités de R-D sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leur formation peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet 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. Compte tenu des conditions d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de les réduire ou d'en 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 plus de 7 % du PIB. 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. C'est en Turquie et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, que ces pourcentages sont les plus faibles (respectivement 2.7 % et 3.9 % 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 représentent moins de 0.1 % du PIB en Australie, mais elles atteignent ou dépassent 0.8 % 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 C1). Toutefois, ils sont parfois imputables aussi à la variation de la mesure dans laquelle les structures privées d'accueil préprimaire sont prises en compte 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.

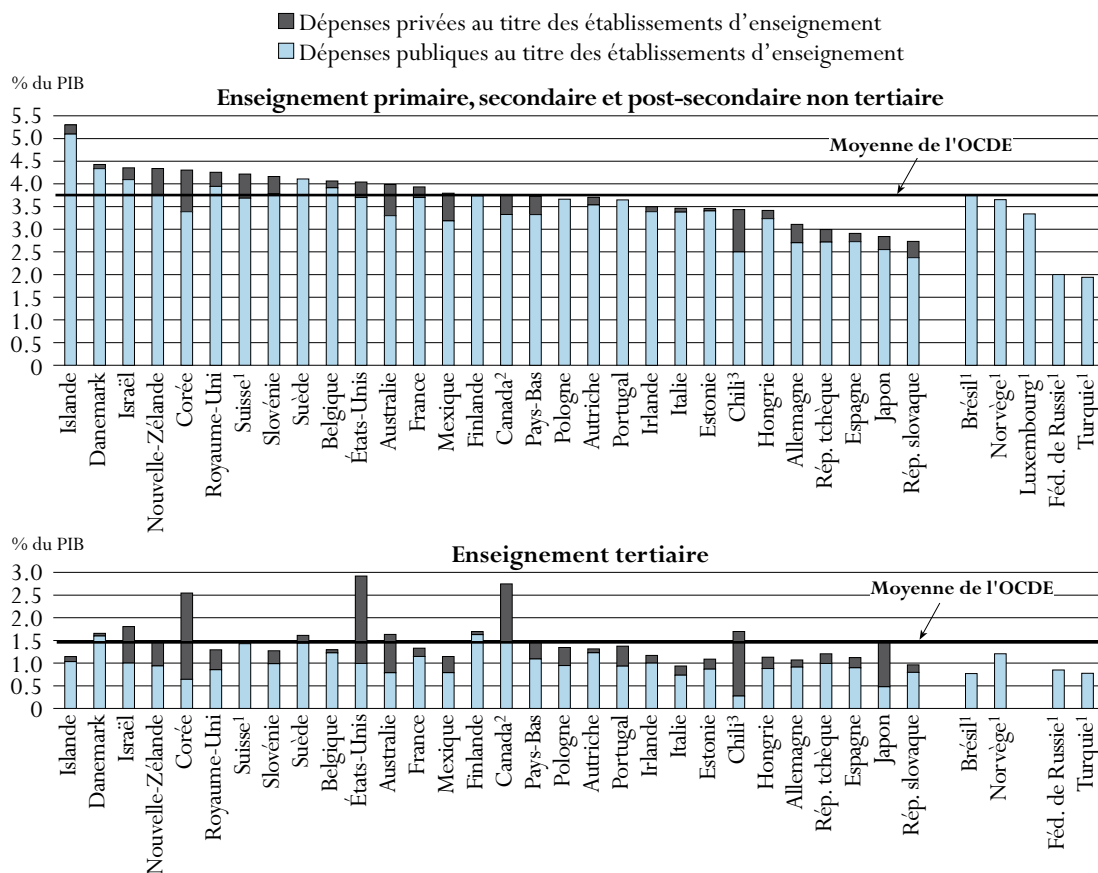
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 65 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement (ou 60 % des dépenses combinées) sont consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ces niveaux absorbent la majeure partie du budget alloué aux établissements d'enseignement, 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 l'indicateur C1). 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. À ce niveau d'enseignement, l'investissement varie sensiblement entre les pays de l'OCDE en raison 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 et, dans les pays partenaires, Israël consacrent entre 1.8 % et 2.9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire et comptent parmi les pays où la part des dépenses privées est la plus élevée à ce niveau d'enseignement. À l'autre extrême, la Belgique, la France, l'Islande, le Mexique et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, le Brésil et la Slovénie affectent aux établissements d'enseignement tertiaire une part de leur PIB qui est

inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais comptent parmi les pays où la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B2.1 et le graphique B2.2).

Graphique B2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2006)

Dépenses publiques et privées, selon le niveau d'enseignement et la provenance des fonds



1. Dépenses publiques uniquement (en Suisse, pour l'enseignement tertiaire uniquement).

2. Année de référence : 2005.

3. Année de référence : 2007.

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/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

Évolution des dépenses globales d'éducation entre 1995, 2000 et 2006

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 10 % au moins en valeur réelle entre 1995 et 2006. Ils ont progressé de 44 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le tableau B2.5, disponible en ligne).

Ces différences sont imputables en partie à la variation de la population d'âge scolaire, mais sont également soumises à l'influence de l'évolution de la richesse nationale. En Irlande par exemple, les dépenses d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, ont progressé de plus de 90 % entre 1995 et 2006, mais elles ont diminué en proportion du PIB, car celui-ci a plus que doublé durant cette période (voir le tableau B2.5 disponible en ligne).

Dans la moitié des 28 pays dont les données de 1995 et de 2006 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 0.7 point de pourcentage durant cette période au Danemark (de 6.2 % à 7.3 %), aux États-Unis (de 6.6 % à 7.4 %), au Royaume-Uni (de 5.2 % à 5.9 %) et en Turquie (de 1.7 % à 2.7 %) et, dans les pays partenaires, au Brésil (de 3.7 % à 4.9 %). Toutefois, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté à un rythme plus faible que le PIB dans l'autre moitié des 28 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les écarts les plus sensibles s'observent en Autriche, en Espagne et en France et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Israël, où la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué d'au moins 0.6 point de pourcentage entre 1995 et 2006 (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.

La comparaison de la variation des dépenses d'éducation et de la variation du PIB avant et après 2000 révèle une tendance plus claire : en proportion du PIB, les dépenses tous niveaux d'enseignement confondus ont diminué entre 1995 et 2000, puis ont augmenté entre 2000 et 2006 dans 13 des 28 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Toutefois, les dépenses, tous niveaux d'enseignement confondus, ont progressé en proportion du PIB durant ces deux périodes de référence dans 6 des 28 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Pologne, au Portugal et en Turquie) et ont régressé dans 6 autres pays (en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en France et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Israël). Parmi les trois autres pays (le Japon et la Suède et, dans les pays partenaires, le Chili), seul le Chili a vu ses dépenses d'éducation augmenter nettement en proportion du PIB entre 1995 et 2000, puis diminuer sensiblement après 2000.

Entre 1995 et 2006, 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 16 des 28 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Durant cette période, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire n'ont diminué en proportion du PIB qu'en Allemagne, en Finlande, en France, en Irlande, en Norvège et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, en Israël.

Dans 21 des 28 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses d'éducation (relativement au PIB) ont progressé à un rythme plus soutenu dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2006. Cela s'explique par l'accroissement proportionnellement plus important des effectifs de l'enseignement tertiaire par rapport à la relative stabilité des effectifs des niveaux inférieurs d'enseignement (voir le tableau B1.5). Les seuls pays qui échappent à ce constat sont l'Australie, le Danemark, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Turquie et, dans les

pays partenaires, le Brésil et le Chili. Au Canada, en Espagne, aux États-Unis, en République tchèque et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Estonie, l'augmentation des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire (plus de 0.7 point de pourcentage) a été supérieure à celle de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B2.1).

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 de l'OCDE 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 d'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 plus 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, toutes choses égales par ailleurs. Inversement, les pays comptant relativement moins de jeunes doivent consacrer une part moins grande de leurs ressources à l'éducation pour obtenir des résultats similaires.

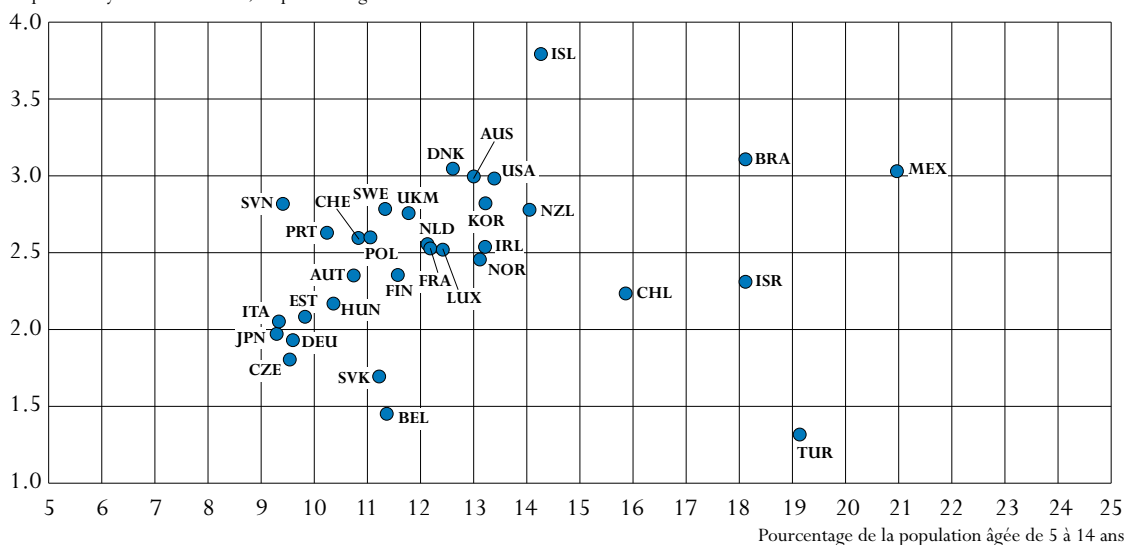
La comparaison des dépenses d'éducation dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en proportion du PIB et de la taille de la population âgée de 5 à 14 ans (qui correspond grosso modo aux effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) montre que, parmi les pays dont les données de ces deux indicateurs sont disponibles, 9 des 13 pays où la proportion de la population aux âges typiques de scolarisation dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieure à la moyenne (soit l'Australie, la Corée, le Danemark, les États-Unis, l'Irlande, l'Islande, le Mexique et la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, le Brésil), affichent également des dépenses d'éducation en proportion du PIB qui sont supérieures à la moyenne (voir le graphique B2.3). Par contraste, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et la République tchèque et, dans les pays partenaires, l'Estonie et la Slovaquie, où la proportion de la population âgée de 5 à 14 ans est la plus faible (moins de 10 %) comptent, à l'exception de la Slovaquie, parmi les pays où les dépenses d'éducation sont inférieures à la moyenne (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.3).

Ce type d'interdépendance entre le niveau des dépenses et le taux de scolarisation n'est pas aussi net pour la population âgée de 15 à 19 ans et de 20 à 29 ans, deux groupes d'âge qui correspondent grosso modo aux effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire. Cela peut s'expliquer par différents facteurs, notamment par le fait

que l'âge des élèves à ces niveaux varie nettement plus qu'aux niveaux inférieurs. De plus, la population d'âge scolaire ne détermine pas en soi le niveau de dépenses. Ce constat s'applique également à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. Des pays dont la population d'âge scolaire est comparable peuvent consacrer des parts très différentes de leur PIB à l'éducation, selon la priorité qu'ils accordent à ce domaine de l'action publique ou la façon dont ils répartissent le budget de l'éducation entre les niveaux d'enseignement (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.3). Ainsi, la proportion de la population aux âges typiques de scolarisation dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est assez similaire en Pologne (11.1 %) et en République slovaque (11.3 %), mais la part du PIB consacrée aux dépenses d'éducation en Pologne (2.6 %) est supérieure de 0.9 point de pourcentage à celle enregistrée en République slovaque (1.7 %).


Graphique B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement du primaire au premier cycle du secondaire, en pourcentage du PIB, par rapport à la population âgée de 5 à 14 ans (2006)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement du primaire au premier cycle du secondaire, en pourcentage du PIB



La liste des pays repris dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableaux B2.2 et B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

Les projections de la taille relative de la population d'âge scolaire donnent une idée de la variation des effectifs qui seront scolarisés et des moyens qui seront nécessaires pour y faire face dans les années à venir. Entre 2000 et 2015, la population âgée de 5 à 14 ans devrait diminuer dans 28 des 36 pays membres et partenaires de l'OCDE. Ces tendances pourraient engendrer d'épineux problèmes de gestion, notamment la gestion de la capacité excédentaire des établissements et la réorganisation des établissements, voire la fermeture de certains d'entre eux. Ces problèmes se poseront avec une grande acuité au cours des dix prochaines années en Corée, en Hongrie,

en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Fédération de Russie, où les effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire devraient diminuer de près de 20 % (voir le tableau B2.3). Toutefois, d'autres pays pourraient également être confrontés à des problèmes liés à l'accroissement de la population d'âge scolaire. C'est surtout vrai en Espagne et en Irlande et, dans les pays partenaires, en Israël, où la population âgée de 5 à 14 ans devrait progresser de plus de 15 % d'ici 2015. Le défi pourrait être particulièrement difficile à relever en Israël, pays partenaire de l'OCDE, qui figurait déjà parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE pour lesquels les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire étaient les plus élevées en proportion du PIB en 2006 (4.4 % du PIB).

Les tendances d'évolution sont plus variées chez les 15-19 ans et les 20-29 ans, deux groupes d'âge qui correspondent relativement bien, respectivement, aux effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire, même si les projections suggèrent dans l'ensemble un déclin de ces populations de l'ordre de 6 % et 3 % respectivement entre 2000 et 2015. Les projections démographiques doivent toutefois être interprétées avec prudence à ces niveaux d'enseignement. En effet, les taux de scolarisation des niveaux inférieurs (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire) frôlent les 100 % dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur C1) et suivent de près les évolutions démographiques. Ce n'est pas le cas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B2.3).

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 Finlande et en Suède (où la part publique du budget de l'éducation est supérieure à 97 %). Toutefois, l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation et leur variation entre niveaux d'enseignement révèle de grandes différences entre les pays (voir l'indicateur B3).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqg2009). 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 (enseignement) 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. Cependant, sont incluses les dépenses engagées par les entreprises commerciales dispensant des programmes de formation ou d'enseignement à l'intention des

élèves/étudiants dans le cadre des programmes d'enseignement emploi-études. 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 le 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).


Le tableau B2.1 présente les dépenses au titre des établissements d'enseignement des années budgétaires 1995, 2000 et 2006. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 et de 2000 proviennent d'une enquête spéciale mise à jour en 2008 ; les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données de 2008. 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.

Les projections démographiques proviennent de la base de données démographiques des Nations unies. La variation de la taille des populations entre 2000 et 2015 est exprimée en pourcentage de la taille relative des populations en 2000 (base 100). Les statistiques couvrent les résidents dans le pays, quels que soient le pays dont ils sont ressortissants et leur situation dans le système d'éducation ou au regard de l'emploi.

La variation future des effectifs scolarisés est estimée sur la base de l'évolution démographique prévue chez les 5-14 ans dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, chez les 15-19 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et chez les 20-29 ans dans l'enseignement tertiaire.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

- *Tableau B2.5. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB (1995, 2000, 2006)*

Tableau B2.1.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2006)

Dépenses publiques et privées, par année

	2006			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	4.0	1.6	5.7	4.0	1.5	5.6	3.6	1.6	5.3
Autriche	3.7	1.3	5.5	3.9	1.1	5.5	4.3	1.2	6.2
Belgique	4.1	1.3	6.1	4.1	1.3	6.1	m	m	m
Canada ^{1,2}	3.7	2.7	6.5	3.3	2.3	5.9	4.3	2.1	6.7
République tchèque	3.0	1.2	4.8	2.8	0.8	4.2	3.5	0.9	5.1
Danemark ²	4.4	1.7	7.3	4.1	1.6	6.6	4.0	1.6	6.2
Finlande	3.8	1.7	5.8	3.6	1.7	5.6	4.0	1.9	6.3
France	3.9	1.3	5.9	4.3	1.3	6.4	4.5	1.4	6.6
Allemagne	3.1	1.1	4.8	3.3	1.1	4.9	3.4	1.1	5.1
Grèce ²	m	m	m	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	5.3	1.1	8.0	4.8	1.1	7.1	m	m	m
Irlande	3.5	1.2	4.7	2.9	1.5	4.5	3.8	1.3	5.2
Italie	3.5	0.9	4.9	3.2	0.9	4.5	3.5	0.7	4.6
Japon ²	2.8	1.5	5.0	3.0	1.4	5.0	3.1	1.3	5.0
Corée	4.3	2.5	7.3	3.6	2.3	6.4	m	m	m
Luxembourg ^{2,3}	3.3	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.8	1.1	5.7	3.5	1.0	5.0	3.7	1.0	5.1
Pays-Bas	3.7	1.5	5.6	3.4	1.4	5.1	3.4	1.6	5.4
Nouvelle-Zélande	4.3	1.5	6.3	m	m	m	m	m	m
Norvège ³	3.7	1.2	5.4	3.8	1.2	5.1	4.3	1.6	5.9
Pologne	3.7	1.3	5.7	3.9	1.1	5.6	3.6	0.8	5.2
Portugal	3.6	1.4	5.6	3.9	1.0	5.4	3.6	0.9	5.0
République slovaque ²	2.7	1.0	4.3	2.7	0.8	4.1	3.1	0.7	4.7
Espagne	2.9	1.1	4.7	3.2	1.1	4.8	3.8	1.0	5.3
Suède	4.1	1.6	6.3	4.3	1.6	6.3	4.1	1.5	6.0
Suisse ³	4.2	1.4	5.9	4.2	1.1	5.7	4.6	0.9	6.0
Turquie ³	1.9	0.8	2.7	1.8	0.8	2.5	1.2	0.5	1.7
Royaume-Uni	4.3	1.3	5.9	3.5	1.0	4.9	3.6	1.1	5.2
États-Unis	4.0	2.9	7.4	3.9	2.7	7.0	3.8	2.3	6.6
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	3.7	1.4	5.7	~	~	~	~	~	~
<i>Total de l'OCDE</i>	3.7	1.9	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 2006 (24 pays)</i>	3.6	1.4	5.5	3.5	1.3	5.2	3.7	1.3	5.4
Pays partenaires									
Brésil ³	3.8	0.8	4.9	2.6	0.7	3.7	2.6	0.7	3.7
Chili ⁴	3.4	1.7	5.7	4.4	2.0	6.7	3.2	1.7	5.1
Estonie ³	3.5	1.1	4.9	3.9	1.0	5.4	4.2	1.0	5.8
Israël	4.4	1.8	7.8	4.5	1.9	7.9	4.9	1.8	8.4
Fédération de Russie ³	2.0	0.8	3.9	1.7	0.5	2.9	m	m	m
Slovénie	4.2	1.3	6.1	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2005 (et non 2006).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code «x» dans le tableau B1.1a.

3. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).

4. Année de référence : 2007 (et non 2006).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

Tableau B2.2.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon le niveau d'enseignement (2006)
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)
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.1	4.0	3.0	0.9	0.1	1.6	0.1	1.5	5.7
	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)	1.3	x(6)	x(6)	6.1
	Canada ³	x(2)	3.7	x(2)	x(2)	x(7)	2.7	1.0	1.7	6.5
	République tchèque	0.5	3.0	1.8	1.1	n	1.2	n	1.2	4.8
	Danemark	0.7	4.4	3.1	1.4	x(4, 6)	1.7	x(6)	x(6)	7.3
	Finlande	0.4	3.8	2.4	1.4	x(4)	1.7	n	1.7	5.8
	France	0.7	3.9	2.5	1.4	n	1.3	0.3	1.1	5.9
	Allemagne	0.5	3.1	1.9	1.0	0.2	1.1	0.1	1.0	4.8
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	0.8	3.4	2.2	1.1	0.1	1.1	n	1.1	5.6
	Islande	0.9	5.3	3.8	1.5	x(4)	1.1	x(6)	x(6)	8.0
	Irlande	n	3.5	2.5	0.7	0.2	1.2	x(6)	x(6)	4.7
	Italie	0.5	3.5	2.1	1.4	n	0.9	n	0.9	4.9
	Japon	0.2	2.8	2.0	0.9	x(4, 6)	1.5	0.3	1.2	5.0
	Corée	0.2	4.3	2.8	1.5	a	2.5	0.5	2.0	7.3
	Luxembourg ⁴	x(2)	3.3	2.5	0.8	m	m	m	m	m
	Mexique	0.6	3.8	3.0	0.8	a	1.1	x(6)	x(6)	5.7
	Pays-Bas	0.4	3.7	2.6	1.2	n	1.5	a	1.5	5.6
	Nouvelle-Zélande	0.3	4.3	2.8	1.4	0.2	1.5	0.2	1.2	6.3
	Norvège ⁴	0.3	3.7	2.5	1.2	x(4)	1.2	x(6)	x(6)	5.4
	Pologne	0.6	3.7	2.6	1.1	n	1.3	n	1.3	5.7
	Portugal	0.4	3.6	2.6	1.0	m	1.4	x(6)	x(6)	5.6
	République slovaque	0.5	2.7	1.7	1.0	x(4)	1.0	x(4)	1.0	4.3
	Espagne	0.6	2.9	x(2)	x(2)	a	1.1	x(6)	x(6)	4.7
	Suède	0.6	4.1	2.8	1.3	n	1.6	x(6)	x(6)	6.3
	Suisse ⁴	0.2	4.2	2.6	1.6	0.1	1.4	n	1.4	5.9
Turquie ⁴	m	1.9	1.3	0.6	a	0.8	x(6)	x(6)	2.7	
Royaume-Uni	0.3	4.3	2.8	1.5	n	1.3	x(6)	x(6)	5.9	
États-Unis	0.4	4.0	3.0	1.0	m	2.9	x(6)	x(6)	7.4	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>0.5</i>	<i>3.7</i>	<i>2.5</i>	<i>1.2</i>	<i>n</i>	<i>1.4</i>	<i>0.2</i>	<i>1.3</i>	<i>5.7</i>	
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>0.4</i>	<i>3.7</i>	<i>2.6</i>	<i>1.1</i>	<i>n</i>	<i>1.9</i>	<i>0.2</i>	<i>1.2</i>	<i>6.1</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>0.5</i>	<i>3.6</i>	<i>2.3</i>	<i>1.2</i>	<i>n</i>	<i>1.3</i>	<i>0.0</i>	<i>1.2</i>	<i>5.5</i>	
Pays partenaires	Brésil ⁴	0.4	3.8	3.1	0.6	a	0.8	x(6)	x(6)	4.9
	Chili ⁵	0.5	3.4	2.2	1.2	a	1.7	0.4	1.3	5.7
	Estonie	0.4	3.5	2.1	1.2	0.2	1.1	0.3	0.8	4.9
	Israël	0.9	4.4	2.3	2.0	n	1.8	0.4	1.5	7.8
	Fédération de Russie ⁴	0.5	2.0	x(2)	x(2)	x(2)	0.8	0.2	0.7	3.9
	Slovénie	0.6	4.2	2.8	1.3	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	6.1

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 : 2005.

4. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).

5. Année de référence : 2007.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

Tableau B2.3.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2006), en proportion de la population aux âges typiques de l'enseignement primaire au tertiaire (année scolaire 2006/2007) et tendances démographiques (2000-2015)

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ; proportion en 2006 et indice de variation entre 2000, 2005 et 2015 de la population âgée de 5 à 14 ans, de 15 à 19 ans et de 20 à 29 ans

	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2006)			Part de la population (année scolaire 2006/2007)			Variation de la taille de la population (2000=100)						
	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Tertiaire	5-14 ans	15-19 ans	20-29 ans	5-14 ans		15-19 ans		20-29 ans		
							2005	2015	2005	2015	2005	2015	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.0	0.9	1.6	13.0	6.9	14.0	101	99	105	105	101	111
	Autriche	2.4	1.3	1.3	10.8	6.0	12.7	97	87	99	93	99	101
	Belgique ¹	1.5	2.6	1.3	11.4	6.1	12.4	100	94	102	99	99	99
	Canada ¹	x(2)	3.7	2.7	12.1	6.7	13.8	97	90	104	98	105	114
	République tchèque	1.8	1.1	1.2	9.6	6.3	14.8	84	76	94	66	92	74
	Danemark	3.1	1.4	1.7	12.7	5.9	11.4	106	99	110	125	88	96
	Finlande	2.4	1.4	1.7	11.6	6.2	12.6	97	91	96	91	105	105
	France	2.5	1.4	1.3	12.2	6.4	12.8	100	104	101	99	98	97
	Allemagne	1.9	1.0	1.1	9.6	5.8	11.9	93	80	104	89	100	101
	Grèce	m	m	m	9.5	5.3	13.8	94	91	82	73	94	73
	Hongrie	2.2	1.1	1.1	10.4	6.2	14.4	91	77	95	78	92	76
	Islande	3.8	x(1)	1.1	14.3	7.5	14.5	100	98	105	105	102	107
	Irlande	2.5	0.7	1.2	13.3	6.8	16.9	99	120	92	89	113	101
	Italie	2.1	1.4	0.9	9.4	5.0	11.5	98	98	93	90	86	75
	Japon	2.0	0.9	1.5	9.3	5.0	12.0	96	88	88	81	87	69
	Corée	2.8	1.5	2.5	13.3	6.6	15.1	97	70	85	81	92	81
	Luxembourg ¹	2.5	0.8	m	12.5	5.9	12.6	107	107	113	133	100	121
	Mexique	3.0	0.8	1.1	21.0	10.0	17.6	98	91	96	100	95	101
	Pays-Bas	2.6	1.2	1.5	12.2	6.1	12.0	101	96	106	107	93	95
	Nouvelle-Zélande	2.8	1.4	1.5	14.1	7.6	13.2	100	98	114	111	101	116
	Norvège ¹	2.5	1.2	1.2	13.2	6.6	12.1	104	98	112	120	92	106
	Pologne	2.6	1.1	1.3	11.1	7.3	16.8	83	66	87	59	109	89
	Portugal	2.6	1.0	1.4	10.3	5.5	13.9	99	101	87	82	97	76
	République slovaque	1.7	1.0	1.0	11.3	7.4	16.9	85	69	91	65	102	85
	Espagne	x(2)	2.9	1.1	9.4	5.1	14.6	99	116	89	79	100	72
	Suède	2.8	1.3	1.6	11.4	6.8	12.0	92	89	116	98	96	114
	Suisse ¹	2.6	1.6	1.4	10.9	6.0	12.2	100	87	106	107	99	112
	Turquie ¹	1.3	0.6	0.8	19.2	8.7	18.4	102	97	97	101	105	106
Royaume-Uni	2.8	1.5	1.3	11.8	6.6	13.2	97	93	108	100	101	111	
États-Unis	3.0	1.0	2.9	13.4	7.1	14.0	101	104	108	109	106	121	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>2.5</i>	<i>1.2</i>	<i>1.4</i>	<i>12.1</i>	<i>6.5</i>	<i>13.8</i>	<i>97</i>	<i>93</i>	<i>100</i>	<i>94</i>	<i>98</i>	<i>97</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>2.3</i>	<i>1.2</i>	<i>1.3</i>	<i>12.6</i>	<i>6.7</i>	<i>14.5</i>	<i>96</i>	<i>91</i>	<i>97</i>	<i>91</i>	<i>99</i>	<i>95</i>	
Pays partenaires	Brésil ¹	3.1	0.6	0.8	18.2	9.1	17.4	99	105	96	95	110	108
	Chili ¹	2.2	1.2	1.7	15.9	8.8	15.9	95	84	111	100	103	122
	Estonie	2.1	1.2	1.1	9.9	7.7	14.9	75	73	105	60	104	96
	Israël	2.3	2.0	1.8	18.2	8.1	15.6	109	125	104	121	106	114
	Fédération de Russie ¹	x(2)	2.0	0.8	9.6	7.8	16.8	73	72	98	53	109	93
	Slovénie	2.8	1.3	1.3	9.5	5.9	14.4	87	80	91	67	99	78

1. Voir les notes sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tableau B2.2.

Source : OCDE et base de données des Nations Unies. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

Tableau B2.4.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et par niveau d'enseignement (2006)
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	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.3	0.7	4.0	0.8	0.8	1.6	4.1	1.6	5.7
	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	1.3	5.9	0.2	6.1
	Canada ^{3,4}	3.3	0.4	3.7	1.5	1.3	2.7	4.8	1.7	6.5
	République tchèque	2.7	0.3	3.0	1.0	0.2	1.2	4.2	0.6	4.8
	Danemark ⁴	4.3	0.1	4.4	1.6	0.1	1.7	6.7	0.6	7.3
	Finlande	3.7	n	3.8	1.6	0.1	1.7	5.7	0.1	5.8
	France	3.7	0.2	3.9	1.1	0.2	1.3	5.5	0.4	5.9
	Allemagne	2.7	0.4	3.1	0.9	0.2	1.1	4.1	0.7	4.8
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	3.2	0.2	3.4	0.9	0.3	1.1	5.1	0.5	5.6
	Islande	5.1	0.2	5.3	1.0	0.1	1.1	7.2	0.8	8.0
	Irlande	3.4	0.1	3.5	1.0	0.2	1.2	4.4	0.3	4.7
	Italie	3.4	0.1	3.5	0.7	0.2	0.9	4.6	0.3	4.9
	Japon ⁴	2.6	0.3	2.8	0.5	1.0	1.5	3.3	1.7	5.0
	Corée	3.4	0.9	4.3	0.6	1.9	2.5	4.5	2.9	7.3
	Luxembourg ⁴	3.3	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	3.2	0.6	3.8	0.8	0.4	1.1	4.6	1.1	5.7
	Pays-Bas	3.3	0.4	3.7	1.1	0.4	1.5	4.8	0.8	5.6
	Nouvelle-Zélande	3.8	0.6	4.3	0.9	0.5	1.5	5.0	1.3	6.3
	Norvège	3.7	m	m	1.2	m	m	5.4	m	m
	Pologne	3.7	n	3.7	0.9	0.4	1.3	5.2	0.5	5.7
	Portugal	3.6	n	3.6	0.9	0.4	1.4	5.1	0.4	5.6
	République slovaque ⁴	2.4	0.4	2.7	0.8	0.2	1.0	3.6	0.6	4.3
	Espagne	2.7	0.2	2.9	0.9	0.2	1.1	4.2	0.5	4.7
	Suède	4.1	n	4.1	1.4	0.2	1.6	6.2	0.2	6.3
	Suisse	3.7	0.5	4.2	1.4	m	m	5.4	m	m
	Turquie	1.9	m	m	0.8	m	m	2.7	m	m
	Royaume-Uni	3.9	0.3	4.3	0.9	0.4	1.3	5.2	0.7	5.9
	États-Unis	3.7	0.3	4.0	1.0	1.9	2.9	5.0	2.4	7.4
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>3.4</i>	<i>0.3</i>	<i>3.8</i>	<i>1.0</i>	<i>0.5</i>	<i>1.5</i>	<i>4.9</i>	<i>0.8</i>	<i>5.8</i>	
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>3.4</i>	<i>0.3</i>	<i>3.7</i>	<i>0.9</i>	<i>1.1</i>	<i>2.0</i>	<i>4.7</i>	<i>1.5</i>	<i>6.2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>3.4</i>	<i>0.2</i>	<i>3.6</i>	<i>1.1</i>	<i>0.2</i>	<i>1.3</i>	<i>5.0</i>	<i>0.5</i>	<i>5.5</i>	
Pays partenaires	Brésil	3.8	m	m	0.8	m	m	4.9	m	m
	Chili ⁵	2.5	0.9	3.4	0.3	1.4	1.7	3.1	2.5	5.7
	Estonie	3.4	0.1	3.5	0.9	0.2	1.1	4.6	0.3	4.9
	Israël	4.1	0.3	4.4	1.0	0.8	1.8	6.2	1.6	7.8
	Fédération de Russie	2.0	m	m	0.8	m	m	3.9	m	m
	Slovénie	3.8	0.4	4.2	1.0	0.3	1.3	5.3	0.8	6.1

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 : 2005.

4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

5. Année de référence : 2007.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>

QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ DANS L'ÉDUCATION ?

INDICATEUR B3

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 grand débat public sur le partage du financement des établissements d'enseignement entre instances publiques et entités privées, en particulier dans l'enseignement tertiaire.

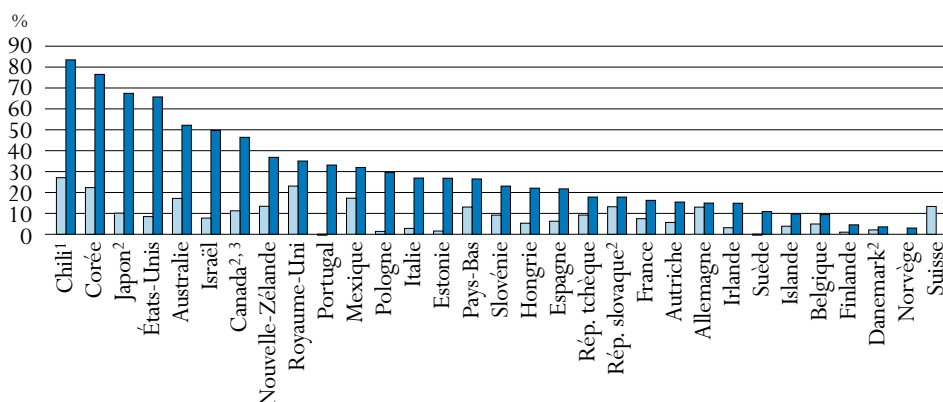
Points clés

Graphique B3.1. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2006)

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.

■ Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ■ Enseignement tertiaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire provient à plus de 90 % de sources publiques. Ce pourcentage n'est nul part inférieur à 80 %, excepté en Corée, au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans l'enseignement tertiaire cependant, la part des fonds privés varie énormément : elle est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande et en Norvège, mais dépasse la barre des 40 % en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Japon et, dans les pays partenaires, en Israël, voire des 75 % en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans l'enseignement tertiaire, la part de l'investissement privé peut, à l'instar des taux d'obtention d'un diplôme et des taux d'accès, dépendre des effectifs d'étudiants en mobilité internationale, qui représentent une proportion importante des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie et en Nouvelle-Zélande.



1. Année de référence : 2007.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part 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/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>

Autres faits marquants

- Entre 1995 et 2006, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont augmenté dans tous les pays dont les données sont comparables. Durant cette même période, les dépenses privées ont progressé à un rythme encore plus soutenu dans près de trois quarts des pays considérés ici. En 2006, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses d'éducation restent toutefois financées à hauteur de 85 % par les pouvoirs publics.
- Dans certains pays, la part des dépenses privées a considérablement augmenté entre 1995 et 2006 dans l'enseignement tertiaire, mais pas dans d'autres niveaux d'enseignement.
- Selon la moyenne calculée sur la base des 18 pays de l'OCDE dont les données tendancielles sont disponibles, la part du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a légèrement régressé : elle est passée de 78 % en 1995 à 76 % en 2000 et, enfin, à 72 % en 2005 et 2006. 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 allé de pair avec l'augmentation de l'investissement public. Dans 7 des 11 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont enregistré la plus forte hausse des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire entre 2000 et 2006, les frais de scolarité sont faibles, voire nuls, à ce niveau d'enseignement. Échappent à ce constat la Corée, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande 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 19 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement.
- Dans l'enseignement tertiaire, les ménages financent la majorité des dépenses privées dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Échappent à ce constat l'Autriche, le Canada et la Suède, où 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 certains de ceux qui envisagent de suivre des études tertiaires. La variation des parts publique et privée du financement 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 d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs directs des biens et services d'éducation lors de l'analyse des parts publique et privée des dépenses 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 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 des aides publiques. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics 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, 85 % du financement des établissements provient directement de fonds publics, auxquels viennent s'ajouter les aides publiques que les ménages reversent aux établissements, soit 1.9 % de leur financement (voir le tableau B3.1).

Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont comparables, la part privée représente 15 % environ de la totalité du financement des établissements d'enseignement. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays. Seuls neuf 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 environ 25 % des dépenses totales d'éducation en Australie, au Canada et au Royaume-Uni 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 2006, le financement public a augmenté, tous niveaux d'enseignement confondus, dans tous les pays dont les données sont comparables. Le financement privé a toutefois progressé davantage dans près de trois quarts de ces pays. Ainsi, la part publique des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement a diminué de plus de 5 points de pourcentage au Canada, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni. Cette baisse est essentiellement imputable à un accroissement sensible des frais de scolarité réclamés par les établissements entre 2000 et 2006.

Il est intéressant de constater que la progression de la part privée, qui a entraîné la baisse de la part publique, n'est pas allée de pair avec une diminution des dépenses publiques d'éducation (en valeur réelle) (voir le tableau B3.1). En fait, de nombreux pays de l'OCDE affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées sont parmi ceux qui ont également connu la plus forte augmentation du financement public de l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer.

Toutefois, la part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement varie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement.

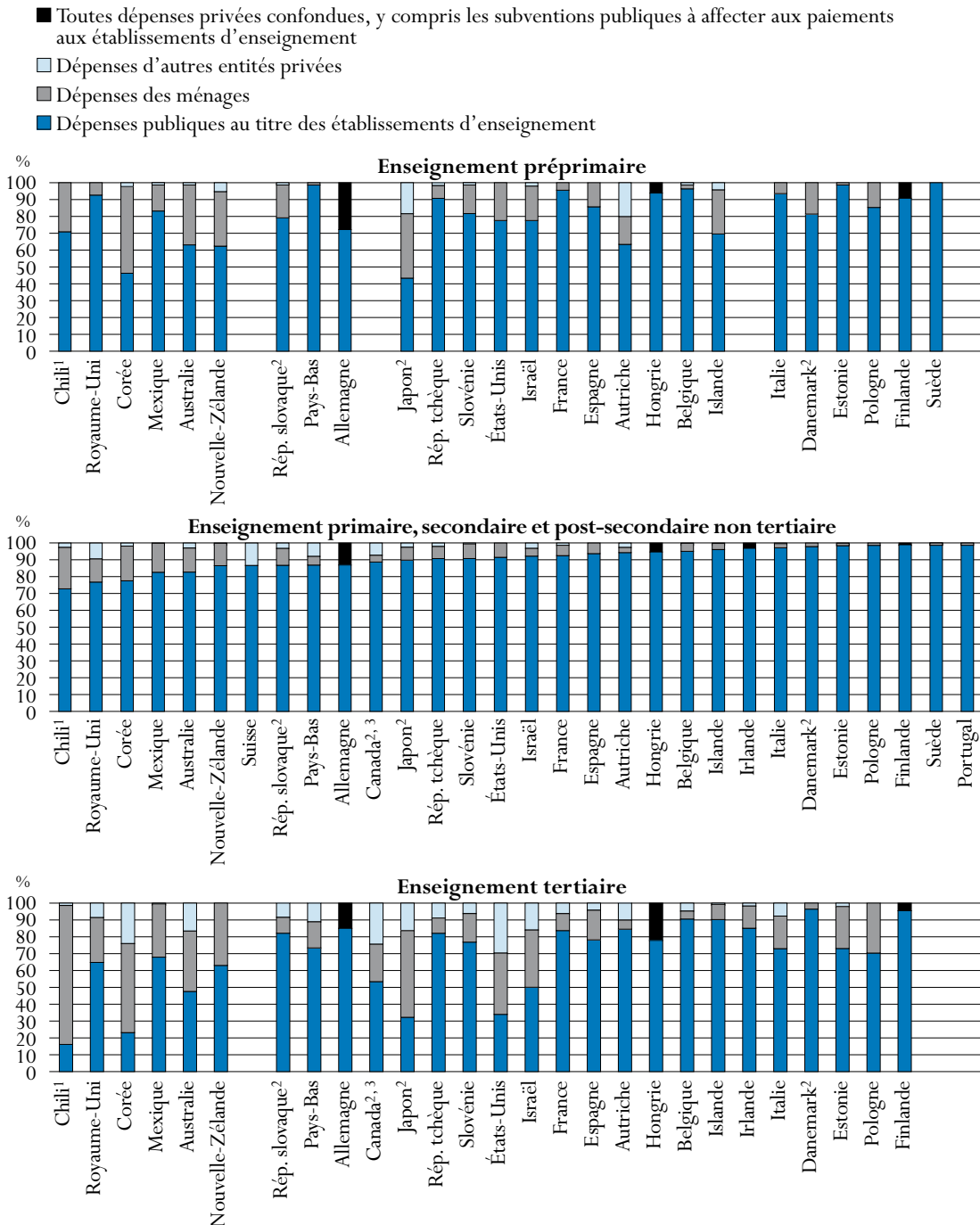
Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

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. En moyenne de 19 %, 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 50 % en Corée et au Japon (voir le tableau B3.2a).

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La part publique du financement atteint 91 % 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 Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau B3.2a et le graphique B3.2).

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2006)

Selon le niveau d'enseignement



1. Année de référence : 2007.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre 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/eqq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>

L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est généralement considéré comme un service d'utilité publique, 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, aux Pays-Bas et en Suisse, la majorité 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 (voir l'encadré B3.1).

Encadré B3.1. Financement privé de la partie pratique des formations en alternance

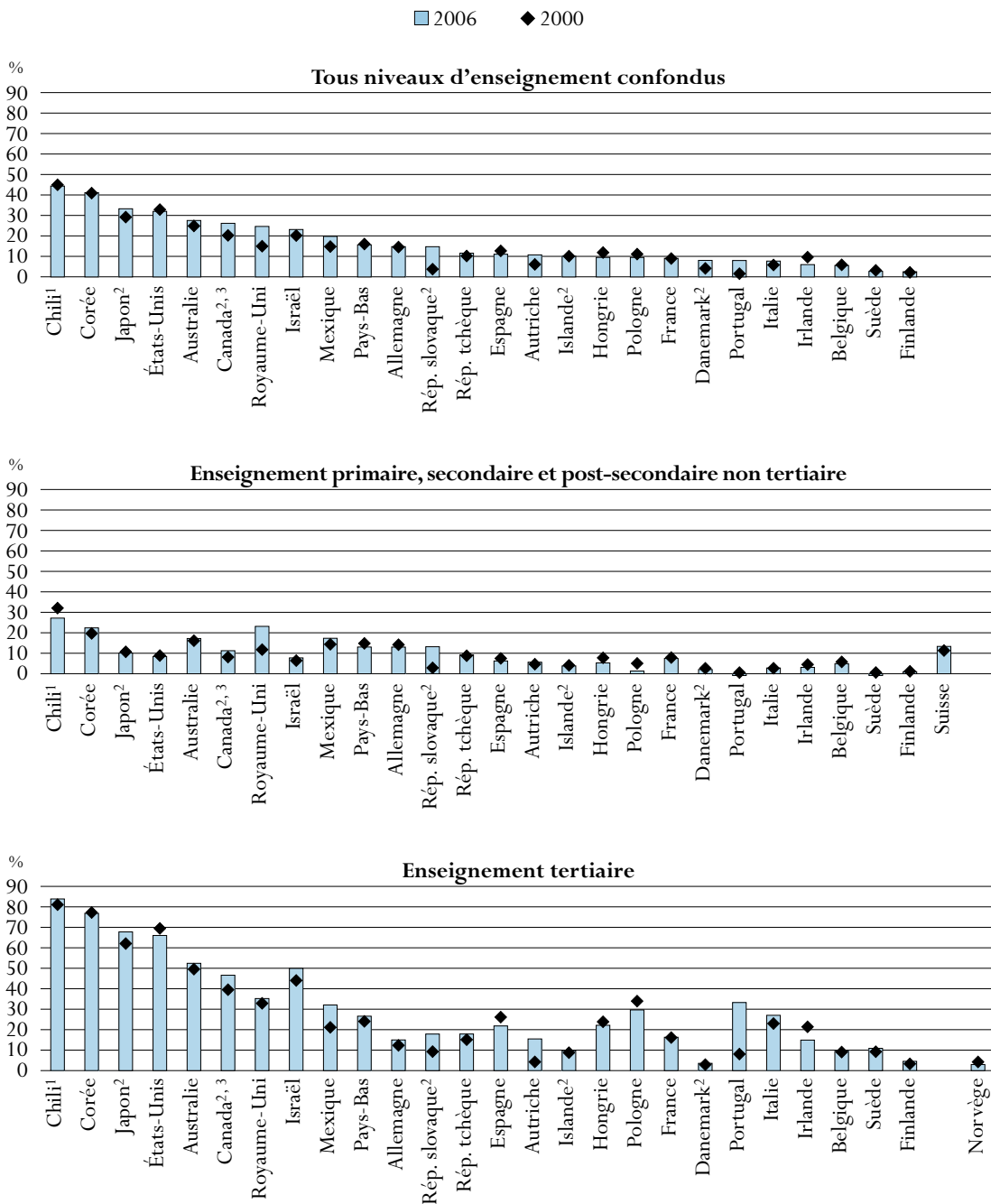
De nombreux pays proposent sous une forme ou sous une autre des programmes de formation en alternance dans leur système d'éducation (les formations sous contrat d'apprentissage, par exemple). Toutefois, une étude rapide (menée par les Pays-Bas) parmi les pays offrant ce type de formation a montré que 9 des 14 pays de l'OCDE concernés (l'Australie, l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, la France, la Hongrie, l'Islande, la Norvège et la République tchèque) sont dans l'impossibilité de faire apparaître la part des dépenses privées des entreprises au titre de ces programmes dans les indicateurs sur le financement publiés dans le cadre de *Regards sur l'éducation*. Échappent à ce constat l'Allemagne, la Finlande, les Pays-Bas (pour la première fois cette année), le Royaume-Uni et la Suisse.

L'importance de la partie pratique de ce type de formation varie sensiblement entre les pays et peut influencer considérablement sur le montant des dépenses totales dans certains d'entre eux. Parmi les pays dont les données sont disponibles, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse, une part importante de l'ensemble de la population scolarisée (environ 20 % aux Pays-Bas, 50 % en Allemagne et 60 % en Suisse) suit une formation en alternance dont le financement représente entre 0.3 et 0.5 % du PIB (voir l'indicateur B2). La comparabilité internationale des données semble tout à fait satisfaisante pour ces trois pays. Les recherches doivent se poursuivre dans ce domaine et s'étendre notamment à d'autres pays, tout en prenant en compte les différences d'organisation et de financement de ce type d'enseignement dans les différents pays.

Aux Pays-Bas, ce type de programmes s'inscrit dans le cadre des formations initiales à vocation professionnelle et a donc un impact, notamment sur les dépenses rapportées au titre de l'enseignement secondaire. La partie pratique de ce type de formation est d'importance variable (représentant entre 20 % et 80 % du cursus total) et se déroule dans le cadre d'entreprises privées et d'organisations sans but lucratif. Les dépenses au titre de la formation des élèves/étudiants au sein de ces entreprises et de ces organisations sont comptabilisées comme des dépenses privées d'éducation et se limitent aux dépenses au titre de la formation proprement dite (par exemple, la rémunération des instructeurs et le coût du matériel et des équipements de formation). Les dépenses spécifiques allouées à la formation des instructeurs au sein de l'entreprise sont également incluses, contrairement aux salaires et autres rémunérations versés aux élèves/étudiants ou aux apprentis en contrepartie de leur capacité productive, et ce conformément aux recommandations de l'UOE.

Pour tout complément d'information sur les formations professionnelles, voir l'indicateur C1.

Graphique B3.3. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2000, 2006)
Pourcentage



1. Année de référence : 2007 (et non 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 : 2005 (et non 2006).
 Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement en 2006, 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/eag2009).

Entre 2000 et 2006, la part publique du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a légèrement diminué dans 15 des 27 pays membres et 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 11.3 %), en Corée (de 19.2 % à 22.4 %), au Mexique (de 13.9 % à 17.3 %), en République slovaque (de 2.4 % à 13.2 %), au Royaume-Uni (de 11.3 % à 23.2 %) et en Suisse (de 10.8 % à 13.4 %). À l'inverse, la part du financement public a augmenté dans les neuf autres pays, mais cette augmentation n'est égale ou supérieure à 2 points de pourcentage qu'en Hongrie (de 92.7 % à 94.7 %) et en Pologne (de 95.4 % à 98.6 %) et, dans les pays partenaires, au Chili (de 68.4 % à 72.8 %) (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 entre 2000 et 2006, tous les pays dont les données sont comparables ont assisté à une augmentation de leurs dépenses publiques d'éducation. Contrairement aux tendances générales, l'accroissement des budgets publics a été de pair avec une diminution des dépenses privées, tous niveaux d'enseignement confondus, en Allemagne, en Pologne et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili. Toutefois, la part privée des dépenses de 2006 au titre des établissements d'enseignement représente moins de 5 % dans tous ces pays, sauf en Allemagne 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 A7) suggère qu'une participation plus importante des individus et d'autres entités privées aux coûts des études tertiaires peut se justifier pour autant que les pouvoirs publics puissent garantir l'accès au financement aux étudiants, quelle que soit leur situation financière (voir l'indicateur B5). Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, la part privée des dépenses d'éducation est nettement 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).

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 Norvège, mais plus de 40 % en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Japon 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.

La contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement tertiaire atteint ou dépasse 10 % dans un cinquième des pays membres et partenaires de l'OCDE, à savoir en Australie, en Autriche, au Canada, en Corée, aux États-Unis, au Japon, aux Pays-Bas 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 C1) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. En 2006, la contribution publique au financement de l'enseignement tertiaire atteint 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 de toutes les années de référence sont disponibles, la part publique du financement des établissements d'enseignement tertiaire a légèrement régressé depuis 1995 : elle est passée de 78 % en 1995 à 76 % en 2000 et, enfin, à 72 % en 2005 et 2006. Cette tendance s'observe surtout dans des pays non européens où les droits de scolarité sont en général plus élevés et où les entreprises contribuent davantage au financement des établissements d'enseignement tertiaire (voir le tableau B3.3, le graphique B3.3 et l'indicateur B5).

Dans 12 des 22 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données de 1995 et de 2006 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 Autriche, en Italie, au Mexique, 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 et en Norvège (voir le tableau B3.3). En Australie, la progression de la part privée dans le budget de l'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 2006 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, l'accroissement des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement est allé de pair avec celui des dépenses publiques (en valeur absolue) dans l'enseignement tertiaire, ainsi que dans tous les niveaux d'enseignement confondus. Quelle que soit la variation de la part privée dans le financement de l'enseignement tertiaire, l'investissement public a augmenté dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles de 1995 à 2006, sauf au Japon et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau B3.2b). Dans 6 des 11 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont enregistré la plus forte hausse des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (en l'occurrence la Hongrie, l'Islande, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse), les frais de scolarité sont peu élevés, voire nuls, et la proportion de la population ayant un niveau de formation tertiaire est assez faible (voir les indicateurs A1 et B5). En revanche, la Corée, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, où les dépenses publiques ont également sensiblement augmenté, comptent beaucoup sur le financement privé de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B3.2b).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqg2009).

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 en partie 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 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 mise à jour en 2008 dans laquelle les dépenses de 1995 et 2000 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Tableau B3.1.

Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (2000, 2006)
Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

	2006					2000		Indice de variation entre 2000 et 2006 des dépenses au titre des établissements d'enseignement	
	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					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	72.4	20.7	6.8	27.6	0.2	75.3	24.7	115	134
Autriche	89.2	4.8	6.0	10.8	4.4	94.0	6.0	106	202
Belgique	94.4	4.5	1.1	5.6	1.7	94.3	5.7	112	109
Canada ²	73.8	11.7	14.5	26.2	m	79.9	20.1	108	152
République tchèque	88.4	7.9	3.7	11.6	m	89.9	10.1	145	170
Danemark	91.9	4.5	3.5	8.1	m	96.0	4.0	115	242
Finlande	97.5	x(4)	x(4)	2.5	n	98.0	2.0	122	153
France	90.9	6.8	2.3	9.1	1.6	91.2	8.8	103	107
Allemagne	85.2	x(4)	x(4)	14.8	m	85.6	14.4	103	107
Grèce	m	m	m	m	m	93.8	6.2	m	m
Hongrie	90.5	x(4)	x(4)	9.5	n	88.3	11.7	152	121
Islande	89.8	8.9	1.3	10.2	m	90.0	10.0	144	147
Irlande	94.0	5.6	0.4	6.0	m	90.5	9.5	151	92
Italie	92.3	6.0	1.7	7.7	1.2	94.3	5.7	111	141
Japon	66.7	21.8	11.5	33.3	m	71.0	29.0	101	123
Corée	58.8	31.5	9.6	41.2	2.0	59.2	40.8	151	153
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	80.2	19.6	0.2	19.8	1.0	85.3	14.7	123	176
Pays-Bas	84.3	7.5	8.2	15.7	1.7	84.1	15.9	120	118
Nouvelle-Zélande	79.9	19.7	0.4	20.1	m	m	m	111	m
Norvège	m	m	m	m	m	95.0	5.0	120	m
Pologne	90.5	9.5	m	9.5	m	89.0	11.0	128	109
Portugal	92.0	6.7	1.4	8.0	m	98.6	1.4	101	608
République slovaque	85.2	10.7	4.0	14.8	0.2	96.4	3.6	127	585
Espagne	88.9	10.1	1.0	11.1	0.4	87.4	12.6	121	105
Suède	97.3	0.1	2.7	2.7	n	97.0	3.0	118	106
Suisse	m	m	m	m	m	92.1	7.9	112	138
Turquie	m	m	m	m	m	98.6	1.4	m	m
Royaume-Uni	75.3	16.0	8.7	24.7	12.3	85.2	14.8	117	220
États-Unis	68.0	20.3	11.8	32.0	m	67.3	32.7	120	116
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>84.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>15.3</i>	<i>1.9</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>121</i>	<i>177</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>89.9</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>10.1</i>	<i>2.1</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>121</i>	<i>194</i>
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	157	m
Chili ³	55.6	42.4	2.0	44.4	1.8	55.2	44.8	114	112
Estonie	93.0	6.5	0.5	7.0	1.3	m	m	m	m
Israël	76.8	16.3	6.8	23.2	2.2	80.0	20.0	110	133
Fédération de Russie	m	m	m	m	a	m	m	190	m
Slovénie	87.0	11.4	1.6	13.0	0.7	m	m	m	m

1. Y compris les subventions publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. Année de référence : 2005 (et non 2006).

3. Année de référence : 2007 (et non 2006).

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>

Tableau B3.2a.

Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2000, 2006)

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								
	2006					2006					2000		Indice de variation entre 2000 et 2006 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	63.1	36.5	0.4	36.9	n	82.8	14.3	3.0	17.2	n	84.4	15.6	114	128
Autriche	63.4	16.6	20.0	36.6	17.0	94.3	3.0	2.6	5.7	1.1	95.8	4.2	104	144
Belgique	96.4	3.5	0.2	3.6	0.3	95.1	4.8	0.1	4.9	1.2	94.7	5.3	110	102
Canada ^{2,3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	88.7	4.0	7.3	11.3	x(6)	92.4	7.6	114	176
République tchèque	90.7	7.7	1.6	9.3	m	90.8	7.2	2.1	9.2	m	91.7	8.3	136	153
Danemark ³	81.4	18.6	n	18.6	m	97.9	2.1	m	2.1	m	97.8	2.2	119	115
Finlande	90.8	x(4)	x(4)	9.2	n	99.0	x(9)	x(9)	1.0	n	99.3	0.7	125	185
France	95.5	4.5	n	4.5	n	92.5	6.2	1.3	7.5	1.6	92.6	7.4	101	102
Allemagne	72.2	x(4)	x(4)	27.8	a	87.0	x(9)	x(9)	13.0	m	86.3	13.7	101	96
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	n	m	m	91.7	8.3	m	m
Hongrie	93.8	x(4)	x(4)	6.2	n	94.7	x(9)	x(9)	5.3	n	92.7	7.3	155	110
Islande	69.6	26.2	4.2	30.4	n	96.1	3.6	0.2	3.9	n	96.4	3.6	142	152
Irlande	m	m	m	m	m	96.9	x(9)	x(9)	3.1	m	96.0	4.0	167	128
Italie	93.5	6.5	n	6.5	n	97.2	2.4	0.4	2.8	0.3	97.8	2.2	115	148
Japon ³	43.4	38.3	18.4	56.6	m	89.9	7.6	2.5	10.1	m	89.8	10.2	101	101
Corée	46.3	51.5	2.3	53.7	14.1	77.6	20.6	1.8	22.4	1.1	80.8	19.2	149	181
Luxembourg	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	83.2	16.7	0.1	16.8	0.2	82.7	17.2	0.1	17.3	1.3	86.1	13.9	120	156
Pays-Bas	98.6	1.4	a	1.4	1.0	86.9	5.1	7.9	13.1	2.2	85.7	14.3	123	110
Nouvelle-Zélande	62.4	32.4	5.3	37.6	m	86.6	13.3	0.1	13.4	m	m	m	106	m
Norvège	90.5	9.5	m	9.5	n	m	m	m	m	m	99.0	1.0	110	m
Pologne	85.3	14.7	m	14.7	n	98.6	1.4	m	1.4	m	95.4	4.6	122	35
Portugal	m	m	m	m	m	99.9	0.1	m	0.1	m	99.9	0.1	99	93
République slovaque ³	79.2	20.2	0.6	20.8	0.2	86.8	10.0	3.2	13.2	0.2	97.6	2.4	124	776
Espagne	85.7	14.3	m	14.3	n	93.7	6.3	m	6.3	m	93.0	7.0	113	100
Suède	100.0	n	n	n	n	99.9	0.1	a	0.1	a	99.9	0.1	114	95
Suisse	m	m	m	m	a	86.6	n	13.4	13.4	0.7	89.2	10.8	109	138
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	144	m
Royaume-Uni	92.7	7.3	n	7.3	n	76.8	13.7	9.5	23.2	15.8	88.7	11.3	115	273
États-Unis	77.6	22.4	a	22.4	a	91.5	8.5	a	8.5	a	91.6	8.4	117	118
Moyenne de l'OCDE	80.7	~	~	19.3	1.6	91.2	~	~	8.8	1.5	~	~	120	157
Moyenne de l'UE-19	88.0	~	~	12.0	2.6	93.4	~	~	6.6	0.6	~	~	122	170
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	171	m
Chili ⁴	70.9	29.1	m	29.1	n	72.8	24.6	2.6	27.2	0.1	68.4	31.6	112	91
Estonie	98.8	1.2	n	1.2	m	98.5	1.4	0.1	1.5	m	m	m	140	m
Israël	77.6	20.5	2.0	22.4	n	92.2	4.6	3.2	7.8	1.5	94.1	5.9	111	148
Fédération de Russie	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	174	m
Slovénie	81.7	18.2	0.1	18.3	n	90.8	8.7	0.5	9.2	1.0	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 : 2005 (et non 2006).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2007 (et non 2006).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>

Tableau B3.2b.

Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2000, 2006)
Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

	Enseignement tertiaire									
	2006					2000		Indice de variation entre 2000 et 2006 des dépenses au titre des établissements d'enseignement		
	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						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	47.6	35.8	16.6	52.4	0.6	51.0	49.0	122	139
	Autriche	84.5	5.4	10.1	15.5	8.9	96.3	3.7	122	580
	Belgique	90.6	4.7	4.7	9.4	4.0	91.5	8.5	109	122
	Canada ^{2,3}	53.4	22.2	24.4	46.6	0.6	61.0	39.0	108	148
	République tchèque	82.1	9.0	8.9	17.9	m	85.4	14.6	183	233
	Danemark ³	96.4	3.6	n	3.6	n	97.6	2.4	116	174
	Finlande	95.5	x(4)	x(4)	4.5	n	97.2	2.8	116	195
	France	83.7	10.1	6.2	16.3	2.4	84.4	15.6	109	114
	Allemagne	85.0	x(4)	x(4)	15.0	m	88.2	11.8	102	135
	Grèce	m	m	m	m	m	99.7	0.3	m	m
	Hongrie	77.9	x(4)	x(4)	22.1	n	76.7	23.3	135	127
	Islande	90.2	9.1	0.7	9.8	m	91.8	8.2	137	165
	Irlande	85.1	13.2	1.7	14.9	m	79.2	20.8	119	79
	Italie	73.0	19.3	7.7	27.0	5.0	77.5	22.5	108	138
	Japon ³	32.2	51.4	16.4	67.8	m	38.5	61.5	95	125
	Corée	23.1	52.8	24.0	76.9	2.1	23.3	76.7	143	144
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	67.9	31.6	0.4	32.1	0.9	79.4	20.6	118	214
	Pays-Bas	73.4	15.5	11.1	26.6	0.8	76.5	23.5	111	131
	Nouvelle-Zélande	63.0	37.0	m	37.0	m	m	m	131	m
	Norvège	97.0	3.0	m	3.0	m	96.3	3.7	111	88
	Pologne	70.4	29.6	m	29.6	m	66.6	33.4	166	139
	Portugal	66.7	27.6	5.7	33.3	m	92.5	7.5	102	624
	République slovaque ³	82.1	9.4	8.5	17.9	0.5	91.2	8.8	152	345
	Espagne	78.2	17.6	4.2	21.8	1.8	74.4	25.6	125	102
	Suède	89.1	n	10.9	10.9	a	91.3	8.7	114	146
	Suisse	m	m	m	m	a	m	m	135	m
	Turquie	m	m	m	m	m	95.4	4.6	137	m
Royaume-Uni	64.8	26.6	8.6	35.2	n	67.7	32.3	138	157	
États-Unis	34.0	36.3	29.7	66.0	m	31.1	68.9	133	117	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	72.6	~	~	27.4	1.6	77.8	22.2	125	187	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	81.1	~	~	18.9	1.8	85.2	14.8	125	208	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	124	m	
	Chili ⁴	16.1	82.5	1.4	83.9	5.9	19.5	80.5	93	117
	Estonie	73.1	24.9	2.0	26.9	6.0	m	m	121	m
	Israël	50.1	34.0	16.0	49.9	5.3	56.5	43.5	100	129
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	258	m
	Slovénie	76.9	16.9	6.2	23.1	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 : 2005 (et non 2006).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2007 (et non 2006).

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>

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 2006 (2000=100) (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en %)							Indice de variation entre 1995 et 2006 des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (2000=100, prix constants)						
	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006
Pays membres de l'OCDE														
Australie	64.8	51.0	48.7	48.0	47.2	47.8	47.6	115	100	105	107	111	115	122
Autriche	96.1	96.3	91.6	92.7	93.7	92.9	84.5	96	100	103	109	120	129	122
Belgique	m	91.5	86.1	86.7	90.4	90.6	90.6	m	100	98	97	99	101	109
Canada ²	56.6	61.0	56.4	m	55.1	53.4	m	69	100	98	m	105	108	m
République tchèque	71.5	85.4	87.5	83.3	84.7	81.2	82.1	86	100	122	138	145	147	183
Danemark ²	99.4	97.6	97.9	96.7	96.7	96.7	96.4	93	100	123	113	120	115	116
Finlande	97.8	97.2	96.3	96.4	96.3	96.1	95.5	91	100	104	108	114	114	116
France	85.3	84.4	83.8	83.8	83.8	83.6	83.7	93	100	103	104	105	106	109
Allemagne	89.2	88.2	m	m	m	85.3	85.0	96	100	m	m	m	102	102
Grèce ²	m	99.7	99.6	97.9	97.9	96.7	m	63	100	154	194	195	228	m
Hongrie	80.3	76.7	78.7	78.5	79.0	78.5	77.9	78	100	124	140	122	129	135
Islande ²	m	91.8	91.4	90.1	90.3	90.5	90.2	m	100	118	121	128	142	137
Irlande	69.7	79.2	85.8	83.8	82.6	84.0	85.1	49	100	103	98	102	109	119
Italie	82.9	77.5	78.6	72.1	69.4	69.6	73.0	85	100	111	100	101	100	108
Japon ²	35.1	38.5	35.3	36.6	36.6	33.7	32.2	80	100	94	101	102	93	95
Corée	m	23.3	14.9	23.2	21.0	24.3	23.1	m	100	68	127	109	136	143
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	77.4	79.4	71.0	69.1	68.9	69.0	67.9	75	100	119	113	111	119	118
Pays-Bas	79.4	76.5	74.9	74.4	75.0	73.3	73.4	99	100	103	105	108	111	111
Nouvelle-Zélande	m	m	62.5	61.5	60.8	59.7	63.0	104	100	112	117	114	120	131
Norvège	93.7	96.3	96.3	96.7	m	m	97.0	107	100	117	122	124	117	111
Pologne	m	66.6	69.7	69.0	72.9	74.0	70.4	89	100	148	151	180	193	166
Portugal	96.5	92.5	91.3	91.5	86.0	68.1	66.7	76	100	99	109	89	101	102
République slovaque ²	95.4	91.2	85.2	86.2	81.3	77.3	82.1	86	100	112	126	150	127	152
Espagne	74.4	74.4	76.3	76.9	75.9	77.9	78.2	72	100	111	117	119	119	125
Suède	93.6	91.3	90.0	89.0	88.4	88.2	89.1	84	100	107	111	113	111	114
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	74	100	124	131	131	133	135
Turquie	96.3	95.4	90.1	95.2	90.0	m	m	55	100	113	119	110	m	137
Royaume-Uni	80.0	67.7	72.0	70.2	69.6	66.9	64.8	115	100	123	122	123	m	138
États-Unis	37.4	31.1	39.5	38.3	35.4	34.7	34.0	85	100	119	130	131	132	133
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>79.7</i>	<i>77.8</i>	<i>76.0</i>	<i>76.5</i>	<i>74.2</i>	<i>72.8</i>	<i>73.3</i>	<i>85</i>	<i>100</i>	<i>112</i>	<i>120</i>	<i>121</i>	<i>124</i>	<i>125</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>78.2</i>	<i>75.9</i>	<i>75.7</i>	<i>74.8</i>	<i>73.8</i>	<i>71.9</i>	<i>71.6</i>	<i>87</i>	<i>100</i>	<i>112</i>	<i>117</i>	<i>119</i>	<i>122</i>	<i>127</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'UE-19 dont les chiffres sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>85.1</i>	<i>83.9</i>	<i>84.0</i>	<i>83.0</i>	<i>82.0</i>	<i>79.8</i>	<i>79.7</i>	<i>85</i>	<i>100</i>	<i>112</i>	<i>117</i>	<i>120</i>	<i>124</i>	<i>131</i>
Pays partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	78	100	102	109	101	118	124
Chili ³	25.1	19.5	19.3	17.0	15.5	15.9	16.1	78	100	112	102	99	92	93
Estonie	m	m	m	m	m	69.9	73.1	71	100	m	m	112	112	121
Israël	59.2	56.5	53.4	59.3	49.6	48.7	50.1	81	100	96	108	93	95	100
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	100	143	169	173	225	258
Slovénie	m	m	m	m	75.7	76.5	76.9	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 : 2007 (et non 2006).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION ?

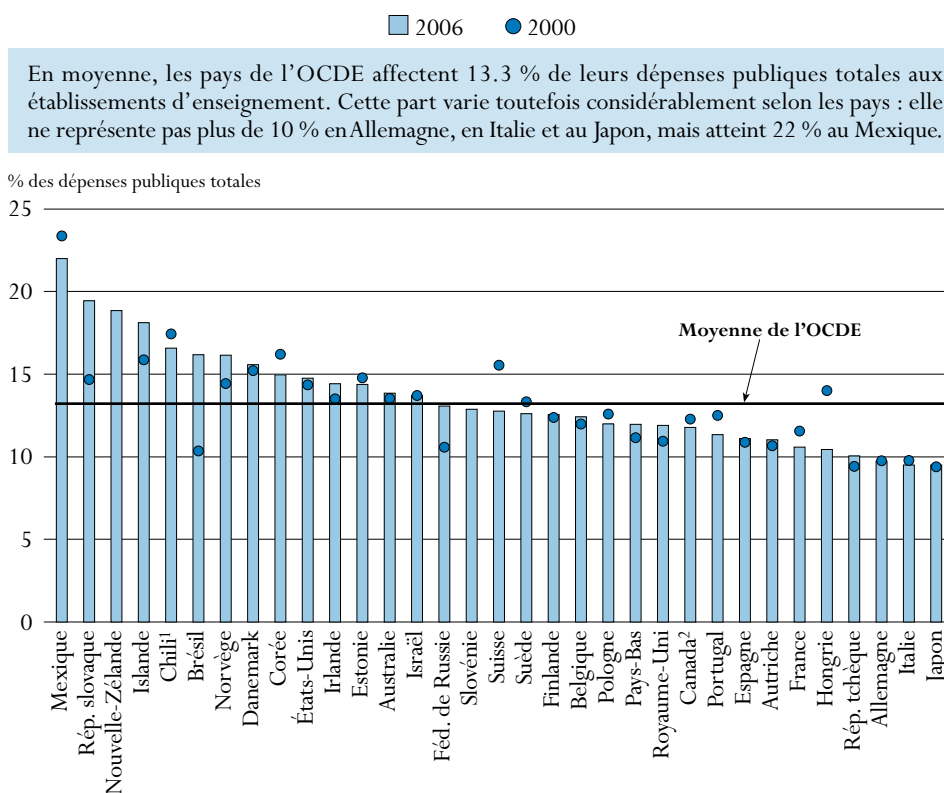
INDICATEUR B4

La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques donne des indications sur la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres domaines de l'action publique, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. Cet indicateur fournit donc des éléments de référence 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 en soi.

Points clés

Graphique B4.1. Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du total des dépenses publiques (2000, 2006)

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, par année. Il convient de rappeler que les compétences et les responsabilités du secteur public varient selon les pays.



1. Année de référence : 2007 (et non 2006).

2. Année de référence : 2005 (et non 2006).

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, en pourcentage des dépenses publiques totales en 2006.

Source : OCDE. Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682476064505>

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 domaines.
- Dans l'ensemble, les budgets publics ont légèrement progressé en pourcentage du PIB entre 1995 et 2006. 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, les États-Unis, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la République slovaque et, dans les pays partenaires, le Brésil et le Chili 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 (0.9 point de pourcentage). La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a augmenté de 0.3 point de pourcentage entre 2000 et 2006.
- 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 et en Norvège, mais est de 5 en Corée, ce qui montre que l'enseignement tertiaire est largement financé par des fonds privés dans ce pays.

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 dans lequel les pouvoirs publics de tous les pays 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 domaines 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 la variation des budgets publics totaux.

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 de ce chapitre, 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 domaines de l'action publique. 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

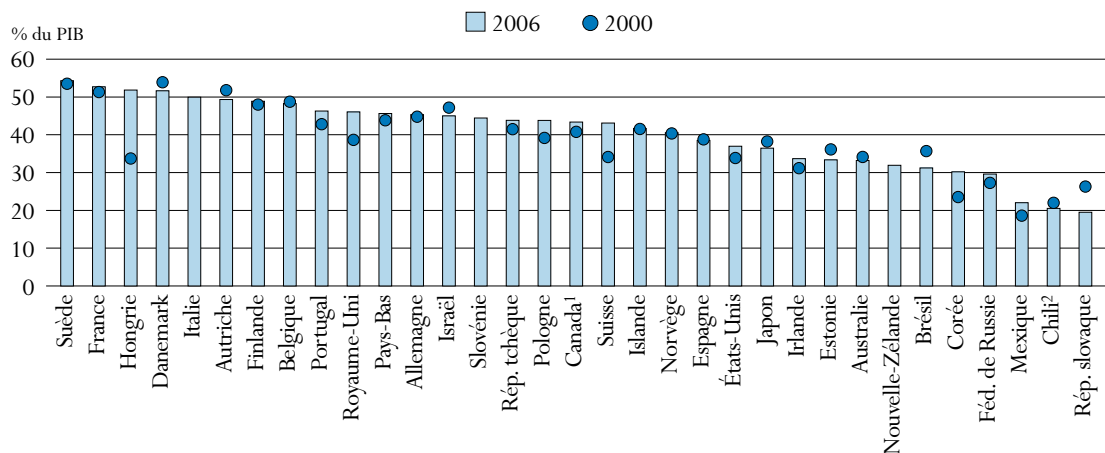
En 2006, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13,3 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie toutefois sensiblement selon les pays : elle ne représente pas plus de 10 % en Allemagne, en Italie et au Japon, mais atteint 22 % au Mexique (voir le graphique B4.1). À l'instar 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 2006, les pays membres et partenaires de l'OCDE ont consacré à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 6.3 % (l'Allemagne) et 15.1 % (le Mexique), et à l'enseignement tertiaire une part des dépenses publiques totales comprise entre 1.6 % (l'Italie) et 5.1 % (la Nouvelle-Zélande et la Norvège). 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, ce qui s'explique principalement par les taux de scolarisation (voir l'indicateur C1) et la structure démographique ou par le fait que la contribution privée des dépenses est généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est égal à 2 au Canada, en Finlande et en Norvège, mais est de 5 en Corée, ce qui reflète la part relativement élevée de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire dans ce 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 limité dans d'autres domaines. La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques doit aussi être étudiée à la lumière du niveau relatif des budgets publics, c'est-à-dire en proportion du PIB.

Il ressort de 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 Brésil et 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).

Graphique B4.2. Total des dépenses publiques, tous services confondus, en pourcentage du PIB (2000, 2006)




Remarque : ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et pas uniquement les dépenses publiques d'éducation.

1. Année de référence : 2005 (et non 2006).

2. Année de référence : 2007 (et non 2006).

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2006.

Source : OCDE, Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682476064505>

Malgré l'absence de tendances nettes, certains éléments donnent à penser que 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 2006, 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 21 des 27 pays dont les données de 1995 et de 2006 sont comparables, la part moyenne de l'éducation dans les dépenses publiques a progressé et, selon la moyenne établie sur la base de ces 27 pays, les dépenses publiques d'éducation ont diminué légèrement en pourcentage du PIB. 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 domaines de l'action publique entre 2000 et 2006. Le processus de consolidation budgétaire n'a épargné aucun domaine, pas même l'éducation. Néanmoins, en moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 12.0 % en 1995 à 13.3 % en 2006 dans les pays de l'OCDE. Les augmentations relatives les plus fortes de la part de l'éducation dans les dépenses publiques ont été enregistrées au Danemark (de 12.2 % à 15.6 %), aux États-Unis (de 12.6 % à 14.8 %), en Irlande (de 12.2 % à 14.4 %), en Nouvelle-Zélande (16.5 % à 18.9 %), aux Pays-Bas (de 9.1 % à 12.0 %) et en République slovaque (de 14.1 % à 19.5 %) et, dans les pays partenaires, au Brésil (11.2 % à 16.2 %) et au Chili (de 14.5 % à 16.6 %).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2009).


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/eqq2009).

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682476064505>

- *Tableau B4.2. Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2006)*
- *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, selon le niveau de gouvernement (2006)*
- *Tableau B4.3b. Provenance initiale du financement public de l'enseignement et destinataires des ressources éducatives dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de gouvernement (2006)*

Tableau B4.1.

Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2000, 2006)

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					
	2006		2000	1995	2006		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	10.3	3.4	13.9	13.6	13.6	3.4	1.1	4.6	4.7	5.0
	Autriche	7.2	3.0	11.0	10.7	10.8	3.6	1.5	5.4	5.6	6.1
	Belgique	8.2	2.7	12.4	12.1	m	4.0	1.3	6.0	5.9	m
	Canada ^{2,3}	7.7	4.1	11.8	12.4	12.7	3.3	1.8	5.1	5.1	6.2
	République tchèque	6.5	2.3	10.1	9.5	8.7	2.8	1.0	4.4	4.0	4.8
	Danemark ³	9.4	4.4	15.6	15.3	12.2	4.8	2.3	8.0	8.3	7.3
	Finlande	7.9	4.0	12.6	12.5	11.0	3.9	1.9	6.1	6.0	6.8
	France	7.1	2.3	10.6	11.6	11.5	3.8	1.2	5.6	6.0	6.3
	Allemagne	6.3	2.5	9.7	9.8	8.5	2.8	1.1	4.4	4.4	4.6
	Grèce	m	m	m	7.3	5.6	m	m	m	3.4	2.6
	Hongrie	6.5	2.0	10.4	14.1	12.9	3.4	1.0	5.4	4.8	5.2
	Islande	12.4	3.3	18.1	15.9	m	5.2	1.4	7.6	6.7	m
	Irlande	11.0	3.4	14.4	13.6	12.2	3.7	1.1	4.9	4.3	5.0
	Italie	6.9	1.6	9.5	9.8	9.0	3.4	0.8	4.7	4.5	4.7
	Japon ³	7.0	1.7	9.5	9.5	m	2.6	0.6	3.5	3.6	3.6
	Corée	11.3	2.2	15.0	16.3	m	3.4	0.7	4.5	3.9	m
	Luxembourg ^{3,4}	8.8	m	m	m	m	3.4	m	m	m	m
	Mexique	15.1	3.8	22.0	23.4	22.2	3.3	0.8	4.8	4.4	4.2
	Pays-Bas	7.8	3.3	12.0	11.2	9.1	3.6	1.5	5.5	5.0	5.1
	Nouvelle-Zélande	12.7	5.1	18.9	m	16.5	4.1	1.6	6.0	6.8	5.6
	Norvège	9.8	5.1	16.2	14.5	15.5	4.0	2.1	6.6	5.9	7.9
	Pologne ⁴	8.6	2.2	12.0	12.7	11.9	3.8	1.0	5.3	5.0	5.2
	Portugal ⁴	8.0	2.2	11.3	12.6	11.7	3.7	1.0	5.3	5.4	5.1
	République slovaque ³	12.5	4.6	19.5	14.7	14.1	2.4	0.9	3.8	3.9	4.6
	Espagne	7.2	2.5	11.1	10.9	10.3	2.8	1.0	4.3	4.3	4.6
	Suède	8.1	3.4	12.6	13.4	10.7	4.4	1.9	6.8	7.2	7.1
Suisse ⁴	8.7	3.4	12.8	15.6	13.5	3.7	1.5	5.5	5.4	5.7	
Turquie ⁴	m	m	m	m	m	1.9	0.9	2.9	m	m	
Royaume-Uni	8.7	2.4	11.9	11.0	11.4	4.0	1.1	5.5	4.3	5.0	
États-Unis	10.0	3.9	14.8	14.4	12.6	3.7	1.4	5.5	4.9	4.7	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>9.0</i>	<i>3.1</i>	<i>13.3</i>	<i>12.9</i>	<i>12.0</i>	<i>3.5</i>	<i>1.3</i>	<i>5.3</i>	<i>5.1</i>	<i>5.3</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>8.1</i>	<i>2.9</i>	<i>12.2</i>	<i>13.1</i>	<i>10.7</i>	<i>3.6</i>	<i>1.3</i>	<i>5.4</i>	<i>5.1</i>	<i>5.3</i>	
Pays partenaires	Brésil ⁴	12.3	2.7	16.2	10.4	11.2	3.8	0.8	5.1	3.8	3.9
	Chili ⁵	12.2	2.5	16.6	17.5	14.5	2.5	0.5	3.4	3.9	3.0
	Estonie	10.6	2.8	14.4	14.9	13.9	3.5	0.9	4.8	5.4	5.8
	Israël	9.1	2.3	13.7	13.8	13.3	4.1	1.0	6.2	6.5	6.9
	Fédération de Russie ⁴	6.8	2.9	13.1	10.6	m	2.0	0.8	3.9	2.9	m
	Slovénie	9.0	2.8	12.9	m	m	4.0	1.2	5.7	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 B2.1b.

2. Année de référence : 2005 (et non 2006).


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 : 2007 (et non 2006).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682476064505>

QUELS SONT LES MONTANTS DES FRAIS DE SCOLARITÉ ET DES AIDES PUBLIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

INDICATEUR B5

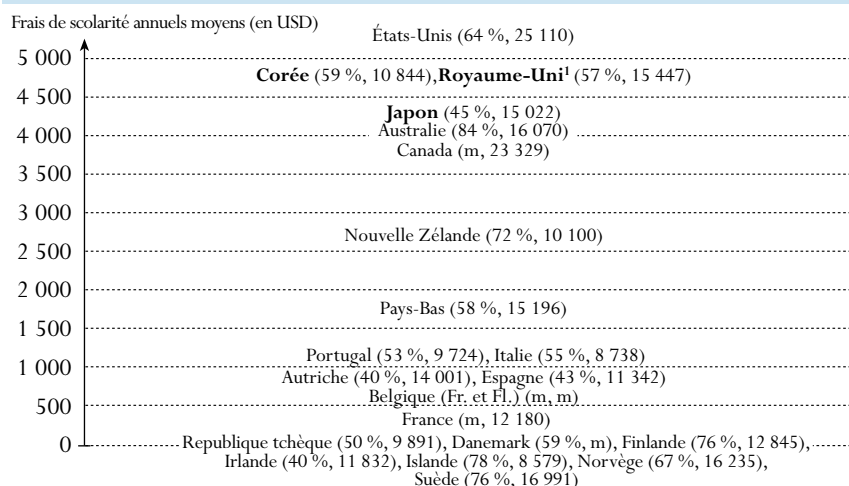
Cet indicateur étudie la relation entre les frais de scolarité annuels demandés par les établissements d'enseignement, les dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements et les aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des étudiants. Il indique si les aides financières aux ménages sont accordées sous la forme d'allocations ou de prêts et soulève les questions de fond y afférentes : les bourses/allocations et les prêts d'études sont-ils plus courants 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 ? Sont-ils moins courants que les allocations pour 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 2006/07)

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 moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A varient considérablement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les établissements publics ne réclament pas de frais de scolarité dans huit pays de l'OCDE, mais demandent à leurs ressortissants nationaux des frais de scolarité annuels d'un montant supérieur à 1 500 USD dans un tiers des pays dont les données sont disponibles. Parmi les pays membres de l'UE dont les données sont disponibles, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni (établissements d'enseignement tertiaire subventionnés par l'État) sont les seuls où les ressortissants nationaux scolarisés à temps plein doivent s'acquitter de frais de scolarité d'un montant supérieur à 1 100 USD par an.



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 : la majorité des étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État.

Source : OCDE. Tableaux B1.1a, B5.1a et A2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays, les établissements réclament des frais de scolarité moins élevés dans l'enseignement tertiaire de type B que dans l'enseignement tertiaire de type A. Dans l'ensemble de ces pays, les niveaux de rémunération sont nettement plus élevés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A que de l'enseignement tertiaire de type B.
- En moyenne, 19 % 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 25 % en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili.
- Des frais de scolarité modérés dans l'enseignement tertiaire de type A ne vont pas nécessairement de pair avec le versement d'aides publiques à une faible proportion d'étudiants. Dans l'enseignement tertiaire de type A, les frais de scolarité demandés aux ressortissants nationaux par les établissements publics sont négligeables dans les pays nordiques et en République tchèque. Pourtant, plus de 55 % des étudiants dans ces pays ont accès à des bourses, à des allocations et/ou à un prêt d'études. La Finlande, la Norvège et la Suède figurent même parmi les sept pays où les taux d'accès sont les plus élevés dans l'enseignement tertiaire de type A.
- Les pays membres de l'OCDE où les étudiants doivent s'acquitter de frais de scolarité et peuvent prétendre à des aides publiques d'un montant particulièrement élevé n'accusent pas de taux d'accès plus faibles dans l'enseignement tertiaire de type A par comparaison avec la moyenne de l'OCDE. À titre d'exemple, les taux d'accès de l'enseignement tertiaire de type A sont parmi les plus élevés en Australie (84 %) et en Nouvelle-Zélande (72 %) et sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis (64 %) et aux Pays-Bas (58 %). Les chiffres plus élevés de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande s'expliquent également par la forte proportion d'étudiants en mobilité internationale.
- Selon certaines analyses, pour poursuivre des études, les prêts sont utiles aux étudiants issus de milieux aisés et très aisés, mais pas aux étudiants de condition modeste, alors que c'est l'inverse pour les allocations. Les allocations et les prêts d'études sont particulièrement bien développés 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 une proportion significative d'étudiants est plus important dans les pays où le niveau moyen des frais de scolarité demandés par les établissements est plus élevé.

Contexte

Les choix des décideurs politiques concernant les frais de scolarité pratiqués dans les établissements d'enseignement tertiaire ont un impact à la fois sur les coûts à la 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 un moyen pour les pouvoirs publics d'encourager les individus, en particulier ceux de condition modeste, à poursuivre des études. C'est un moyen qui permet aux gouvernements d'œuvrer en faveur de l'égalité des chances dans l'éducation. Dans ce contexte, l'impact des aides publiques doit être évalué, dans une certaine mesure, à la lumière des taux de réussite et des indicateurs de scolarisation et d'assiduité. Les aides publiques contribuent aussi largement au financement indirect des établissements d'enseignement.

Le financement des 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, en se substituant aux revenus du travail, à l'élévation du niveau de formation car elles offrent aux individus la possibilité de travailler moins pour payer leurs études.

Le soutien financier apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : des aides octroyées selon des critères de ressources, des allocations familiales versées pour tous les étudiants, des allègements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents et d'autres transferts aux ménages. Les aides accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux ou les allocations familiales, sont moins susceptibles d'aider les jeunes de condition modeste à poursuivre des études que les aides octroyées selon des critères de ressources. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités entre les ménages avec et sans enfants scolarisés.

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 dans l'enseignement tertiaire de type A, non par type de cursus, 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 principales filières 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 sont sans 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 prêts, 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 montants de 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 d'enseignement tertiaire de type A aux ressortissants nationaux et étrangers

Les frais de scolarité moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A varient considérablement entre les pays membres et 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 et en République tchèque. En revanche, les frais de scolarité demandés par les établissements publics (ou les établissements privés subventionnés par l'État) aux ressortissants nationaux dépassent la barre des 1 500 USD par an dans un tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. 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 pour lesquels les données sont disponibles, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni sont les seuls où les ressortissants nationaux scolarisés à temps plein doivent s'acquitter de frais de scolarité supérieurs à 1 100 USD par an (voir le tableau B5.1a et le graphique B5.1).

Les politiques nationales en matière de frais de scolarité et d'aides financières aux étudiants visent 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 dans 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 C2).

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, au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (voir l'indicateur C2). Elle est appliquée au Danemark depuis l'année académique 2006/07. Dans ces pays, les frais de scolarité varient considérablement selon la nationalité ou le pays de résidence (voir l'indicateur C2).

Frais de scolarité annuels demandé par les établissements privés

Les frais de scolarité annuels demandés par les établissements privés varient sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE ainsi qu'au sein même de ces pays. Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les frais de scolarité sont plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics. La Finlande, l'Irlande et la Suède sont les seuls pays où ni les établissements publics, ni les établissements privés ne réclament de frais de scolarité. En règle générale, les différences sont les plus marquées dans les pays où les établissements privés indépendants accueillent les plus fortes proportions d'étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A. À titre de comparaison, les frais de scolarité varient moins 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.

Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type B aux ressortissants nationaux

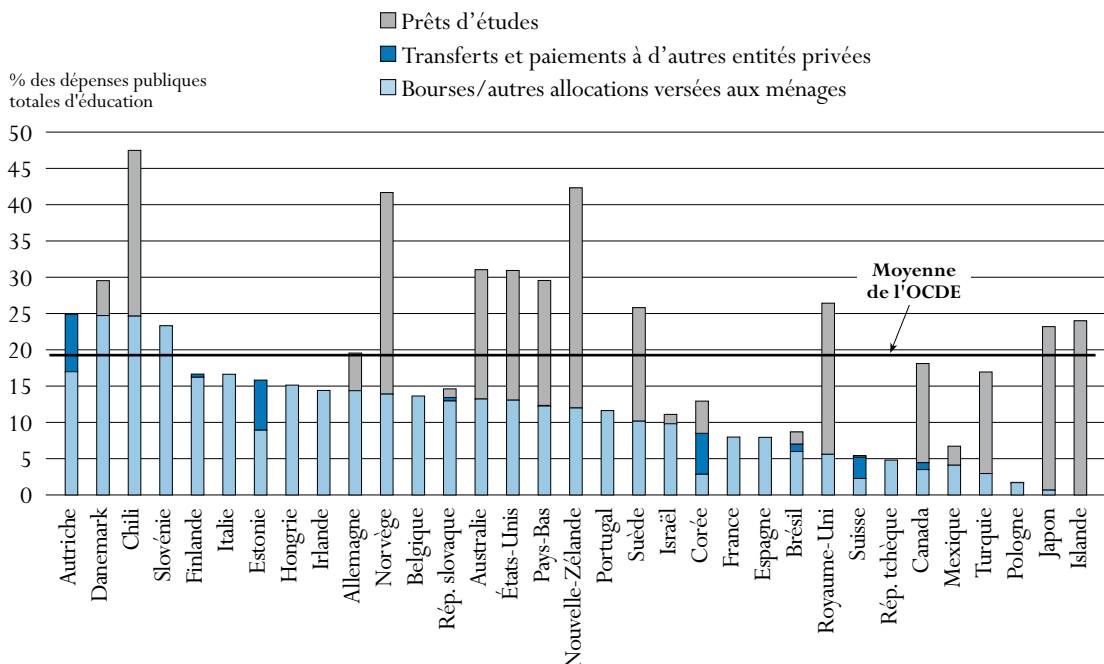
Les frais de scolarité moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type B varient sensiblement aussi entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays nordiques ainsi qu'en Irlande et en République tchèque, les établissements ne réclament pas de frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de type A et la plupart d'entre eux n'en demandent généralement pas non plus (ou alors peu) dans l'enseignement tertiaire de type B, mais ces établissements accueillent tout au plus 10 % des étudiants scolarisés à temps plein dans ces pays. Parmi les autres pays où seule une petite proportion d'étudiants scolarisés à temps plein (pas plus de 15 %) fréquente un établissement

d'enseignement tertiaire de type B, l'Autriche, le Danemark et l'Espagne sont les seuls où ce type d'établissement ne réclame pas (ou peu) de frais de scolarité. L'Australie se distingue de tous les autres pays : une petite proportion des étudiants du tertiaire scolarisés à temps plein fréquente un établissement d'enseignement tertiaire de type B (10 % dont deux tiers scolarisés dans des établissements publics), mais ce type d'établissements réclame les frais de scolarité les plus élevés de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE (2 400 USD environ), exception faite de la Corée. Ces frais de scolarité sont cependant inférieurs à ceux pratiqués dans les établissements d'enseignement tertiaire de type A de ce pays (4 035 USD environ) (voir le tableau B5.1a, et le tableau B5.1b disponible en ligne).

Au moins 15 % des étudiants du tertiaire scolarisés à temps plein fréquentent un établissement d'enseignement tertiaire de type B dans 15 des pays membres et partenaires de l'OCDE. Les établissements d'enseignement tertiaire de type B réclament entre 1 780 USD et 3 370 USD aux ressortissants nationaux dans les sept de ces pays pour lesquels les données concernant les frais de scolarité sont disponibles, sauf en Irlande (pas de frais de scolarité). En Corée et au Japon, respectivement 37 et 25 % des étudiants scolarisés à temps plein fréquentent un établissement d'enseignement tertiaire 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

Graphique B5.2. Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2006)

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 B5.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

le tableau B5.1b). Dans ces sept pays membres ou partenaires de l'OCDE, les établissements d'enseignement réclament des frais de scolarité moins élevés dans l'enseignement tertiaire de type B que dans l'enseignement tertiaire de type A. Cela s'explique principalement par le fait que dans l'ensemble de ces pays, le niveau de rémunération est nettement plus élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire de type A que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire de type B (voir les tableaux A7.1 et B5.1a, et le tableau B5.1b disponible en ligne).

Aides publiques aux ménages et 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 (0.9 % du PIB). Viennent ensuite le Danemark (0.7 %), la Nouvelle-Zélande (0.7 %), la Suède (0.5 %), l'Autriche (0.4 %), les Pays-Bas (0.4 %) et les États-Unis (0.4 %) (voir le tableau B5.4, et le tableau B5.5 disponible en ligne).

Dans les pays de l'OCDE, les aides aux ménages et aux autres entités privées représentent en moyenne 19 % du budget public de l'enseignement tertiaire (voir le graphique B5.2). En Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili, cette proportion représente plus de 25 % du budget public de l'enseignement tertiaire. La Pologne et la République tchèque sont les seuls pays à affecter à l'aide aux ménages moins de 5 % de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.4).

Les 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 et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les pays sont regroupés selon deux axes distincts : le premier axe porte sur la mesure dans laquelle les coûts sont partagés, c'est-à-dire la contribution financière demandée aux étudiants et/ou à leur famille, dans l'enseignement tertiaire de type A, et 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 et 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 d'enseignement tertiaire de type A réclament des frais de scolarité d'un montant comparable (voir les tableaux B5.1a, B5.2 et B5.4 et le graphique B5.3). La comparaison des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement et des aides financières dont bénéficient les étudiants à la lumière d'autres variables, telles que le taux d'accès, le niveau du budget public de l'enseignement tertiaire et le niveau de l'impôt sur le revenu, révèle quatre groupes de pays. En outre, les ressources provenant de l'impôt sur le revenu (OCDE, 2006a) sont fortement corrélées au niveau des dépenses publiques d'éducation et le montant de ces ressources donnent des informations sur les moyens disponibles pour financer les aides publiques aux étudiants.

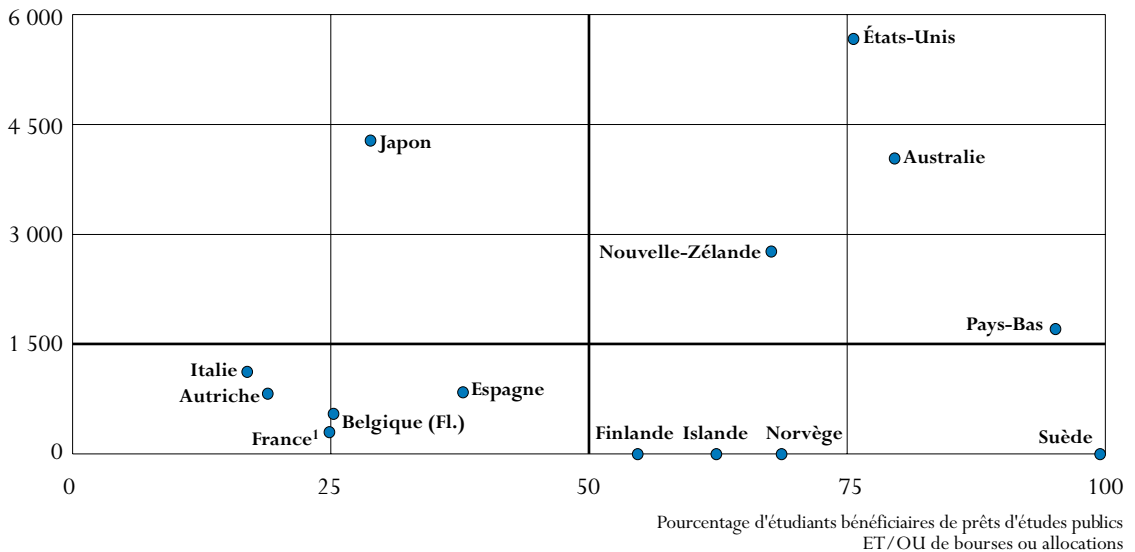
Modèle 1 : les pays où les frais de scolarité sont peu élevés, voire nuls, mais où les étudiants bénéficient d'aides généreuses

Ce profil s'observe dans les pays nordiques (au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède), en République tchèque et en Turquie. Dans ces pays, les frais de scolarité ne sont guère, voire pas du tout un obstacle financier à l'inscription dans l'enseignement tertiaire et les aides aux étudiants sont importantes. Le taux moyen d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (60 %) y est supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur A2). Dans l'enseignement tertiaire de type A, 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. Plus de 55 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A peuvent prétendre à des bourses, à des allocations ou à des prêts d'études publics pour financer leurs frais de scolarité ou de subsistance (voir les tableaux B5.1a et B5.2 et le graphique B5.3).

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 2006/07)

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. Les frais de scolarité moyens varient de 176 à 1 173 USD pour les programmes universitaires dépendant du ministère de l'Éducation.

Source : OCDE. Tableaux B5.1a et B5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

Dans les pays nordiques, le taux net d'accès à l'enseignement tertiaire de type A est de 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 sont parmi les plus élevés dans l'ensemble des pays membres et partenaires de l'OCDE.

Cette approche du financement de l'enseignement tertiaire reflète une vision de la société : le financement public de l'enseignement tertiaire est l'expression concrète de l'attachement des pays nordiques à des valeurs sociales profondément ancrées que sont l'égalité des chances et l'équité sociale. 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 [2008b], chapitre 4).

La situation est différente en République tchèque et en Turquie : le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A est inférieur à la moyenne de l'OCDE (en particulier en Turquie) – malgré un accroissement de 25 et 10 points de pourcentage respectivement entre 2000 et 2006 – et le niveau de dépenses publiques et d'impôt sur le revenu en proportion du PIB est peu élevé (par comparaison avec la moyenne de l'OCDE) (voir les indicateurs B4 et A2 et OCDE [2006a]). Plus de trois quarts des étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement tertiaire de type A bénéficient de bourses ou d'allocations en République tchèque ou de prêts en Turquie (voir le tableau B5.1c dans l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*), mais le montant moyen des ces aides publiques est peu élevé par comparaison avec les pays nordiques ou la moyenne de l'OCDE. Ce profil rapproche ces deux pays de ceux inclus dans le modèle 4.

Modèle 2 : les pays où les frais de scolarité sont élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont bien développés

Ce deuxième profil s'observe en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, 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 de grands obstacles financiers à l'accès à ce niveau d'enseignement, mais les étudiants peuvent prétendre à des aides publiques substantielles. Il est intéressant de constater que le taux moyen d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (68 %) y est légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE et excède 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 d'enseignement tertiaire de type A sont supérieurs à 1 500 USD dans tous ces pays. Plus de 68 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A perçoivent des aides publiques (dans les quatre pays dont les données sont disponibles, à savoir l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas) (voir les tableaux B5.1a et B5.2). Les systèmes d'aide aux étudiants sont bien développés et répondent dans la plupart des cas aux besoins de toute la population d'étudiants. Ainsi, la part des aides publiques dans le total des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE (19 %) dans six des sept pays, soit en Australie (31 %), aux États-Unis (31 %), en Nouvelle-Zélande (42 %), aux Pays-Bas (30 %) et au Royaume-Uni (26 %) et, dans les pays partenaires, au Chili (47 %). Enfin, cette part est proche de la moyenne de l'OCDE dans le septième pays, à savoir au Canada (voir le tableau B5.4). Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A ne sont pas plus faibles dans ces pays que dans ceux des autres groupes : les taux d'accès en l'Australie (84 %) et en Nouvelle-Zélande (72 %) sont parmi les plus élevés, également en raison de la forte proportion d'étudiants en mobilité internationale dans ce type d'enseignement ; ceux des États-Unis (64 %) et des Pays-Bas (58 %) et du Royaume-Uni (57 %) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (55 %) en 2006. À ce niveau d'enseignement, le taux

d'accès est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans un pays partenaire, le Chili (43 %), malgré une progression de 10 points de pourcentage environ dans ce pays entre 2000 et 2006 (voir le tableau A2.5). Enfin, les dépenses unitaires au titre des services d'éducation dans l'enseignement tertiaire et l'impôt sur le revenu sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE en proportion du PIB dans tous ces pays, sauf aux Pays-Bas en ce qui concerne le niveau d'impôt sur le revenu et, dans les pays partenaires, au Chili, qui ne présente aucune de ces deux caractéristiques (voir le tableau B1.1b et OCDE [2006a]).

Modèle 3 : les pays où les frais de scolarité sont élevés, mais où les systèmes d'aide aux étudiants sont moins développés

La situation est différente en Corée et au Japon : la participation des étudiants aux coûts de formation est importante et uniforme, mais les systèmes d'aides aux étudiants sont moins développés que dans les deux premiers modèles. Le fardeau financier à la charge des étudiants et de leur famille est considérable. Dans ces deux pays, les établissements d'enseignement tertiaire de type A réclament des frais de scolarité élevés (plus de 4 200 USD), mais relativement peu d'étudiants bénéficient d'aides publiques (on ne compte que 25 % de bénéficiaires d'aides publiques parmi les étudiants au Japon et les aides publiques ne représentent que 13 % des dépenses publiques totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire en Corée). Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A égalent 59 % en Corée, un taux légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE, et 45 % au Japon, un taux inférieur à la moyenne de l'OCDE. Au Japon, les étudiants brillants qui peinent 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 A2). Ces deux pays comptent parmi ceux où la part de l'enseignement tertiaire dans les dépenses publiques totales est la plus faible en proportion du PIB (voir le tableau B4.1), ce qui explique en partie la faible proportion d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études publics. L'impôt sur le revenu est également l'un des moins élevés des pays de l'OCDE en proportion du PIB. Au Japon toutefois, les aides publiques aux étudiants sont supérieures à la moyenne de l'OCDE et représentent 23 % des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire. Les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire sont également supérieures à la moyenne de l'OCDE. Quant à la Corée, elle présente un profil inverse pour ces deux indicateurs (voir le tableau B5.4).

Modèle 4 : les pays où les frais de scolarité sont peu élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont moins développés

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 au Portugal). Dans ces pays, les obstacles financiers à l'inscription dans l'enseignement tertiaire sont relativement peu importants et les aides publiques aux étudiants sont relativement faibles et sont en grande partie ciblées sur des groupes spécifiques. Le financement de l'enseignement tertiaire est en grande partie à charge des pouvoirs publics et les taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement sont généralement inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Le taux moyen d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (48 %) est relativement faible dans ce groupe de pays (même s'il est compensé par un taux élevé d'accès à l'enseignement tertiaire de type B

en Belgique). 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 1 200 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 B5.2). 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, le partage des coûts repose sur un compromis selon lequel certains étudiants voient les coûts de leurs études entièrement pris en charge par les pouvoirs publics, alors que les autres étudiants doivent assumer 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 tous les étudiants (voir l'indicateur B3 et l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*). Dans ces pays, les prêts d'études (publics ou garantis par l'État) n'existent pas ou ne sont accessibles qu'à qu'une proportion peu élevée d'étudiants (voir le tableau B5.2). 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.

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 condition modeste à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi que les prêts peuvent être moins productifs que prévu, en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent. Les spécificités culturelles des populations ou des groupes de population peuvent également influencer sur la volonté des étudiants de contracter un emprunt ou non. Usher (2006) a analysé la synthèse de la littérature sur l'accès à l'enseignement tertiaire aux États-Unis établie par St John (2003) et en conclut que les prêts d'études aident à suivre des études tertiaires pour les étudiants issus de milieux aisés et très aisés, mais pas pour les

étudiants de condition plus modeste, alors que les allocations ont l'effet inverse (voir l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* pour plus de précisions).

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*). Plus d'un tiers des 33 pays membres et 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 membres et partenaires de l'OCDE accordent également aux étudiants des prêts d'études en plus des bourses et des allocations (sauf l'Islande, qui ne prévoit que des prêts d'études). 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'aides publiques 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 B5.4). D'autres pays, tels que la Communauté flamande de Belgique, la Finlande, la Hongrie et la Pologne 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 B5.3).

Instauration des prêts d'études publics et montants octroyés

Les systèmes de prêts d'études publics sont assez récents dans la plupart des pays qui ont fourni des données. Ils ont été instaurés entre les années 1960 et les années 1980 en raison de l'accroissement massif de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Depuis lors, ils se sont particulièrement bien développés en Australie et en Suède, où 75 % au moins des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire de type A contractent un prêt d'études public. Les prêts d'études sont assez répandus également en Islande (63 % des étudiants) et en Norvège (65 %), deux pays où, comme en Suède, les établissements d'enseignement tertiaire de type A ne réclament pas de frais de scolarité. À titre de comparaison, aux États-Unis, seuls 55 % des étudiants bénéficient d'un prêt d'études public pour une année donnée, alors que c'est dans ce pays que les frais de scolarité sont les plus élevés dans les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A. Toutefois, le pourcentage cumulé des étudiants ayant contracté un prêt public au moins une fois durant leurs études serait supérieur.

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 pour un 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 B5.3, année académique de référence : 2004/05).

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, même si les frais de scolarité 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 moyens sont élevés, plus l'aide financière aux étudiants sous la forme de prêts est nécessaire pour leur permettre de 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 sont également susceptibles d'aider 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 d'enseignement tertiaire de type A aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, qui comptent parmi les 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 (la proportion n'est pas précisée au 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 des proportions importantes d'étudiants bénéficient de prêts publics dont le montant moyen est de l'ordre de 2 500 USD au Danemark et de près de 7 000 USD en Islande et de 9 000 USD en Norvège (voir les tableaux B5.1a et B5.3).

Le montant que les étudiants perçoivent n'est qu'une facette de l'aide financière qu'apportent les prêts d'études. Certains 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 B5.3).

Aide financière sous forme de réduction du taux d'intérêt

Par rapport aux prêts publics ou privés, la réduction du taux d'intérêt constitue une double aide financière, dans la mesure où le taux d'intérêt à la 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 par exemple, le taux d'intérêt nominal est nul pendant les études et peut être égal, voire supérieur, au taux d'un emprunt d'État après les études. La Nouvelle-Zélande, par exemple, a accordé des prêts sans intérêt aux étudiants résidant sur son territoire en 2006/07, mais perçoit des taux d'intérêt sur les prêts contractés par les étudiants partis à l'étranger. 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 assortis d'un taux d'intérêt réel nul. Cependant, la quotité d'un prêt non remboursée pendant 11 mois ou plus est indexée pour que le montant réel du prêt reste constant (voir le tableau B5.3).

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 systèmes de remboursement sont disponibles, le remboursement des prêts dépend du niveau de 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 au nombre de ceux où les frais de scolarité moyens sont supérieurs à 1 500 USD et où les montants moyens des prêts sont parmi les plus élevés dans l'ensemble des pays qui octroient des prêts publics (voir le tableau B5.3).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2009). Les données sur les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement et les aides financières aux étudiants (tableau B5.1a, et tableau B5.1b disponible en ligne) se rapportent à l'année académique 2006/07 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2007 et mise à jour en 2008. Les montants des frais de scolarité et des prêts d'étude exprimés en devise nationale 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 doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées dans les principaux cursus de l'enseignement tertiaire de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

Les aides publiques aux ménages comprennent : *i*) les allocations et les bourses, *ii*) les prêts d'études publics, *iii*) les allocations familiales ou allocations sous condition de scolarisation, *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 manuels et de fournitures scolaires et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres et *v*) les subventions destinées à financer les intérêts des prêts privés.


Les dépenses afférentes aux prêts d'études sont indiquées en valeur brute, et non 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/10.1787/682528302606>

- *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 2006/07)*
- *Tableau B5.5. 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 (2006)*

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 2006/2007)

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.

Pays membres de l'OCDE	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 A, selon le type d'établissement			Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			Remarques
		Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
Australie	87	97	a	3	4 035	a	7 902	93 % des ressortissants nationaux scolarisés dans des établissements publics occupent des places subventionnées et paient en moyenne 3 719 USD de frais de scolarité (aides au titre des programmes HECS/HELP comprises).
Autriche ²	84	88	12	n	825	825	n	
Belgique (Fl.)	52	50	50	m	x(5)	514 à 583	m	Les frais de scolarité mentionnés ici concernent les étudiants inscrits dans des programmes conduisant à un premier diplôme (licence) ou à un deuxième diplôme (master). Ils ne concernent pas les programmes de niveau supérieur (par exemple dans le cas d'un master après un premier master). Ces informations font référence aux étudiants non boursiers (les étudiants boursiers bénéficient de frais de scolarités réduits).
Belgique (Fr.) ³	m	m	m	n	m	m	m	
Canada	96	m	m	m	3 705	x(4)	x(4)	
Rép.tchèque	84	m	a	m	Pas de frais de scolarité	a	m	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.
Danemark ⁴	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	x(3)	13	176 to 1 173	m	m	Les frais de scolarité des établissements publics se rapportent aux programmes universitaires dépendant du ministère de l'Éducation.
Allemagne	87	m	m	m	m	m	m	
Grèce	59	100	a	a	m	m	m	
Hongrie	90	88	12	a	m	m	m	Les frais de scolarité des établissements publics se rapportent aux programmes universitaires dépendant du ministère de l'Éducation.
Islande	98	79	21	a	Pas de frais de scolarité	2 058 à 6 449	a	Des prêts étudiants subventionnés couvrant l'ensemble des frais de scolarité sont disponibles pour tous les étudiants. Il n'existe presque aucun système de bourse.
Irlande	74	98	a	2	Pas de frais de scolarité	a	Pas de frais de scolarité	Les frais de scolarité demandés par les établissements sont payés directement par le gouvernement et les étudiants n'ont rien à verser.
Italie	97	92	a	8	1 123	a	3 866	Les frais de scolarité moyens annuels ne prennent pas en compte les bourses qui couvrent entièrement les frais de scolarité mais des réductions partielles des frais de scolarité ne peuvent pas être exclues.
Japon	73	25	a	75	4 279	a	6 695	À l'exclusion des frais d'inscription demandés par l'établissement pour la première année (soit en moyenne 2 271 USD).

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Y compris les étudiants inscrits dans des programmes de recherche de haut niveau.

3. 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.

4. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

5. Frais de scolarité pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

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 2006/2007)

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 correspondants 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 A, selon le type d'établissement			Frais de scolarité annuels moyens, en USD, demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			Remarques
		Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Pays membres de l'OCDE								
Corée	62	22	a	78	4 717	a	8 519	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).
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	96	66	a	34	m	a	m	
Pays-Bas	100	100	a	n	1 707	a	m	
Nouvelle-Zélande	78	98	2	n	2 765	m	n	
Norvège	96	88	12	n	Pas de frais de scolarité	5 124	n	Les frais de scolarités sont représentatifs des établissements privés de niveau CITE 5 qui sont les plus fréquents en Norvège.
Pologne	95	m	a	m	m	a	m	
Portugal ⁵	93	74	a	26	1 180	4 774	m	
Rép. slovaque	96	m	m	m	m	m	m	
Espagne	81	88	a	12	844	a	m	
Suède	87	93	7	n	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	À l'exclusion des frais d'adhésion aux associations d'étudiants (obligatoires).
Suisse	84	m	m	m	m	m	m	
Turquie	69	m	a	m	m	a	m	
Royaume-Uni	88	a	100	n	a	4 694	m	Les étudiants provenant de ménages à faible revenu ont accès à des aides non remboursables et à des bourses. Des prêts servant à couvrir les frais d'inscription et de subsistance sont accessibles à tous les étudiants éligibles.
États-Unis	81	67	a	33	5 666	a	20 517	Y compris les ressortissants étrangers.
Pays partenaires								
Brésil	93	m	a	m	m	a	m	
Chili	66	m	m	m	m	m	m	
Estonie	62	m	m	m	a	m	m	
Israël	75	a	m	m	a	m	m	
Fédération de Russie	73	m	a	m	m	a	m	
Slovénie	66	m	m	m	m	m	668	Dans les établissements publics et privés subventionnés par l'État, les étudiants à temps plein inscrits dans des programmes conduisant à un premier ou à un deuxième diplôme ne paient pas de frais de scolarité. Cependant, les étudiants à temps plein inscrits dans des programmes conduisant à un troisième diplôme paient en moyenne entre 3 158 USD et 4 032 USD.

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Y compris les étudiants inscrits dans des programmes de recherche de haut niveau.

3. 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.

4. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

5. Frais de scolarité pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

Tableau B5.2.

Répartition de l'aide financière aux étudiants et montant des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2006/2007)

	Répartition de l'aide financière allouée aux : Pourcentage d'étudiants qui :				Répartition des bourses ou allocations concourant aux frais de scolarité : Pourcentage d'étudiants qui :			
	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'allocation	perçoivent des bourses ou des allocations d'un montant supérieur aux frais de scolarité	perçoivent des bourses ou des allocations d'un montant équivalent aux frais de scolarité	perçoivent des bourses ou des allocations permettant de couvrir partiellement les frais de scolarité	ne perçoivent NI bourse NI allocation pour honorer les frais de scolarité
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays membres de l'OCDE								
Australie ¹	76	n	4	20	n	n	4.8	95.2
Autriche	a	19	a	81	18.4	n	1.2	80.4
Belgique (Fl.) ²	a	23	a	77	22.8	x(5)	x(5)	77.2
Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	m	m	a	m	m	m	m	m
Danemark ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande ²	a	55	a	45	a	a	a	a
France ²	a	25	a	75	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	14	34	9	43	m	m	m	m
Islande	63	m	m	37	a	a	a	100.0
Irlande	a	m	a	m	a	a	a	a
Italie	n	17	n	83	7.9	3.2	5.4	83.5
Japon	28	1	n	72	a	a	a	100.0
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	11	65	19	5	70.0	n	14.0	16.0
Nouvelle-Zélande	42	3	24	32	45.4	x(5)	x(5)	54.6
Norvège ²	7	4	59	31	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	n	38	n	62	18.7	4.3	15.2	61.9
Suède ²	n	25	75	n	a	a	a	a
Suisse	2	11	m	87	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis ²	17	22	38	24	m	m	m	m
Pays partenaires								
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ²	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	a	33	n	67	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/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

Tableau B5.3.

Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/2005)

Ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

	Année de création d'un régime public de prêts d'études dans le pays	Proportion d'étudiants bénéficiant d'un prêt (en %) (année académique 2006/07)	Montant annuel brut des prêts d'études par étudiant (en USD)	Aide sous forme de réduction des taux d'intérêt		Régime de remboursement				Dette à l'obtention du diplôme	
				Taux d'intérêt pendant les études	Taux d'intérêt après les études	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	Dette moyenne à l'obtention du diplôme (en USD)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Australie¹	1989	80	3 450	Pas de taux d'intérêt nominal	Pas de taux d'intérêt réel (indexé sur l'IPC)	En fonction des revenus	25 750	m	m	67 % (ressortissants nationaux diplômés)	m
Belgique (Fl.)²	a	a	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%)	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fr.)³	1983	m	1 380	4.0%	4.0%	de type hypothécaire	-	5	250	a	a
Canada⁴	1964	m	3 970	Pas de taux d'intérêt nominal	Taux d'intérêt à la charge de l'étudiant (6.7%)	de type hypothécaire	-	10	950	m	m
Danemark⁵	1970	m	2 500	4.0%	Taux flexible (taux de la Banque centrale plus 1 point de pourcentage)	de type hypothécaire	-	10-15	830	49	10 430
Finlande²	1969	a	Jusqu'à 2 710 par an	1.0%	Taux d'intérêt complet convenu avec la banque privée ; taux d'intérêt moins élevé pour les personnes à revenus modestes	de type hypothécaire	-	m	1 330	39	6 160
Hongrie²	2001	23	1 717	11.95 %	11.95 %	de type hypothécaire	-	m	640	m	m
Islande	1961	63	6 950	Pas de taux d'intérêt nominal	1.0%	Une partie du remboursement fixe et l'autre est en fonction des revenus	-	22	3.75% du revenu	m	m
Japon⁶	1943	28	5 950	Ni taux d'intérêt nominal ni taux réel	3% d'intérêt maximum. Le reste est à la charge de l'État	de type hypothécaire	-	15	1 270	m	m
Mexique⁷	1970	m	10 480	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Y compris les pays membres du Commonwealth.

2. Il s'agit d'un prêt garanti par l'État plutôt que d'un prêt public.

3. Prêt contracté par les parents de l'étudiant, remboursement à charge des parents uniquement.

4. À l'exclusion du Québec, où il n'existe que des prêts privés garantis par l'État.

5. Proportion d'étudiants 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/eqq2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

Tableau B5.3. (suite)
Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/2005)

Ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

	Année de création d'un régime public de prêts d'études dans le pays	Proportion d'étudiants bénéficiant d'un prêt (en %) (année académique 2006/07)	Montant annuel brut des prêts d'études par étudiant (en USD)	Aide sous forme de réduction des taux d'intérêt		Régime de remboursement				Dettes à l'obtention du diplôme		
				Taux d'intérêt pendant les études	Taux d'intérêt après les études	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)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	1986	30	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 %)	En fonction des revenus	17 490	15	m	m	12 270
	Nouvelle-Zélande	1992	66	4 320	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt d'État (max. 7 %)	En fonction des revenus	10 990	6.7	10 % du montant des revenus au-dessus du seuil de revenu minimum	57 % (ressortissants nationaux diplômés)	15 320
	Norvège	1947	65	maximum 8 960	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt d'État +1 %	de type hypothécaire (sauf exception)	-	20	1 789	m	21 316
	Pologne ²	1998	m	maximum 3 250	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt d'État (de 2.85 à 4.2 %)	de type hypothécaire (avec des exceptions)	-	m (deux fois plus long que la période de prestation)	1 950 (+intérêts)	11	3 250-19 510
	Suède	1965	75	4 940	2.80 %	2.80 %	En fonction des revenus	4 290	25	860	83	20 590
	Turquie	1961	m	1 800	m	m	de type hypothécaire	-	1-2	1 780	20	3 560
Pays partenaire	Royaume-Uni ⁸	1990	m	5 480	Pas de taux d'intérêt réel (2.6 %)	Pas de taux d'intérêt réel (2.6 %)	En fonction des revenus	24 240	m	9 % du montant des revenus au-dessus du seuil de revenu minimum	79 % des étudiants éligibles	14 220
	États-Unis	1970s	55	6 430	5 % (Réduction d'intérêts pour les personnes à revenus modestes)	5 % (Réduction d'intérêts pour les personnes à revenus modestes)	de type hypothécaire	-	10	m	65 (année académique 1999/2000)	19 400 (année académique 1999/2000)
	Estonie ²	1995	n	2 260	5 % (le reste est à la charge de l'État)	5 % (le reste est à la charge de l'État)	de type hypothécaire	a	7-8	m	m	m

1. Y compris les pays membres du Commonwealth.

2. Il s'agit d'un prêt garanti par l'État plutôt que d'un prêt public.

3. Prêt contracté par les parents de l'étudiant, remboursement à charge des parents uniquement.

4. À l'exclusion du Québec, où il n'existe que des prêts privés garantis par l'État.

5. Proportion d'étudiants 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/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

Tableau B5.4.

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 (2006)
Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées

	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Subventions à des entités privées au titre de l'enseignement						Subventions à d'autres entités privées au titre de l'enseignement, en pourcentage du PIB
		Aides financières aux étudiants					Transferts et paiements à d'autres entités privées	
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement	Total		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Pays membres de l'OCDE								
Australie	69.0	13.2	17.8	31.0	0.9	n	31.0	0.35
Autriche	75.1	17.0	m	17.0	m	7.9	24.9	0.37
Belgique	86.4	13.6	n	13.6	3.8	n	13.6	0.18
Canada ¹	81.9	3.5	13.6	17.1	m	1.0	18.1	0.32
République tchèque	95.2	4.8	a	4.8	m	n	4.8	0.05
Danemark	70.5	24.7	4.8	29.5	n	n	29.5	0.67
Finlande	83.3	16.2	n	16.2	n	0.4	16.7	0.32
France	92.0	8.0	a	8.0	m	a	8.0	0.10
Allemagne	80.5	14.4	5.2	19.5	m	n	19.5	0.22
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	84.9	15.1	n	15.1	n	n	15.1	0.16
Islande	76.0	m	24.0	24.0	m	n	24.0	0.33
Irlande	85.6	14.4	n	14.4	m	n	14.4	0.16
Italie	83.4	16.6	n	16.6	5.7	n	16.6	0.13
Japon ²	76.8	0.7	22.5	23.2	m	n	23.2	0.14
Corée	87.1	2.8	4.4	7.3	2.1	5.6	12.9	0.09
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	93.3	4.1	2.6	6.7	1.3	n	6.7	0.06
Pays-Bas	70.4	12.3	17.2	29.5	0.7	0.1	29.6	0.44
Nouvelle-Zélande	57.7	12.0	30.3	42.3	m	n	42.3	0.69
Norvège	58.3	13.9	27.8	41.7	m	n	41.7	0.86
Pologne ³	98.3	1.7	a	1.7	m	m	1.7	0.02
Portugal	88.4	11.6	a	11.6	m	m	11.6	0.12
République slovaque ²	85.4	12.9	1.2	14.1	m	0.5	14.6	0.13
Espagne	92.1	7.9	n	7.9	2.1	n	7.9	0.08
Suède	74.2	10.2	15.6	25.8	a	a	25.8	0.48
Suisse ³	94.6	2.3	0.2	2.5	m	3.0	5.4	0.08
Turquie ³	83.1	2.9	14.0	16.9	2.9	m	16.9	0.15
Royaume-Uni	73.6	5.6	20.8	26.4	x(4)	n	26.4	0.29
États-Unis	69.1	13.1	17.9	30.9	m	m	30.9	0.44
Moyenne de l'OCDE	80.9	10.2	8.9	18.4	1.6	0.7	19.1	0.27
Pays partenaires								
Brésil ³	91.3	6.0	1.7	7.7	x(2)	1.0	8.7	0.07
Chili ⁴	52.5	24.6	22.8	47.5	19.1	n	47.5	0.25
Estonie	84.2	8.9	a	8.9	m	6.9	15.8	0.15
Israël	88.9	9.8	1.3	11.1	9.5	n	11.1	0.11
Fédération de Russie ³	m	m	a	m	a	m	m	m
Slovénie	76.6	23.3	n	23.3	m	n	23.4	0.29

1. Année de référence : 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.

4. Année de référence : 2007.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009/).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

Cet indicateur compare la répartition des budgets de l'éducation 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 l'éducation (voir l'indicateur D2) et des besoins en nouvelles infrastructures en raison de 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.

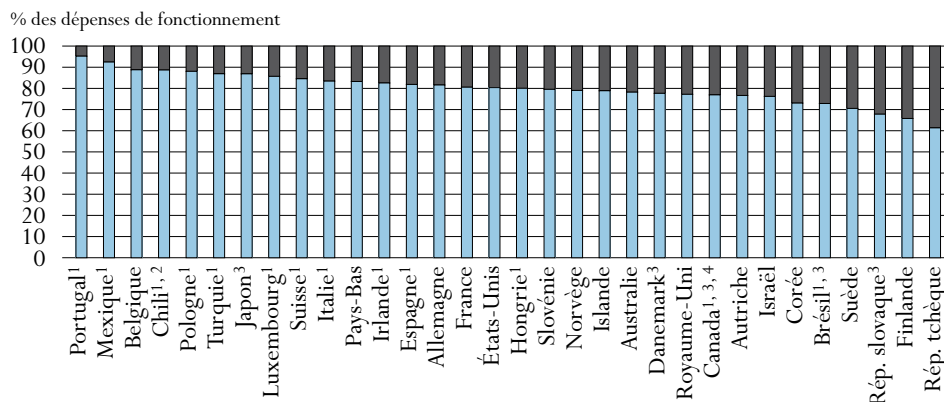
Points clés

Graphique B6.1. Répartition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2006)

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 27 pays de l'OCDE, 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. Année de référence : 2007.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2005.

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/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 20 % du budget de fonctionnement est consacré à des postes de dépenses autres que la rémunération du personnel enseignant dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
- La part des postes autres que la rémunération des personnels dans les dépenses de fonctionnement ne varie de plus de cinq points de pourcentage entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire qu'en France, en Irlande, au Mexique et au Royaume-Uni. Ces différences sont essentiellement imputables à la variation sensible du salaire des enseignants, de l'importance des personnels non enseignants, 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 Corée, 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 des dépenses importantes 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 élevé que d'autres (comme la Suède et la Suisse, où cette part de dépenses représente au moins 40 %), ce qui explique en partie la forte variation des dépenses globales au titre de l'enseignement tertiaire entre les pays de l'OCDE.

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). La comparaison de la manière dont les pays de l'OCDE répartissent leurs dépenses d'éducation entre les catégories de services donne aussi des indications sur l'organisation et le fonctionnement de leurs établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions budgétaires et 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, car ceux-ci fournissent d'autres services en plus des services d'éducation. 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

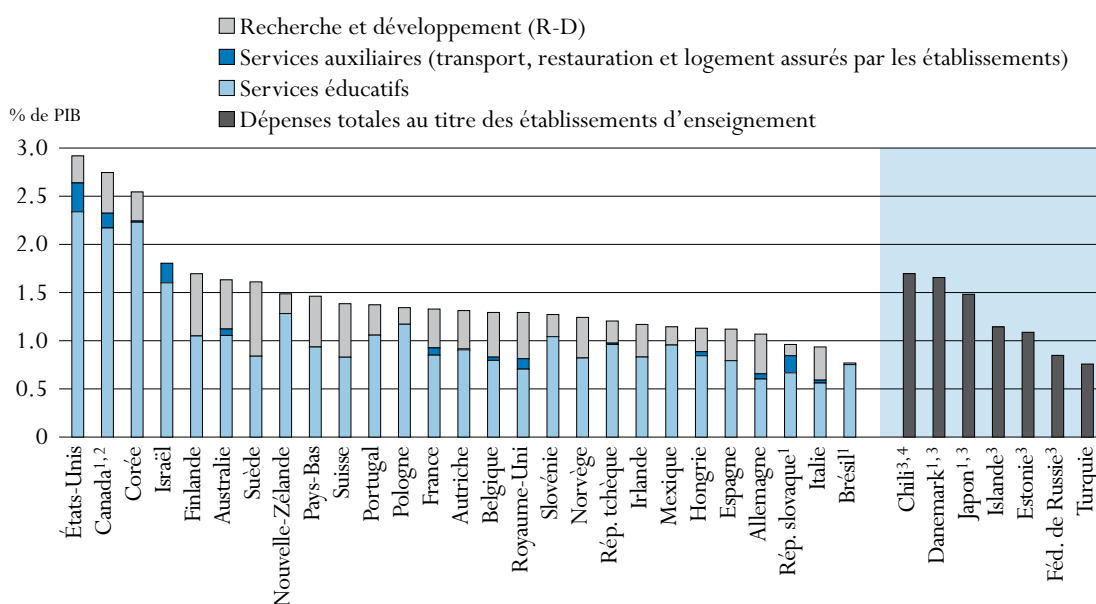
Cet indicateur ventile le budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital et les répartit entre les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. En premier lieu, il englobe les dépenses en rapport direct avec l'enseignement, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et les dépenses en rapport indirect avec l'enseignement, telles que celles aux titres de l'administration, des services de soutien pédagogique, du développement professionnel 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 recherche et développement (R-D) menées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme d'activités de R-D financées séparément, 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, 2009d) 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 au titre de 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, 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 B1.1a).

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 (2006)



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2005.

3. Dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire, dépenses de recherche et développement (R-D) comprises.

4. Année de référence : 2007.

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/eag2009).

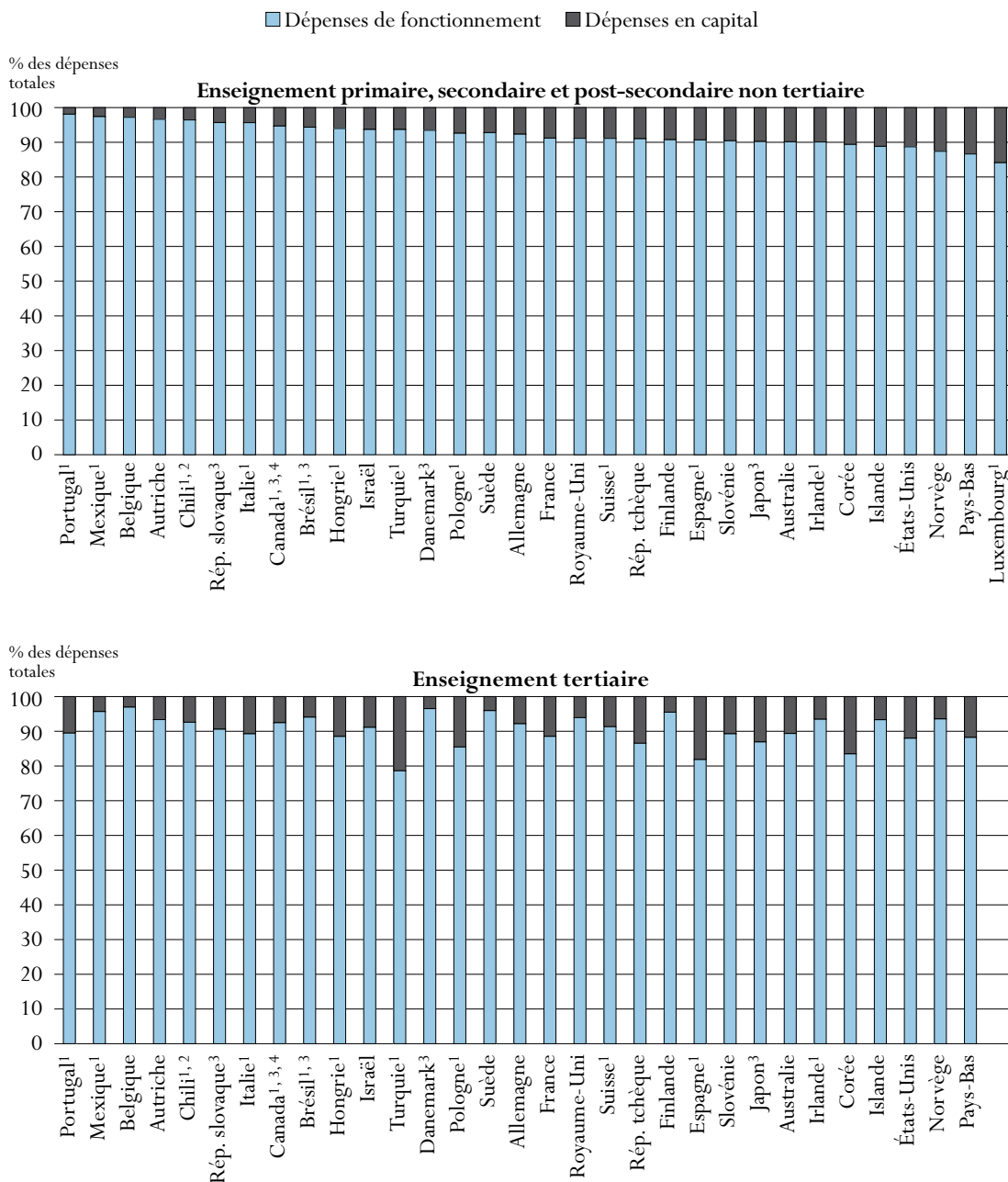
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>

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 écoles et les universités 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.

Graphique B6.3. Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement (2006)

Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement



- 1. Établissements publics uniquement.
- 2. Année de référence : 2007.
- 3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
- 4. Année de référence : 2005.

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/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>

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 total des dépenses au titre de ces établissements. En tête du classement figurent la Corée, 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 0.15 % au Canada, 0.18 % en République slovaque et, dans les pays partenaires, 0.2 % en Israël, et 0.3 % 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'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans le budget global de l'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent près de 92 % du budget global 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 84 % 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 scolaires, 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 de l'éducation 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 % au Mexique et au Portugal (voir le tableau B6.2b).

La part moyenne de la rémunération des personnels de l'éducation varie très peu entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Échappent à ce constat la France, l'Irlande, le Mexique et le Royaume-Uni, 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 à la variation sensible 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, par exemple) 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.

Au Danemark, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Slovénie, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente plus de 20 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Autriche, en Corée, en Espagne 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, 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 à ce niveau d'enseignement (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 (9.7 % contre 8.0 %), 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 14 des 31 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Elle représente même plus de 15 % en Corée, en Espagne et en Turquie (voir le graphique B6.3). Ces variations s'expliquent probablement par la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays. Elles dépendent aussi des besoins en nouvelles infrastructures en raison de l'accroissement des effectifs.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 1, www.oecd.org/edu/eq2009).

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 (2006)

Dépenses au titre des services éducatifs, de la R-D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement et dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement				Dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement
	Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total		Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement dans les établissements tertiaires	Total	
Pays membres de l'OCDE									
Australie	3.84	0.15	3.99	0.12	1.05	0.07	0.51	1.63	0.14
Autriche	3.54	0.17	3.71	m	0.91	0.01	0.40	1.31	m
Belgique	3.92	0.15	4.06	0.11	0.80	0.03	0.46	1.29	0.16
Canada ^{1,2}	3.54	0.21	3.75	m	2.17	0.15	0.42	2.75	0.14
République tchèque	2.76	0.23	2.99	0.05	0.96	0.01	0.23	1.20	0.04
Danemark ²	x(3)	x(3)	4.43	0.51	x(8)	a	x(8)	1.66	0.67
Finlande	3.37	0.41	3.77	m	1.05	a	0.65	1.70	m
France	3.42	0.51	3.93	0.18	0.85	0.08	0.40	1.33	0.07
Allemagne	3.03	0.07	3.11	0.14	0.60	0.05	0.41	1.07	0.08
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie ³	3.16	0.26	3.41	m	0.84	0.04	0.24	1.13	m
Irlande	x(3)	x(3)	5.30	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.14	m
Irlande	3.40	0.09	3.50	m	0.83	x(8)	0.34	1.17	m
Italie	3.35	0.12	3.46	0.37	0.56	0.03	0.34	0.94	0.13
Japon ²	x(3)	x(3)	2.84	0.78	x(8)	x(8)	x(8)	1.48	0.04
Corée	3.87	0.44	4.30	m	2.23	0.01	0.30	2.54	m
Luxembourg ³	x(3)	x(3)	3.33	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.79	m	3.79	0.20	0.96	m	0.19	1.14	0.05
Pays-Bas	3.73	n	3.73	0.20	0.94	n	0.53	1.46	0.07
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.34	n	1.28	x(8)	0.20	1.49	n
Norvège	x(3)	x(3)	3.65	m	0.82	n	0.42	1.24	m
Pologne ³	3.69	0.02	3.71	0.15	1.17	n	0.17	1.34	0.05
Portugal ³	3.63	0.02	3.65	0.06	1.06	x(8)	0.31	1.37	m
République slovaque ²	2.37	0.36	2.73	0.41	0.67	0.18	0.12	0.96	0.21
Espagne	2.84	0.06	2.91	m	0.79	n	0.33	1.12	m
Suède	3.69	0.42	4.11	m	0.84	n	0.77	1.61	m
Suisse ³	x(3)	x(3)	4.22	m	0.83	x(8)	0.56	1.38	m
Turquie ³	1.89	0.05	1.94	m	x(8)	x(8)	m	0.76	m
Royaume-Uni	3.51	0.74	4.26	m	0.71	0.11	0.48	1.29	0.15
États-Unis	3.74	0.31	4.04	a	2.34	0.30	0.28	2.92	a
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>3.37</i>	<i>0.23</i>	<i>3.69</i>	<i>0.22</i>	<i>1.05</i>	<i>0.05</i>	<i>0.38</i>	<i>1.44</i>	<i>0.13</i>
Pays partenaires									
Brésil ³	x(3)	x(3)	3.77	m	0.75	x(5)	0.02	0.77	m
Chili ⁴	3.23	0.20	3.43	0.02	x(8)	x(8)	x(8)	1.70	n
Estonie	x(3)	x(3)	3.46	m	x(8)	x(8)	n	1.09	m
Israël	4.17	0.20	4.37	0.26	1.60	0.20	m	1.80	n
Fédération de Russie ³	x(3)	x(3)	2.00	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.85	m
Slovénie	4.00	0.17	4.16	m	1.04	n	0.23	1.27	m

1. Année de référence : 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.

4. Année de référence : 2007.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>

Tableau B6.2a.

**Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie
de ressources dans l'enseignement primaire et secondaire (2006)**

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	90.2	9.8	64.4	16.4	80.7	19.3	89.9	10.1	59.4	17.2	76.5	23.5
	Autriche	95.0	5.0	66.2	8.8	75.0	25.0	97.3	2.7	67.8	9.9	77.7	22.3
	Belgique	96.3	3.7	68.8	20.7	89.5	10.5	97.7	2.3	70.4	18.0	88.4	11.6
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	88.3	11.7	47.3	18.0	65.3	34.7	91.8	8.2	47.5	12.9	60.4	39.6
	Danemark ¹	93.1	6.9	51.1	27.5	78.6	21.4	93.8	6.2	52.0	24.9	76.9	23.1
	Finlande	91.2	8.8	57.9	9.3	67.2	32.8	90.5	9.5	52.8	12.3	65.0	35.0
	France	93.5	6.5	52.9	23.0	75.9	24.1	90.3	9.7	59.4	23.2	82.6	17.4
	Allemagne	91.9	8.1	x(5)	x(5)	82.5	17.5	92.6	7.4	x(11)	x(11)	81.9	18.1
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie ²	95.0	5.0	x(5)	x(5)	80.5	19.5	93.7	6.3	x(11)	x(11)	80.0	20.0
	Islande	87.5	12.5	x(5)	x(5)	79.3	20.7	90.1	9.9	x(11)	x(11)	78.5	21.5
	Irlande ²	91.6	8.4	75.4	12.0	87.4	12.6	88.7	11.3	72.5	5.2	77.8	22.2
	Italie ²	95.1	4.9	67.8	16.1	83.9	16.1	96.0	4.0	68.1	16.1	84.2	15.8
	Japon ¹	90.4	9.6	x(5)	x(5)	87.2	12.8	90.1	9.9	x(11)	x(11)	86.6	13.4
	Corée	88.4	11.6	62.7	10.9	73.7	26.3	90.1	9.9	66.6	6.0	72.6	27.4
	Luxembourg ²	81.6	18.4	75.4	9.8	85.2	14.8	87.0	13.0	73.2	13.0	86.2	13.8
	Mexique ²	97.6	2.4	86.0	9.3	95.3	4.7	97.2	2.8	75.8	12.9	88.7	11.3
	Pays-Bas	87.2	12.8	x(5)	x(5)	86.2	13.8	86.3	13.7	x(11)	x(11)	81.6	18.4
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	88.1	11.9	x(5)	x(5)	78.5	21.5	86.8	13.2	x(11)	x(11)	79.5	20.5	
Pologne ²	91.8	8.2	x(5)	x(5)	71.2	28.8	93.3	6.7	x(11)	x(11)	70.9	29.1	
Portugal ²	98.8	1.2	85.5	10.6	96.1	3.9	97.5	2.5	84.1	10.5	94.5	5.5	
République slovaque ¹	96.0	4.0	51.3	13.3	64.6	35.4	95.6	4.4	53.9	15.2	69.1	30.9	
Espagne ²	91.5	8.5	71.8	11.1	82.9	17.1	90.2	9.8	72.0	9.2	81.2	18.8	
Suède	92.8	7.2	53.7	19.2	72.8	27.2	92.7	7.3	50.0	18.9	68.9	31.1	
Suisse ²	89.7	10.3	70.9	13.1	84.0	16.0	92.3	7.7	72.0	13.1	85.1	14.9	
Turquie ²	94.3	5.7	x(5)	x(5)	87.1	12.9	92.3	7.7	x(11)	x(11)	86.4	13.6	
Royaume-Uni	89.4	10.6	45.1	24.3	69.4	30.6	92.4	7.6	59.4	23.1	82.5	17.5	
États-Unis	88.7	11.3	54.7	25.6	80.4	19.6	88.7	11.3	54.7	25.6	80.4	19.6	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>91.7</i>	<i>8.3</i>	<i>63.6</i>	<i>15.7</i>	<i>80.0</i>	<i>20.0</i>	<i>92.0</i>	<i>8.0</i>	<i>63.8</i>	<i>15.1</i>	<i>79.4</i>	<i>20.6</i>	
Pays partenaires	Brésil ^{1, 2}	93.3	6.7	x(5)	x(5)	72.9	27.1	95.2	4.8	x(11)	x(11)	72.9	27.1
	Chili ^{2, 3}	96.6	3.4	84.1	5.0	89.1	10.9	96.3	3.7	83.3	4.9	88.3	11.7
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	92.9	7.1	x(5)	x(5)	74.7	25.3	94.4	5.6	x(11)	x(11)	77.9	22.1
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	90.4	9.6	46.9	32.6	79.5	20.5

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2007.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>

Tableau B6.2b.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2006)
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	90.1	9.9	61.2	17.0	78.2	21.8	89.4	10.6	33.6	28.4	62.0	38.0
	Autriche	96.6	3.4	66.8	9.9	76.7	23.3	93.4	6.6	45.9	17.0	62.9	37.1
	Belgique	97.2	2.8	69.8	18.9	88.8	11.2	97.0	3.0	52.5	23.9	76.4	23.6
	Canada ^{1,2,3}	94.7	5.3	61.7	15.2	76.9	23.1	92.5	7.5	36.7	26.9	63.6	36.4
	République tchèque	91.0	9.0	47.3	14.0	61.3	38.6	86.5	13.5	31.0	19.8	50.8	49.2
	Danemark ²	93.5	6.5	51.6	26.0	77.7	22.3	96.5	3.5	50.8	24.5	75.4	24.6
	Finlande	90.7	9.3	54.5	11.3	65.8	34.2	95.5	4.5	34.7	28.3	63.0	37.0
	France	91.2	8.8	57.4	23.1	80.6	19.4	88.5	11.5	51.8	28.5	80.3	19.7
	Allemagne	92.3	7.7	x(5)	x(5)	81.6	18.4	92.2	7.8	x(11)	x(11)	67.6	32.4
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie ³	94.0	6.0	x(5)	x(5)	80.0	20.0	88.5	11.5	x(11)	x(11)	68.2	31.8
	Islande	88.8	11.2	x(5)	x(5)	78.9	21.1	93.3	6.7	x(11)	x(11)	88.2	11.8
	Irlande ³	90.1	9.9	74.1	8.5	82.6	17.4	93.5	6.5	49.6	25.1	74.7	25.3
	Italie ³	95.7	4.3	67.5	16.0	83.4	16.6	89.3	10.7	45.3	23.7	69.0	31.0
	Japon ²	90.2	9.8	x(5)	x(5)	86.9	13.1	86.9	13.1	x(11)	x(11)	60.2	39.8
	Corée	89.4	10.6	65.1	8.0	73.0	27.0	83.5	16.5	34.7	16.4	51.1	48.9
	Luxembourg ³	84.1	15.9	74.4	11.3	85.7	14.3	m	m	m	m	m	m
	Mexique ³	97.4	2.6	81.6	10.9	92.4	7.6	95.7	4.3	58.5	14.6	73.1	26.9
	Pays-Bas	86.6	13.4	x(5)	x(5)	83.3	16.7	88.2	11.8	x(11)	x(11)	68.8	31.2
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	87.4	12.6	x(5)	x(5)	79.0	21.0	93.6	6.4	x(11)	x(11)	64.6	35.4
	Pologne ³	92.6	7.4	x(5)	x(5)	88.0	12.0	85.5	14.5	x(11)	x(11)	71.0	28.6
	Portugal ³	98.1	1.9	84.7	10.5	95.2	4.8	89.5	10.5	x(11)	x(11)	69.3	30.7
République slovaque ²	95.7	4.3	53.2	14.7	67.8	32.2	90.6	9.4	29.0	21.2	50.2	49.8	
Espagne ³	90.7	9.3	71.9	10.0	81.9	18.1	81.9	18.1	59.7	20.8	80.6	19.4	
Suède	92.8	7.2	51.5	19.0	70.5	29.5	96.0	4.0	x(11)	x(11)	62.8	37.2	
Suisse ³	91.1	8.9	71.4	13.1	84.6	15.4	91.3	8.7	53.0	23.1	76.1	23.9	
Turquie ³	93.7	6.3	x(5)	x(5)	86.9	13.1	78.6	21.4	x(11)	x(11)	72.6	27.4	
Royaume-Uni	91.1	8.9	53.6	23.6	77.2	22.8	93.9	6.1	42.1	30.5	72.5	27.5	
États-Unis	88.7	11.3	54.7	25.6	80.4	19.6	88.0	12.0	28.2	36.2	64.4	35.6	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>92.0</i>	<i>8.0</i>	<i>63.7</i>	<i>15.3</i>	<i>80.2</i>	<i>19.8</i>	<i>90.3</i>	<i>9.7</i>	<i>43.4</i>	<i>24.1</i>	<i>68.1</i>	<i>31.9</i>	
Pays partenaires	Brésil ^{2,3}	94.4	5.6	x(5)	x(5)	72.9	27.1	94.1	5.9	x(11)	x(11)	79.9	20.1
	Chili ^{3,4}	96.4	3.6	83.7	5.0	88.7	11.3	92.6	7.4	x(11)	x(11)	63.2	36.8
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	93.7	6.3	x(5)	x(5)	76.2	23.8	91.1	8.9	x(11)	x(11)	76.1	23.9
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	90.4	9.6	46.9	32.6	79.5	20.5	89.3	10.7	41.3	26.8	68.1	31.9

1. Année de référence : 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 (pour le Canada, au niveau tertiaire uniquement).

4. Année de référence : 2007.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>

QUELS FACTEURS INFLUENT SUR LE NIVEAU DES DÉPENSES ?

Cet indicateur analyse les choix politiques que posent les pays lorsqu'ils investissent leurs ressources dans l'enseignement primaire et secondaire, en l'occurrence leurs arbitrages entre le nombre d'heures de cours suivies par les élèves (le temps d'instruction) et données par les enseignants (le temps d'enseignement), la taille des classes (estimation) et le salaire des enseignants. Dans un premier temps, les différences de combinaison des facteurs qui influent sur le coût salarial par élève sont analysées de manière séparée pour l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans un deuxième temps, l'indicateur compare les différences de coût salarial par élève entre ces trois niveaux d'enseignement.

Points clés

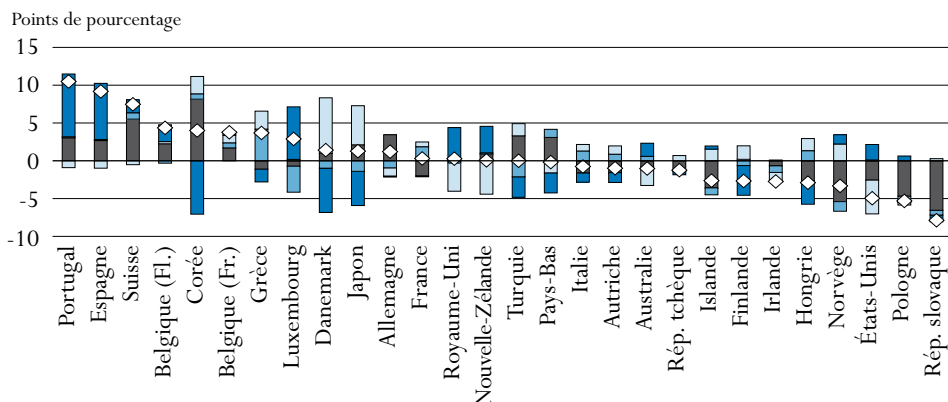
Graphique B7.1. Impact de différents facteurs sur le coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2006)

Ce graphique montre la contribution (en points de pourcentage) de plusieurs facteurs aux écarts du coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) des pays par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Au Portugal, par exemple, le coût salarial par élève est supérieur de 11 points de pourcentage à la moyenne de l'OCDE et cela s'explique par un niveau de salaire (en pourcentage du PIB par habitant) et un temps d'instruction supérieurs à la moyenne et une taille des classes inférieure à la moyenne, même si ces impacts sont légèrement atténués par un temps d'enseignement supérieur à la moyenne.

- Salaire en pourcentage du PIB par habitant
- 1/taille des classes estimée
- Temps d'instruction
- ◇ Écart par rapport à la moyenne de l'OCDE
- 1/temps d'enseignement

Le coût salarial par élève varie sensiblement entre les pays : de 3.6 % du PIB par habitant en République slovaque, soit moins de la moitié de la moyenne de l'OCDE (11.4 %), à plus de six fois plus au Portugal (22 %, près du double de la moyenne de l'OCDE). Ces écarts sont imputables à quatre facteurs – le niveau de salaire des enseignants et leur temps d'enseignement, le temps d'instruction des élèves et la taille moyenne des classes –, ce qui explique qu'un niveau donné de coût salarial par élève peut être le résultat de nombreuses combinaisons différentes de ces quatre facteurs. Le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE en Corée (15.5 %) et en Grèce (15.2 %) par exemple. Ce coût salarial élevé s'explique, en Corée, par le fait que le salaire des enseignants est supérieur à la moyenne et que les élèves sont relativement nombreux par classe et, en Grèce, par le fait que le temps d'instruction des élèves est relativement important et que le temps d'enseignement des enseignants est inférieur à la moyenne.



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart, par rapport à la moyenne de l'OCDE, du coût salarial en pourcentage du PIB par habitant.

Source : OCDE. Tableau B7.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Autres faits marquants

- Que des pays consacrent un budget comparable à l'enseignement primaire et secondaire peut occulter la diversité contrastée de leurs choix politiques. Cela explique dans une certaine mesure l'absence de relation directe entre le budget global de l'éducation et le rendement des élèves.
- Plus le niveau d'enseignement considéré est élevé, plus le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB) subit l'influence du salaire des enseignants et moins il dépend de la taille des classes (par comparaison avec la moyenne de l'OCDE). Cette tendance est particulièrement manifeste en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en France, en Norvège, en Suisse et en Turquie, où le coût salarial par élève est principalement influencé par le niveau de salaire des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et par la taille des classes dans l'enseignement primaire.
- La taille des classes et le temps d'enseignement ont un effet (combiné) plus important sur la mesure du coût salarial par élève au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que le salaire des enseignants est le facteur majeur pour le coût salarial par étudiant au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré B7.2). Toutefois, les facteurs les plus déterminants pour les écarts du coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) par rapport à la moyenne sont similaires dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans l'enseignement primaire, les similitudes et les différences sont moins marquées entre les pays que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais la taille des classes est le facteur le plus déterminant du coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) dans 16 des 29 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Contexte

Depuis quelques années, les responsables de la politique de l'éducation montrent un intérêt marqué pour la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'éducation et les résultats obtenus. L'objectif des gouvernements est d'accroître la scolarisation et d'améliorer l'enseignement pour toute la population. Toutefois, dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, il est de la plus haute importance 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 affichent les meilleurs résultats en termes de qualité et d'équité, mais aussi ceux dont les résultats sont les plus remarquables compte tenu de leurs moyens. Quels sont les facteurs déterminants pour les investissements dans l'éducation ? La modification de l'un de ces facteurs peut-elle améliorer les performances ? L'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* a déjà apporté des réponses à certaines de ces questions. Cette édition analyse cette thématique sous un autre angle et analyse comment un niveau donné de dépenses dans l'enseignement primaire et secondaire peut être le résultat de différentes combinaisons de facteurs. Pour augmenter l'efficacité des services d'éducation, les pays doivent étudier leurs choix en profondeur et améliorer leurs connaissances sur la relation entre leurs choix et le rendement de leurs investissements.

Observations et explications

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, par exemple), la qualité du corps enseignant et le profil des élèves, en particulier leur milieu socioéconomique.

Les performances peuvent varier sensiblement entre des pays dont les dépenses d'éducation sont proches. Certains éléments 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 2008 de *Regards sur l'éducation*, 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 pour analyser 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'analyser les différences entre les pays qui ont un impact sur le niveau de dépense pour mieux comprendre les écarts de performance.

La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important du budget de l'éducation et, par voie de conséquence, des dépenses par élève. Ce poste budgétaire dépend du nombre d'heures de cours suivies par les élèves et données par les enseignants, du niveau de salaire des enseignants et du taux d'encadrement, qui est fonction du nombre d'élèves par classe (voir l'encadré B7.1). La variation de ces quatre facteurs entre les pays peut donc expliquer les différences de dépenses unitaires. De même, un niveau comparable de dépenses unitaires peut être le résultat de différentes combinaisons entre ces facteurs : le niveau de salaire des enseignants ou le nombre d'heures de cours suivies par les élèves peuvent par exemple varier entre les pays.

Encadré B7.1. Relation entre le coût salarial par élève et le temps d'instruction, le temps d'enseignement, le salaire des enseignants et la taille des classes

Pour étudier les facteurs qui influent sur les dépenses unitaires et évaluer l'importance de leur impact, on peut par exemple comparer les différences entre les chiffres des pays et la moyenne de l'OCDE. Cette analyse permet de calculer les écarts entre les dépenses unitaires des pays et la moyenne de l'OCDE, puis d'estimer la contribution de chaque facteur à ces écarts.

Cette analyse repose sur la relation mathématique entre les différents facteurs retenus et s'effectue selon la méthode présentée dans la publication canadienne *Bulletin statistique de l'éducation* (2005) (voir l'annexe 3 pour plus de précisions). Selon cette relation mathématique, les dépenses d'éducation dépendent de nombreux facteurs en rapport avec le cadre scolaire des pays (le nombre d'heures de cours suivies par les élèves et données par les enseignants et l'estimation de la taille des classes) et un facteur en rapport avec les enseignants (le salaire statutaire).

Dépenses par élève = (salaire des enseignants + autres dépenses) / effectifs d'élèves

Les dépenses sont réparties entre le coût salarial des enseignants et les autres dépenses (définies comme toutes les dépenses d'éducation autres que le salaire des enseignants). Le salaire des enseignants divisé par les effectifs d'élèves, soit le coût salarial par élève, est estimé comme suit :

$$CCS = SAL \times instT \times \frac{1}{teachT} \times \frac{1}{ClassSize} = \frac{SAL}{Ratiostud/teacher}$$

CCS : le coût salarial par élève

SAL : le salaire des enseignants (estimation du salaire statutaire après 15 ans d'exercice)

InstT : le temps d'instruction (estimation du nombre annuel d'heures de cours prévues pour les élèves)

teachT : le temps d'enseignement (estimation du nombre annuel d'heures de cours données par les enseignants)

ClassSize : l'estimation de la taille des classes

Ratiostud/teacher : le nombre d'élèves par enseignant, ou taux d'encadrement

À l'exception de la taille des classes (qui n'est pas calculée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car les élèves changent de classe selon les matières, ce qui pose problème pour définir la taille des classes et faire des comparaisons), les valeurs des différentes variables sont dérivées des indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation 2008* (chapitre D). Toutefois, dans cette analyse, la taille des classes a été estimée de manière « théorique » sur la base du taux d'encadrement, du temps d'instruction et du temps d'enseignement (voir l'encadré D2.1). Comme les tailles de classe présentées ici sont des estimations, la prudence est de rigueur lors de leur interprétation. Afin de faciliter la lecture, la « taille des classes estimée » est ci-après mentionnée comme « taille des classes ».

La comparaison, grâce à cette relation mathématique, de la valeur des quatre facteurs dans un pays à la moyenne de l'OCDE permet d'évaluer la contribution directe et indirecte de chacun de ces facteurs à l'écart entre le coût salarial par élève de ce pays et la moyenne de l'OCDE (voir l'annexe 3 pour plus de précisions). Prenons par exemple un cas dans lequel deux facteurs seulement se conjuguent : si le salaire horaire augmente de 10 % et que le temps de travail augmente de 20 %, le salaire augmente de 32 %, ce qui résulte de la contribution directe de la variation de chacun de ces deux facteurs (0.1 + 0.2) et de la contribution indirecte de la variation conjuguée de ces deux facteurs (0.1 * 0.2).

Différences de combinaison entre les facteurs dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les colonnes du tableau B7.3 indiquent le niveau de salaire des enseignants, ainsi que la contribution des quatre facteurs aux écarts par rapport à la moyenne de l'OCDE dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le coût salarial par élève représente entre 574 USD en République slovaque et 10 065 USD au Luxembourg. Au Luxembourg, le coût salarial par élève est supérieur de 6 633 USD à la moyenne de l'OCDE. C'est le niveau de salaire des enseignants qui contribue le plus à cet écart (4 918 USD) : le niveau de salaire y est nettement plus élevé que la moyenne de l'OCDE. En République slovaque, c'est également au niveau de salaire des enseignants qu'il faut imputer l'écart important du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE, mais dans le sens inverse : le coût salarial par élève est inférieur de 2 858 USD à la moyenne de l'OCDE, écart auquel contribue le niveau peu élevé du salaire des enseignants (par rapport à la moyenne de l'OCDE) à hauteur de 2 536 USD.

Toutefois, le niveau de salaire des enseignants et, par conséquent, le coût salarial par élève dépendent de la richesse relative des pays. Pour écarter l'impact, sur le coût salarial, de ces différences de richesse nationale entre les pays, cette analyse rapporte également le niveau de salaire des enseignants (et le coût salarial par élève) au PIB par habitant. La deuxième partie du tableau B7.3 présente le coût salarial en pourcentage du PIB par habitant pour contrôler l'effet de la richesse nationale sur le coût salarial. Dans ce tableau, la contribution des quatre facteurs aux écarts du coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) des pays par rapport à la moyenne de l'OCDE est indiquée en points de pourcentage.

Le coût salarial par élève varie fortement entre les pays : de 3.6 % du PIB par habitant en République slovaque, soit moins de la moitié de la moyenne de l'OCDE (11.4 %), à plus de six fois plus au Portugal (22 %, soit près du double de la moyenne de l'OCDE). Au Portugal, le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est supérieur de 10.6 points de pourcentage à la moyenne de l'OCDE, un écart en grande partie imputable à une taille des classes nettement inférieure à celle des autres pays de l'OCDE. Toutefois, dans 15 des 28 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le salaire des enseignants est le facteur qui contribue le plus à l'écart du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B7.2, le graphique B7.1 et l'encadré B7.2).

Les quatre facteurs qui influent sur le coût salarial se conjuguent différemment selon les pays, ce qui reflète la diversité des choix politiques des gouvernements. Le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est par exemple largement supérieur à la moyenne de l'OCDE en Corée (15.5 %) et en Grèce (15.2 %), mais les interactions entre le temps d'instruction, le temps d'enseignement, la taille des classes et le salaire des enseignants (en pourcentage du PIB par habitant) y sont très différentes. En Corée, la taille relativement importante des classes est le seul des quatre facteurs qui réduit le coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE. Malgré son ampleur, cet impact est plus que compensé par le salaire relativement élevé des enseignants (en pourcentage du PIB par habitant), qui se conjugue à un temps d'instruction supérieur à la moyenne et à un temps d'enseignement inférieur à la moyenne, ce qui explique un coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) supérieur à la moyenne. Par contraste, en Grèce, le coût salarial par élève plus élevé que la moyenne est presque exclusivement imputable au temps d'instruction important pour les élèves, qui se conjugue à un temps d'enseignement


peu élevé pour les enseignants. Ces deux effets conjugués l'emportent sur l'impact du niveau de salaire peu élevé (en pourcentage du PIB par habitant) et de la taille des classes supérieure à la moyenne (voir le tableau B7.3).

Parallèlement à ces contrastes, des similitudes frappantes s'observent dans les choix politiques des pays. En Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, le coût salarial par élève en pourcentage du PIB par tête résulte de l'équilibre entre deux effets inverses : le temps d'enseignement supérieur à la moyenne contribue à faire diminuer le coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE, tandis que la taille des classes relativement peu élevée contribue à le faire augmenter.

Encadré B7.2. Facteurs déterminant l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE du coût salarial par élève en pourcentage du PIB par habitant, selon le niveau d'enseignement (2006)

	Enseignement primaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
Salaire en pourcentage du PIB par habitant	5 pays (Allemagne, Corée, Islande, Pologne, République slovaque)	8 pays (Allemagne, Corée, Espagne, Hongrie, Islande, Norvège, Pologne, République slovaque)	15 pays (Allemagne, Autriche, Communauté flamande de Belgique, Communauté française de Belgique, Corée, France, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, République slovaque, République tchèque, Suisse, Turquie)
Temps d'instruction	7 pays (Australie, Communauté française de Belgique, Finlande, Italie, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande)	1 pays (Irlande)	1 pays (Grèce)
Temps d'enseignement	1 pays (États-Unis)	9 pays (Australie, Autriche, Danemark, États-Unis, Grèce, Italie, Nouvelle-Zélande, République tchèque, Royaume-Uni)	6 pays (Australie, Danemark, États-Unis, Irlande, Japon, Nouvelle-Zélande)
Estimation de la taille des classes	16 pays (Autriche, Communauté flamande de Belgique, Danemark, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Portugal, Royaume-Uni, Suisse, Turquie)	10 pays (Communauté flamande de Belgique, Communauté française de Belgique, Finlande, France, Japon, Luxembourg, Mexique, Pays-Bas, Portugal, Suisse)	6 pays (Espagne, Finlande, Hongrie, Luxembourg, Portugal, Royaume-Uni)

Source : OCDE. Tableaux B7.1, B7.2 et B7.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Toutefois, le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) résultant de l'action conjuguée de ces deux facteurs est supérieur à la moyenne de l'OCDE en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, mais inférieur à la moyenne en Australie, où le temps d'enseignement et la taille des classes sont plus proches de la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B7.3 et le graphique B7.1).

Dans les pays où le coût salarial par élève est le plus faible (en pourcentage du PIB par habitant) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est généralement le niveau peu élevé des salaires des enseignants qui est le facteur le plus déterminant. Ce constat vaut pour l'Islande, la Norvège, la Pologne et la République slovaque. Aux États-Unis et en Hongrie, le coût salarial par élève peu élevé s'explique par le fait que le niveau de salaire des enseignants (en pourcentage du PIB par habitant) inférieur à la moyenne se conjugue soit à une taille des classes supérieure à la moyenne, soit à un temps d'enseignement supérieur à la moyenne. À l'inverse, dans les pays affichant le coût salarial par élève le plus élevé en pourcentage du PIB par habitant (soit l'Espagne, le Portugal et la Suisse), aucun facteur n'est déterminant à lui seul : trois des quatre facteurs tendent à augmenter, à des degrés divers, le coût salarial par rapport à la moyenne, alors que le dernier facteur, le temps d'enseignement, légèrement au dessus de la moyenne, tend à réduire le coût salarial en pourcentage du PIB par habitant (voir le tableau B7.3 et le graphique B7.1). La tendance est assez similaire en Belgique, où presque tous les facteurs se conjuguent pour augmenter le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant).

Différences de combinaison entre les facteurs dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'ensemble, la taille des classes et le temps d'enseignement contribuent davantage aux écarts du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que le niveau de salaire des enseignants est le facteur le plus déterminant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré B7.2). Quelques similitudes s'observent toutefois entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays où le coût salarial par élève compte parmi les plus élevés et parmi les moins élevés. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le coût salarial par élève est le moins élevé en République slovaque (595 USD) et le plus élevé au Luxembourg (10 065 USD). En pourcentage du PIB par habitant, il est le moins élevé en République slovaque (3.7 %) et le plus élevé au Portugal (19.8 %) (voir le tableau B7.2). De même, dans les pays où le coût salarial par élève en pourcentage du PIB par habitant est supérieur (ou inférieur) à la moyenne de l'OCDE dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il est supérieur (ou inférieur) à la moyenne de l'OCDE aussi dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Dans les pays où le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est supérieur à la moyenne, la taille des classes est généralement inférieure à la moyenne et semble être le facteur le plus déterminant pour expliquer un coût salarial par élève supérieur à la moyenne de l'OCDE. Cette tendance est plus marquée que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si elle ne vaut pas pour certains pays (la Corée et le Japon, où la taille des classes est supérieure à la moyenne). Dans les pays où le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est inférieur à la moyenne, le niveau peu élevé des salaires des enseignants (en pourcentage du PIB par habitant) est généralement le facteur le plus déterminant, comme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Échappent à ce constat le Mexique et, dans une moindre mesure, la France et les Pays-Bas, où le coût salarial par élève inférieur à la moyenne s'explique essentiellement par une taille des classes supérieure à la moyenne (voir le tableau B7.2).

Des différences s'observent toutefois entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays. En Autriche et en Finlande, le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais y est inférieur dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui s'explique essentiellement par la variation de l'impact de la taille des classes. En France et au Royaume-Uni, la variation de l'impact de la taille des classes produit l'effet inverse. En Australie et en Italie (où le coût salarial par élève est supérieur à la moyenne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (où le coût salarial par élève est inférieur à la moyenne à ce niveau d'enseignement), le coût salarial par élève passe respectivement en deçà et au-delà de la moyenne entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en grande partie parce que les valeurs des quatre facteurs sont plus proches de la moyenne dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B7.2).

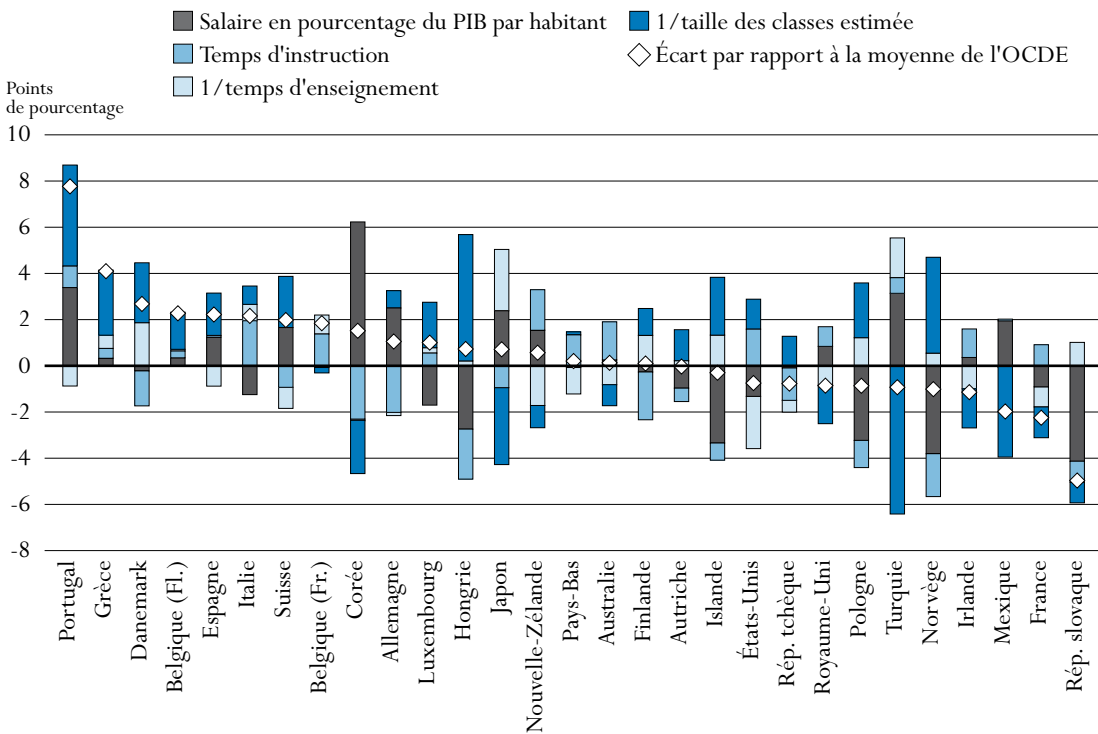
Différences de combinaison entre les facteurs dans l'enseignement primaire

Dans l'enseignement primaire (comme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), le coût salarial par élève est le moins élevé en République slovaque (439 USD) et le plus élevé au Luxembourg (6 110 USD). En pourcentage du PIB par habitant, c'est également en République slovaque que le coût salarial par élève est le plus faible (2.8 %) et c'est au Portugal qu'il est le plus élevé (15.5 %), comme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B7.1).

Toutefois, les similitudes entre les pays sont moins marquées dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, les écarts du coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) par rapport à la moyenne de l'OCDE s'expliquent essentiellement par la taille des classes dans 16 des 29 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Des différences importantes s'observent entre les trois pays où le coût salarial par élève est le plus élevé en pourcentage du PIB par habitant, soit le Danemark, la Grèce et le Portugal. Le coût salarial par élève du Portugal s'écarte de près de 8 points de pourcentage de la moyenne de l'OCDE, de près de 4 points de pourcentage de celui de la Grèce et de près de 5 points de pourcentage de celui du Danemark. Dans ces pays, les écarts par rapport à la moyenne de l'OCDE s'expliquent essentiellement par le fait que la taille des classes est inférieure à la moyenne. Toutefois, la contribution de la taille des classes excède celle des trois autres facteurs en Grèce et est renforcée par un temps d'enseignement inférieur à la moyenne au Danemark et par un niveau de salaire supérieur à la moyenne en pourcentage du PIB par habitant au Portugal (voir le tableau B7.1 et le graphique B7.2).

Dans les pays où le coût salarial par élève est le moins élevé en pourcentage du PIB par habitant, aucun facteur n'explique à lui seul le niveau du coût salarial par rapport à la moyenne. Le niveau peu élevé du coût salarial par élève est essentiellement imputable au niveau de salaire (en pourcentage du PIB par habitant) des enseignants inférieur à la moyenne en République slovaque, mais à la taille des classes supérieure à la moyenne dans les trois autres pays (en l'occurrence la France, l'Irlande et le Mexique) (voir le tableau B7.1 et le graphique B7.2).

Graphique B7.2. Impact de différents facteurs sur le coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant, dans l'enseignement primaire (2006)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart, par rapport à la moyenne de l'OCDE, du coût salarial en pourcentage du PIB par habitant.

Source : OCDE. Tableau B7.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2009).

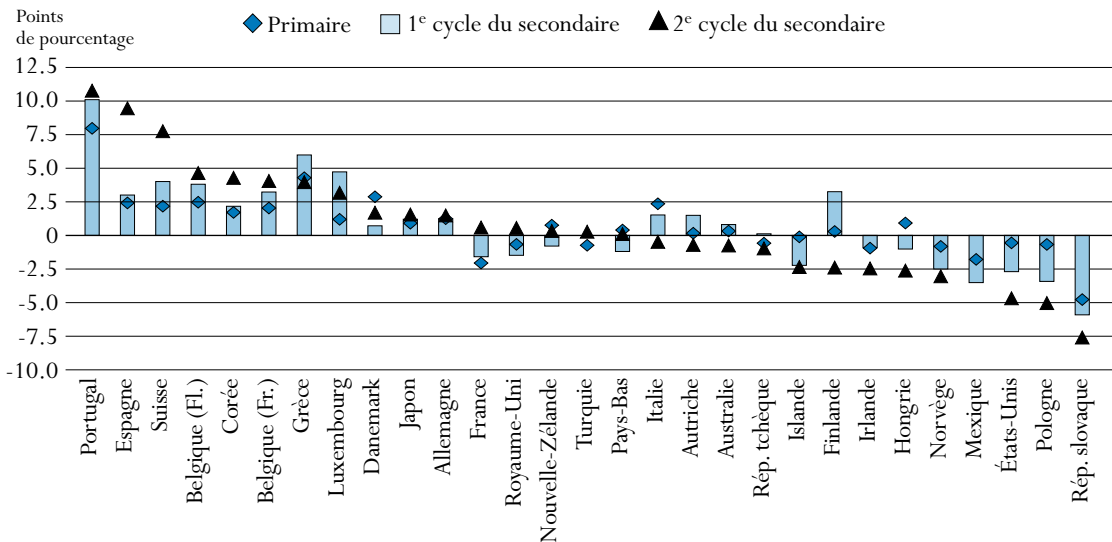
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Différences de combinaison entre les facteurs selon les niveaux d'enseignement

En général, plus le niveau d'enseignement diminue, plus l'écart du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE diminue. Cette tendance n'est pas imputable à un seul facteur. Elle peut s'expliquer par la variation de la contribution des divers facteurs, voire du principal facteur déterminant des écarts du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE. Plus le niveau d'enseignement considéré augmente, plus le niveau de salaire des enseignants a un impact important sur la différence entre le coût salarial par élève du pays et la moyenne de l'OCDE, et moins la taille des classes a un impact important sur cette différence. Cette tendance est particulièrement manifeste en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en France, en Norvège, en Suisse et en Turquie. Dans tous ces pays, le facteur déterminant pour l'écart du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE est le niveau de salaire des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais la taille des classes dans l'enseignement primaire (voir l'encadré B7.2).


Les comparaisons des niveaux d'enseignement révèlent que les différences de coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) entre les pays sont les plus importantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qu'elles diminuent avec le niveau d'enseignement (voir le graphique B7.3).

Graphique B7.3. Écart entre le coût salarial en pourcentage du PIB par habitant et la moyenne de l'OCDE par niveau d'enseignement (2006)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart, par rapport à la moyenne de l'OCDE, du coût salarial en pourcentage du PIB par habitant dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableaux B7.1, B7.2 et B7.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Cette tendance est particulièrement manifeste dans les pays où le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) s'écarte le plus de la moyenne de l'OCDE. Ainsi, en Belgique, en Corée, en Espagne, au Portugal et en Suisse, le coût salarial par élève en pourcentage du PIB par habitant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire compte parmi les plus élevés, alors que celui enregistré (toujours en pourcentage du PIB par habitant) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est jusqu'à 8 points de pourcentage inférieur à celui du deuxième cycle du secondaire. Le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) diminue de 0.6 et 4 points de pourcentage entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces pays, le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est supérieur à la moyenne de l'OCDE à tous les niveaux d'enseignement considérés.

Une tendance similaire s'observe dans les pays où le coût salarial par élève est le moins élevé en pourcentage du PIB par habitant : le coût salarial par élève est inférieur à la moyenne de l'OCDE quel que soit le niveau d'enseignement à l'étude. Dans les pays où le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est plus proche de la moyenne de l'OCDE, il peut être supérieur à la moyenne de l'OCDE dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais inférieur à la moyenne de l'OCDE dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement primaire. C'est le cas en France et en Nouvelle-Zélande, par exemple. Dans quelques pays (en Italie et, dans une certaine mesure, en Australie et en Autriche), une tendance inverse s'observe : le coût salarial par élève est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais supérieur à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement primaire et les écarts se creusent par rapport à la moyenne de l'OCDE plus le niveau d'enseignement augmente (à l'exception de l'Italie).

Quelques pays échappent à cette tendance générale : les écarts de coût salarial par élève par rapport à la moyenne augmentent lorsque le niveau d'enseignement diminue. En Grèce et au Luxembourg, le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) s'écarte davantage de la moyenne de l'OCDE dans le premier cycle que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'importance de la contribution des quatre facteurs explique en partie ces effets. Au Luxembourg, la variation de la contribution des facteurs ne suit pas une tendance nette entre les niveaux d'enseignement, mais le sens de l'impact peut varier. En Grèce, la taille des classes contribue à accroître le coût salarial par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais à le réduire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car elle augmente entre ces deux niveaux d'enseignement. Au Danemark, les écarts par rapport à la moyenne de l'OCDE sont plus importants dans l'enseignement primaire que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais aucun facteur n'explique à lui seul cette variation entre ces niveaux d'enseignement : la contribution de chacun des quatre facteurs varie énormément entre ces trois niveaux d'enseignement, mais le temps d'enseignement et la taille des classes sont les facteurs les plus déterminants, quel que soit le niveau d'enseignement considéré.

Que des pays enregistrent des niveaux de dépenses similaires occulte la diversité contrastée de leurs choix politiques, ce qui explique dans une certaine mesure pourquoi les comparaisons entre le rendement des élèves et le niveau de dépenses ne révèlent pas de fortes corrélations. Des analyses plus approfondies s'imposent pour déterminer l'impact que ces choix politiques ont réellement sur la qualité et l'équité du rendement de l'apprentissage.

Définitions et méthodologie

Le coût salarial par élève est calculé sur la base du salaire des enseignants, du nombre d'heures de cours suivies par les élèves (temps d'instruction) et données par les enseignants (temps d'enseignement) et de l'estimation de la taille des classes.

Les valeurs de ces variables sont en grande partie dérivées de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* et se rapportent à l'année scolaire 2005/06 ou à l'année civile 2005 pour ce qui est des indicateurs budgétaires et financiers. Toutefois, des variables ont été estimées sur la base des données publiées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation* en l'absence de données. Les valeurs manquantes qu'il s'est avéré impossible d'estimer ont été remplacées par la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE.

L'analyse de ces facteurs est décrite de manière plus détaillée à l'annexe 3.

Tableau B7.1.

Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans l'enseignement primaire (2006)

Guide du lecteur : en Australie, le coût salarial par élève, de l'ordre de 2 671 USD, dépasse la moyenne de l'OCDE de quelque 409 USD. Des salaires et un temps d'instruction supérieurs à la moyenne accroissent la différence par rapport à la moyenne de l'OCDE de 436 USD et 522 USD, respectivement, tandis qu'un temps d'instruction et une taille des classes estimée supérieurs à la moyenne diminuent l'écart par rapport à la moyenne de 260 USD et 290 USD respectivement. La somme de ces effets entraîne une différence positive par rapport à la moyenne de l'OCDE de l'ordre de 409 USD.

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 (pour les élèves)	1/temps d'enseignement (pour les enseignants)	1/taille des classes estimée
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Pays membres de l'OCDE						
Australie	2 671	409	436	522	-260	-290
Autriche	2 626	364	53	-184	70	424
Belgique (Fl.)	3 209	947	338	113	0	495
Belgique (Fr.)	3 071	809	214	424	253	-82
République tchèque	1 411	-851	-698	-348	-127	321
Danemark	3 500	1 238	311	-480	589	818
Finlande	2 385	123	0	-620	395	349
France	1 625	-637	-256	270	-257	-394
Allemagne	2 678	416	838	-606	-42	225
Grèce	3 012	750	-295	116	156	772
Hongrie	1 439	-823	-1 701	-510	50	1 338
Islande	2 642	380	-605	-239	425	799
Irlande	2 508	246	741	415	-336	-574
Italie	2 744	482	-507	559	203	227
Japon	2 558	296	782	-282	794	-998
Corée	1 973	-289	839	-557	-13	-558
Luxembourg	6 110	3 848	2 524	267	114	944
Mexique	650	-1 612	-871	13	-6	-749
Pays-Bas	2 755	493	413	429	-391	42
Nouvelle-Zélande	2 064	-198	48	475	-462	-260
Norvège	3 200	938	-69	-690	201	1 496
Pologne	932	-1 330	-1 895	-266	280	550
Portugal	3 095	833	-231	220	-207	1 050
République slovaque	439	-1 823	-1 627	-231	261	-227
Espagne	2 713	451	180	1	-249	519
Suisse	3 447	1 185	1 067	-306	-300	724
Turquie	530	-1 732	-1 133	118	305	-1 023
Royaume-Uni	2 169	-93	413	260	-255	-511
États-Unis	2 909	647	441	553	-801	454

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eag2008).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Tableau B7.1. (suite)

Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans l'enseignement primaire (2006)

Guide du lecteur : en Australie, le coût salarial par élève, de l'ordre de 7,9 % du PIB par habitant, dépasse la moyenne de l'OCDE de 0,2 point de pourcentage. Des salaires et un temps d'instruction supérieurs à la moyenne accroissent la différence par rapport à la moyenne de l'OCDE de 0,3 et 1,6 point de pourcentage, respectivement, tandis qu'un temps d'instruction et une taille des classes estimée supérieurs à la moyenne diminuent l'écart par rapport à la moyenne de 0,8 et 0,9 point de pourcentage, respectivement. La somme de ces effets entraîne une différence positive par rapport à la moyenne de l'OCDE de l'ordre de 0,2 point de pourcentage.

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 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 PIB par habitant	Temps d'instruction (pour les élèves)	1/temps d'enseignement (pour les enseignants)	1/taille des classes estimée	
							(1)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	7.9	0.2	0.3	1.6	-0.8	-0.9	
Autriche	7.7	0.0	-1.0	-0.6	0.2	1.3	
Belgique (Fl.)	10.0	2.3	0.3	0.4	0.0	1.6	
Belgique (Fr.)	9.6	1.9	0.0	1.4	0.8	-0.3	
République tchèque	7.0	-0.7	-0.1	-1.4	-0.5	1.3	
Danemark	10.4	2.7	-0.2	-1.5	1.9	2.6	
Finlande	7.8	0.1	-0.3	-2.1	1.3	1.2	
France	5.5	-2.2	-0.9	0.9	-0.9	-1.3	
Allemagne	8.8	1.1	2.5	-2.0	-0.1	0.8	
Grèce	11.8	4.1	0.3	0.4	0.6	2.8	
Hongrie	8.5	0.8	-2.7	-2.2	0.2	5.5	
Islande	7.4	-0.3	-3.3	-0.7	1.3	2.5	
Irlande	6.6	-1.1	0.4	1.2	-1.0	-1.7	
Italie	9.9	2.2	-1.2	2.0	0.7	0.8	
Japon	8.4	0.8	2.4	-0.9	2.7	-3.3	
Corée	9.2	1.6	6.2	-2.3	-0.1	-2.3	
Luxembourg	8.7	1.0	-1.7	0.6	0.2	2.0	
Mexique	5.8	-1.9	2.0	0.1	0.0	-3.9	
Pays-Bas	7.9	0.3	0.0	1.3	-1.2	0.1	
Nouvelle-Zélande	8.3	0.6	1.5	1.8	-1.7	-1.0	
Norvège	6.7	-1.0	-3.8	-1.9	0.5	4.2	
Pologne	6.9	-0.8	-3.2	-1.2	1.2	2.4	
Portugal	15.5	7.8	3.4	0.9	-0.9	4.4	
République slovaque	2.8	-4.9	-4.1	-0.9	1.0	-0.9	
Espagne	10.0	2.3	1.3	0.0	-0.9	1.8	
Suisse	9.7	2.0	1.7	-0.9	-0.9	2.2	
Turquie	6.8	-0.9	3.1	0.7	1.7	-6.4	
Royaume-Uni	6.9	-0.8	0.8	0.9	-0.8	-1.7	
États-Unis	7.0	-0.7	-1.3	1.6	-2.3	1.3	

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eag2008).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Tableau B7.2.
Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le premier cycle
de l'enseignement secondaire (2006)

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 (pour les élèves)	1/temps d'enseignement (pour les enseignants)	1/taille des classes estimée
Pays membres de l'OCDE						
Australie	3 556	637	375	309	-457	410
Autriche	3 803	884	75	68	530	211
Belgique (Fl.)	4 318	1 400	183	39	142	1 037
Belgique (Fr.)	4 132	1 214	24	290	247	653
République tchèque	1 983	-936	-1 117	-125	260	47
Danemark	3 487	569	110	-100	296	262
Finlande	3 933	1 014	-25	-429	643	825
France	2 392	-526	-347	315	310	-803
Allemagne	3 324	405	903	-223	-201	-74
Grèce	3 984	1 065	-645	52	831	828
Hongrie	1 470	-1 448	-2 049	35	573	-7
Islande	2 642	-276	-888	-208	161	658
Irlande	3 332	414	728	-107	-103	-104
Italie	3 102	183	-575	449	508	-199
Japon	3 289	371	769	-249	1 087	-1 236
Corée	2 523	-395	886	-227	747	-1 801
Luxembourg	10 065	7 146	4 906	-1 158	627	2 771
Mexique	694	-2 224	-808	374	-622	-1 168
Pays-Bas	2 938	19	549	377	-158	-749
Nouvelle-Zélande	2 205	-714	-133	123	-785	81
Norvège	3 411	492	-316	-407	268	948
Pologne	846	-2 072	-2 161	-182	94	177
Portugal	3 944	1 026	-560	-99	-219	1 904
République slovaque	595	-2 324	-2 262	-106	142	-98
Espagne	3 452	533	360	58	-8	124
Suisse	4 850	1 931	1 681	-113	-744	1 107
Turquie	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	2 582	-337	306	-16	-628	1
États-Unis	2 901	-18	309	127	-1 242	788

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eqg2008).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Tableau B7.2. (suite)
 Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le premier cycle
 de l'enseignement secondaire (2006)

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 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 PIB par habitant	Temps d'instruction (pour les élèves)	1/temps d'enseignement (pour les enseignants)	1/taille des classes estimée	
							(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie	10.5	0.8	0.0	1.0	-1.4	1.3
	Autriche	11.1	1.5	-1.0	0.2	1.7	0.7
	Belgique (Fl.)	13.5	3.8	-0.1	0.1	0.5	3.3
	Belgique (Fr.)	12.9	3.2	-0.6	0.9	0.8	2.1
	République tchèque	9.8	0.1	-0.6	-0.5	1.0	0.2
	Danemark	10.4	0.7	-0.7	-0.3	0.9	0.8
	Finlande	12.9	3.3	-0.2	-1.4	2.1	2.7
	France	8.1	-1.6	-1.0	1.1	1.0	-2.7
	Allemagne	10.9	1.2	2.9	-0.7	-0.7	-0.2
	Grèce	15.6	6.0	-0.2	0.2	3.0	3.0
	Hongrie	8.6	-1.0	-3.4	0.1	2.3	0.0
	Islande	7.4	-2.2	-4.1	-0.6	0.5	2.0
	Irlande	8.8	-0.9	0.0	-0.3	-0.3	-0.3
	Italie	11.2	1.5	-1.1	1.5	1.8	-0.7
	Japon	10.9	1.2	2.5	-0.8	3.6	-4.1
	Corée	11.8	2.2	7.5	-0.9	3.0	-7.4
	Luxembourg	14.4	4.7	0.2	-2.2	1.2	5.5
	Mexique	6.1	-3.5	4.1	1.8	-3.2	-6.2
	Pays-Bas	8.5	-1.2	0.4	1.2	-0.5	-2.3
	Nouvelle-Zélande	8.9	-0.8	1.3	0.4	-2.9	0.3
	Norvège	7.2	-2.5	-4.7	-1.1	0.7	2.6
	Pologne	6.2	-3.4	-3.8	-0.8	0.4	0.7
	Portugal	19.8	10.1	3.7	-0.4	-0.9	7.8
	République slovaque	3.7	-5.9	-5.7	-0.4	0.5	-0.4
	Espagne	12.7	3.0	2.4	0.2	0.0	0.4
	Suisse	13.7	4.0	3.2	-0.3	-2.2	3.3
	Turquie	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	8.2	-1.5	0.6	-0.1	-2.0	0.0
États-Unis	7.0	-2.7	-1.8	0.4	-3.5	2.3	

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eag2008).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Tableau B7.3.
Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le deuxième cycle
de l'enseignement secondaire (2006)

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 (pour les élèves)	1/temps d'enseignement (pour les enseignants)	1/taille des classes estimée
Pays membres de l'OCDE						
Australie	3 556	124	180	184	-798	558
Autriche	3 583	151	-63	273	356	-415
Belgique (Fl.)	5 083	1 651	968	-100	88	695
Belgique (Fr.)	4 895	1 462	792	201	320	149
République tchèque	2 078	-1 354	-1 379	-33	176	-118
Danemark	4 338	906	760	-311	2 337	-1 879
Finlande	2 687	-745	97	-191	541	-1 192
France	3 498	65	-654	549	194	-24
Allemagne	3 872	440	1 092	-282	-337	-34
Grèce	3 865	433	-930	1 161	667	-465
Hongrie	1 462	-1 970	-1 938	323	399	-755
Islande	3 151	-281	-617	-297	500	133
Irlande	3 332	-100	570	-294	-409	34
Italie	2 978	-454	-729	368	258	-351
Japon	3 867	435	663	-422	1 561	-1 366
Corée	3 306	-126	849	169	576	-1 719
Luxembourg	10 065	6 633	4 918	-1 762	92	3 385
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	3 929	497	1 537	350	-530	-860
Nouvelle-Zélande	2 872	-560	-374	44	-1 204	974
Norvège	3 892	459	-329	-471	810	450
Pologne	838	-2 594	-2 466	-199	-81	153
Portugal	4 388	956	-900	36	-219	2 039
République slovaque	574	-2 858	-2 536	-162	74	-234
Espagne	5 636	2 204	319	33	-279	2 130
Suisse	6 731	3 299	2 616	273	-172	583
Turquie	894	-2 538	-1 985	-371	292	-474
Royaume-Uni	3 716	284	166	-82	-1 152	1 352
États-Unis	2 723	-709	119	27	-1 574	719

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eqg2008).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>


Tableau B7.3. (suite)
 Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève dans le deuxième cycle
 de l'enseignement secondaire (2006)

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 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 PIB par habitant	Temps d'instruction (pour les élèves)	1/temps d'enseignement (pour les enseignants)	1/taille des classes estimée
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Pays membres de l'OCDE						
Australie	10.5	-0.9	-0.8	0.6	-2.5	1.7
Autriche	10.5	-0.9	-1.6	0.9	1.1	-1.3
Belgique (Fl.)	15.8	4.4	2.3	-0.3	0.3	2.2
Belgique (Fr.)	15.3	3.9	1.7	0.6	1.0	0.5
République tchèque	10.2	-1.2	-1.3	-0.1	0.7	-0.5
Danemark	12.9	1.5	1.0	-1.0	7.4	-5.9
Finlande	8.8	-2.6	0.2	-0.6	1.8	-3.9
France	11.8	0.4	-2.0	1.8	0.6	-0.1
Allemagne	12.7	1.3	3.4	-0.9	-1.1	-0.1
Grèce	15.2	3.8	-1.1	4.2	2.4	-1.7
Hongrie	8.6	-2.8	-2.6	1.3	1.6	-3.1
Islande	8.9	-2.5	-3.6	-0.9	1.5	0.4
Irlande	8.8	-2.6	-0.7	-0.9	-1.2	0.1
Italie	10.7	-0.7	-1.6	1.3	0.9	-1.2
Japon	12.8	1.4	2.1	-1.4	5.2	-4.5
Corée	15.5	4.1	8.1	0.7	2.3	-7.1
Luxembourg	14.4	3.0	-0.7	-3.4	0.2	7.0
Mexique	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	11.3	-0.1	3.1	1.1	-1.6	-2.6
Nouvelle-Zélande	11.5	0.1	0.9	0.2	-4.4	3.5
Norvège	8.2	-3.2	-5.4	-1.3	2.2	1.2
Pologne	6.2	-5.2	-4.7	-0.8	-0.3	0.6
Portugal	22.0	10.6	3.0	0.1	-0.9	8.3
République slovaque	3.6	-7.8	-6.6	-0.6	0.3	-0.9
Espagne	20.7	9.3	2.7	0.1	-1.0	7.5
Suisse	19.0	7.6	5.5	0.8	-0.5	1.7
Turquie	11.5	0.1	3.3	-2.1	1.6	-2.7
Royaume-Uni	11.8	0.4	0.0	-0.3	-3.7	4.4
États-Unis	6.5	-4.9	-2.6	0.1	-4.5	2.1

Source : OCDE. Données provenant de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/edu/eag2008).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>

Chapitre



ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION



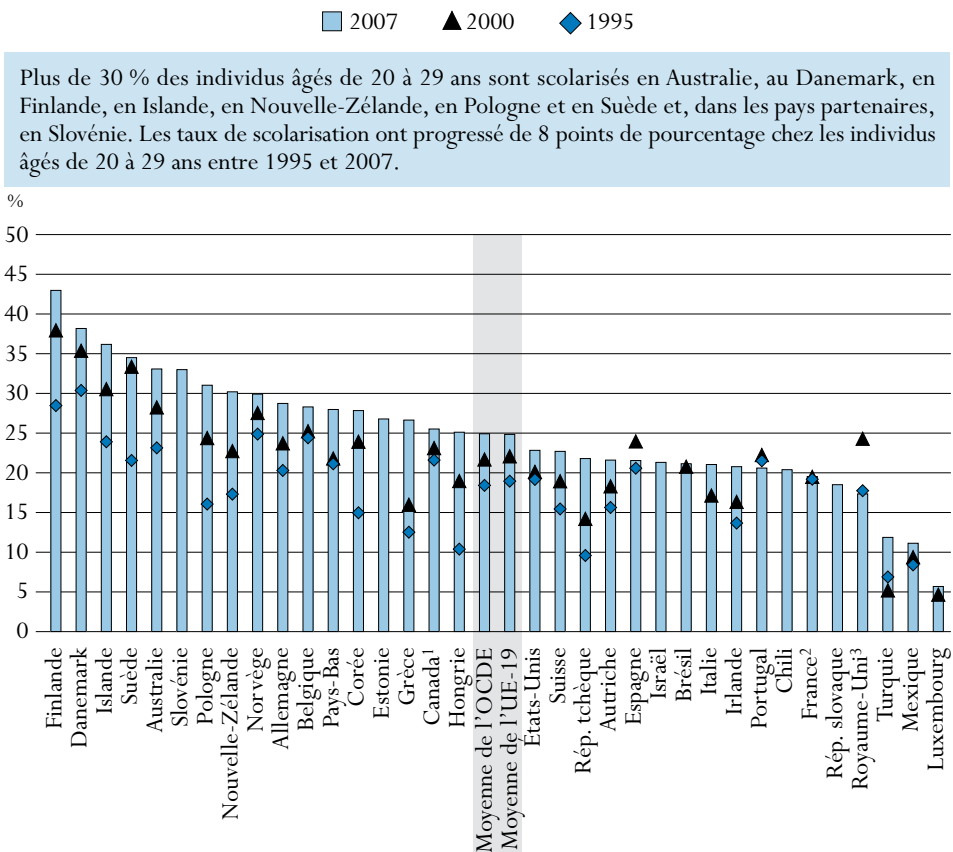
QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

Cet indicateur étudie la scolarisation et analyse son évolution entre 1995 et 2007 en se fondant sur les proportions d'effectifs scolarisés. Il mesure le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire, et compare les rôles que jouent les prestataires publics et privés de l'enseignement dans les pays membres et partenaires de l'OCDE.

Points clés

Graphique C1.1. Taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans (1995, 2000, 2007)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés



Plus de 30 % des individus âgés de 20 à 29 ans sont scolarisés en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovénie. Les taux de scolarisation ont progressé de 8 points de pourcentage chez les individus âgés de 20 à 29 ans entre 1995 et 2007.


1. Année de référence : 2006 (et non 2007).

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 2007.

Source : OCDE. Tableau C1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, tous les jeunes ou presque suivent à l'heure actuelle au moins 12 années d'études dans le cadre institutionnel. La quasi-totalité des enfants (90 % au moins) sont scolarisés pendant au moins 14 années en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Irlande, en Islande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède. À titre de comparaison, les taux de scolarisation dépassent 90 % pendant dix années en Grèce et au Mexique et six années seulement en Turquie et, dans les pays partenaires, dix années au Brésil et neuf années 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 préprimaires ou primaires. En outre, dans les 19 pays de l'OCDE qui sont membres de l'UE (UE-19), les enfants sont davantage susceptibles d'être scolarisés à l'âge de quatre ans voire avant que dans les autres pays de l'OCDE : le taux de scolarisation des enfants de trois et quatre ans s'établit en moyenne à 79 % dans l'UE-19, contre 71 % dans les pays de l'OCDE.
- Entre 1995 et 2007, les taux de scolarisation sont passés de 74 % à 81 % en moyenne dans le groupe d'âge des 15-19 ans. Les taux de scolarisation de 2007 sont supérieurs à 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Pologne et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Slovénie. Une tendance similaire s'observe chez les individus âgés de 20 à 29 ans qui sont en grande partie inscrits dans l'enseignement tertiaire : leurs taux de scolarisation ont augmenté entre 1995 et 2007 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 du niveau d'éducation 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, en donnant aux enfants l'occasion de compléter et d'enrichir l'éducation qu'ils reçoivent dans le milieu familial. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire jettent les bases de l'apprentissage de compétences très diverses et préparent ainsi les jeunes à continuer à apprendre 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, poussent les jeunes à poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire et à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Ce diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, et la majorité des formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont 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 former et à conserver une population et une main-d'œuvre hautement qualifiées. Par ailleurs, les formations tertiaires sont souvent associées à de meilleures perspectives d'emploi (voir l'indicateur A6) et de rémunération (voir l'indicateur A7). Les taux d'accès 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 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). Les formations tertiaires de type A, davantage prisées et généralement plus longues que les formations de type B, mobilisent aussi davantage de moyens (voir l'indicateur B1).

L'accroissement constant des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et la diversification des parcours et des centres d'intérêt des candidats à ces formations imposent 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. De plus, face à l'internationalisation de l'enseignement tertiaire, certains établissements doivent également adapter leurs cursus et leurs modes d'enseignement à des populations d'étudiants d'une plus grande diversité culturelle et linguistique (voir l'indicateur C2).

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 années en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Irlande, en

Islande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède. À titre de comparaison, les taux de scolarisation dépassent 90 % pendant dix années en Grèce et au Mexique et six années seulement en Turquie et, dans les pays partenaires, dix années au Brésil et neuf années en Fédération de Russie (voir le tableau C1.1). Toutefois, la scolarisation et l'enchaînement des formations tout au long de la vie varient fortement entre les pays.

Préscolarisation

Les enfants sont davantage 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 79 % dans l'UE-19, contre 71 % dans les pays de l'OCDE.

Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, la scolarisation généralisée (c'est-à-dire des taux de scolarisation supérieurs à 90 %) commence à l'âge de cinq ou six ans. Toutefois, dans une vingtaine de pays membres, 70 % au moins des enfants sont accueillis dès l'âge de trois ou quatre ans dans des structures préprimaires ou des établissements primaires (on parle de *préscolarisation*) : en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Israël et en Slovénie. Le taux de préscolarisation est très variable suivant les pays : il est inférieur à 30 % en Corée, en Grèce, en Suisse et en Turquie, mais supérieur à 90 % en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir le tableau C1.1).

L'encadrement préprimaire s'avère 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 ultérieures. Nombreux sont d'ailleurs les pays qui en ont pris conscience et qui généralisent la prise en charge des enfants dès 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 : il convient donc de rester prudent concernant toute conclusion sur la préscolarisation et la qualité de l'encadrement préprimaire.

Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Un certain nombre de facteurs, notamment les meilleures perspectives professionnelles qui s'offrent aux plus instruits, encouragent les jeunes à poursuivre leurs études au-delà de l'obligation scolaire pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Les pays connaissent un accroissement constant des taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et doivent désormais prendre en charge à ce niveau d'enseignement des populations d'élèves plus diverses.

Les pays n'ont pas tous choisi la même approche pour relever ce défi. Dans l'enseignement secondaire, certains proposent des formations générales, non sélectives, pour offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage, tandis que d'autres pays différencient davantage les filières (générales, préprofessionnelles et/ou professionnelles). Les formations de l'enseignement secondaire sont classées en trois catégories suivant qu'elles visent à un degré plus ou moins élevé un groupe particulier de professions ou de secteurs d'activité et permettent d'acquérir une qualification pertinente sur le marché du travail :

- Les formations de la filière générale ne sont pas formellement conçues pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées (moins de 25 % du contenu de ces formations est 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 cependant 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 % du contenu de ces formations est de nature professionnelle ou technique).
- Les formations de la filière professionnelle ou technique préparent les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans qu'une formation complémentaire soit requise. 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 au contraire en entreprise (programmes emploi-études) :

- Ces formations sont dites « scolaires » si elles sont dispensées à hauteur de 75 % au moins dans le cadre scolaire (enseignement à distance inclus) : dans des établissements d'enseignement ainsi que dans des centres de formation reconnus comme établissements d'enseignement qui sont gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises. Les formations scolaires peuvent comporter un volet pratique, par exemple une formation pratique en entreprise.
- 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 lesquelles 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 ne signifie pas nécessairement qu'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 générales ne donnent pas toujours directement accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans 13 pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, en Slovénie (parmi les pays 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 de l'OCDE 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 C1.4).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les formations professionnelles sont dispensées en milieu scolaire pour ce qui concerne le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, 40 % au moins des élèves suivent une formation 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 dès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais certains n'en proposent qu'à l'issue 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 C1.4 indique le taux de scolarisation des formations sous contrat d'apprentissage qui sont reconnues dans le système éducatif des pays. Cette section décrit les principales caractéristiques de ces formations sous contrat d'apprentissage et des 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, en Islande, 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), ce 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. À l'opposé, il n'existe pas de formations sous contrat d'apprentissage en Corée, en Espagne, au Japon et en Suède. La Suède expérimente toutefois actuellement une formation sous contrat d'apprentissage à titre de complément aux formations dans le cadre scolaire. Aux États-Unis, les formations sous contrat d'apprentissage existent, mais elles ne sont généralement pas reconnues par le système éducatif.

Les critères minimaux d'accès à des formations sous contrat d'apprentissage varient selon les pays, mais se limitent généralement à l'obtention d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (en Allemagne, 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 occupant un emploi. En Turquie, ces formations sont ouvertes aux diplômés de l'enseignement primaire, mais ceux-ci doivent être âgés de 14 ans au moins et être sous contrat de travail. Enfin, en Fédération de Russie, pays partenaire, 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 : elles durent entre un et quatre ans en Allemagne, 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. En revanche, elles sont 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 des connaissances et/ou de l'expérience des candidats.

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).

Scolarisation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Plusieurs facteurs, en particulier les perspectives limitées qui s'offrent aux jeunes adultes insuffisamment qualifiés, influent sur la décision de poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays en effet, les individus dont le niveau de formation est insuffisant sont plus exposés au risque de chômage et à 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 C3).

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 Slovaquie et l'âge de 18 ans en Allemagne, en Belgique, en Hongrie et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau C1.1). 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 cependant 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, en Belgique, aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau C1.1). En Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, en Hongrie 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).

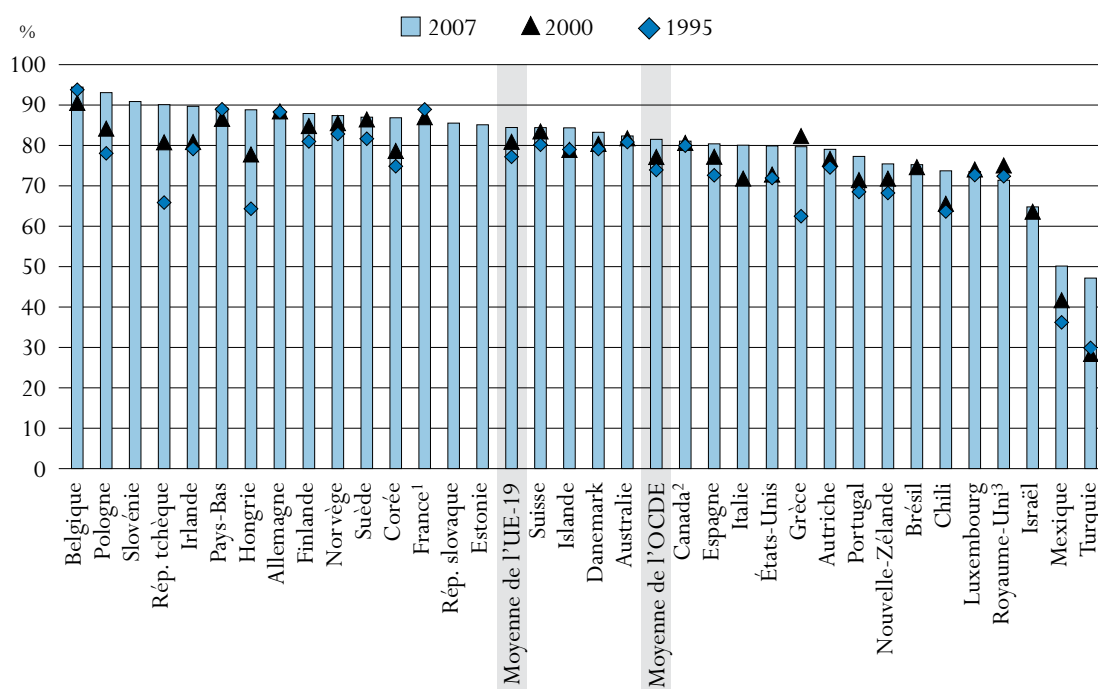
Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux de scolarisation commencent à baisser progressivement à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement

secondaire. Plus de 20 % des individus âgés de 15 à 19 ans ne sont plus scolarisés en Autriche, aux États-Unis, en Grèce, 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 C1.1 et le graphique C1.2).

Les taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans ont progressé sensiblement entre 1995 et 2007, 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. Les taux de scolarisation de 2007 sont supérieurs à 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Pologne et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Slovaquie. Ces 12 dernières années, les taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage en Hongrie et en République tchèque, mais sont restés pratiquement inchangés en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Canada, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, pays où, exception faite du Luxembourg, la proportion d'individus scolarisés est élevée dans le groupe d'âge des 15-19 ans (voir le tableau C1.1 et le graphique C1.2).

Graphique C1.2. Taux de scolarisation de la population âgée de 15 à 19 ans (1995, 2000, 2007)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés




1. Les Départements d'outre-mer (DOM) sont exclus de 1995 et de 2000.

2. Année de référence : 2006 (et non 2007).

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 2007.

Source : OCDE, Tableau C1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

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 lien étroit entre la fin de la scolarité obligatoire et la baisse des taux de scolarisation. Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, la chute la plus forte des taux de scolarisation intervient à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et non à la fin de la scolarité obligatoire. Les taux de scolarisation commencent toutefois à baisser à partir de l'âge de 16 ans dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. En moyenne, les taux de scolarisation passent de 91 % à l'âge de 16 ans, à 83 % à l'âge de 17 ans, à 53 % à l'âge de 18 ans et à 27 % à l'âge de 19 ans dans l'enseignement secondaire. 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 Israël et en Slovaquie, 90 % au moins des jeunes de 17 ans sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire alors que la scolarité obligatoire prend fin avant l'âge de 17 ans dans la plupart de ces pays (voir le tableau C1.3).

La scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Le taux de scolarisation correspond au nombre d'individus inscrits dans l'enseignement tertiaire. Selon les chiffres de 2007, 25 % des individus âgés de 20 à 29 ans sont encore scolarisés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les taux de scolarisation sont égaux ou supérieurs à 30 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (voir le tableau C1.1 et le graphique C1.1). Il y a lieu de signaler toutefois que les taux de scolarisation peuvent être surestimés dans l'enseignement tertiaire dans les pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale par rapport à la taille de leur population. À titre d'exemple, lorsqu'on effectue un ajustement en tenant compte des étudiants en mobilité internationale, le taux de scolarisation des individus âgés de 20 à 29 ans dans l'enseignement tertiaire diminue de 27 % en Australie et de 22 % en Nouvelle-Zélande.

Les politiques mises en œuvre pour développer l'enseignement tertiaire ont accru les taux de scolarisation dans de nombreux pays membres et 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 de formation dans certains pays de l'OCDE. 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 2007. Tous les pays membres et 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 supérieure à 12 points de pourcentage en Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et en Suède et est particulièrement marquée en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, 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. Des signes de nivellement des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire apparaissent dans plusieurs pays de l'OCDE (en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en Irlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède), mais la tendance générale reste à la hausse (voir le tableau C1.2 et le graphique C1.1).

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 et partenaires de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 91 % des élèves de l'enseignement primaire fréquentent un établissement public. Les proportions diminuent légèrement dans l'enseignement secondaire : les établissements publics accueillent respectivement 85 % et 83 % des élèves dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Deux pays font figure d'exception 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 ceux dont la part de financement public est inférieure à 50 %) accueillent respectivement 31 % et 20 % des effectifs d'élèves (voir le tableau C1.5).

La tendance est différente dans l'enseignement tertiaire, où le secteur privé prend généralement plus d'importance. Les établissements privés accueillent plus d'un tiers des effectifs de l'enseignement tertiaire de type B et plus d'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. En Israël, pays partenaire, plus de la moitié (70 %) des étudiants de l'enseignement tertiaire de type B fréquentent un établissement privé subventionné par l'État. Les établissements privés subventionnés par l'État reçoivent également une grande partie des étudiants de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes de recherche de haut niveau dans deux pays partenaires, à savoir en Estonie (86 %) et en Israël (76 %). 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 et au Chili (dans l'enseignement tertiaire de type B), où plus de 70 % des étudiants fréquentent ce type d'établissement (voir le tableau C1.6).

Définitions et méthodologie

Les données sur les taux de scolarisation se rapportent à l'année scolaire 2006/2007 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur des nombres d'individus. En d'autres termes, ils ne font pas la distinction entre la scolarisation à temps plein ou à temps partiel, car certains pays ne reconnaissent pas la scolarisation à temps partiel. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les données présentées ne rendent compte qu'en partie de la scolarisation à temps partiel.

Les taux nets de scolarisation indiqués en pourcentage dans les tableaux C1.1 et C1.2 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 C1.2, les taux de scolarisation en 1995, et entre 2000 et 2004 proviennent d'une enquête spécifique réalisée en janvier 2007 dans les pays membres de l'OCDE et dans quatre pays partenaires sur six.


Les données sur les formations sous contrat d'apprentissage proviennent d'une enquête spécifique réalisée par l'OCDE durant le troisième trimestre de 2007.

Les données relatives à l'impact du nombre d'étudiants en mobilité internationale sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire proviennent d'une enquête spécifique réalisée par l'OCDE en décembre 2008.

Autres références

C1

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

- *Tableau C1.7. Espérance de scolarisation et de formation continue (2007)*
- *Tableau C1.8. Espérance de scolarisation et de formation continue dans l'enseignement tertiaire (2007)*

Tableau C1.1.

Taux de scolarisation selon l'âge (2007)

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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	15	12	5 - 16	32.2	99.3	82.3	33.1	13.5	5.8
Autriche	15	12	5 - 16	70.1	98.3	79.0	21.6	3.5	0.5
Belgique ¹	18	15	3 - 17	126.0	99.3	94.4	28.3	8.5	3.8
Canada ²	16-18	m	m	m	m	81.1	25.9	5.5	1.7
République tchèque	15	13	5 - 17	80.0	99.8	90.1	21.8	4.4	0.4
Danemark	16	13	3 - 16	94.0	98.0	83.3	38.2	8.1	1.5
Finlande	16	13	6 - 18	46.0	95.3	87.9	43.0	14.4	3.4
France ¹	16	15	3 - 17	111.2	100.9	85.7	19.5	2.6	n
Allemagne	18	14	4 - 17	99.0	99.2	88.1	28.7	2.5	0.1
Grèce	14.5	10	6 - 15	27.7	97.7	79.7	26.6	7.6	x(8)
Hongrie	18	14	4 - 17	82.7	99.8	88.8	25.1	5.9	0.6
Islande	16	14	3 - 16	96.0	98.3	84.4	36.2	12.4	3.6
Irlande	16	14	5 - 18	23.8	102.6	89.7	20.8	5.6	0.2
Italie ¹	15	13	3 - 15	104.4	100.3	80.0	21.0	3.5	0.1
Japon	15	14	4 - 17	84.4	100.5	m	m	m	m
Corée	14	12	6 - 17	27.3	95.7	86.8	27.8	2.1	0.5
Luxembourg ³	15	12	4 - 15	81.5	95.9	73.6	5.7	0.5	0.1
Mexique	15	10	5 - 14	60.4	102.1	50.1	11.1	3.5	0.6
Pays-Bas	18	14	4 - 17	49.6	99.5	89.3	28.0	2.7	0.7
Nouvelle-Zélande	16	12	4 - 15	90.1	99.7	75.4	30.2	12.7	6.0
Norvège	16	14	4 - 17	91.8	99.2	87.4	29.9	6.8	1.7
Pologne	16	13	6 - 18	40.7	94.5	93.1	31.0	4.3	x(8)
Portugal	14	12	5 - 16	72.0	104.2	77.3	20.6	3.7	0.6
République slovaque	16	12	6 - 17	76.0	96.8	85.5	18.5	3.9	0.6
Espagne ¹	16	14	3 - 16	125.9	100.7	80.4	21.5	4.0	1.1
Suède	16	16	3 - 18	98.4	100.3	87.0	34.5	12.9	2.9
Suisse	15	12	5 - 16	27.0	100.4	84.4	22.7	3.8	0.4
Turquie	14	6	7 - 12	6.7	84.3	47.2	11.9	1.6	0.2
Royaume-Uni	16	13	4 - 16	89.9	99.3	71.4	17.3	5.7	1.7
États-Unis	17	11	6 - 16	49.8	98.3	79.9	22.8	5.5	1.4
Moyenne de l'OCDE	16	13		71.2	98.6	81.5	24.9	5.9	1.5
Moyenne de l'UE-19	16	13		78.9	99.1	84.4	24.8	5.6	1.1
Pays partenaires									
Brésil	14	10	7 - 16	44.7	91.7	75.2	21.1	8.7	2.7
Chili	18	11	6 - 16	50.2	96.1	73.7	20.4	3.2	0.6
Estonie	15	11	6 - 16	87.0	100.4	85.1	26.8	7.1	0.8
Israël	15	13	5 - 17	83.7	96.1	64.8	21.3	5.6	1.0
Fédération de Russie ⁴	15	9	7 - 15	m	81.5	73.5	18.7	0.7	n
Slovénie	14	12	6 - 17	76.0	96.2	90.9	33.0	5.8	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 peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. Les taux de scolarisation du groupe d'âge « De 4 ans et moins, en pourcentage de la population âgée de 3 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 : 2006.

3. Les taux de scolarisation sont sous-estimés, car un grand nombre d'élèves/étudiants sont scolarisés dans des pays limitrophes.

4. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

Tableau C1.2.

Évolution des taux de scolarisation (entre 1995 et 2007)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés en 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 et 2007

	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	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	Pays membres de l'OCDE																	
Australie	81	82	81	83	82	82	82	83	82	23	28	28	33	33	33	33	33	33
Autriche	75	77	77	77	77	79	80	82	79	16	18	19	17	18	19	19	20	22
Belgique	94	91	91	92	94	95	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29	29	28
Canada	80	81	81	80	80	79	80	81	m	22	23	24	25	25	25	26	26	m
République tchèque	66	81	87	90	90	91	90	90	90	10	14	15	16	17	19	20	20	22
Danemark	79	80	83	82	85	85	85	83	83	30	35	36	36	36	36	38	38	38
Finlande	81	85	85	85	86	87	87	88	88	28	38	39	40	40	41	43	43	43
France ¹	89	87	86	86	87	87	86	86	86	19	19	20	20	20	20	20	20	20
Allemagne	88	88	90	89	89	89	89	89	88	20	24	24	26	27	28	28	28	29
Grèce	62	82	74	83	83	86	97	93	80	13	16	22	25	26	28	24	32	27
Hongrie	64	78	79	81	83	85	87	88	89	10	19	20	21	22	24	24	25	25
Islande	79	79	79	81	83	84	85	85	84	24	31	30	32	36	37	37	37	36
Irlande	79	81	82	83	84	87	89	88	90	14	16	18	19	19	23	21	20	21
Italie	m	72	73	76	78	79	80	81	80	m	17	17	18	20	20	20	20	21
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	75	79	79	80	81	84	86	86	87	15	24	25	27	27	28	27	28	28
Luxembourg	73	74	75	75	75	75	72	73	74	m	5	6	6	7	6	9	6	6
Mexique	36	42	42	44	45	47	48	49	50	8	9	9	10	10	11	11	11	11
Pays-Bas	89	87	86	87	85	86	86	89	89	21	22	23	23	25	26	26	27	28
Nouvelle-Zélande	68	72	72	74	74	74	74	74	75	17	23	25	28	30	31	30	29	30
Norvège	83	86	85	85	85	86	86	86	87	25	28	26	26	29	29	29	30	30
Pologne	78	84	86	87	88	90	92	93	93	16	24	26	28	29	30	31	31	31
Portugal	68	71	73	71	72	73	73	73	77	22	22	22	22	23	23	22	21	21
République slovaque	m	m	74	76	80	83	85	85	86	m	m	12	13	13	15	16	17	18
Espagne	73	77	78	78	78	80	81	80	80	21	24	23	23	22	22	22	22	22
Suède	82	86	86	86	87	87	87	88	87	22	33	33	34	34	36	36	36	35
Suisse	80	83	83	83	83	83	83	84	84	15	19	20	20	21	21	22	22	23
Turquie	30	28	30	34	35	40	41	45	47	7	5	5	6	6	10	10	11	12
Royaume-Uni ²	72	75	75	77	75	79	79	70	71	18	24	24	27	26	28	29	17	17
États-Unis	72	73	76	75	76	76	79	78	80	19	20	22	23	22	23	23	23	23
Moyenne de l'OCDE	74	77	78	79	79	81	81	82	82	18	22	22	23	24	25	25	25	25
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2007 sont disponibles</i>	<i>74</i>									<i>81</i>	<i>18</i>							<i>26</i>
Moyenne de l'UE-19	77	81	81	82	83	84	85	85	84	19	22	22	23	24	25	25	25	25
Pays partenaires																		
Brésil	m	75	71	74	80	79	80	m	75	m	21	23	22	22	23	21	m	21
Chili	64	66	m	66	68	70	74	72	74	m	m	m	m	m	m	m	m	20
Estonie	m	m	m	m	m	m	87	87	85	m	m	m	m	m	m	27	27	27
Israël	m	64	63	65	66	65	65	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21	21
Fédération de Russie	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	m	m	13	m	m	19	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	91	91	91	m	m	m	m	m	m	32	33	33

1. Les Départements d'outre-mer (DOM) sont exclus des chiffres de 1995 à 2004.

2. Ruptures dans les 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/eqq2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

Tableau C1.3.
 Caractéristiques de la transition entre les âges de 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2007)

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	98	93	n	n	79	1	5	38	3	28	25	3	37	20	2	38
	Autriche	17-18	95	91	n	n	76	13	n	46	22	5	19	13	15	8	6	22
	Belgique	18	102	102	n	n	100	n	1	47	6	36	23	7	47	13	4	48
	Canada ¹	17-18	94	91	x(4)	1	79	x(7)	8	33	x(10)	36	11	x(13)	50	4	x(16)	47
	République tchèque	18-19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	22	7	6	37
	Danemark	18-19	97	91	n	n	84	n	n	80	n	n	57	n	5	34	n	15
	Finlande	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	1	33	n	20	17	n	33
	France	17-20	98	95	n	n	88	n	2	49	1	28	24	1	40	10	1	41
	Allemagne	19-20	97	95	n	n	91	n	1	82	n	3	40	20	10	20	16	19
	Grèce	18	92	89	a	a	75	1	9	18	6	42	10	7	50	6	4	52
	Hongrie	19	100	95	n	n	92	n	n	62	9	12	22	17	34	11	11	38
	Islande	19	99	93	n	n	85	n	n	74	n	n	67	n	2	36	n	16
	Irlande	18-19	99	101	1	n	79	6	5	31	25	34	4	17	44	1	13	41
	Italie	19	93	89	a	a	83	a	a	75	a	3	20	n	34	6	n	37
	Japon	18	99	96	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Corée	17	99	91	a	n	92	a	1	5	a	68	n	a	76	n	a	70
	Luxembourg	18-19	92	83	n	m	79	n	m	68	n	m	43	n	m	24	1	m
	Mexique	18	65	58	a	a	44	a	3	18	a	13	28	a	19	3	a	20
	Pays-Bas	17-20	99	98	n	n	86	n	6	61	n	21	42	n	31	28	n	36
	Nouvelle-Zélande	17-18	96	87	1	1	70	3	4	25	7	27	12	6	36	9	5	38
	Norvège	18-20	100	95	n	n	93	n	n	88	n	n	42	1	15	20	2	29
	Pologne	19-20	98	97	a	a	95	n	x(10)	92	n	1	36	9	37	12	12	45
	Portugal	17-18	96	90	a	a	80	a	a	45	n	19	25	n	27	13	n	30
	République slovaque	19-20	99	94	n	n	90	n	n	80	n	4	36	n	25	7	1	35
	Espagne	17	99	93	a	n	83	a	n	41	a	28	23	a	35	13	a	38
	Suède	19	95	99	n	n	97	n	n	93	n	1	28	1	14	17	1	23
	Suisse	18-20	97	91	n	n	87	1	n	78	1	2	47	3	9	20	3	16
	Turquie	16	60	60	a	n	37	a	6	23	a	19	m	a	26	m	a	26
Royaume-Uni	16	98	90	n	n	74	n	2	26	n	24	10	n	33	6	n	33	
États-Unis	18	98	93	m	1	81	m	4	26	m	39	4	m	52	n	m	48	
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>		95	91	n	n	83	1	2	53	3	18	27	4	30	13	3	35
	<i>Moyenne de l'UE-19</i>		97	94	n	n	87	1	2	62	4	15	28	5	29	13	4	35
Pays partenaires	Brésil	18	84	87	a	n	77	a	1	55	a	8	35	a	11	23	a	14
	Chili	18	93	91	a	n	86	a	n	31	a	21	10	a	32	3	a	33
	Estonie	19	96	96	n	n	89	n	n	73	1	9	21	6	36	8	7	40
	Israël	17	96	94	n	n	90	n	n	20	n	6	2	n	12	1	1	13
	Fédération de Russie	17	86	73	x(2)	m	36	x(5)	m	13	x(8)	m	5	x(11)	m	1	x(14)	m
	Slovénie	18-19	95	98	n	n	96	n	n	84	n	5	26	3	48	m	m	53

Remarque : les taux de scolarisation 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.

1. Année de référence : 2006.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

Tableau C1.4.

Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2007)
Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon la finalité des programmes et les filières d'enseignement

	Deuxième cycle du secondaire						
	Répartition des effectifs scolarisés selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs selon les filières d'enseignement			
	CITE 3A (1)	CITE 3B (2)	CITE 3C (3)	Générale (4)	Pré-professionnelle (5)	Professionnelle (6)	Programmes emploi-études (7)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	39.6	x(1)	60.4	39.6	a	60.4	m
Autriche	44.8	46.1	9.1	22.7	6.6	70.7	34.3
Belgique	49.3	a	50.7	30.4	a	69.6	3.4
Canada ¹	94.5	a	5.5	94.5	x(6)	5.5	a
République tchèque	72.8	0.4	26.8	24.7	n	75.2	34.0
Danemark	52.3	a	47.7	52.3	a	47.7	47.2
Finlande	100.0	a	a	33.3	a	66.7	11.5
France	56.2	11.6	32.2	56.2	a	43.8	12.1
Allemagne	42.6	57.1	0.3	42.6	a	57.4	42.2
Grèce	68.3	a	31.7	68.3	a	31.7	a
Hongrie	77.4	a	22.6	76.4	10.4	13.2	13.2
Islande	50.3	0.7	49.0	66.2	1.4	32.4	15.7
Irlande	70.9	a	29.1	66.5	31.3	2.2	2.2
Italie	81.7	1.4	17.0	40.2	33.2	26.5	a
Japon	75.7	0.9	23.4	75.7	0.9	23.4	a
Corée	73.2	a	26.8	73.2	a	26.8	a
Luxembourg	60.8	15.1	24.0	37.7	a	62.3	14.0
Mexique	90.6	a	9.4	90.6	a	9.4	a
Pays-Bas	63.0	a	37.0	32.4	a	67.6	18.5
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	42.5	a	57.5	42.5	a	57.5	14.9
Pologne	87.8	a	12.2	55.7	a	44.3	6.4
Portugal	100.0	x(1)	x(1)	68.4	16.7	14.8	m
République slovaque	82.8	a	17.2	26.8	a	73.2	29.8
Espagne	56.6	n	43.4	56.6	n	43.4	1.9
Suède	94.0	n	6.0	42.9	1.0	56.2	n
Suisse	30.0	64.7	5.3	35.2	a	64.8	59.0
Turquie ²	100.0	a	m	63.3	a	36.7	n
Royaume-Uni ³	77.7	x(1)	22.3	58.6	x(6)	41.4	m
États-Unis	100.0	x(1)	x(1)	100.0	x(4)	x(4)	x(4)
Moyenne de l'OCDE	70.2	7.9	25.6	54.3	3.9	43.8	14.4
Moyenne de l'UE-19	70.5	7.7	23.9	47.0	5.5	47.8	15.9
Pays partenaires							
Brésil	90.6	9.4	a	90.6	a	9.4	a
Chili	100.0	a	a	64.9	a	35.1	a
Estonie	99.7	a	0.3	68.7	a	31.3	31.3
Israël	96.1	a	3.9	66.1	a	33.9	3.9
Fédération de Russie	54.2	15.0	30.8	54.2	15.0	30.8	m
Slovénie	35.1	44.8	20.1	35.1	n	64.9	1.6

1. Année de référence : 2006.

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/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

Tableau C1.5.
**Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement
 et le mode de scolarisation (2007)**

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	70.2	29.8	a	67.2	32.8	a	78.0	21.9	0.1	78.8	21.2
	Autriche	94.8	5.2	x(2)	91.8	8.2	x(5)	88.8	11.2	x(8)	m	m
	Belgique	45.7	54.3	a	43.3	56.7	a	42.4	57.6	a	79.8	20.2
	Canada ¹	94.2	x(1)	5.8	94.2	x(4)	5.8	94.2	x(7)	5.8	100.0	a
	République tchèque	98.7	1.3	a	97.8	2.2	a	86.3	13.7	a	100.0	n
	Danemark	87.9	12.1	n	76.2	23.4	0.4	97.3	2.6	0.1	96.7	3.3
	Finlande	98.7	1.3	a	95.7	4.3	a	85.4	14.6	a	100.0	a
	France	85.1	14.4	0.5	78.4	21.2	0.3	69.2	29.8	1.0	100.0	a
	Allemagne	96.7	3.3	x(2)	91.9	8.1	x(5)	91.1	8.9	x(8)	99.7	0.3
	Grèce	92.8	a	7.2	94.9	a	5.1	95.3	a	5.2	97.9	2.4
	Hongrie	92.6	7.4	a	91.9	8.1	a	82.2	17.8	a	94.9	5.1
	Islande	98.4	1.6	n	99.3	0.7	n	88.8	10.7	0.5	90.3	9.7
	Irlande	99.1	a	0.9	100.0	a	n	98.6	a	1.4	99.9	0.1
	Italie	93.1	a	6.9	96.2	a	3.8	94.3	1.0	4.8	99.2	0.8
	Japon	99.0	a	1.0	93.1	a	6.9	69.2	a	30.8	98.8	1.2
	Corée	98.7	a	1.3	81.4	18.6	a	52.5	47.5	a	100.0	a
	Luxembourg	92.3	0.6	7.1	80.5	11.4	8.0	84.1	7.5	8.5	100.0	n
	Mexique	91.9	a	8.1	87.2	a	12.8	80.1	a	19.9	100.0	a
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99.1	0.9
	Nouvelle-Zélande	87.7	10.2	2.2	83.1	11.8	5.1	74.0	20.4	5.6	89.9	10.1
	Norvège	97.8	2.2	x(2)	97.1	2.9	x(5)	90.7	9.3	x(8)	98.7	1.3
	Pologne	98.0	0.6	1.5	97.0	0.8	2.2	90.2	0.9	8.9	95.4	4.6
	Portugal	88.9	2.6	8.5	88.0	6.5	5.5	81.2	5.2	13.5	100.0	a
	République slovaque	94.7	5.3	n	93.9	6.1	n	87.8	12.2	n	98.9	1.1
	Espagne	68.7	28.0	3.4	68.1	28.9	3.0	78.3	11.9	9.8	91.6	8.4
	Suède	93.2	6.8	n	91.5	8.5	n	89.6	10.4	n	90.2	9.8
	Suisse	95.9	1.3	2.8	92.7	2.5	4.8	92.8	3.1	4.2	99.8	0.2
Turquie	98.0	a	2.0	a	a	a	97.4	a	2.6	100.0	n	
Royaume-Uni	94.7	a	5.3	94.2	1.0	4.7	52.9	41.6	5.5	97.3	2.7	
États-Unis	90.0	a	10.0	91.1	a	8.9	91.4	a	8.6	100.0	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>90.9</i>	<i>6.7</i>	<i>2.9</i>	<i>84.8</i>	<i>9.5</i>	<i>3.0</i>	<i>82.9</i>	<i>12.9</i>	<i>5.3</i>	<i>96.4</i>	<i>3.6</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>89.8</i>	<i>8.0</i>	<i>2.6</i>	<i>87.3</i>	<i>10.9</i>	<i>2.1</i>	<i>83.0</i>	<i>13.7</i>	<i>3.7</i>	<i>96.7</i>	<i>3.3</i>	
Pays partenaires	Brésil	89.8	a	10.2	91.2	a	8.8	87.2	a	12.8	m	m
	Chili	45.2	48.6	6.2	50.5	43.4	6.1	43.2	49.9	6.9	100.0	a
	Estonie	97.2	a	2.8	98.1	a	1.9	97.2	a	2.8	96.3	3.7
	Israël	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a
	Fédération de Russie	99.4	a	0.6	99.6	a	0.4	99.0	a	1.0	100.0	n
	Slovénie	99.8	0.2	n	99.9	0.1	n	96.5	3.3	0.2	94.2	5.8

1. Année de référence : 2006.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

Tableau C1.6.

Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de scolarisation (2007)
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	88.2	1.5	10.2	97.1	n	2.9	46.7	53.3	69.0	31.0
Autriche	63.9	36.1	x(2)	88.0	12.0	n	m	m	m	m
Belgique	45.4	54.6	a	43.0	57.0	a	64.8	35.2	87.5	12.5
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	82.7	17.3
République tchèque	65.8	32.0	2.2	90.1	n	9.9	91.8	8.2	96.7	3.3
Danemark	97.9	1.5	0.6	97.8	2.2	n	64.6	35.4	92.5	7.5
Finlande	100.0	n	a	89.4	10.6	a	100.0	a	55.6	44.4
France	71.2	8.5	20.3	86.8	0.7	12.5	100.0	a	100.0	a
Allemagne ²	62.8	37.2	x(2)	95.5	4.5	x(5)	84.7	15.3	95.9	4.1
Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
Hongrie	55.3	44.7	a	86.4	13.6	a	72.1	27.9	56.8	43.2
Islande	46.0	54.0	n	80.0	20.0	n	30.3	69.7	76.1	23.9
Irlande	92.9	a	7.1	90.9	a	9.1	70.7	29.3	80.3	19.7
Italie	87.8	a	12.2	92.3	a	7.7	100.0	n	100.0	n
Japon	7.0	a	93.0	24.3	a	75.7	96.7	3.3	89.0	11.0
Corée	15.7	a	84.3	22.1	a	77.9	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	94.6	a	5.4	66.1	a	33.9	100.0	a	100.0	a
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	84.4	15.6
Nouvelle-Zélande	65.5	28.4	6.2	97.6	2.0	0.4	39.1	60.9	60.1	39.9
Norvège	52.9	47.1	x(2)	86.6	13.4	x(5)	62.8	37.2	73.2	26.8
Pologne	78.3	n	21.7	67.7	a	32.3	100.0	a	53.3	46.7
Portugal	80.2	a	19.8	75.0	a	25.0	m	m	m	m
République slovaque	82.9	17.1	n	92.8	n	7.2	80.6	19.4	60.3	39.7
Espagne	79.1	15.5	5.5	87.3	n	12.7	97.7	2.3	88.1	11.9
Suède	62.0	38.0	a	93.7	6.3	a	90.9	9.1	48.0	52.0
Suisse	31.5	37.8	30.7	92.4	5.7	2.0	23.3	76.7	90.2	9.8
Turquie	97.1	a	2.9	94.0	a	6.0	100.0	n	100.0	n
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	23.7	76.3	72.0	28.0
États-Unis	84.1	a	15.9	71.6	a	28.4	48.9	51.1	65.1	34.9
Moyenne de l'OCDE	67.0	20.5	14.1	78.10	9.2	13.7	74.6	25.4	79.9	20.1
Moyenne de l'UE-19	72.1	22.7	6.0	81.0	12.2	7.3	82.8	17.2	79.5	20.5
Pays partenaires										
Brésil	15.3	a	84.7	28.1	a	71.9	m	m	m	m
Chili	7.3	2.8	89.9	34.3	22.9	42.9	100.0	a	100.0	a
Estonie	47.0	16.8	36.2	0.1	86.2	13.7	92.1	7.9	88.5	11.5
Israël	30.2	69.8	a	10.4	76.3	13.3	100.0	a	82.0	18.0
Fédération de Russie ²	94.9	a	5.1	84.2	a	15.8	72.2	27.8	55.0	45.0
Slovénie	80.4	5.9	13.7	96.2	2.7	1.1	48.9	51.1	76.7	23.3

1. Année de référence : 2006.

2. Les programmes de recherche de haut niveau son exclus.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>

QUI SONT LES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ INTERNATIONALE ET OÙ CHOISISSENT-ILS D'ÉTUDIER ?

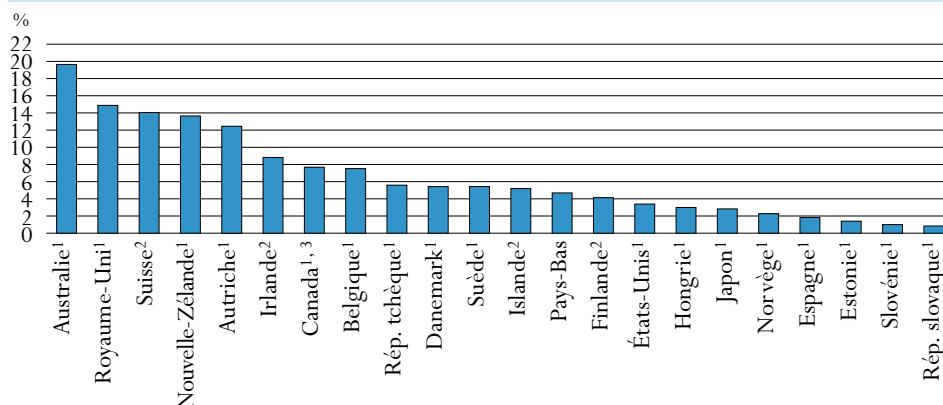
Cet indicateur décrit la mobilité des étudiants et donne un aperçu de l'ampleur de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il rend également compte des tendances en la matière au niveau mondial, présente précisément les principaux pays d'accueil 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 de ces effectifs par pays et région d'origine, par type de formation et par domaine d'études. En outre, il étudie, par pays d'accueil, la répartition des étudiants non ressortissants qui y sont scolarisés. 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 ainsi une idée précise de l'importance de la mobilité internationale des étudiants dans les différents pays.

Points clés

Graphique C2.1. Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire (2007)

Ce graphique montre le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire. En raison des contraintes relatives à la communication des données et selon la législation des pays en matière d'immigration, 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.

Les étudiants en mobilité internationale, 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 20 %. Ils sont particulièrement nombreux en Australie, en Autriche, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse.




Remarque : les données présentées dans ce graphique ne sont pas comparables avec les données sur les étudiants étrangers publiées dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2006 ou dans d'autres sections du présent chapitre.

1. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base de leurs pays de résidence.
2. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.
3. Année de référence : 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE, Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Autres faits marquants

- En 2007, plus de 3.0 millions d'étudiants étaient scolarisés dans un pays dont ils n'étaient pas ressortissants, ce qui représente par rapport à l'année précédente une augmentation de 3.3 % 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 48 % de l'ensemble des étudiants étrangers dans le monde. En valeur absolue, les proportions les plus importantes d'étudiants en mobilité internationale originaires de pays de l'OCDE sont constituées par les étudiants venant d'Allemagne, de Corée, des États-Unis, de France et du Japon ; les proportions les plus importantes d'étudiants en mobilité internationale originaires de pays partenaires sont quant à elles issues de Chine et d'Inde.
- Les étudiants en mobilité internationale représentent 10 % au moins des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie, en Autriche, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse et plus de 20 % des effectifs des programmes de recherche de haut niveau en Australie, 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 internationale optent pour des formations en sciences, en agronomie ou en ingénierie en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en Suède et en Suisse.

Contexte

C2

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 formation à dimension internationale. Les compétences internationales sont de plus en plus importantes étant donné l'interdépendance accrue des économies mondiales. Les entreprises actives sur la scène internationale sont à la recherche de collaborateurs familiers avec les langues étrangères et possédant des compétences interculturelles fondamentales pour travailler avec des partenaires internationaux. Les pouvoirs publics et les individus comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre les langues, les cultures et les pratiques commerciales dans le monde. S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens pour les étudiants de mieux connaître des cultures et des langues étrangères et, ainsi, 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 leur serviront dans le futur.

Du point de vue macroéconomique, les négociations internationales sur la libéralisation des services mettent en évidence les implications commerciales de l'internationalisation de l'offre de services d'éducation. Certains pays de l'OCDE semblent d'ailleurs déjà se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation. À long terme, l'internationalisation croissante de l'enseignement (voir l'encadré C2.1) aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur l'équilibre économique des pays, grâce aux revenus générés par les droits de scolarité et la consommation sur place des étudiants en mobilité internationale. À cet égard, on notera qu'outre la mobilité internationale 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 sont les témoins de la dimension commerciale de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Toutefois, il n'existe pas encore de données comparables sur ce sujet.

Les retombées économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire sont nombreuses 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 permettre à des systèmes d'éducation plus modestes et/ou moins développés d'améliorer leur efficacité. 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 cursus se prêtant davantage à des économies d'échelle ou bien d'augmenter la scolarisation dans l'enseignement tertiaire malgré une capacité d'accueil insuffisante dans le pays.

Par ailleurs, le développement rapide de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE – et, plus récemment, dans la plupart des pays émergents (voir l'édition de 2005 de *Regards sur l'Éducation*) – a aggravé les problèmes de financement des systèmes d'éducation nationaux et a mis en évidence l'intérêt de recruter des étudiants étrangers. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale sont la cible de pratiques de recrutement actif, car les établissements d'enseignement tertiaire comptent de plus en plus sur leurs droits de scolarité pour financer leurs activités. À l'inverse, un certain nombre d'autres pays encouragent leurs ressortissants à partir à

l'étranger pour faire leurs études, en raison d'une capacité d'accueil insuffisante par rapport à la demande, conséquence du développement rapide de leur enseignement tertiaire. Au cours de ces 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 internationale s'inscrivant désormais dans une stratégie plus globale de recrutement d'immigrants hautement qualifiés.

Sur le plan institutionnel, 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, est un élément moteur de l'internationalisation de l'éducation. 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 scolaire s'intensifie sur la scène mondiale.

Pour les établissements d'enseignement, le recrutement international des étudiants peut aussi avoir des conséquences sur les modes d'enseignement, dans la mesure où les programmes de cours et les méthodes pédagogiques doivent être adaptés pour prendre en charge des effectifs d'une plus grande diversité culturelle et linguistique. Ces inconvénients sont toutefois compensés par les nombreux avantages que l'accueil d'étudiants en mobilité internationale procure aux établissements. La présence potentielle d'étudiants en mobilité internationale impose en effet aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements concurrents. À cet égard, elle peut contribuer au développement d'un enseignement tertiaire de qualité, hautement réactif et axé sur les besoins de ses bénéficiaires. De plus, les inscriptions d'étudiants étrangers peuvent contribuer à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des formations, mais aussi accroître les ressources financières des établissements si ces étudiants prennent à leur charge l'intégralité de leurs frais de scolarité (voir l'encadré C2.3) : ces deux avantages peuvent inciter les établissements à favoriser les inscriptions d'étudiants en mobilité internationale 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, 2004).

Au niveau des individus concernés, l'avantage que leur procurent des études à l'étranger 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 C2.3). 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 les sanctionnant 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 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, 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 cet indicateur. 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 la seule intention 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 internationale, 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 donc 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 nouveau concept retenu, les étudiants en mobilité internationale sont ceux qui se rendent à l'étranger dans le but spécifique de suivre des études.

Idéalement, un indicateur de la mobilité internationale des étudiants doit rendre compte des effectifs d'étudiants partis à l'étranger pour suivre des études. L'évaluation de la mobilité internationale des étudiants dépend toutefois dans une grande mesure de la législation des pays en matière d'immigration, des dispositions en matière de mobilité et des contraintes relatives à la disponibilité des données. Il est par exemple impossible de se baser 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 le critère le plus adapté pour 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 cette édition, la convention terminologique adoptée est la suivante : on emploie 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 prudence est de mise lors de leur interprétation.

Enfin, les effectifs mondiaux d'étudiants scolarisés à l'étranger peuvent être sous-estimés, car ils sont évalués 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 du nombre 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 2007, 3.0 millions d'étudiants étaient scolarisés dans l'enseignement tertiaire dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, dont 2.5 millions (soit 83.5 %) dans un pays de l'OCDE. Cela représente une augmentation de 3.3 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers dans le monde par rapport à l'année précédente, soit 96 000 individus de plus en valeur absolue. Cette hausse est légèrement supérieure dans les pays membres de l'OCDE (3.4 %). Depuis 2000, le nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger dans l'enseignement tertiaire a augmenté de 59 % dans les pays de l'OCDE et dans le monde, soit une progression annuelle moyenne de 7 % (voir le tableau C2.6).

Par comparaison avec 2000, le nombre d'étudiants étrangers a plus que doublé en Australie, en Corée, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Chili et en Estonie. En revanche, le nombre d'étudiants étrangers n'a pas augmenté de plus de 25 % en Belgique, aux États-Unis et en Turquie (voir le tableau C2.1). Selon la moyenne établie sur la base de la période allant de 2000 à 2007, le nombre d'étudiants étrangers a progressé davantage dans l'ensemble des pays de l'OCDE (135 %) que dans les 19 pays membres de l'OCDE qui sont membres de l'UE (97 %) (voir le tableau C2.1).

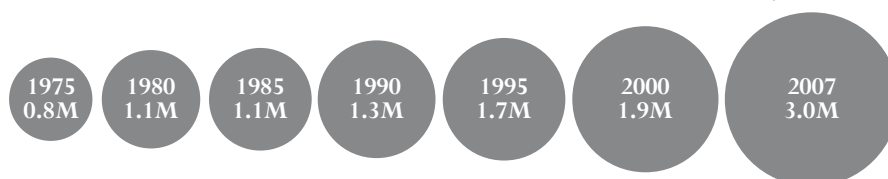
L'analyse combinée des données de l'OCDE et de l'Institut de statistique de l'UNESCO permet de dégager des tendances à plus long terme et révèle la forte croissance du nombre d'étudiants étrangers (voir l'encadré C2.1). Au cours de ces 30 dernières années, le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants a fortement augmenté dans le monde : il est passé de 0.8 million en 1975 à 3.0 millions en 2007, soit plus du triple. L'internationalisation de l'enseignement tertiaire s'est intensifiée durant les 12 dernières années, reflétant la mondialisation croissante des économies et des sociétés.

Plusieurs facteurs ont contribué à l'accroissement du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger depuis 1975. Pendant les premières années de la période étudiée, 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 une 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 à dimension internationale.

Encadré C2.1. Accroissement à long terme du nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants

Accroissement de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire (1975-2007)



Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO.

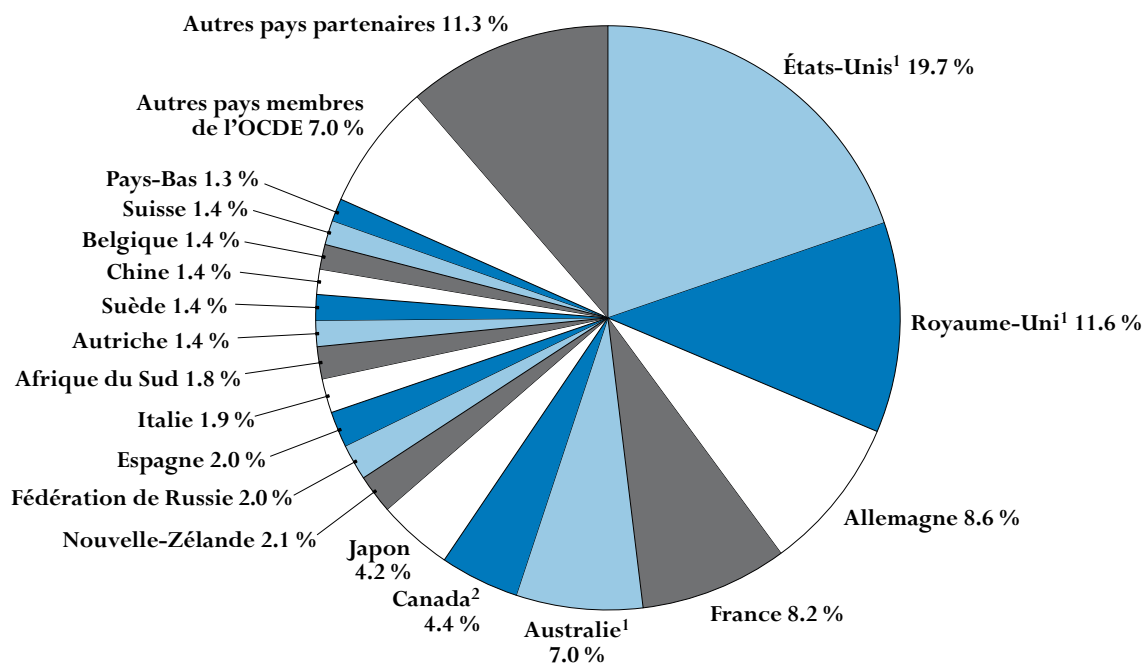
La base de données sur les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde est constituée à partir de deux sources différentes : l'OCDE et l'Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU). L'ISU a fourni les données de 1975 à 1995 sur tous les pays et les données de 2000 et de 2007 sur la plupart des pays partenaires. L'OCDE a fourni des données de 2000 et de 2007 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 dû être 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.

Les principaux pays d'accueil

En 2007, cinq étudiants étrangers sur dix menaient leurs études dans quatre pays seulement. Ces pays accueillent la majorité des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants : l'Allemagne, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) avec 20 % des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers, suivis par le Royaume-Uni (12 %), l'Allemagne (9 %) et la France (8 %). Ces quatre pays accueillent à eux seuls la plus forte proportion d'étudiants étrangers (48 %), mais d'autres pays de l'OCDE ou non ont fait leur entrée dans le secteur international de l'éducation ces dernières années (voir le graphique C2.2) et attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers : parmi eux figurent pour 2007 l'Australie (7 %), le Canada (4 %), le Japon (4 %) et la Nouvelle-Zélande (2 %) et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie (2 %). Il convient de signaler que les chiffres de l'Australie, des États-Unis et du Royaume-Uni portent sur les étudiants « en mobilité internationale ».

Graphique C2.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2007)


Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire par pays d'accueil, selon les données à disposition de l'OCDE



1. Les données portent sur les étudiants en mobilité internationale définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Année de référence : 2006.

Source : OCDE et Institut statistique de l'UNESCO pour les données sur la plupart des pays partenaires de l'OCDE. Tableau C2.7, accessible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

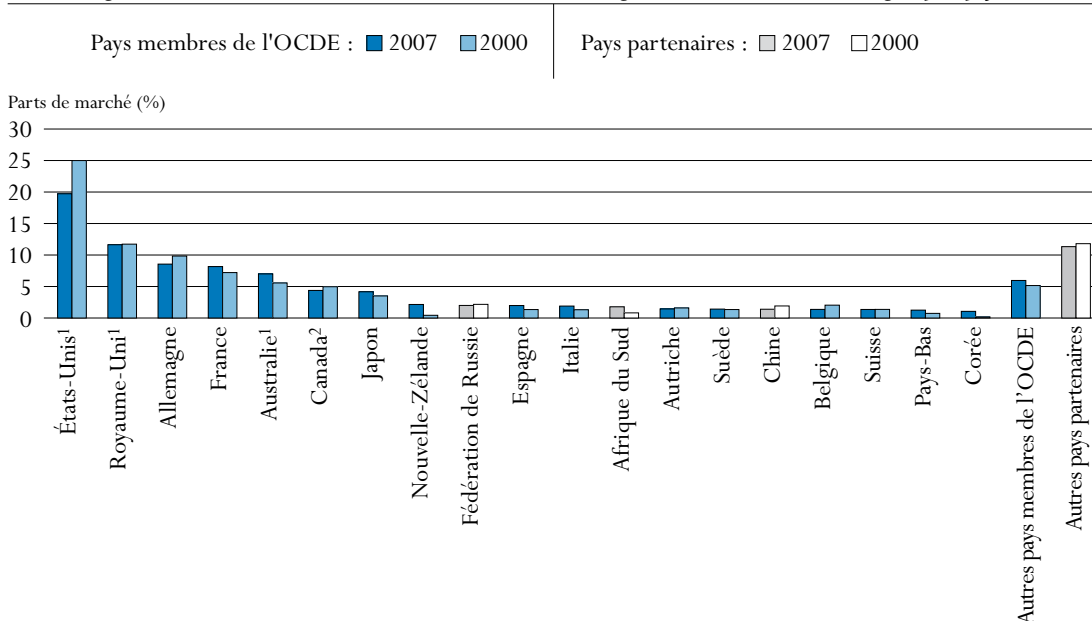
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

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 sept ans, la part des États-Unis, pourtant parmi les destinations privilégiées, est passée de 25 % à 20 %. L'Allemagne a également connu une régression, de l'ordre de 1 point de pourcentage, tout comme la Belgique, le Canada et la Chine (0.5 point de pourcentage environ). À l'inverse, les parts de marché de l'Afrique du Sud, de la Corée et de la France ont progressé de 1 point de pourcentage environ. La progression la plus forte s'observe en Australie (1.4 %) et en Nouvelle-Zélande (1.7 %), qui restent parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation (voir le graphique C2.3). Ces tendances traduisent des priorités politiques différentes en matière d'internationalisation : des politiques de marketing proactif sont appliquées dans la région Asie-Pacifique, tandis qu'une approche plus passive reste de mise aux États-Unis, pays dominant de longue date sur ce marché. Il convient de rappeler que les chiffres de l'Australie, des États-Unis et du Royaume-Uni portent sur les étudiants en « mobilité internationale ».

Graphique C2.3. Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (entre 2000 et 2007)

Pourcentage de l'ensemble des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil



1. Les données portent sur les étudiants en mobilité internationale définis sur la base de leur pays de résidence.
2. Année de référence : 2006.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur part de marché en 2007.

Source : OCDE et Institut de statistiques de l'UNESCO pour les données sur la plupart des pays partenaires de l'OCDE. Tableau C2.7, accessible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

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, par exemple) 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 93.6 % en provenance d'Asie, alors que sa langue d'enseignement est moins répandue dans le monde (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.2).

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 : 200), au Canada (140) et surtout en Nouvelle-Zélande (791) entre 2000 et 2007 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques du même ordre (voir le tableau C2.1).

D'ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent dorénavant des formations en anglais, ce qui leur permet d'atténuer leur désavantage linguistique aux yeux des étudiants étrangers. Ce phénomène s'observe en particulier dans les pays nordiques (voir l'encadré C2.2).

Encadré C2.2. Pays membres et partenaires de l'OCDE proposant des formations tertiaires en anglais (2007)

Emploi de l'anglais dans l'enseignement	Pays membres et partenaires de l'OCDE
La totalité ou la quasi-totalité des formations est dispensée 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 ² , Corée, France, Hongrie, Islande, Japon, Norvège, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Suisse ³ et Turquie
Aucune formation ou presque n'est dispensée en anglais.	Autriche, Brésil, Chili, Communauté française de Belgique, Espagne, Fédération de Russie, Grèce, Israël, Italie, Luxembourg, Mexique ³ et Portugal

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 formations 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.

2. Formations de master.

3. À la discrétion des établissements d'enseignement tertiaire.

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, Cirijs au Danemark, CIMO en Finlande, EduFrance en France, Campus Hungary en Hongrie, l'Université d'Islande en Islande, JPSS au Japon, SIU en Norvège, NUFFIC aux Pays-Bas, CRASP en Pologne, CHES et NARIC en République tchèque, l'Institut suédois en Suède et la Middle-East Technical University en Turquie.

Impact des droits de scolarité et du coût de la vie sur le choix du pays d'accueil

Les droits de scolarité et le coût de la vie sont également des facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays de destination. Dans la plupart des pays membres de l'UE, les droits de scolarité de l'enseignement tertiaire sont équivalents pour les ressortissants nationaux et les ressortissants d'un autre pays membre de l'UE (en Allemagne, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Finlande, en France, en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède). En Irlande toutefois, les étudiants ressortissants d'un autre pays membre de l'UE doivent avoir résidé au moins trois ans sur le territoire irlandais au cours des cinq dernières années pour pouvoir prétendre à la gratuité de l'inscription pendant une année académique. En Allemagne, en Finlande et en Italie, ce principe d'équivalence vaut également pour les étudiants en mobilité internationale originaires de pays tiers de l'UE. Ni la Finlande, ni la Suède n'appliquent de

droits de scolarité, mais l'Allemagne prévoit des droits de scolarité dans tous les établissements privés subventionnés et certains de ses *Länder* en ont instauré également dans les établissements publics. Au Danemark, les étudiants ressortissants de pays nordiques partenaires (la Norvège et l'Islande) et de pays membres de l'UE sont traités comme les ressortissants nationaux et sont exemptés de droits de scolarité (subventionnés en totalité). La plupart des étudiants en mobilité internationale qui sont ressortissants d'un pays hors-UE ou de hors-EEE doivent s'acquitter de la totalité des droits de scolarité, même si un nombre limité d'étudiants brillants originaires de pays hors-UE et hors-EEE peuvent obtenir une bourse qui couvre tout ou partie de leurs droits de scolarité (voir l'encadré C2.3).

Dans plusieurs pays extérieurs à l'UE (en Corée, aux États-Unis, en Islande, au Japon, et en Norvège et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie), les étudiants sont traités de la même façon, qu'ils soient ressortissants nationaux ou en mobilité internationale. En Norvège, les droits de scolarité sont équivalents pour les ressortissants nationaux et les étudiants en mobilité internationale ; les établissements publics n'en réclament pas, contrairement à certains établissements privés. En Islande, les étudiants doivent tous s'acquitter de frais d'inscription, auxquels viennent s'ajouter des droits de scolarité dans les établissements privés. Au Japon, les étudiants doivent tous s'acquitter de la totalité des droits de scolarité, qu'ils soient ressortissants nationaux ou étudiants en mobilité internationale, à l'exception des étudiants en mobilité internationale bénéficiant de bourses d'État du gouvernement japonais qui en sont exemptés. Par ailleurs, les étudiants en mobilité internationale qui financent eux-mêmes leurs études peuvent prétendre à différents programmes de bourses. En Corée, les droits de scolarité et les aides financières applicables aux étudiants en mobilité internationale varient selon la teneur de la convention conclue entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Dans l'ensemble, la plupart des étudiants en mobilité internationale versent des droits de scolarité un peu inférieurs à ceux demandés aux ressortissants nationaux. En Nouvelle-Zélande, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent généralement de la totalité des droits de scolarité (qui ne sont pas subventionnés), mais ceux originaires d'Australie (pays partenaire de la Nouvelle-Zélande) bénéficient d'un traitement de faveur : ils perçoivent les mêmes aides que les ressortissants nationaux. Tous les autres étudiants en mobilité internationale scolarisés en Nouvelle-Zélande doivent verser la totalité des droits de scolarité (qui ne sont pas subventionnés). Pour quelques pays, tous les étudiants en mobilité internationale, quel que soit leur pays d'origine, doivent s'acquitter de la totalité des droits de scolarité : en Australie et au Canada et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie.

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 2007 en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède (voir le tableau C2.1). Toutefois, en l'absence de droits de scolarité, et si aucune participation financière n'est demandée aux étudiants en mobilité internationale, le coût unitaire élevé de l'enseignement tertiaire est lourd pour les finances publiques des pays d'accueil (voir le tableau B1.1a). C'est la raison pour laquelle le Danemark, qui par le passé ne demandait pas de droits de scolarité, en a instauré pour les étudiants en mobilité internationale 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 et en Suède, où les effectifs d'étudiants étrangers ont augmenté de plus de 50 % entre 2000 et 2007.

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 socioéconomique et ont pris des mesures destinées à attirer dans leurs établissements des étudiants en mobilité internationale : ces mesures ont pour but de faire financer les études par les étudiants concernés, voire de générer des revenus. L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont instauré des droits de scolarité spécifiques 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 2007, malgré les droits de scolarité élevés réclamés sans distinction à tous les étudiants scolarisés sur le territoire (voir l'indicateur B5). Il ressort de ces observations que les droits de scolarité 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 un cursus parmi 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 enregistrée au Royaume-Uni et aux États-Unis entre 2000 et 2007 et la diminution de la part de marché dans le secteur international de l'éducation observée aux États-Unis durant cette période s'expliquent vraisemblablement par les droits de scolarité relativement élevés qui sont réclamés aux étudiants en mobilité internationale dans ces deux pays, dans un contexte de concurrence féroce avec d'autres pays anglophones proposant un éventail de formations similaires à moindres frais (voir l'encadré C2.3).

Encadré C2.3. Structure des droits de scolarité

Structure des droits de scolarité	Pays membres et partenaires de l'OCDE
Droits de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale que pour les ressortissants nationaux	Australie, Autriche ¹ , Belgique ¹ , Canada, Danemark ¹ , Fédération de Russie, Estonie ¹ , États-Unis ³ , Irlande ¹ , Nouvelle-Zélande, Pays-Bas ¹ , République tchèque ¹ , Royaume-Uni ¹ et Turquie
Droits de scolarité équivalents pour les étudiants en mobilité internationale et les ressortissants nationaux	Allemagne, Corée, Espagne, France, Italie, Japon et Mexique ²
Pas de droits de scolarité, ni pour les étudiants en mobilité internationale, ni pour les ressortissants nationaux	Finlande, Islande, Norvège et Suède

1. Étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.
2. Certains établissements réclament des droits de scolarité plus élevés aux étudiants en mobilité internationale.
3. Les droits de scolarité sont équivalents pour les étudiants en mobilité internationale et les ressortissants nationaux originaires d'un autre État des États-Unis. Toutefois, comme la plupart des étudiants états-uniens font leurs études tertiaires dans l'État dont ils sont originaires, on peut considérer qu'en pratique, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent de droits de scolarité supérieurs à ceux versés par la plupart des ressortissants nationaux.

Source : OCDE. Indicateur B5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

Le coût des études à l'étranger peut être allégé si les aides publiques aux étudiants sont maintenues même pendant des études à l'étranger. En Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili, le maintien des aides publiques aux étudiants en mobilité internationale réduit de toute évidence leur fardeau financier.

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 les 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 quant à 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 les équivalences (transfert d'unités de valeur, ou validation 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, car il n'existe pas encore de séries chronologiques ou d'indicateurs agrégés sur la mobilité internationale des étudiants. Il est aussi possible 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. Cette méthode 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 de l'enseignement tertiaire. En Australie, 19.5 % des étudiants sont en mobilité internationale et sont venus dans le but spécifique de poursuivre des études. Les étudiants en mobilité internationale représentent 12.4 % des effectifs de l'enseignement tertiaire en Autriche, 13.6 % en Nouvelle-Zélande, 14.9 % au Royaume-Uni et 14.0 % 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 République slovaque et, dans les pays partenaires, en Slovénie (voir le tableau C2.1 et le graphique C2.1).

Dans les pays où les données fondées sur le concept « d'étudiants en mobilité internationale » ne sont pas disponibles, ce sont les « étudiants étrangers » qui sont étudiés : ils représentent une proportion significative des effectifs de l'enseignement tertiaire en Allemagne (11.3 %) et en France (11.3 %), ce qui suggère un afflux considérable d'étudiants en mobilité internationale. 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 C2.1).

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 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 en Espagne et au Japon. Ce constat donne à penser que les étudiants en mobilité internationale privilégient surtout les formations académiques traditionnelles, pour lesquelles les équivalences de diplômes s'obtiennent souvent plus facilement. Une tendance similaire s'observe dans les pays dont les données ne se basent pas sur le concept privilégié de la mobilité internationale des étudiants, sauf en Italie et au Portugal (voir le tableau C2.1).

En Australie, en Autriche, au Danemark, en République slovaque, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, les étudiants en mobilité internationale se répartissent dans des proportions relativement équivalentes entre les formations tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau, ce qui suggère que ces pays attirent des étudiants qui viennent de l'étranger pour entamer leurs études tertiaires et/ou qu'ils parviennent à les retenir après un premier cycle. Parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, ce phénomène s'observe aussi en Turquie.

Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité internationale sont sensiblement 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, en Islande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovénie. On observe aussi cette tendance dans des pays où les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles : en Corée, en France, en Italie, en Pologne et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Chili. Elle 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 groupe le plus nombreux 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 48.2 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale déclarés dans le monde (46.8 % des effectifs déclarés par les pays de l'OCDE et 55.1 % des effectifs déclarés par les pays partenaires).

Dans les pays de l'OCDE, c'est en Australie, en Corée et au Japon que les étudiants originaires d'Asie sont les plus nombreux : ils représentent plus de 75 % des étudiants étrangers ou en mobilité internationale. Dans les pays de l'OCDE, les Asiatiques sont suivis dans ce classement par les Européens (24.9 %), en particulier ceux originaires de pays membres de l'UE (16.9 %). Les étudiants en provenance d'Afrique représentent 10.5 % de tous les étudiants en mobilité internationale. Enfin, les étudiants en mobilité internationale originaires d'Amérique du Nord ne représentent que 3.8 % des effectifs totaux et ceux d'Amérique latine, que 5.4 %. Dans l'ensemble, 31.2 % 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 C2.2).

Principaux pays d'origine des étudiants en mobilité internationale

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 3.2 %, 4.4 %, 2.2 % et 2.3 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans un pays membre de l'OCDE. Viennent ensuite les étudiants originaires du Canada (1.8 %) et des États-Unis (2.0 %) (voir le tableau C2.2).

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 16.3 % (sans comptabiliser l'apport de Hong Kong-Chine, dont la part est de 1.4 %) des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans un pays membre de l'OCDE (voir le tableau C2.2). Les destinations les plus prisées par les étudiants chinois en mobilité internationale sont les États-Unis (21.6 %) et le Japon (17.5 %). Dans le classement des pays partenaires par ordre décroissant des proportions d'étudiants en mobilité internationale, viennent ensuite les étudiants originaires d'Inde (6.2 %), de Malaisie (1.8 %), du Maroc (1.7 %) et de la Fédération de Russie (1.4 %). Parmi les Asiatiques, les étudiants originaires d'Indonésie, du Pakistan, de la République islamique d'Iran, de Singapour, de Thaïlande et du Vietnam représentent également une proportion significative des effectifs d'étudiants qui partent faire des études à l'étranger (voir le tableau C2.3 et le tableau C2.7 en ligne).

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité internationale par niveau et type de formation tertiaire révèle certaines tendances à la spécialisation.

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 (30.6 %), en Espagne (34.0 %), au Japon (21.3 %) et en Nouvelle-Zélande (25.3 %). Dans les pays où les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, les « étudiants

étrangers » sont nombreux également à suivre une formation tertiaire de type B en Corée (22.4 %) et en Grèce (34.7 %) et, dans les pays partenaires, au Chili (29.6 %) (voir le tableau C2.4).

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 (22.3 %) et en Suisse (26.5 %). 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 internationale scolarisés au Canada (11.4 %), aux États-Unis (15.7 %), en Finlande (13.4 %), au Japon (10.6 %) et au Royaume-Uni (11.9 %). Dans les pays où les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont disponibles, les étudiants étrangers sont nombreux à opter pour un programme de recherche de haut niveau en France (11.0 %) et au Portugal (10.0 %). Ces étudiants de haut niveau sont susceptibles d'apporter à tous 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 par étudiant dans les pays où ces frais sont intégralement à charge des étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré C2.3).

L'analyse des domaines d'études des étudiants en mobilité internationale révèle quelques pôles d'attraction.

Comme le montre le tableau C2.5, les sciences séduisent au moins un étudiant en mobilité internationale sur six en Allemagne (17.0 %), au Canada (18.5 %), aux États-Unis (18.7 %), en Islande (18.0 %), en Nouvelle-Zélande (18.2 %) et en Suisse (16.7 %), mais moins de un sur 50 au Japon (1.2 %). Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire si l'agronomie, l'ingénierie, la production et la construction y sont incluses. En Finlande, 41.8 % des étudiants en mobilité internationale suivent une formation dans ces domaines d'études. Les proportions d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans des formations en agronomie, en sciences ou en ingénierie sont également élevées en Allemagne (38.0 %), au Canada (34.5 %), aux États-Unis (34.6 %), en Hongrie (28.3 %), au Royaume-Uni (29.4 %), en Suède (39.3 %) et en Suisse (33.5 %) et, dans les pays partenaires, en Slovénie (29.7 %). Il en va de même dans certains pays où les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles : l'agronomie, les sciences et l'ingénierie attirent au moins 28 % des étudiants étrangers en France (28.6 %) et en République slovaque (30.3 %). En revanche, rares sont les étudiants étrangers qui optent pour des formations en agronomie, en sciences et en ingénierie en Pologne (voir le graphique C2.4).

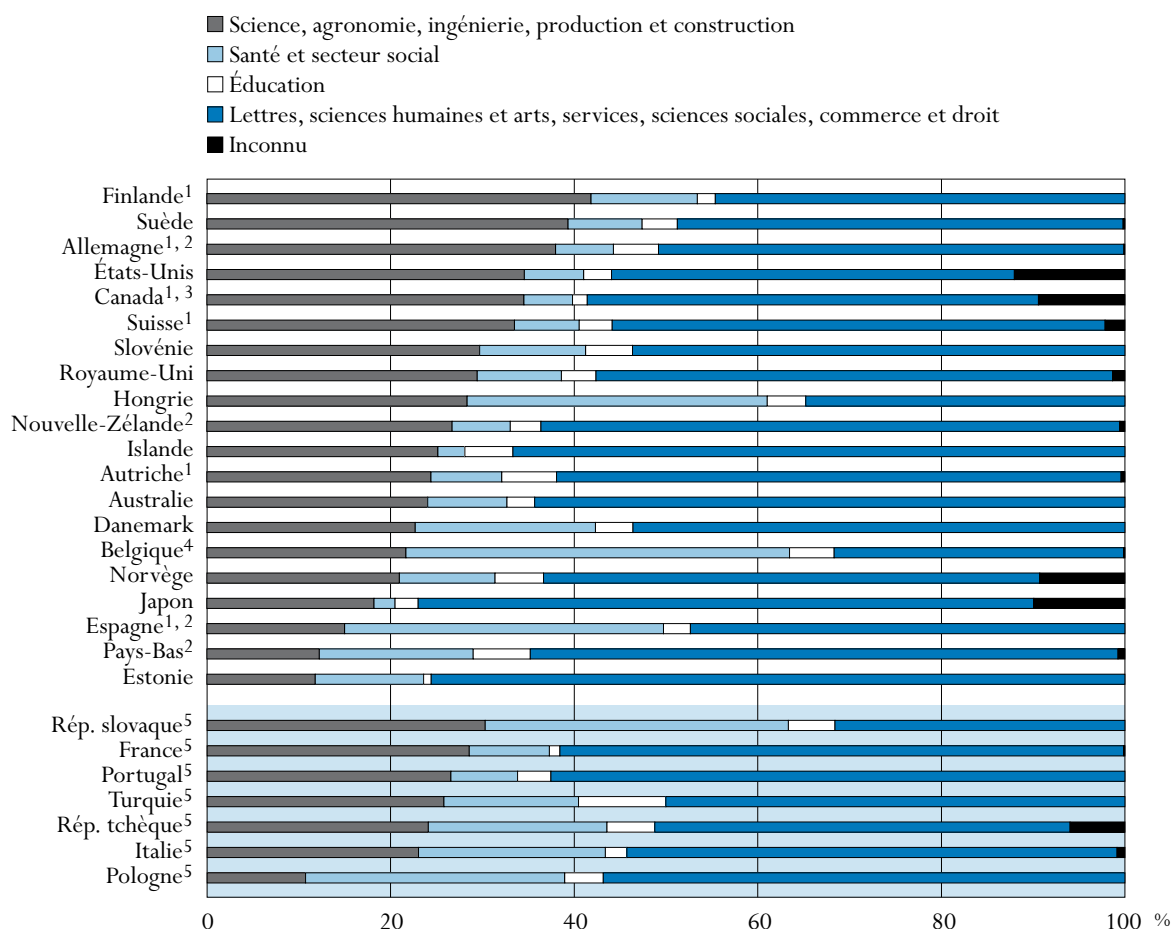
La langue d'enseignement est l'anglais dans la plupart des pays où de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale suivent des formations en agronomie, en sciences ou en ingénierie. En Allemagne, la proportion importante d'étudiants étrangers qui suivent des études scientifiques s'explique peut-être par la grande tradition nationale de spécialisation dans ce domaine.

Les pays non anglophones, quant à eux, ont tendance à accueillir une majorité d'étudiants venus suivre des formations en sciences humaines et en arts et lettres : ces deux domaines sont choisis par plus de 20 % des étudiants en mobilité internationale en Allemagne (21.5 %), en Autriche (22.9 %), en Islande (42.9 %) et au Japon (25.4 %) et, dans les pays partenaires, en Slovénie (21.3 %). Ce phénomène s'observe également en France (20.1 %) 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. Près de la moitié des étudiants en mobilité internationale choisissent ces domaines d'études en Australie (55.6 %), en Nouvelle-Zélande (45.7 %) et aux Pays-Bas (45.4 %) et, dans les pays partenaires, en Estonie (57.0 %). Dans les pays où 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 au Portugal (49.1 %).

Graphique C2.4. Répartition des étudiants en mobilité internationale par domaine d'études (2007)

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 : 2006.

4. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

5. 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, agriculture, ingénierie, production et construction ».

Source : OCDE. Tableau C2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

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 de reconnaissance des diplômes médicaux. Ces formations sont choisies par de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale dans des pays membres de l'UE, en particulier en Belgique (41.8 %) et en Hongrie (32.7 %). Une tendance similaire s'observe dans des pays où les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles : entre un cinquième et un tiers des étudiants étrangers optent pour une formation en rapport avec la santé et le secteur social en Italie (20.4 %), en Pologne (28.2 %) et en République slovaque (33.0 %). Ce phénomène s'explique par les politiques de quotas qui limitent l'accès aux 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, sachant qu'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 renommés, 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 sciences humaines et les arts et lettres 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).

Côté 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 en proposent peu. 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 prises par l'Union Européenne concernant la reconnaissance des diplômes médicaux favorisent assurément la concentration d'étudiants en mobilité internationale dans les formations des secteurs santé et social qui s'observe dans les 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, 3.6 % 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. En revanche, la proportion d'étudiants originaires d'un pays partenaire qui vont étudier dans un autre pays partenaire est 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 de l'OCDE. À titre de comparaison, les étudiants originaires d'Irlande (0.1 %), d'Islande (0.1 %), du Luxembourg (0.1 %) et de République slovaque (0.3 %) sont très peu enclins à choisir un pays tiers de l'OCDE (voir le tableau C2.3).

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 allemands en Autriche, 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 géographiquement. Par ailleurs, les réseaux migratoires jouent un rôle, comme 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 destinations choisies 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, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en France, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, pays qui, pour la plupart, appliquent des mesures facilitant l'immigration des étudiants en mobilité internationale. De même, les étudiants originaires d'Inde optent préférentiellement pour l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni. À eux seuls, ces trois pays accueillent 82.6 % des étudiants indiens scolarisés à l'étranger (voir le tableau C2.3).

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 2006/2007 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (voir l'annexe 3 pour plus de détails, www.oecd.org/edu/eag2009). Certaines données proviennent aussi 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 suivre 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 les 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 » est définie en fonction de la législation du pays qui fournit les données. En pratique, cela peut signifier par exemple que l'on détient une autorisation ou un visa d'études ou que l'on était domicilié 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 : diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires pour les étudiants qui suivent une formation tertiaire de type A ou B, ou diplôme de fin d'études tertiaires de type A pour ceux qui suivent un programme de recherche de haut niveau.

Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité internationale sont indiquées dans les tableaux et sont reprises à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

Par « étudiant étranger », on entend tout étudiant qui n'est pas ressortissant du pays qui a fourni les données. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais elle ne permet pas de prendre toute la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison des différences de politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants. Par exemple, l'Australie et la Suisse déclarent des proportions similaires d'étudiants étrangers parmi leurs effectifs de l'enseignement tertiaire (22.5 % et 19.3 %), mais il existe entre ces deux pays un écart significatif en termes de mobilité internationale : les étudiants en mobilité représentent en Australie et en Suisse respectivement 19.5 % et 14.0 % des effectifs de l'enseignement tertiaire (voir le tableau C2.1). Ce phénomène s'explique par le fait que l'Australie a plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. En conséquence, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des données qui se fondent sur le concept d'étudiants étrangers pour évoquer la mobilité internationale des étudiants, et en particulier lors des comparaisons bilatérales.

Méthodologie

Les données sur les étudiants étrangers et sur les étudiants en mobilité internationale ont été recueillies par les pays d'accueil. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers et les effectifs d'étudiants en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements d'enseignement. En général, les étudiants autochtones et les étudiants 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 pas à l'étranger pendant toute l'année scolaire 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 de courte durée, par exemple). Par ailleurs, les effectifs d'étudiants en mobilité internationale sont calculés en tenant compte des 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 par exemple assez courante dans les établissements d'enseignement tertiaire en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni (OCDE, 2004).

Comme les données sur les étudiants étrangers et les étudiants 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 étudiés par cet indicateur sont tous les pays membres de l'OCDE (à l'exception du Luxembourg et du Mexique) et, dans les pays partenaires, le Chili, l'Estonie, la Fédération de Russie et la Slovaquie, ainsi que d'autres 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, d'identifier 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.

Ces données ne comprennent donc 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 C2.3), 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 C2.1 montre la proportion d'étudiants étrangers et d'étudiants 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 du pays scolarisés, 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 2007 dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Les tableaux C2.2, C2.4 et C2.5 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 C2.2, par niveau et type de formation tertiaire dans le tableau C2.4 et par domaine d'études dans le tableau C2.5.

Le tableau C2.3 montre, pour un pays donné, comment ses ressortissants scolarisés à l'étranger se répartissent entre les différents pays d'accueil (pays d'études). Comme indiqué ci-dessus, les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger, utilisés comme dénominateur, ne comprennent que les étudiants scolarisés dans un pays qui a fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les proportions calculées peuvent donc être biaisées et surestimées dans les pays dont les ressortissants sont nombreux à être scolarisés dans un pays qui n'a pas fourni de données.

Le tableau C2.6 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 2007 et indique l'indice annuel de variation entre 2007 et la période 2000-2006. 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 fourni 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 C2.7 (accessible en ligne) présente les effectifs 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 les taux d'accès et d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire et peut les 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 où des droits de scolarité spécifiques s'appliquent 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 droits de scolarité sont faibles ou nuls, à cause du coût élevé que représente 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 apparaître 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 (2004).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

- **Tableau C2.7. Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'origine et d'accueil (2007) et évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (2000, 2007)**

Tableau C2.1.

Étudiants en mobilité internationale et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000 et 2007)

Proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs totaux d'étudiants (nationaux et en mobilité), 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 19.5 % en Australie et 14.0 % en Suisse. En raison des contraintes relatives à la communication des données et selon la législation des pays en matière d'immigration, la mobilité internationale des étudiants est déterminée soit sur la base du pays où les étudiants résident (en Australie, par exemple), soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant (en Suisse, par exemple). Les données présentées dans ce tableau constituent le meilleur indicateur en date de la mobilité 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 22.5 % en Australie et 19.3 % en Suisse.

	Étudiants en mobilité internationale				Étudiants étrangers				Indice de variation du nombre d'étudiants étrangers, tous niveaux d'enseignement confondus (2000 = 100)
	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				
	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	19.5	15.5	20.2	20.8	22.5	15.8	23.4	31.5	200
Autriche ¹	12.4	1.9	13.3	15.1	16.7	5.6	17.5	21.5	143
Belgique ^{1,2}	7.5	5.3	8.6	20.5	12.2	9.5	13.7	29.9	107
Canada ^{1,3,4,5}	7.7	m	7.1	21.2	14.8	m	13.8	39.0	140
République tchèque ¹	5.6	0.7	5.9	7.2	6.8	1.1	7.2	8.9	448
Danemark ¹	5.5	4.1	5.6	6.6	9.0	10.5	8.5	21.5	162
Finlande ⁶	4.1	n	3.8	7.8	3.3	n	2.9	8.0	181
France	m	m	m	m	11.3	4.5	12.4	37.9	180
Allemagne ⁶	m	m	10.6	m	11.3	3.8	12.6	m	138
Grèce ³	m	m	m	m	3.5	3.4	3.8	m	246
Hongrie ¹	3.0	0.4	3.1	6.7	3.5	0.5	3.6	7.5	153
Islande ⁶	5.2	1.7	5.2	11.9	4.9	1.0	4.9	14.4	194
Irlande ⁶	8.8	m	m	m	m	m	m	m	226
Italie	m	m	m	m	2.8	16.0	2.7	5.9	230
Japon ¹	2.9	2.7	2.6	16.1	3.1	2.7	2.9	16.8	189
Corée	m	m	m	m	1.0	0.6	1.1	5.5	947
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas ³	4.7	n	4.7	m	6.4	n	6.5	m	270
Nouvelle-Zélande ¹	13.6	12.8	13.5	26.6	26.8	24.2	27.1	45.7	791
Norvège ¹	2.2	0.7	2.2	4.8	7.3	3.4	6.9	23.4	180
Pologne	m	m	m	m	0.6	n	0.6	2.8	213
Portugal	m	m	m	m	4.9	6.9	4.6	9.6	169
République slovaque ¹	0.9	0.4	0.9	0.8	0.9	0.5	0.9	0.9	128
Espagne ¹	1.8	4.6	1.0	9.9	3.4	4.6	2.2	21.9	235
Suède ¹	5.4	0.6	5.6	5.9	10.3	4.0	10.1	21.7	167
Suisse ^{3,6}	14.0	m	13.9	45.0	19.3	15.5	17.3	45.0	158
Turquie	m	m	m	m	0.8	0.1	1.0	2.6	109
Royaume-Uni ¹	14.9	6.2	15.9	42.1	19.5	12.1	20.1	46.0	158
États-Unis ¹	3.4	2.0	3.1	23.7	m	m	m	m	125
Moyenne de l'OCDE	7.1	3.5	7.3	16.3	8.7	5.9	8.8	20.4	235
Moyenne de l'UE-19	6.2	2.2	6.6	12.3	7.4	4.9	7.6	17.4	197
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	1.1	0.8	1.2	13.4	229
Estonie ¹	1.4	0.2	2.0	3.3	3.2	3.0	3.3	4.0	255
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie ^{3,5}	m	m	m	m	0.6	0.3	0.7	m	146
Slovénie ¹	1.0	0.4	1.4	7.0	1.3	0.7	1.6	7.9	194

1. Afin de mesurer la mobilité des étudiants, 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 pourcentages pour l'ensemble du tertiaire sont sous-estimés en raison de l'exclusion de certaines formations.

4. Année de référence : 2006.

5. Les établissements privés sont exclus.

6. Afin de mesurer la mobilité des étudiants, 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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.2.

Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2007)

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 fondés 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 : 0,7 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés au Canada sont des résidents allemands, 0,2 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 7^e colonne : 4,6 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,3 % en Grèce, etc.

Lecture de la 16^e colonne : 28,4 % 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 ²	Canada ^{1,3,4,5}	Danemark ¹	Allemagne ^{3,6,7}	Islande ⁶	Irlande ⁶	Pays-Bas ⁷	Nouvelle-Zélande ¹	République slovaque ¹	Espagne ^{1,3}	Suède ¹	Suisse ^{3,6}	Royaume-Uni ¹	États-Unis ¹	Autriche ^{3,8}	République tchèque ⁸	Finlande ⁸	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
Pays membres de l'OCDE	<i>Pays d'origine</i>																			
	Australie	a	0.1	0.3	2.4	0.2	0.7	0.4	n	8.3	n	1.4	0.1	0.5	0.5	0.2	n	0.3		
	Autriche	0.1	0.1	0.1	0.5	2.4	2.3	0.4	0.1	0.1	0.2	1.6	0.9	0.4	0.1	a	0.1	0.4		
	Belgique	n	a	0.4	1.2	0.7	1.0	0.5	1.8	n	n	0.8	1.1	0.3	0.7	0.1	0.2	n	0.2	
	Canada	1.9	0.2	a	1.0	0.3	2.2	2.9	0.1	1.2	0.4	0.1	1.3	0.4	1.4	4.9	0.1	0.2	0.9	
	République tchèque	0.0	n	0.1	0.1	0.9	1.7	0.2	0.1	n	24.9	0.1	0.8	0.2	0.3	0.2	1.3	a	0.5	
	Danemark	0.1	n	0.1	a	0.2	5.8	0.1	0.1	0.2	n	0.1	0.6	0.1	0.4	0.2	0.2	n	0.4	
	Finlande	n	n	0.1	0.9	0.4	3.8	0.5	0.2	0.1	n	0.1	2.8	0.1	0.5	0.1	0.4	n	a	
	France	0.4	35.5	6.9	4.3	2.9	7.7	5.1	0.6	1.2	0.4	2.6	6.1	6.5	3.7	1.1	1.1	0.1	1.6	
	Allemagne	0.9	1.0	0.7	9.1	a	13.1	4.6	18.0	3.9	1.5	2.6	9.5	10.6	4.0	1.5	28.4	1.0	4.0	
	Grèce	n	0.3	0.2	0.4	1.3	0.1	0.3	0.2	n	9.6	0.3	0.4	0.3	4.6	0.3	0.6	0.5	0.6	
	Hongrie	n	0.1	0.1	0.2	1.0	0.7	0.2	0.2	n	1.3	0.1	0.3	0.2	0.3	0.1	2.8	0.1	1.1	
	Islande	n	n	n	7.6	n	a	0.1	n	n	0.1	n	0.1	n	0.1	0.1	n	n	0.2	
	Irlande	0.1	0.1	0.1	0.8	0.2	0.6	a	0.1	0.1	0.6	0.3	0.4	n	4.6	0.2	0.1	0.2	0.3	
	Italie	0.1	0.4	0.3	1.2	1.8	4.0	1.7	0.3	0.1	0.3	3.1	2.3	2.8	1.7	0.6	14.2	0.1	1.6	
	Japon	1.5	0.1	1.4	0.2	1.0	1.0	0.5	0.1	2.9	0.2	0.2	0.5	0.3	1.6	6.1	0.7	0.1	1.0	
	Corée	2.6	0.1	0.1	0.1	1.9	0.1	0.2	0.1	0.1	0.5	0.2	0.5	0.2	1.2	10.7	0.8	0.1	0.3	
	Luxembourg	n	4.3	n	0.6	1.2	n	0.1	n	n	n	0.1	n	0.4	0.3	n	1.1	n	0.0	
	Mexique	0.2	0.1	1.4	0.3	0.7	0.4	0.1	0.1	0.2	0.4	6.4	0.5	0.2	0.5	2.4	0.1	n	0.6	
	Pays-Bas	0.1	8.3	0.2	0.9	0.4	1.6	0.5	a	0.2	0.1	0.4	2.1	0.2	0.8	0.3	0.3	0.1	0.9	
	Nouvelle-Zélande	0.9	n	0.1	0.7	0.1	0.1	n	n	n	n	n	0.2	n	0.2	0.1	n	n	0.1	
	Norvège	0.7	n	0.2	15.2	0.3	3.8	0.7	0.2	0.5	7.7	0.1	0.7	0.1	0.9	0.2	0.1	1.0	0.8	
	Pologne	0.1	0.3	0.3	1.5	6.1	4.0	1.5	0.7	n	2.1	0.8	1.7	0.6	1.9	0.5	3.4	1.1	1.7	
	Portugal	n	0.1	0.1	0.3	0.2	0.2	0.3	0.1	n	0.2	7.0	0.5	0.2	0.9	0.1	0.2	1.1	0.3	
	République slovaque	n	0.1	n	0.1	0.6	0.9	0.1	0.1	n	a	0.1	0.1	0.2	0.3	0.1	3.0	67.4	0.2	
	Espagne	0.1	0.3	0.2	2.8	2.0	3.0	2.1	0.5	0.1	0.3	a	4.1	0.7	1.8	0.6	1.0	0.1	1.2	
	Suède	0.4	n	0.1	8.9	0.3	6.6	0.6	0.2	0.4	1.8	0.2	a	0.2	1.0	0.5	0.4	0.4	5.7	
	Suisse	0.1	0.2	0.4	1.3	1.0	0.5	0.2	0.1	0.2	0.1	0.6	0.9	a	0.5	0.2	0.8	0.0	0.3	
	Turquie	0.1	0.3	0.5	0.4	3.5	n	0.2	0.3	0.1	0.2	0.1	0.6	0.7	0.6	2.0	5.2	0.2	0.8	
	Royaume-Uni	0.8	0.1	0.9	11.7	1.0	3.5	13.6	0.4	1.3	1.4	1.4	1.3	0.3	a	1.4	0.5	1.7	1.9	
États-Unis	1.4	0.4	11.6	4.8	1.7	7.8	14.9	0.2	7.0	1.2	1.1	2.1	0.7	4.5	a	0.8	0.6	2.1		
	<i>Total de l'OCDE</i>	13.0	52.6	26.7	79.6	34.4	77.2	52.6	24.8	28.2	56.1	29.1	44.7	27.8	40.2	35.2	67.9	76.3	29.8	
Pays partenaires	Brésil	0.2	0.1	0.6	0.3	0.9	0.7	0.1	0.1	0.2	0.1	2.3	0.1	0.5	0.4	1.2	0.2	n	0.4	
	Chili	0.1	0.1	0.2	0.1	0.3	n	n	n	0.2	0.1	0.4	0.2	0.1	0.1	0.3	n	n	0.2	
	Chine	23.8	2.1	17.9	7.0	11.5	2.6	7.7	3.2	41.0	1.0	0.3	1.2	0.9	14.1	16.6	3.2	0.2	16.7	
	Estonie	n	n	n	0.3	0.3	0.9	0.1	n	n	n	0.1	0.1	n	0.2	n	0.1	n	6.6	
	Inde	11.6	0.8	2.6	1.3	1.7	0.1	2.1	0.1	7.4	0.2	0.1	0.2	0.5	6.8	14.4	0.4	0.4	2.0	
	Israël	0.1	0.1	0.4	0.3	0.6	n	0.1	0.1	n	7.7	0.1	n	0.1	0.3	0.6	0.1	0.8	0.2	
	Fédération de Russie	0.3	0.5	0.7	0.6	5.8	3.0	0.4	0.3	0.8	1.1	0.4	0.3	0.8	0.7	0.8	1.2	4.4	11.7	
	Slovénie	n	n	n	n	0.1	0.1	n	n	n	0.3	0.1	0.2	n	0.1	n	1.3	0.1	0.1	
		<i>Grandes régions</i>																		
		<i>Total de l'Afrique</i>	3.2	2.7	16.0	2.1	8.6	1.3	4.6	1.3	0.8	3.0	7.3	0.5	3.3	9.5	6.1	1.4	1.7	13.9
		<i>Total de l'Asie</i>	79.7	5.6	42.4	13.2	31.2	7.0	28.1	5.9	68.6	19.6	1.7	4.5	4.2	46.3	65.2	14.1	9.3	31.4
		<i>Total de l'Europe</i>	4.7	52.7	15.1	73.1	45.8	78.5	36.1	25.6	9.3	74.6	26.6	39.6	29.5	32.6	11.9	82.2	86.5	48.1
		<i>Dont l'UE-19</i>	3.4	51.0	10.7	45.6	23.7	60.6	32.4	23.5	7.6	45.6	20.5	35.9	25.0	28.1	8.1	59.1	74.1	22.4
		<i>Total de l'Amérique du Nord</i>	3.3	0.6	12.1	5.8	2.0	10.1	18.0	0.3	8.3	1.5	1.1	3.4	1.1	6.0	4.9	1.0	0.8	3.0
	<i>Total de l'Océanie</i>	1.9	0.1	0.4	3.1	0.3	0.9	0.6	n	12.0	n	0.0	1.6	0.2	0.7	0.7	0.2	n	0.4	
	<i>Total de l'Amérique du Sud</i>	1.1	0.9	8.8	1.7	4.0	2.2	0.6	0.9	1.0	1.3	29.2	1.1	2.4	2.5	11.1	1.1	0.7	2.5	
	<i>Non précisé</i>	6.0	37.3	5.3	1.1	8.1	n	12.0	66.0	0.1	n	34.0	49.2	59.3	2.4	n	0.2	0.9	0.7	
	<i>Total tous pays</i>	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 : 2006.

5. Les établissements d'enseignement privé 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/eqq2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.2. (suite)

Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2007)

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 fondés 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 : 0,7 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés au Canada sont des résidents allemands, 0,2 % sont des résidents grecs, etc.
Lecture de la 7^e colonne : 4,6 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,3 % en Grèce, etc.
Lecture de la 16^e colonne : 28,4% 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 étrangers										En mobilité internationale		Étrangers				
	France ⁸	Grèce ⁸	Hongrie ⁸	Italie ⁸	Japon ⁸	Corée ⁸	Norvège ⁸	Pologne ⁸	Portugal ⁸	Turquie ⁸	Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Estonie ¹	Slovénie ¹	Chili ¹	Fédération de Russie ^{5,7,8}	Total des pays d'accueil (pays partenaires)	Total des pays d'accueil dont les chiffres sont disponibles
(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	
Pays d'origine																	
Pays membres de l'OCDE																	
Australie	0.1	0.1	0.1	0.1	0.3	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.4	n	n	m	n	0.3	
Autriche	0.2	0.2	0.5	0.4	n	n	0.3	0.3	0.1	0.2	0.4	0.1	1.1	0.1	m	0.1	
Belgique	1.1	0.2	0.1	0.5	n	n	0.2	0.1	0.4	0.1	0.4	0.3	0.3	0.1	m	0.4	
Canada	0.5	0.2	0.9	0.2	0.2	0.6	0.6	2.4	0.5	0.1	1.8	n	0.3	0.2	m	0.2	
République tchèque	0.3	n	0.1	0.3	n	n	0.3	2.9	0.2	n	0.3	n	0.1	0.1	m	0.3	
Danemark	0.1	0.1	n	0.1	n	n	5.4	0.1	n	n	0.2	0.7	n	n	m	0.2	
Finlande	0.1	0.1	0.2	0.2	0.1	n	1.9	0.1	0.1	n	0.2	45.7	n	0.1	m	0.2	
France	a	0.3	0.3	1.9	0.4	0.1	1.1	0.8	3.6	0.1	2.2	0.4	0.2	0.7	m	0.1	
Allemagne	2.8	1.9	10.1	3.6	0.3	0.2	4.2	3.1	1.7	1.4	3.2	1.4	0.3	0.7	m	0.2	
Grèce	0.8	a	1.0	8.8	n	n	0.1	0.2	0.2	4.6	1.3	0.2	0.1	n	m	0.6	
Hongrie	0.3	0.1	a	0.4	0.1	n	0.2	0.5	0.1	n	0.3	0.1	0.9	n	m	0.2	
Islande	n	n	0.3	n	n	n	1.6	n	n	n	0.1	n	n	n	m	0.1	
Irlande	0.2	n	0.5	0.1	n	n	0.1	0.1	0.1	0.1	0.8	0.1	n	n	m	0.7	
Italie	1.9	0.4	0.2	a	0.1	n	0.6	0.4	1.3	0.1	1.3	0.6	10.3	0.3	m	0.1	
Japon	0.8	0.1	0.2	0.6	a	3.9	0.4	0.2	0.1	n	2.3	0.3	n	0.1	m	0.1	
Corée	1.0	0.1	0.2	0.6	17.6	a	0.2	0.3	n	0.2	4.4	0.1	n	0.5	m	0.3	
Luxembourg	0.6	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.2	n	0.3	n	n	m	0.3	
Mexique	0.7	n	0.1	0.5	0.1	n	0.3	0.1	0.1	n	1.0	0.1	0.2	1.5	m	0.3	
Pays-Bas	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	n	1.0	0.1	0.3	0.1	0.4	0.1	0.1	0.1	m	0.4	
Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	0.1	0.1	0.1	0.1	n	n	0.2	n	n	n	m	0.1	
Norvège	0.1	n	4.7	0.3	n	n	a	7.0	0.1	n	0.5	0.2	0.2	0.1	m	0.4	
Pologne	1.4	0.5	0.4	2.6	0.1	n	1.2	a	0.9	0.1	1.4	0.1	0.5	n	m	1.2	
Portugal	1.1	0.1	0.1	0.2	n	n	0.3	0.3	a	n	0.4	0.1	0.2	n	m	0.1	
République slovaque	0.2	n	15.2	0.3	n	n	0.2	1.1	0.1	n	1.0	n	0.6	n	m	0.9	
Espagne	1.6	0.1	0.2	0.9	0.1	n	0.7	0.5	3.6	n	1.0	0.8	0.2	0.8	m	0.1	
Suède	0.2	0.1	1.8	0.2	0.1	n	8.1	4.0	0.1	0.1	0.6	0.7	0.3	0.2	m	0.1	
Suisse	0.7	0.1	0.1	2.4	n	n	0.3	0.1	0.5	n	0.4	2.9	n	0.2	m	0.1	
Turquie	0.9	0.4	0.6	0.7	0.1	0.2	0.4	0.5	0.2	a	1.2	0.2	0.1	n	m	2.3	
Royaume-Uni	1.1	0.5	0.5	0.3	0.1	2.2	0.6	0.5	0.5	0.5	1.0	0.2	0.2	0.1	m	0.2	
États-Unis	1.3	0.6	1.6	0.8	1.5	1.7	2.1	6.3	0.8	0.2	2.0	1.2	0.3	0.8	m	1.8	
Total de l'OCDE	20.4	6.1	40.1	27.4	21.7	7.3	34.1	32.2	15.9	7.9	31.2	56.8	16.2	6.8	m	6.2	27.1
Pays partenaires																	
Brésil	1.0	n	0.1	1.9	0.4	0.1	0.5	0.3	12.3	n	0.8	0.1	0.3	2.3	m	0.5	
Chili	0.3	n	n	0.4	n	n	0.5	n	0.1	n	0.2	n	n	a	m	0.4	
Chine	7.6	0.2	1.3	2.9	63.7	72.3	4.6	3.2	0.4	0.7	16.3	9.5	0.1	0.6	m	9.8	
Estonie	0.0	n	n	0.1	n	n	0.5	0.1	n	n	0.1	a	0.2	n	0.9	0.3	
Inde	0.4	n	0.3	1.0	0.3	1.1	1.0	2.1	0.2	n	6.2	1.7	0.1	n	m	1.8	
Israël	0.1	0.4	5.0	2.0	n	n	0.1	0.2	n	0.1	0.4	n	n	0.1	m	0.8	
Fédération de Russie	1.3	1.4	1.4	1.6	0.3	0.8	5.1	3.7	0.5	2.9	1.4	9.6	1.2	0.1	a	2.9	
Slovénie	n	n	0.1	0.7	n	n	n	0.1	0.1	n	0.1	n	a	n	m	0.1	
Grandes régions																	
Total de l'Afrique	43.8	4.3	1.9	9.6	0.7	0.8	9.7	4.8	64.8	2.0	10.5	0.3	0.3	0.1	m	17.3	
Total de l'Asie	19.7	61.8	15.5	13.9	93.6	94.6	16.3	18.7	1.7	55.2	46.8	13.1	0.9	1.5	57.3	55.1	
Total de l'Europe	21.6	32.0	79.7	62.4	2.5	1.6	43.1	66.9	16.5	27.6	24.9	84.9	96.7	3.9	31.9	15.7	
Dont l'UE-19	14.1	4.6	31.3	21.2	1.7	0.7	28.1	15.1	13.7	7.3	16.9	51.8	15.2	3.3	m	m	
Total de l'Amérique du Nord	1.8	0.8	2.5	1.1	1.7	2.3	2.6	8.7	1.2	0.2	3.8	1.2	0.5	1.1	m	1.0	
Total de l'Océanie	0.2	0.1	0.1	0.1	0.4	0.2	0.3	0.2	0.1	0.2	0.8	n	0.1	n	m	0.1	
Total de l'Amérique du Sud	4.8	0.3	0.3	9.1	1.0	0.5	2.5	0.7	15.7	0.1	5.4	0.4	1.0	54.5	m	10.7	
Non précisé	8.1	0.8	n	3.8	n	n	25.5	n	n	14.7	7.8	n	0.4	38.8	10.8	n	
Total tous pays	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 : 2006.
5. Les établissements d'enseignement privé 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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.3.

Répartition des ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger par pays d'accueil (2007)

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 fondés sur le nombre d'individus)

		Pays d'accueil																			
		Pays membres de l'OCDE																			
Pays d'origine		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Pays membres de l'OCDE	Australie	a	0.7	0.3	4.0	n	0.4	0.3	2.9	3.5	0.2	0.1	0.1	0.7	0.6	3.6	0.4	m	m	0.5	27.5
	Autriche	1.6	a	0.4	1.0	0.1	0.3	0.3	3.3	51.0	0.3	0.6	0.2	0.5	1.6	0.3	0.1	m	m	1.6	0.2
	Belgique	0.7	0.8	a	2.3	0.1	0.2	0.2	23.4	8.9	0.4	0.1	0.1	0.8	2.5	0.5	n	m	m	18.9	0.1
	Canada	9.1	0.1	0.2	a	0.1	0.2	0.2	2.9	1.4	0.1	0.3	n	1.1	0.3	0.7	0.4	m	m	0.3	0.9
	Rép. tchèque	1.3	6.7	0.5	1.7	a	0.5	0.6	9.3	27.2	n	0.2	0.2	0.4	2.2	0.5	0.1	m	m	1.6	n
	Danemark	2.3	1.1	0.6	1.6	n	a	0.7	3.8	8.2	0.2	n	0.8	0.4	0.9	0.5	0.1	m	m	2.3	0.9
	Finlande	0.8	1.9	0.5	0.9	0.1	2.2	a	3.5	9.1	0.2	0.3	0.4	0.8	1.0	0.7	0.1	m	m	2.0	0.3
	France	1.4	0.8	26.6	7.8	n	0.4	0.3	a	10.0	0.1	0.1	0.1	1.4	1.7	0.7	n	m	m	1.3	0.6
	Allemagne	2.2	14.4	0.7	1.3	0.3	1.5	0.5	8.1	a	0.5	1.8	0.1	0.9	2.4	0.5	0.1	m	m	16.3	1.5
	Grèce	0.1	0.6	1.1	0.4	0.3	0.2	0.1	5.1	16.0	a	0.4	n	0.1	13.3	0.1	n	m	m	1.6	n
	Hongrie	0.7	15.0	1.3	1.3	0.4	1.3	1.3	8.7	30.9	0.2	a	0.1	0.3	2.5	1.0	n	m	m	3.0	0.1
	Islande	0.8	0.5	0.2	1.2	n	46.4	0.7	1.3	3.0	n	1.3	a	0.2	0.5	0.6	n	m	m	2.1	0.3
	Irlande	0.9	0.2	0.3	1.2	0.3	0.3	0.2	2.3	2.1	n	0.4	n	a	0.2	n	n	m	m	0.7	0.2
	Italie	0.7	15.0	4.1	0.7	0.1	0.4	0.4	11.6	18.0	0.2	0.1	0.1	0.7	a	0.3	n	m	m	1.4	0.1
	Japon	5.8	0.5	0.3	2.9	n	0.1	0.2	3.7	4.3	n	n	n	0.2	0.6	a	2.2	m	m	0.4	1.7
	Corée	5.1	0.3	0.1	0.7	n	n	n	2.3	4.9	n	n	n	n	0.3	20.6	a	m	m	0.3	n
	Luxembourg	0.2	6.3	20.6	0.4	n	0.1	0.1	21.0	32.6	n	n	n	0.2	0.7	n	n	a	m	0.6	n
	Mexique	1.6	0.2	0.3	5.2	n	0.3	0.2	5.9	5.1	n	n	n	0.1	0.9	0.5	0.1	m	a	0.6	0.3
	Pays-Bas	2.0	1.1	26.1	2.4	0.1	1.5	0.6	4.7	11.7	0.2	0.1	0.1	0.7	0.9	0.6	n	m	m	a	0.4
	Nouvelle-Zélande	49.0	0.2	n	3.3	0.1	0.6	0.1	1.6	1.7	n	0.1	n	0.2	n	2.0	0.8	m	m	0.5	a
Norvège	10.8	0.4	0.2	1.3	1.7	16.4	0.6	2.7	4.3	n	5.2	0.2	0.8	1.1	0.2	n	m	m	2.2	1.2	
Pologne	0.5	3.9	1.2	1.6	0.7	1.8	0.4	8.9	40.2	0.3	0.2	0.1	0.7	3.9	0.2	n	m	m	2.2	n	
Portugal	0.4	0.6	5.1	1.7	1.9	0.3	0.2	18.4	10.7	0.1	0.1	n	0.3	0.8	0.2	n	m	m	1.9	0.1	
République slovaque	0.4	5.2	0.3	0.4	66.4	0.1	0.1	1.5	6.5	n	9.2	n	0.1	0.7	0.1	n	m	m	0.5	n	
Espagne	0.5	1.6	3.4	0.6	0.1	0.5	0.4	14.4	18.6	0.1	0.1	0.1	1.3	1.9	0.4	n	m	m	3.1	0.1	
Suède	6.0	1.2	0.4	1.2	0.6	10.8	3.9	3.7	4.8	0.2	1.8	0.3	0.7	0.8	0.9	n	m	m	1.2	0.9	
Suisse	2.8	3.2	0.8	2.9	0.1	0.6	0.2	14.5	20.4	0.2	0.1	n	0.3	12.4	0.4	n	m	m	1.4	0.5	
Turquie	0.4	3.8	0.4	1.2	0.1	0.5	0.1	4.0	41.6	0.1	0.2	n	0.1	0.6	0.3	0.1	m	m	1.2	n	
Royaume-Uni	6.5	0.8	1.0	8.3	1.5	1.8	0.7	9.9	7.1	0.4	0.3	0.1	8.7	1.1	1.5	0.1	m	m	3.1	1.6	
États-Unis	5.8	0.7	0.4	17.5	0.3	0.6	0.4	6.1	6.5	0.3	0.5	0.1	4.8	0.9	3.6	1.1	m	m	0.9	4.5	
Total de l'OCDE		3.2	3.4	3.3	3.0	2.2	1.2	0.3	5.8	12.2	0.2	0.7	0.1	1.0	1.8	3.2	0.3	m	m	2.9	1.1
Pays partenaires	Brésil	2.1	0.3	0.6	2.8	n	0.4	0.2	10.7	8.7	n	n	n	0.1	4.5	1.9	0.1	m	m	0.5	0.3
	Chili	2.5	0.2	1.2	3.1	n	0.4	0.2	8.2	7.7	n	n	n	n	2.6	0.5	0.2	m	m	0.5	0.8
	Chine	11.0	0.3	0.3	6.3	n	0.4	0.4	4.1	5.9	n	n	n	0.3	0.4	17.5	5.1	m	m	0.8	3.0
	Estonie	0.1	0.9	0.3	0.4	0.1	3.2	13.8	2.5	15.4	0.1	0.1	0.2	0.4	1.2	0.5	n	m	m	1.6	n
	Inde	15.1	0.1	0.2	4.4	n	0.2	0.1	0.5	2.4	n	n	n	0.2	0.4	0.3	0.2	m	m	0.2	1.5
	Israël	1.4	0.4	0.3	6.8	1.3	0.4	0.2	2.0	9.5	0.6	5.4	n	0.1	8.0	0.3	n	m	m	1.4	n
	Fédération de Russie	1.0	1.0	1.0	2.7	2.1	0.8	2.3	6.3	25.3	0.6	0.4	n	0.1	1.8	0.7	0.5	m	m	0.9	0.5
	Slovénie	0.7	20.4	0.7	0.7	0.7	0.3	0.5	3.2	22.0	n	0.7	n	0.2	14.2	0.4	n	m	m	2.7	n

Remarque : les proportions d'étudiants scolarisés à l'étranger sont calculées uniquement sur la base des effectifs d'étudiants scolarisés dans des pays ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité 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 : 2006.

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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.3. (suite)

Répartition des ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger par pays d'accueil (2007)

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 fondés 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, 15.0 % des ressortissants italiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Lecture de la première ligne : la France accueille 2.9 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, la Nouvelle Zélande accueille 27.5 % 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	Fédération de Russie ^{2,6}	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	3.9	0.7	0.3	17.7	28.6	98.0	m	n	n	m	m	n	2.0	100.0
Autriche	0.4	0.3	0.2	0.2	1.9	3.9	7.5	0.2	11.1	6.7	95.8	m	n	n	m	m	0.1	4.2	100.0
Belgique	0.2	0.2	0.7	n	3.0	2.5	2.9	0.1	22.5	6.3	98.4	m	0.1	n	m	m	n	1.6	100.0
Canada	0.2	0.7	0.2	n	0.2	0.9	0.7	n	11.3	65.1	97.9	m	n	n	m	m	n	2.1	100.0
Rép. tchèque	0.6	4.7	0.3	6.0	1.6	2.9	2.1	n	14.2	11.5	97.1	m	0.1	n	m	m	n	2.9	100.0
Danemark	13.5	0.2	0.1	n	1.8	15.4	1.5	0.1	25.3	15.9	98.0	m	n	0.1	m	m	n	2.0	100.0
Finlande	3.1	0.1	0.2	n	0.9	37.8	1.3	n	17.8	6.1	91.8	m	n	4.9	m	m	n	8.2	100.0
France	0.3	0.2	1.0	n	3.0	2.7	6.9	n	20.7	10.9	99.0	m	0.1	n	m	m	n	1.0	100.0
Allemagne	0.8	0.5	0.4	n	2.2	3.8	11.4	0.3	16.3	10.3	98.7	m	0.1	n	m	m	n	1.3	100.0
Grèce	0.1	0.1	0.1	0.5	0.5	0.8	0.8	2.3	42.2	5.3	92.2	m	n	n	m	m	n	7.8	100.0
Hongrie	0.5	0.7	0.2	0.4	0.8	2.0	2.4	n	12.8	9.2	97.3	m	n	n	m	m	0.2	2.7	100.0
Islande	6.7	0.1	n	0.1	0.8	10.9	0.3	n	10.3	11.5	99.9	m	n	n	m	m	n	0.1	100.0
Irlande	0.1	0.1	0.1	0.1	0.6	0.9	0.2	0.1	82.9	5.6	99.9	m	n	n	m	m	n	0.1	100.0
Italie	0.2	0.1	0.6	n	7.8	2.0	11.1	n	14.5	8.3	98.4	m	0.1	n	m	m	0.3	1.6	100.0
Japon	0.1	0.1	n	n	0.3	0.5	0.5	n	10.2	64.3	98.9	m	n	n	m	m	n	1.1	100.0
Corée	n	n	n	n	0.1	0.2	0.2	n	4.0	59.5	98.7	m	n	n	m	m	n	1.3	100.0
Luxembourg	n	n	0.4	n	0.2	0.1	4.0	n	11.7	0.8	99.9	m	n	n	m	m	n	0.1	100.0
Mexique	0.1	n	0.1	n	13.7	0.8	0.6	n	6.0	51.2	93.9	m	0.4	n	m	m	n	6.1	100.0
Pays-Bas	1.2	0.1	0.5	n	2.0	5.2	2.6	0.1	21.2	12.2	98.4	m	0.1	n	m	m	n	1.6	100.0
Nouvelle-Zélande	0.3	0.2	n	n	0.4	1.3	0.6	n	14.1	21.7	98.9	m	n	n	m	m	n	1.1	100.0
Norvège	a	6.6	0.1	1.1	0.6	9.6	0.7	n	22.0	8.9	98.9	m	n	n	m	m	n	1.1	100.0
Pologne	0.5	a	0.4	0.1	2.0	2.4	1.3	n	17.7	7.5	98.7	m	n	n	m	m	n	1.3	100.0
Portugal	0.3	0.3	a	n	19.2	1.5	7.0	n	20.8	6.0	97.9	m	n	n	m	m	n	2.1	100.0
République slovaque	0.1	0.6	0.1	a	0.4	0.2	0.7	n	3.6	2.4	99.7	m	n	n	m	m	n	0.3	100.0
Espagne	0.4	0.2	2.4	n	a	4.5	5.6	n	23.7	13.7	98.0	m	0.2	n	m	m	n	2.0	100.0
Suède	8.6	3.5	0.2	0.2	1.4	a	1.6	0.1	23.0	20.3	98.3	m	0.1	0.1	m	m	n	1.7	100.0
Suisse	0.4	0.1	0.8	n	3.2	2.5	a	0.1	17.2	11.5	96.8	m	0.1	n	m	m	n	3.2	100.0
Turquie	0.1	0.1	n	n	0.1	0.6	1.4	a	3.8	19.9	80.7	m	n	n	m	m	n	19.3	100.0
Royaume-Uni	1.3	0.3	0.3	0.1	2.5	3.0	1.4	0.4	a	33.0	97.0	m	n	n	m	m	n	3.0	100.0
États-Unis	0.6	1.6	0.3	n	1.4	1.8	0.9	0.1	30.6	a	92.2	m	0.1	n	m	m	n	7.8	100.0
Total de l'OCDE	0.6	0.5	0.3	0.1	2.2	2.4	3.2	0.2	16.5	24.4	96.4	m	0.1	0.1	m	m	n	3.6	100.0
Pays partenaires																			
Brésil	0.3	0.1	9.1	n	8.7	0.5	1.4	n	5.4	30.2	89.1	a	0.7	n	m	m	n	10.9	100.0
Chili	1.0	n	0.1	n	18.5	3.2	1.3	n	4.8	20.2	77.3	m	a	n	m	m	n	22.7	100.0
Chine	0.2	0.1	n	n	0.2	0.4	0.2	n	10.8	21.6	89.3	m	n	n	m	m	n	10.7	100.0
Estonie	1.5	0.4	n	n	2.2	5.4	0.4	n	11.1	5.1	67.1	m	n	a	m	11.6	n	32.9	100.0
Inde	0.1	0.2	n	n	0.1	0.5	0.2	n	14.7	52.8	94.5	m	n	n	m	m	n	5.5	100.0
Israël	0.2	0.2	n	1.0	1.0	0.3	0.5	0.2	6.4	24.0	71.7	m	n	n	a	m	n	28.3	100.0
Fédération de Russie	1.6	1.0	0.2	n	1.4	1.4	1.4	1.1	5.1	9.6	71.1	m	n	2.2	m	a	n	28.9	100.0
Slovénie	0.2	0.4	0.7	0.2	1.9	2.1	1.6	n	10.4	7.5	92.5	m	n	n	m	m	a	7.5	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 : 2006.

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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.4.
Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le niveau et le type d'enseignement tertiaire (2007)

	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 et le type d'enseignement tertiaire					
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	12.4	83.5	4.1	100
	Autriche ^{1,2}	1.4	90.2	8.4	100
	Belgique ^{1,3}	30.6	63.4	6.0	100
	Canada ^{1,4,5,6}	m	88.6	11.4	100
	République tchèque ¹	1.1	90.5	8.4	100
	Danemark ¹	9.4	88.1	2.5	100
	Finlande ⁷	n	86.6	13.4	100
	Hongrie ¹	0.7	95.2	4.0	100
	Islande ⁷	0.6	96.5	2.9	100
	Irlande	m	m	m	m
	Japon ¹	21.3	68.1	10.6	100
	Luxembourg	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas ⁸	n	100.0	m	100
	Nouvelle-Zélande ¹	25.3	69.9	4.9	100
	Norvège ¹	0.3	94.1	5.6	100
	République slovaque ¹	0.5	94.7	4.7	100
	Espagne ¹	34.0	43.8	22.3	100
	Suède ¹	0.5	93.9	5.5	100
	Suisse ^{4,7}	m	73.5	26.5	100
Royaume-Uni ¹	9.1	79.0	11.9	100	
États-Unis ¹	12.7	71.6	15.7	100	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m
	Estonie ¹	4.6	88.1	7.3	100
	Israël	m	m	m	m
	Slovénie ¹	16.6	76.1	7.4	100
Répartition des étudiants étrangers selon le niveau et le type d'enseignement tertiaire					
Pays membres de l'OCDE	France ⁹	10.0	79.0	11.0	100
	Allemagne ^{8,9}	4.8	95.2	m	100
	Grèce ^{8,9}	34.7	65.3	m	100
	Italie ⁹	2.9	92.9	4.1	100
	Corée ⁹	22.4	69.4	8.3	100
	Pologne ⁹	n	93.2	6.8	100
	Portugal ⁹	1.1	88.8	10.0	100
	Turquie ⁹	5.1	90.3	4.6	100
Pays partenaires	Chili ⁹	29.6	65.3	5.1	100
	Fédération de Russie ^{6,8,9}	10.7	89.3	m	100

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

2. Calculs fondés sur le nombre d'inscrits et non pas sur le nombre d'individus.

3. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

4. Les formations tertiaires de type B sont exclues.

5. Année de référence : 2006.

6. Les établissements privés sont exclus.

7. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

8. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

9. 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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.5.

Répartition des étudiants en mobilité internationale et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2007)

	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)	
Répartition des étudiants en mobilité internationale par domaine d'études											
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	0.8	3.0	10.5	8.6	7.1	12.8	1.6	55.6	n	100
	Autriche ^{1,2}	2.1	6.0	11.8	7.7	22.9	10.5	1.5	37.1	0.4	100
	Belgique ¹	8.3	4.9	7.1	41.8	14.1	6.2	2.2	15.3	0.1	100
	Canada ^{1,2,4}	1.1	1.6	14.9	5.3	8.2	18.5	1.2	39.7	9.4	100
	Danemark ¹	2.1	4.1	13.5	19.6	17.9	7.1	0.7	35.0	n	100
	Finlande ^{2,5}	1.9	2.0	30.0	11.6	15.1	10.0	3.9	25.6	n	100
	Allemagne ^{2,5,6}	1.5	4.9	19.5	6.3	21.5	17.0	1.7	27.6	0.1	100
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie ¹	11.1	4.2	9.0	32.7	10.6	8.2	2.6	21.5	n	100
	Islande ⁴	1.1	5.2	6.0	2.9	42.9	18.0	1.3	22.5	n	100
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon ¹	2.4	2.5	14.6	2.3	25.4	1.2	2.0	39.7	9.9	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 ⁶	1.5	6.2	5.2	16.8	12.8	5.5	5.8	45.4	0.7	100
	Nouvelle-Zélande ^{1,6}	1.2	3.3	7.2	6.3	14.6	18.2	2.8	45.7	0.6	100
	Norvège ¹	1.3	5.3	4.7	10.4	16.9	15.0	3.6	33.6	9.3	100
	Espagne ^{1,2,6}	1.2	2.9	6.8	34.7	12.7	7.0	3.3	31.3	n	100
	Suède ¹	1.0	3.8	23.6	8.1	16.0	14.7	1.8	30.7	0.2	100
Suisse ^{2,5}	0.9	3.6	16.0	7.1	17.4	16.7	2.1	34.2	2.2	100	
Royaume-Uni ¹	0.8	3.8	14.7	9.2	14.3	13.9	1.3	40.8	1.3	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	7.0	0.8	0.9	11.8	17.8	3.8	0.7	57.0	n	100
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie ¹	2.1	5.1	16.7	11.5	21.3	10.9	3.3	29.0	n	100
Répartition des étudiants étrangers par domaine d'études											
Pays membres de l'OCDE	République tchèque ⁷	2.5	5.2	11.1	19.5	8.1	10.6	1.7	35.5	6.0	100
	France ⁷	0.2	1.1	12.6	8.7	20.1	15.8	1.5	39.8	0.1	100
	Italie ⁷	2.0	2.3	14.5	20.4	19.9	6.6	1.7	31.8	0.9	100
	Pologne ⁷	0.5	4.2	4.6	28.2	18.3	5.6	3.4	35.2	n	100
	Portugal ⁷	1.0	3.6	18.3	7.3	8.5	7.3	5.0	49.1	n	100
	République slovaque ⁷	11.6	5.1	12.4	33.0	14.6	6.3	4.5	12.4	a	100
	Turquie ⁷	2.4	9.5	14.6	14.7	10.1	8.8	3.2	36.8	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. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

4. Année de référence : 2006.

5. Les étudiants en mobilité internationale sont définis sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant.

6. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

7. 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 et dans le graphique.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

Tableau C2.6.

Évolution du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger (entre 2000 et 2007)

Nombre d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger (calculs basés sur le nombre d'individus)

	Nombre d'étudiants étrangers							
	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde entier	3 021 106	2 924 679	2 846 423	2 697 283	2 507 551	2 267 148	1 978 507	1 901 188
Étudiants scolarisés à l'étranger dans les pays membres de l'OCDE	2 522 757	2 440 657	2 368 931	2 265 135	2 085 263	1 897 866	1 642 676	1 583 744

	Indice de variation (2007)						
	2006=100	2005=100	2004=100	2003=100	2002=100	2001=100	2000=100
Étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde entier	103	106	112	120	133	153	159
Étudiants scolarisés à l'étranger dans les pays membres de l'OCDE	103	106	111	121	133	154	159

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 les 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/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>

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 adultes sont susceptibles de faire des études, de travailler ou d'être sans-emploi et décrit leur situation selon leur sexe. À l'issue de leur formation initiale, les jeunes peuvent passer par des périodes de chômage, d'inactivité ou de travail à temps partiel involontaire. Cet indicateur évalue également la longueur des périodes de chômage et les proportions de jeunes adultes qui travaillent à temps partiel.

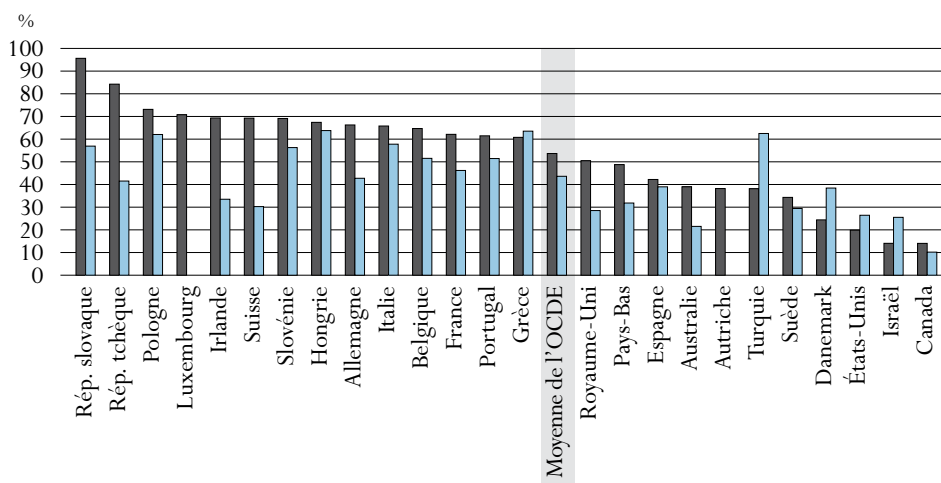
Points clés

Graphique C3.1. Proportion des chômeurs de longue durée parmi les chômeurs âgés de 25 à 34 ans (2007)

Ce graphique montre la proportion d'individus au chômage depuis plus de six mois parmi les jeunes adultes qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire et parmi ceux qui ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

■ Niveau de formation inférieur au 2^e cycle du secondaire ■ Enseignement tertiaire

Selon les chiffres de 2007, le chômage de longue durée est le lot de plus de la moitié des jeunes sans-emploi dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et ce dans plus de la moitié des pays de l'OCDE. Dans neuf pays membres et partenaires de l'OCDE, plus de 50 % des diplômés de l'enseignement tertiaire sans emploi connaissent aussi des périodes de chômage de plus de six mois. Les taux de chômage tendent à baisser avec l'élévation du niveau de formation, mais cet atout est moins déterminant pour les diplômés au chômage à la recherche d'un emploi. La proportion de chômeurs de longue durée parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire au chômage passe la barre des 60 % en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en Turquie. Selon les prévisions, le chômage de longue durée devrait augmenter chez les jeunes adultes dans la plupart des pays de l'OCDE.



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion des chômeurs de longue durée parmi les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE, Tableau C3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un adolescent âgé de 15 ans en 2007 peut s'attendre au cours des 15 prochaines années à rester scolarisé 6.7 ans de plus dans le cadre institutionnel, à travailler pendant 6.2 ans, à être au chômage pendant 0.7 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.
- Les individus âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation sont souvent chômeurs ou inactifs. Certains pays réussissent toutefois mieux que d'autres à relever le défi de l'insertion professionnelle des jeunes adultes dont le niveau de formation est relativement peu élevé. Ainsi, dans ce groupe d'âge, on compte au moins 70 % d'actifs occupés parmi les individus qui ne sont plus en formation au Danemark, en Irlande, en Islande et aux Pays-Bas.
- En moyenne, la réussite des études secondaires diminue le taux de chômage de 6.7 points de pourcentage dans le groupe d'âge des 20-24 ans et de 6.2 points de pourcentage dans le groupe d'âge des 25-29 ans. Ne pas terminer ses études secondaires est de toute évidence un sérieux handicap pour entrer dans la vie active. Réussir des études tertiaires augmente les chances de trouver un emploi.
- Comme le diplôme de fin d'études secondaires est désormais la norme dans les pays de l'OCDE, les jeunes adultes qui ne l'ont pas obtenu au sortir de l'adolescence sont les plus vulnérables en temps de crise économique. Ces dix dernières années, les proportions d'individus non scolarisés et sans emploi dans le groupe d'âge des 20-24 ans ont varié de façon substantielle au fil des cycles économiques dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, où cette variation atteint ou dépasse 10 points de pourcentage (voir le graphique C3.4).
- Le travail à temps partiel involontaire est généralement plus fréquent chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes. Cet écart entre les sexes se comble en général avec l'élévation du niveau de formation. Dix pour cent au moins des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent à temps partiel alors qu'elles préféreraient travailler à temps plein en Autriche, en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en France, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël.

Contexte

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine pour les jeunes. Dans plusieurs pays de l'OCDE, le début d'une activité professionnelle intervient après les études, alors que dans d'autres, les deux activités peuvent être menées en parallèle. La manière dont les études et l'activité professionnelle s'organisent peut avoir des effets sensibles sur le processus d'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. Lorsque le taux de chômage général est élevé, cette transition est nettement plus difficile. De plus, les taux de chômage sont plus élevés 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 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. Il est logique d'investir dans sa formation et de poursuivre des études si le marché du travail offre peu de perspectives. Des taux de chômage élevés diminuent le coût d'opportunité de l'éducation (le manque à gagner pendant les études). De plus, en faisant des études plus longues, les individus diminuent le risque de voir leurs compétences obsolètes le jour où les embauches sur le marché du travail reprennent. Comme on le verra plus loin, les taux de chômage tendent à baisser avec l'élévation du niveau de formation.

Les systèmes d'éducation sont donc en première ligne lorsque les effectifs d'élèves ou d'étudiants augmentent en temps de crise. L'investissement dans l'éducation est aussi le choix logique pour les pouvoirs publics lorsque les perspectives d'emploi se dégradent. Les coûts d'opportunité, tels que le manque à gagner fiscal, diminuent et peuvent se muer en bénéfices d'opportunité si les pouvoirs publics doivent revoir à la hausse le budget des allocations de chômage et des aides sociales. Pour les pouvoirs publics, investir dans l'éducation est, dans ces circonstances, un moyen sensé de compenser l'inactivité et de préparer la reprise économique.

Observations et explications

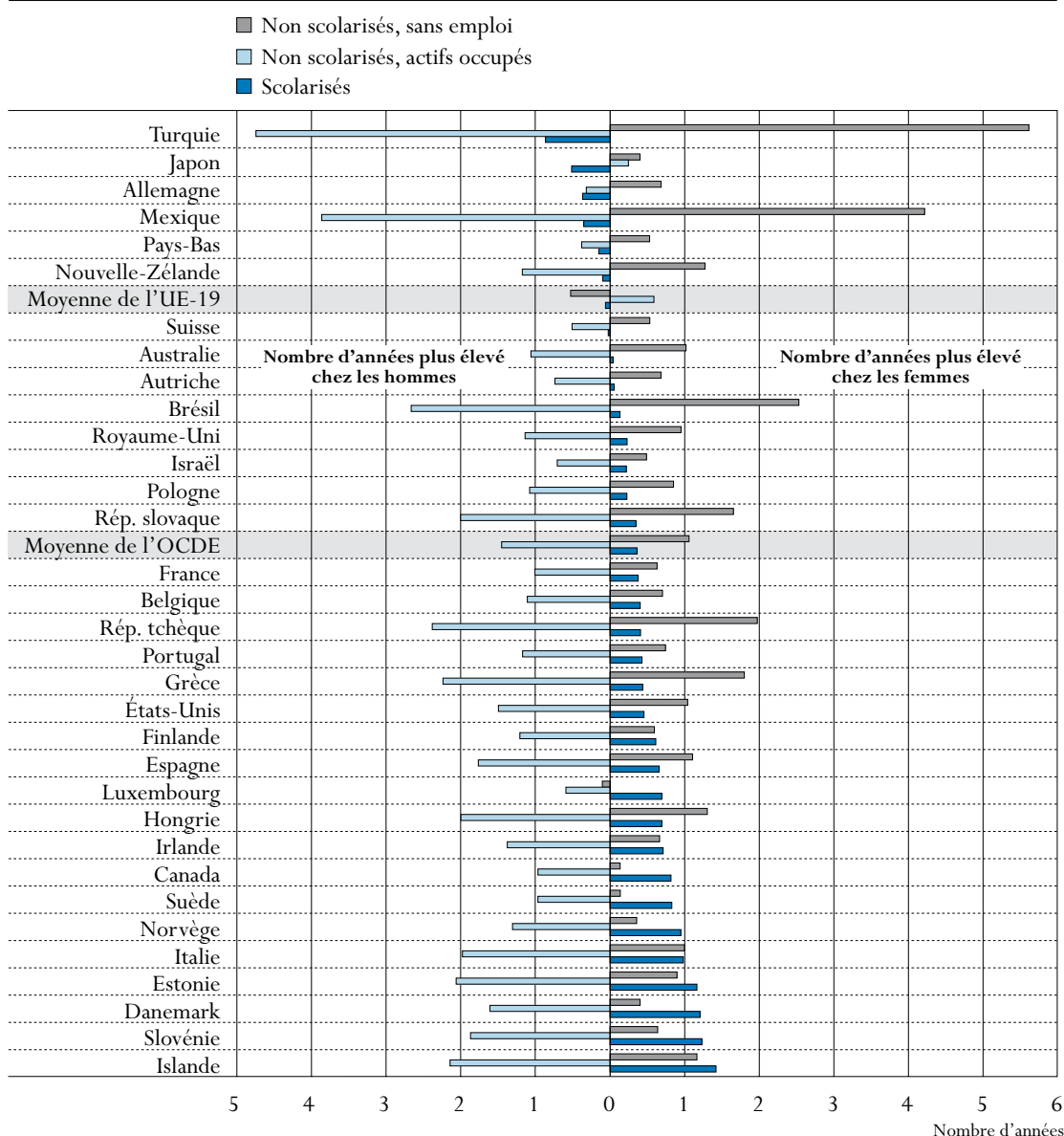
Les jeunes âgés de 15 ans en 2007 peuvent espérer poursuivre des études pendant 6.7 ans en moyenne (voir le tableau C3.1a), même si certains resteront scolarisés plus longtemps que d'autres. Ils peuvent s'attendre à rester scolarisés pendant huit années supplémentaires au moins en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovénie. Par contraste, cette espérance de scolarisation à l'âge de 15 ans ne représente pas plus de cinq années en Irlande et en Turquie.

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 0.7 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 15 prochaines années (voir le tableau C3.1a).

La durée moyenne cumulée des périodes de chômage varie sensiblement d'un pays à l'autre, ce qui reflète des disparités de taux global d'emploi et des différences dans la longueur des études. La durée moyenne cumulée des périodes de chômage ne représente pas plus de six mois en Australie, au Danemark, en Islande, au Japon, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, mais elle dépasse un an en France, en Grèce, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en Turquie.


Dans l'ensemble, l'espérance de scolarisation (c'est-à-dire l'estimation du nombre d'années d'études au-delà de l'âge de 15 ans) 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, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, 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 au Danemark, en Islande et en Italie et, dans les pays partenaires, en Estonie et en Slovaquie (voir le graphique C3.2).

Graphique C3.2. Différence entre les sexes dans le nombre estimé d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2007)



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 C3.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Entre l'âge de 15 et 29 ans, les hommes sont toutefois susceptibles d'avoir travaillé pendant un an et demi de plus que les femmes. Ce phénomène reflète le fait qu'au sortir des études, les femmes sont plus susceptibles que les hommes de ne pas entrer sur le marché du travail (c'est-à-dire de n'être ni en formation, ni en activité, ni à la recherche d'un emploi).

Dans l'ensemble, le nombre prévisionnel 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 (0.8 an) que chez les femmes (0.7 an). Les femmes semblent avoir un avantage particulier en Allemagne, au Canada, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Turquie, où elles peuvent s'attendre à passer près de cinq mois de moins au chômage que les hommes (voir le tableau C3.1a).

Les jeunes hommes, entre l'âge de 15 et 29 ans, peuvent s'attendre à passer 1.5 an sans faire d'études, ni travailler, contre 2.6 ans chez les femmes. Au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à n'être ni en formation, ni en activité. Au Canada, au Danemark, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël, l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard.

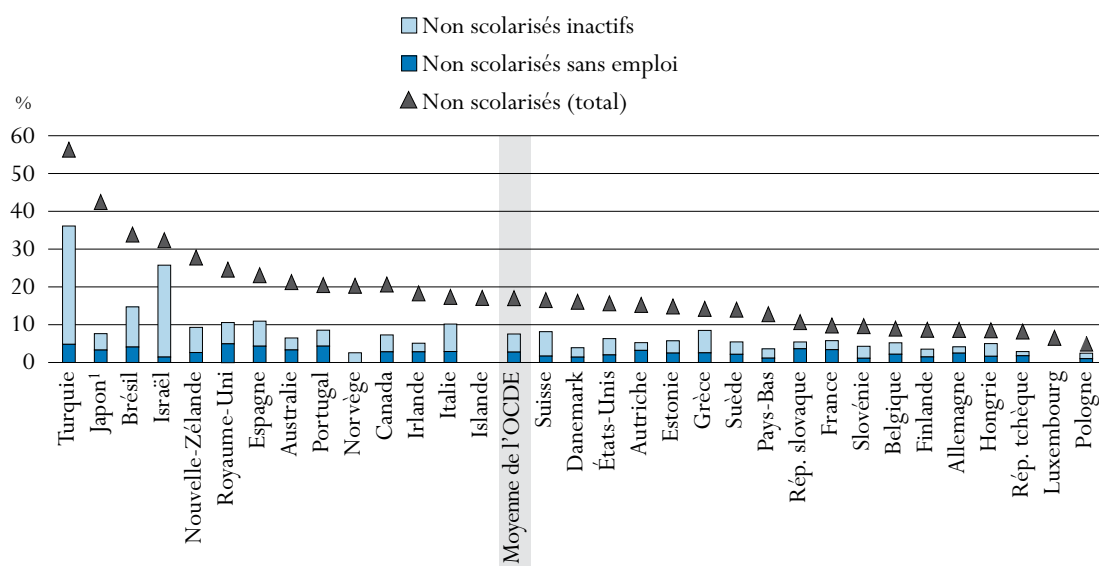
À l'inverse, dans tous les pays de l'OCDE, les femmes peuvent s'attendre, entre l'âge de 15 et 29 ans, à travailler pendant une période plus courte que les hommes après leurs études. Ce phénomène s'explique en partie par la durée des études, mais il est également imputable à d'autres facteurs, comme l'éducation des enfants (voir le tableau C3.1a).

Le chômage et l'inactivité chez les jeunes non scolarisés

Les jeunes constituent la source principale de renouvellement des compétences de la main-d'œuvre. 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 qu'un grand 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.

La majorité des individus âgés de 15 à 19 ans sont encore scolarisés. Les individus âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation sont souvent chômeurs ou inactifs. La situation des individus qui ne sont plus scolarisés dans ce groupe d'âge varie fortement entre les pays : 18 % d'entre eux sont inactifs ou au chômage au Japon, contre 82 % dans un pays partenaire, en l'occurrence Israël. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié des individus âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation sont soit inactifs, soit au chômage (voir le graphique C3.3). Il y a lieu de souligner que la situation s'est légèrement améliorée en 2007.

Certains pays réussissent mieux que d'autres à relever le défi de l'insertion professionnelle des jeunes adultes dont le niveau de formation est relativement peu élevé (comme le montrent les écarts entre les segments et les triangles dans le graphique). Plus de 70 % des jeunes qui ne sont plus en formation travaillent au Danemark, en Irlande, en Islande, au Japon et aux Pays-Bas. Des taux de chômage peu élevés dans la population active de ces pays en général (soit chez les individus âgés de 25 à 64 ans) facilitent naturellement l'entrée dans la vie active des jeunes adultes peu qualifiés.

Graphique C3.3. Pourcentage d'individus non scolarisés au chômage ou inactifs chez les jeunes de 15 à 19 ans (2007)

Remarque : des segments ont été omis lorsque le seuil de fiabilité n'a pas été atteint.

1. Les chiffres du Japon portent sur les individus âgés de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus non scolarisés dans la population âgée de 15 à 19 ans.

Source : OCDE, Tableau C3.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Certains pays s'intéressent de près aux jeunes âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation, mais qui ne travaillent pas. Dans la plupart des pays toutefois, 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 active. Dans le groupe d'âge des 15-19 ans, la proportion d'individus non scolarisés et sans emploi représente plus de 31 % en Turquie, mais 1,1 % seulement en République tchèque. Cette proportion s'établit à 4,8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C3.2a).

Les taux de chômage des jeunes qui ne sont plus scolarisés varient selon leur niveau de formation, ce qui montre à quel point l'élévation du niveau de formation améliore les perspectives professionnelles. En moyenne, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires réduit le taux de chômage des individus non scolarisés de 6,7 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 C3.3). 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 sont nettement plus susceptibles d'éprouver des difficultés à trouver un emploi lors de leur entrée dans la vie active. Le taux de chômage est égal ou supérieur à 15 % chez les individus âgés de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires en Belgique, en France, en Pologne et en République slovaque.

Dans 15 pays de l'OCDE et dans 3 pays partenaires, la proportion d'individus non scolarisés et sans emploi atteint ou dépasse 5 % parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement

secondaire dans le groupe d'âge des 25-29 ans. Dans quelques pays de l'OCDE, même les diplômés de l'enseignement tertiaire sont exposés à un risque significatif de chômage 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 en formation passe la barre des 10 % en Grèce, en Italie, au Portugal et en Turquie. Dans ces pays ainsi qu'au Danemark et en Espagne et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovénie, le taux de chômage est moins élevé dans ce groupe d'âge 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.

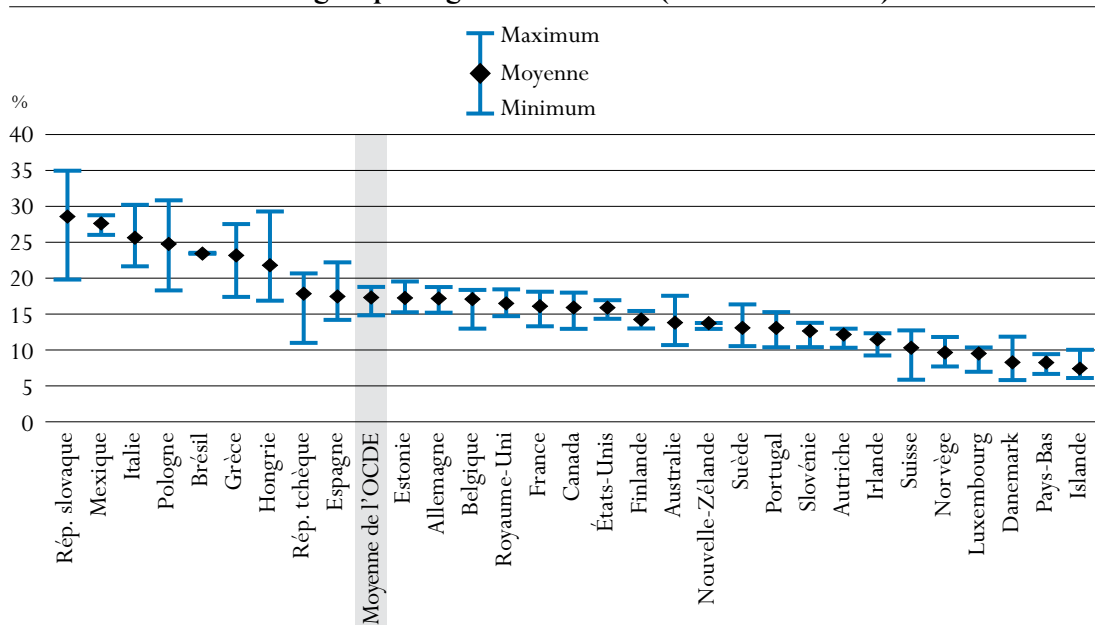
Chez les 20-24 ans, la proportion de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont terminé leurs études atteint ou dépasse 19 % en Grèce, au Portugal et en Turquie (voir le tableau C3.3). Les pays où le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé sont aussi ceux où le taux de chômage est élevé dans tous les groupes d'âge (de 25 à 64 ans) à ce niveau de formation. Les taux de chômage des jeunes adultes reflètent tout à fait ceux qui s'observent sur le marché du travail en général (voir l'indicateur A6).

Les études et les cycles économiques

Lorsque la situation se dégrade sur le marché du travail, les premiers à éprouver des difficultés sont ceux qui cherchent à entrer dans la vie active au sortir de leurs études. Comme les employeurs réduisent leurs effectifs, il est pratiquement impossible pour les jeunes adultes d'entrer sur le marché du travail puisqu'ils doivent rivaliser avec des travailleurs qui ont de l'expérience. Les individus non scolarisés sont peu nombreux dans le groupe d'âge des 15-19 ans étant donné que les taux de scolarisation ont augmenté au fil du temps dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Selon les chiffres de 2007, ils sont 17 % à n'être plus scolarisés et 7.3 % à n'être plus scolarisés et à être sans emploi (voir le tableau C3.4a).


En temps de crise économique, les individus âgés de 20 à 29 ans constituent donc l'un des groupes qui ont le plus besoin de soutien. Même si les taux d'emploi sont sensiblement plus élevés chez les 20-29 ans, la proportion d'individus non scolarisés et sans emploi est deux fois plus élevée chez les 20-24 ans (14.9 %) que chez les 15-19 ans (7.3 %). Selon les chiffres de 2007, cette proportion s'établit à 17 % dans le groupe d'âge des 25-29 ans. Les individus âgés de 20 à 29 ans sont non seulement plus nombreux à être sans emploi, mais ils ressentent aussi plus que d'autres groupes d'âge les fluctuations de la demande sur le marché du travail. Le graphique C3.4 montre la proportion moyenne ainsi que les proportions maximale et minimale d'individus non scolarisés et sans emploi chez les 20-24 ans entre 1997 et 2007.

Chez les 20-24 ans, les proportions d'individus non scolarisés et sans emploi ont varié de 10 points de pourcentage ou plus durant ces dix dernières années en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, preuve que le marché du travail a été très changeant pour ce groupe d'âge. Les proportions de jeunes sans-emploi pourtant moins élevées ont sensiblement fluctué également par rapport à la valeur moyenne en Australie, au Danemark, en Espagne, en République tchèque et en Suisse. Dans la plupart des pays, la facilité de la transition entre l'école et le monde du travail dépend dans une grande mesure de la conjoncture et du cycle économique. Les taux de chômage augmentent dès que la situation économique se dégrade, en particulier chez les plus jeunes.

Graphique C3.4. Proportions maximale et minimale d'individus non scolarisés et sans emploi dans le groupe d'âge des 20 à 24 ans (entre 1997 et 2007)

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux moyen d'inactivité dans la population des jeunes âgés de 20 à 24 ans.

Source : OCDE. Tableau C3.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Parallèlement, il est plus tentant d'investir dans l'éducation lorsque les taux d'emploi baissent et que les chances de trouver un emploi diminuent. Selon les dernières prévisions en date, le taux global de chômage devrait augmenter de plus de 10 points de pourcentage dans la plupart des pays de l'OCDE dans les prochaines années (OCDE, 2009b). Avec 25 millions de chômeurs de plus dans les pays de l'OCDE, trouver un emploi sera donc une véritable gageure non seulement pour les jeunes adultes, mais aussi pour tous les travailleurs. Le manque à gagner pendant les études sera dans de nombreux cas pratiquement nul, ce qui incitera fortement les individus à élever leur niveau de formation. Dans ce contexte, il est important que les systèmes d'éducation améliorent l'accès aux possibilités de formation et mettent des moyens supplémentaires à la disposition des établissements d'enseignement.

Sous l'angle de l'action publique, investir dans l'éducation est judicieux sur le plan économique, étant donné que les coûts publics d'opportunité sont faibles. Réagir aux piètres perspectives d'emploi par des mesures actives en faveur de l'éducation aura notamment pour effet immédiat de réduire les taux d'inactivité. Le plus important est toutefois que ces mesures permettront d'améliorer fortement le capital humain et les compétences de la main-d'œuvre dans les années à venir. En d'autres termes, c'est le moment d'investir dans l'éducation, non seulement pour les individus, mais aussi pour la société.

Le chômage de longue durée et la fréquence du travail à temps partiel involontaire chez les jeunes adultes

La formation est une protection efficace contre le chômage. Pourtant, l'atout de la formation est moins déterminant pour les jeunes qui se retrouvent au chômage (voir le tableau C3.5).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on compte parmi les chômeurs de longue durée âgés de 25 à 34 ans 55 % d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 50 % de diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire et 42 % de diplômés de l'enseignement tertiaire. La situation s'est légèrement détériorée depuis 2003, si ce n'est en Espagne et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, en Israël, où la proportion de chômeurs de longue durée a diminué de 9 points de pourcentage au moins.

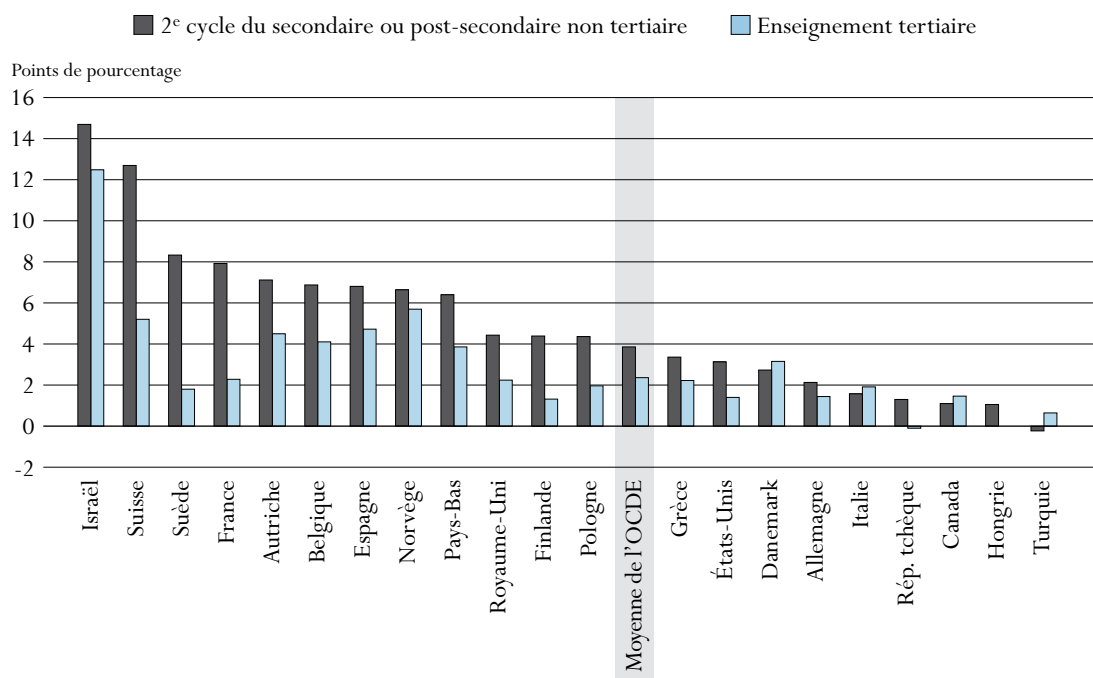
Dans la plupart des pays, le diplôme de fin d'études secondaires apporte une certaine protection contre le chômage de longue durée. Le degré de protection que ce niveau de formation procure varie toutefois sensiblement selon les pays. Au Danemark, en Grèce, en Hongrie, en Italie et en Turquie et, dans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

Les proportions de chômeurs de longue durée sont légèrement moins élevées parmi les hommes que parmi les femmes, mais les écarts varient sensiblement selon le niveau de formation et les pays. La fréquence du travail à temps partiel et du travail à temps partiel involontaire varie fortement entre les sexes dans le groupe d'âge des 25-34 ans (voir le tableau C3.6). Les femmes sont nettement plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel (22 % contre 4 %), quel que soit le niveau de formation. Le travail à temps partiel involontaire est également plus fréquent chez les femmes que chez les hommes. Les femmes courent plus de deux fois plus de risques de travailler à temps partiel contre leur gré que les hommes (5 % contre 2 %). Dix pour cent des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent à temps partiel alors qu'elles préféreraient travailler à temps plein en Autriche, en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en France, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël.

Les différences de fréquence du travail à temps partiel involontaire entre les hommes et les femmes s'estompent avec l'élévation du niveau de formation. Le graphique C3.5 montre la variation de la fréquence du travail à temps partiel involontaire entre les hommes et les femmes selon le niveau de formation dans le groupe d'âge des 25-34 ans. La fréquence du travail à temps partiel involontaire varie moins entre les femmes et les hommes chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays, sauf au Canada, au Danemark, en Italie et en Turquie.


La formation améliore donc les chances des femmes de travailler à temps plein si elles le souhaitent. C'est particulièrement vrai pour les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire en Suède et en Suisse, où la différence entre les sexes diminue de plus de 6 points de pourcentage. Dans l'ensemble – mais à quelques exceptions près –, il est plus difficile pour les jeunes femmes que pour leurs homologues masculins de trouver un emploi à temps plein, même si les écarts entre les deux sexes sont faibles dans un certain nombre de pays.

Graphique C3.5. Variation en points de pourcentage de la fréquence du travail à temps partiel involontaire entre les actifs occupés de sexe masculin et de sexe féminin âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2007)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de fréquence du travail à temps partiel involontaire entre les hommes et les femmes diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE, Tableau C3.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici sont dérivées de données 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. L'estimation de l'espérance de scolarisation permet d'évaluer les proportions de jeunes adultes en formation et hors formation qui servent d'hypothèses de calcul pour déterminer combien de temps un individu type passera dans les situations considérées ici : scolarisation, emploi, chômage, etc.

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 cet indicateur est construit proviennent de l'enquête annuelle de l'OCDE sur la population active (ou, dans certains pays européens, de l'enquête européenne

annuelle sur les forces de travail, voir l'annexe 3) dont la période de référence correspond habituellement au premier trimestre de l'année civile 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 les besoins de cet indicateur, les individus inscrits dans des programmes emploi-études (voir ci-après) ont été classés à la fois dans les catégories « Scolarisés » et « Actifs occupés », sans tenir compte du statut qu'ils auraient selon 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 et été comptabilisés dans la catégorie des actifs occupés. 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 déjà inclus dans la catégorie des actifs occupés. 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 proportions d'individus scolarisés et en formation sont dérivées de données recueillies directement 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'y 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, mais se rapportent à une semaine de référence dans certaines enquêtes sur la population active. Les différences entre les deux types de données ne sont pas significatives. Dans d'autres enquêtes toutefois, l'âge retenu est celui accompli à la fin de l'année civile, même si la collecte de données intervient plus tôt dans l'année. Dans ces conditions, les taux de scolarisation enregistrés peuvent parfois renvoyer à une population qui est en fait près de un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué : cela peut alors donner lieu à la surestimation des taux de scolarisation, surtout à un âge où les jeunes sont parfois nombreux à arrêter leurs études. Par exemple, 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 comptabilisés 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.

Le taux d'emploi et le taux de chômage correspondent respectivement à la proportion d'actifs occupés et à la proportion de chômeurs dans la population totale de référence.


Dans le tableau C3.4b, disponible en ligne, une rupture est signalée dans la série chronologique de la Finlande. Cette rupture s'explique par le fait que les appelés au service militaire sont exclus des données depuis 2004, alors qu'auparavant, ils étaient inclus dans la catégorie des individus non scolarisés et inactifs.

Les données sur la durée du chômage et sur le travail à temps partiel involontaire proviennent de la collecte de données sur la surveillance des systèmes de transition réalisée par l'ancien Réseau B en 2008. Elles sont en grande partie dérivées des enquêtes nationales auprès de la population active réalisées durant le premier trimestre de 2003 et de 2007. EUROSTAT a fourni les données de l'enquête européenne sur les forces de travail pour les pays inclus dans le système statistique européen. Les données d'EUROSTAT ont été remplacées par des données nationales dans quelques cas. Voir l'annexe 3 pour plus de précisions sur les sources de données.

Autres références

(OCDE, 2009b) *Perspectives économiques de l'OCDE : Rapport intermédiaire*, mars 2009.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

- *Tableau C3.1b. 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 2007), selon le sexe*
- *Tableau C3.2b. Pourcentage de jeunes hommes en formation et hors formation (2007), selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi*
- *Tableau C3.2c. Pourcentage de jeunes femmes en formation et hors formation (2007), selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi*
- *Tableau C3.4b. Évolution du pourcentage de jeunes hommes en formation et hors formation (en 1995 et de 1997 à 2007), selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi*
- *Tableau C3.4c. Évolution du pourcentage de jeunes femmes en formation et hors formation (en 1995 et de 1997 à 2007), selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi*

Tableau C3.1a.

Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2007)

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	3.9	6.8	7.1	0.6	0.5	8.2
		Femmes	2.8	4.0	6.8	6.1	0.4	1.7	8.2
		H+F	2.9	3.9	6.8	6.6	0.5	1.1	8.2
	Autriche	Hommes	3.7	2.8	6.4	7.3	0.7	0.6	8.6
		Femmes	4.2	2.3	6.5	6.6	0.5	1.4	8.5
		H+F	4.0	2.5	6.5	6.9	0.6	1.0	8.5
	Belgique	Hommes	6.1	0.5	6.6	6.8	0.9	0.6	8.4
		Femmes	6.5	0.6	7.0	5.7	1.0	1.2	8.0
		H+F	6.3	0.5	6.8	6.3	1.0	0.9	8.2
	Canada	Hommes	3.8	2.4	6.1	7.1	0.9	0.9	8.9
		Femmes	3.6	3.3	7.0	6.2	0.5	1.4	8.0
		H+F	3.7	2.8	6.5	6.6	0.7	1.1	8.5
	République tchèque	Hommes	4.9	1.6	6.5	7.7	0.6	0.2	8.5
		Femmes	5.9	1.1	6.9	5.3	0.5	2.3	8.1
		H+F	5.4	1.3	6.7	6.5	0.5	1.2	8.3
	Danemark	Hommes	2.9	4.3	7.2	6.9	0.4	0.5	7.8
		Femmes	3.5	5.0	8.5	5.3	0.4	0.9	6.5
		H+F	3.2	4.7	7.8	6.1	0.4	0.7	7.2
	Finlande	Hommes	6.0	2.2	8.2	5.6	0.7	0.5	6.8
		Femmes	5.8	2.9	8.8	4.4	0.6	1.2	6.2
		H+F	5.9	2.6	8.5	5.0	0.7	0.9	6.5
	France	Hommes	5.9	1.5	7.4	6.0	1.1	0.4	7.6
		Femmes	6.4	1.4	7.8	5.0	1.0	1.2	7.2
		H+F	6.2	1.4	7.6	5.5	1.1	0.8	7.4
Allemagne	Hommes	5.0	3.1	8.0	5.4	1.1	0.4	7.0	
	Femmes	4.9	2.7	7.7	5.1	0.8	1.5	7.3	
	H+F	4.9	2.9	7.9	5.3	0.9	0.9	7.1	
Grèce	Hommes	5.8	0.4	6.2	7.2	1.1	0.6	8.8	
	Femmes	6.3	0.4	6.6	4.9	1.6	1.8	8.4	
	H+F	6.0	0.4	6.4	6.1	1.3	1.2	8.6	
Hongrie	Hommes	6.4	0.5	7.0	6.3	0.9	0.8	8.0	
	Femmes	6.9	0.8	7.6	4.4	0.6	2.4	7.4	
	H+F	6.6	0.6	7.3	5.4	0.8	1.6	7.7	
Islande	Hommes	3.8	3.9	7.8	6.8	c	c	7.2	
	Femmes	3.6	5.6	9.2	4.6	c	0.9	5.8	
	H+F	3.7	4.8	8.5	5.7	0.2	0.5	6.5	
Irlande	Hommes	3.9	0.8	4.6	9.1	0.7	0.6	10.4	
	Femmes	4.2	1.1	5.4	7.7	0.5	1.5	9.6	
	H+F	4.1	0.9	5.0	8.4	0.6	1.0	10.0	
Italie	Hommes	5.8	0.4	6.2	6.3	1.0	1.5	8.8	
	Femmes	6.6	0.5	7.2	4.3	0.9	2.6	7.8	
	H+F	6.2	0.5	6.7	5.3	0.9	2.1	8.3	
Japon ¹	Hommes	5.1	1.0	6.1	3.3	0.4	0.3	3.9	
	Femmes	4.7	0.8	5.6	3.5	0.3	0.6	4.4	
	H+F	4.9	0.9	5.8	3.4	0.3	0.4	4.2	
Luxembourg	Hommes	6.6	0.5	7.1	6.5	1.0	0.4	7.9	
	Femmes	7.6	0.2	7.8	5.9	0.6	0.7	7.2	
	H+F	7.1	0.3	7.5	6.2	0.8	0.5	7.5	
Mexique	Hommes	3.8	1.5	5.2	8.5	0.5	0.8	9.8	
	Femmes	4.0	0.9	4.9	4.6	0.3	5.2	10.1	
	H+F	3.9	1.2	5.1	6.5	0.4	3.1	9.9	
Pays-Bas	Hommes	3.1	4.9	8.0	6.2	0.2	0.5	7.0	
	Femmes	3.2	4.7	7.9	5.8	0.3	1.0	7.1	
	H+F	3.2	4.8	8.0	6.0	0.3	0.7	7.0	
Nouvelle-Zélande	Hommes	3.6	3.2	6.8	6.9	0.4	0.9	8.2	
	Femmes	3.5	3.2	6.7	5.7	0.4	2.1	8.3	
	H+F	3.6	3.2	6.8	6.3	0.4	1.5	8.2	

1. 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/eag2009).


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.1a. (suite)
Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2007)
 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	Norvège	Hommes	4.4	1.8	6.2	7.9	0.3	0.6	8.8
		Femmes	4.1	3.0	7.1	6.6	0.3	1.0	7.9
		H+F	4.3	2.4	6.7	7.2	0.3	0.8	8.3
	Pologne	Hommes	6.4	1.5	7.9	5.2	1.2	0.7	7.1
		Femmes	6.9	1.3	8.1	4.1	1.0	1.8	6.9
		H+F	6.6	1.4	8.0	4.6	1.1	1.2	7.0
	Portugal	Hommes	5.1	0.6	5.7	7.7	1.0	0.6	9.3
		Femmes	5.6	0.5	6.1	6.5	1.3	1.1	8.9
		H+F	5.3	0.5	5.9	7.1	1.2	0.8	9.1
	République slovaque	Hommes	4.9	1.0	5.9	7.3	1.3	0.4	9.1
		Femmes	5.3	0.9	6.3	5.3	1.1	2.4	8.7
		H+F	5.1	1.0	6.1	6.3	1.2	1.4	8.9
	Espagne	Hommes	4.3	0.8	5.1	8.1	0.9	0.9	9.9
		Femmes	4.9	0.9	5.8	6.3	1.1	1.8	9.2
		H+F	4.6	0.9	5.4	7.2	1.0	1.3	9.6
	Suède	Hommes	5.9	1.2	7.1	6.5	0.8	0.6	7.9
		Femmes	6.1	1.8	8.0	5.5	0.6	0.9	7.0
		H+F	6.0	1.5	7.5	6.0	0.7	0.7	7.5
Suisse	Hommes	2.7	4.2	6.8	6.9	0.5	0.8	8.2	
	Femmes	3.2	3.6	6.8	6.4	0.6	1.2	8.2	
	H+F	2.9	3.9	6.8	6.6	0.5	1.0	8.2	
Turquie	Hommes	3.1	0.6	3.8	7.9	1.5	1.9	11.2	
	Femmes	2.6	0.3	2.9	3.1	0.6	8.3	12.1	
	H+F	2.8	0.5	3.3	5.5	1.1	5.1	11.7	
Royaume-Uni	Hommes	3.8	2.1	5.9	7.3	0.9	0.8	9.1	
	Femmes	3.8	2.4	6.1	6.2	0.6	2.1	8.9	
	H+F	3.8	2.2	6.0	6.7	0.8	1.5	9.0	
États-Unis	Hommes	4.3	2.2	6.5	7.1	0.7	0.8	8.5	
	Femmes	4.2	2.7	6.9	5.6	0.4	2.0	8.1	
	H+F	4.3	2.5	6.7	6.3	0.6	1.4	8.3	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.6</i>	<i>1.9</i>	<i>6.5</i>	<i>6.9</i>	<i>0.8</i>	<i>0.7</i>	<i>8.3</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>4.9</i>	<i>2.0</i>	<i>6.9</i>	<i>5.4</i>	<i>0.7</i>	<i>1.9</i>	<i>7.9</i>	
	<i>H+F</i>	<i>4.7</i>	<i>2.0</i>	<i>6.7</i>	<i>6.1</i>	<i>0.7</i>	<i>1.3</i>	<i>8.1</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>Hommes</i>	<i>5.1</i>	<i>1.6</i>	<i>6.7</i>	<i>6.8</i>	<i>0.9</i>	<i>0.6</i>	<i>8.3</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>5.5</i>	<i>1.7</i>	<i>7.2</i>	<i>5.5</i>	<i>0.8</i>	<i>1.6</i>	<i>7.8</i>	
	<i>H+F</i>	<i>5.3</i>	<i>1.6</i>	<i>6.9</i>	<i>6.2</i>	<i>0.8</i>	<i>1.1</i>	<i>8.1</i>	
Pays partenaires	Brésil	Hommes	2.7	2.5	5.2	8.1	0.7	1.0	9.8
		Femmes	3.3	2.0	5.3	5.4	1.1	3.1	9.7
		H+F	3.0	2.2	5.3	6.7	0.9	2.0	9.7
	Estonie	Hommes	5.4	1.2	6.6	6.9	0.7	0.8	8.4
		Femmes	6.5	1.3	7.8	4.8	0.4	2.0	7.2
		H+F	5.9	1.3	7.2	5.8	0.6	1.4	7.8
	Israël	Hommes	4.7	1.4	6.0	4.7	0.5	3.7	9.0
		Femmes	4.5	1.8	6.3	4.0	0.7	4.0	8.7
		H+F	4.6	1.6	6.1	4.4	0.6	3.8	8.9
Slovénie	Hommes	5.5	2.4	7.9	5.9	0.6	0.6	7.1	
	Femmes	6.6	2.5	9.1	4.1	0.8	1.0	5.9	
	H+F	6.0	2.4	8.5	5.0	0.7	0.8	6.5	

1. 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/eqg2009).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.2a.
Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2007)
 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	7.6	30.9	4.7	36.5	79.6	13.9	3.3	3.2	20.4	100
	20-24	6.2	20.9	1.4	10.6	39.1	50.1	3.3	7.4	60.9	100
	25-29	1.1	11.8	0.7	4.0	17.7	68.0	3.0	11.4	82.3	100
Autriche	15-19	25.9	4.0	c	55.1	85.6	9.1	3.2	2.0	14.4	100
	20-24	2.7	10.0	c	19.3	32.5	56.5	5.0	6.0	67.5	100
	25-29	c	8.6	c	5.3	14.2	70.4	4.0	11.4	85.8	100
Belgique	15-19	1.0	2.6	0.8	87.5	91.9	2.9	2.2	3.0	8.1	100
	20-24	c	2.8	0.9	35.0	39.4	45.2	8.5	6.9	60.6	100
	25-29	c	2.9	c	3.3	7.2	75.5	8.8	8.4	92.8	100
Canada	15-19	a	30.2	4.9	45.2	80.2	12.5	2.8	4.5	19.8	100
	20-24	a	19.7	1.3	17.5	38.5	47.8	5.6	8.2	61.5	100
	25-29	a	6.9	0.4	4.9	12.2	72.6	5.5	9.7	87.8	100
République tchèque	15-19	19.9	0.5	c	72.2	92.7	4.4	1.8	1.1	7.3	100
	20-24	0.9	3.3	0.2	37.6	42.1	46.9	4.6	6.4	57.9	100
	25-29	c	3.7	0.1	5.2	9.0	71.6	4.0	15.4	91.0	100
Danemark	15-19	a	47.1	5.4	32.3	84.8	11.3	1.4	2.5	15.2	100
	20-24	a	31.5	1.6	14.9	48.0	43.8	3.2	5.0	52.0	100
	25-29	a	14.8	1.5	8.0	24.2	66.8	3.0	5.9	75.8	100
Finlande	15-19	a	13.4	6.4	72.4	92.2	4.3	1.5	2.1	7.8	100
	20-24	a	20.7	4.2	27.0	51.9	34.8	6.7	6.6	48.1	100
	25-29	a	16.8	1.9	8.5	27.2	59.5	4.8	8.5	72.8	100
France	15-19	5.6	2.0	0.9	82.6	91.1	3.1	3.4	2.4	8.9	100
	20-24	3.7	7.7	1.6	34.1	47.1	37.8	9.7	5.4	52.9	100
	25-29	0.6	8.8	0.6	4.2	14.2	69.0	8.4	8.5	85.8	100
Allemagne	15-19	18.7	6.8	1.5	65.2	92.2	3.6	2.5	1.7	7.8	100
	20-24	14.2	9.2	0.6	21.7	45.7	39.1	8.1	7.2	54.3	100
	25-29	2.2	7.2	0.6	8.7	18.7	62.8	8.5	10.0	81.3	100
Grèce	15-19	a	1.6	c	84.8	86.7	4.8	2.6	5.9	13.3	100
	20-24	a	4.5	1.4	41.5	47.3	35.0	11.1	6.6	52.7	100
	25-29	a	2.3	c	5.1	7.9	70.2	11.7	10.2	92.1	100
Hongrie	15-19	a	c	c	92.0	92.3	2.7	1.6	3.4	7.7	100
	20-24	a	4.5	0.8	43.9	49.2	33.9	6.7	10.2	50.8	100
	25-29	a	7.3	0.7	5.9	13.9	63.2	6.3	16.6	86.1	100
Islande	15-19	a	41.0	c	39.2	83.8	13.3	c	c	16.2	100
	20-24	a	34.8	c	19.8	55.8	37.8	c	c	44.2	100
	25-29	a	19.3	0.0	9.7	29.0	64.3	c	5.6	71.0	100
Irlande	15-19	a	11.0	0.9	70.7	82.6	12.3	2.8	2.3	17.4	100
	20-24	a	7.8	c	17.6	25.9	62.0	4.9	7.2	74.1	100
	25-29	a	1.6	c	3.2	4.9	81.5	4.0	9.6	95.1	100
Italie	15-19	c	0.7	0.2	82.6	83.5	6.3	2.9	7.3	16.5	100
	20-24	0.3	3.8	1.2	36.4	41.7	35.7	8.1	14.5	58.3	100
	25-29	c	4.0	0.7	11.3	16.1	58.3	7.4	18.2	83.9	100
Japon	15-24	a	9.1	0.1	49.2	58.4	34.0	3.3	4.3	41.6	100
	15-19	a	5.3	c	88.7	94.3	2.7	c	c	5.7	100
	20-24	a	c	0.0	53.9	55.1	35.6	5.9	3.3	44.9	100
Luxembourg	15-19	a	c	0.0	6.6	7.1	79.1	8.0	5.9	92.9	100
	20-24	a	7.7	0.5	25.4	33.7	43.2	2.7	20.5	66.3	100
	25-29	a	46.1	5.5	36.6	88.1	8.3	1.1	2.5	11.9	100
Mexique	15-19	a	46.1	5.5	36.6	88.1	8.3	1.1	2.5	11.9	100
	20-24	a	46.1	5.5	36.6	50.8	8.3	1.1	2.5	49.2	100
	25-29	a	15.4	0.4	4.0	19.8	70.6	2.0	7.6	80.2	100
Nouvelle-Zélande	15-19	a	29.9	4.5	38.7	73.1	17.6	2.6	6.7	26.9	100
	20-24	a	20.5	1.2	17.1	38.9	47.5	3.2	10.5	61.1	100
	25-29	a	12.7	1.3	5.1	19.2	65.2	2.5	13.2	80.8	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq 2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.2a. (suite)
Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2007)
 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-études ¹	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	Norvège	15-19	a	24.3	3.6	52.7	80.6	15.8	c	2.6	19.4	100
		20-24	a	18.0	c	18.7	37.7	53.6	2.9	5.8	62.3	100
		25-29	a	5.3	c	6.4	12.2	77.4	2.1	8.3	87.8	100
	Pologne	15-19	a	3.9	0.8	91.1	95.9	1.7	1.0	1.5	4.1	100
		20-24	a	15.6	3.9	36.9	56.4	25.2	10.2	8.1	43.6	100
		25-29	a	8.1	0.9	3.8	12.8	62.9	9.9	14.4	87.2	100
	Portugal	15-19	a	1.4	c	78.8	80.4	11.1	4.3	4.2	19.6	100
		20-24	a	4.0	1.1	30.4	35.5	49.3	9.2	6.0	64.5	100
		25-29	a	4.5	1.4	6.2	12.1	72.4	9.1	6.4	87.9	100
	République slovaque	15-19	12.0	c	c	78.0	90.2	4.4	3.6	1.8	9.8	100
		20-24	0.9	3.4	c	24.7	29.4	50.7	10.7	9.2	70.6	100
		25-29	a	3.3	c	3.3	6.8	68.0	9.6	15.6	93.2	100
	Espagne	15-19	a	3.7	1.4	72.7	77.8	11.3	4.3	6.6	22.2	100
		20-24	a	8.0	1.7	24.8	34.5	48.2	8.4	8.9	65.5	100
		25-29	a	5.3	0.8	4.0	10.0	72.4	7.3	10.3	90.0	100
Suède	15-19	a	10.4	7.1	69.4	86.9	7.7	2.2	3.3	13.1	100	
	20-24	a	11.4	3.7	24.5	39.6	47.3	6.9	6.2	60.4	100	
	25-29	a	8.7	1.9	9.6	20.2	69.2	5.2	5.4	79.8	100	
Suisse	15-19	35.6	6.8	2.0	39.9	84.4	7.5	1.7	6.5	15.6	100	
	20-24	10.6	16.1	c	13.7	41.0	48.6	5.2	5.2	59.0	100	
	25-29	1.5	8.4	c	2.6	12.9	75.2	3.9	8.0	87.1	100	
Turquie	15-19	a	2.7	0.4	41.5	44.6	19.3	4.8	31.3	55.4	100	
	20-24	a	4.6	1.2	11.8	17.6	36.7	9.1	36.6	82.4	100	
	25-29	a	2.7	0.4	1.5	4.7	53.5	7.4	34.4	95.3	100	
Royaume-Uni	15-19	3.4	16.8	4.0	52.1	76.2	13.0	5.1	5.6	23.8	100	
	20-24	2.7	12.2	1.5	13.2	29.7	52.3	6.6	11.5	70.3	100	
	25-29	1.0	8.0	0.3	3.4	12.7	71.1	3.9	12.3	87.3	100	
États-Unis	15-19	a	20.7	3.0	61.5	85.2	8.5	2.0	4.3	14.8	100	
	20-24	a	19.7	1.2	14.8	35.7	48.1	5.3	11.0	64.3	100	
	25-29	a	8.7	c	3.4	12.4	70.7	3.8	13.1	87.6	100	
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>	15-19		14.5	3.0	63.7	84.3	8.6	2.7	4.7	15.7	100
		20-24		13.9	1.7	25.8	41.0	42.9	6.5	8.5	59.0	100
		25-29		8.0	0.8	5.5	14.0	68.9	5.9	11.3	86.0	100
	<i>Moyenne de l'UE-19</i>	15-19		10.4	2.9	71.8	87.7	6.6	2.6	3.3	12.3	100
		20-24		11.5	1.9	30.2	42.2	41.5	7.1	7.2	57.8	100
		25-29		7.3	0.8	5.8	13.6	69.2	6.6	10.6	86.4	100
Pays partenaires	Brésil	15-19	a	21.0	6.7	39.4	67.0	18.3	4.1	10.6	33.0	100
		20-24	a	14.9	2.4	7.3	24.6	52.0	8.2	15.2	75.4	100
		25-29	a	8.8	1.1	2.2	12.2	66.0	6.6	15.2	87.8	100
	Estonie	15-19	a	21.0	6.7	39.4	67.0	18.3	4.1	10.6	33.0	100
		20-24	a	14.1	c	30.4	45.4	39.3	4.4	10.9	54.6	100
		25-29	a	8.0	0.0	2.1	10.1	71.4	4.6	13.8	89.9	100
	Israël	15-19	a	21.0	6.7	39.4	68.5	18.3	4.1	10.6	31.5	100
		20-24	a	11.4	1.1	16.0	28.5	31.9	7.1	32.5	71.5	100
		25-29	a	16.5	0.9	7.1	24.5	52.0	3.9	19.6	75.5	100
	Slovénie	15-19	a	7.2	0.4	83.6	91.2	4.5	1.1	3.2	8.8	100
		20-24	a	23.1	2.4	33.2	58.7	30.9	4.5	5.9	41.3	100
		25-29	a	16.8	1.3	7.9	26.1	59.5	8.1	6.3	73.9	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.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag 2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.3.
Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population âgée de 15 à 29 ans (2007)
 Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

Pays membres de l'OCDE		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)
Australie	Hommes	3.5	9.6	8.0	4.5	2.2	3.0	c	c	3.8	3.8	3.6	3.7
	Femmes	3.2	5.2	c	c	2.6	c	c	2.1	2.9	2.9	2.3	2.7
	H + F	3.3	7.8	6.0	3.2	2.4	2.6	2.5	2.0	3.3	3.3	3.0	3.2
Autriche	Hommes	2.9	11.8	14.8	c	4.7	2.9	m	c	3.5	5.9	4.2	4.5
	Femmes	2.5	c	c	c	3.2	3.4	c	c	3.0	4.1	3.8	3.7
	H + F	2.7	11.2	10.5	6.4	3.9	3.2	c	c	3.2	5.0	4.0	4.1
Belgique	Hommes	2.1	18.0	16.8	c	5.5	5.8	c	6.2	2.3	8.2	8.0	6.2
	Femmes	c	21.3	22.3	c	7.9	9.9	c	4.8	2.1	8.8	9.6	6.9
	H + F	1.7	19.4	19.3	3.9	6.6	7.6	4.1	5.4	2.2	8.5	8.8	6.5
Canada	Hommes	2.9	13.3	13.5	4.4	7.2	7.7	5.4	4.1	3.4	7.5	6.7	5.9
	Femmes	1.9	7.2	7.3	3.1	3.5	4.9	2.9	3.5	2.2	3.6	4.3	3.4
	H + F	2.4	11.0	11.0	3.8	5.5	6.6	3.9	3.8	2.8	5.6	5.5	4.6
Rép. tchèque	Hommes	1.1	17.3	16.9	8.4	4.0	3.2	c	1.8	2.0	5.2	3.8	3.7
	Femmes	0.7	7.0	15.8	7.2	3.8	3.9	c	1.9	1.5	4.0	4.3	3.4
	H + F	0.9	12.6	16.4	7.8	3.9	3.5	4.3	1.9	1.8	4.6	4.0	3.5
Danemark	Hommes	2.0	4.7	c	c	c	c	m	c	2.1	3.1	2.8	2.7
	Femmes	c	7.3	c	c	c	3.0	c	c	c	3.3	3.2	2.4
	H + F	1.2	5.7	6.4	c	1.7	2.3	c	2.4	1.4	3.2	3.0	2.5
Finlande	Hommes	c	15.5	9.6	c	7.1	4.0	c	4.5	1.4	8.3	4.9	4.9
	Femmes	c	c	c	c	3.7	5.6	c	3.9	1.5	5.2	4.7	3.8
	H + F	0.9	13.2	7.4	7.4	5.4	4.7	c	4.1	1.5	6.7	4.8	4.4
France	Hommes	3.9	21.2	17.5	5.2	7.3	8.3	5.9	6.1	4.0	9.8	9.0	7.6
	Femmes	2.5	23.6	14.9	3.5	7.4	8.2	6.5	5.2	2.7	9.6	7.7	6.7
	H + F	3.2	22.2	16.3	4.3	7.4	8.3	6.2	5.6	3.4	9.7	8.4	7.1
Allemagne	Hommes	2.7	15.3	25.5	9.1	7.2	8.8	c	2.9	3.0	9.5	10.3	7.5
	Femmes	1.7	8.8	12.3	5.7	6.1	6.2	c	4.0	1.9	6.6	6.7	5.1
	H + F	2.2	12.2	18.6	7.1	6.6	7.6	4.9	3.5	2.5	8.1	8.5	6.3
Grèce	Hommes	c	12.3	9.1	c	6.7	8.0	c	11.5	c	8.4	9.1	7.0
	Femmes	c	c	13.8	c	10.9	15.0	27.9	14.4	2.9	13.9	14.6	10.9
	H + F	c	13.4	10.8	5.9	8.8	11.4	23.7	13.1	2.6	11.1	11.7	8.9
Hongrie	Hommes	1.8	14.6	19.2	c	6.1	6.5	c	c	2.3	7.8	7.4	6.0
	Femmes	c	8.2	9.0	c	5.0	5.0	c	3.4	0.9	5.6	5.1	4.0
	H + F	1.3	11.7	14.1	4.0	5.6	5.8	7.6	2.9	1.6	6.7	6.3	5.0
Islande	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	H + F	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.6
Irlande	Hommes	3.2	15.9	9.2	c	4.2	4.9	c	3.0	3.6	5.8	4.6	4.7
	Femmes	c	c	c	c	3.2	c	3.8	c	2.0	3.9	3.3	3.2
	H + F	2.4	12.8	8.3	3.3	3.7	4.6	3.8	2.5	2.8	4.9	4.0	4.0
Italie	Hommes	2.4	12.5	9.6	9.3	7.8	4.9	c	9.0	3.3	8.9	7.0	6.5
	Femmes	1.7	11.9	8.5	7.5	6.1	6.0	5.0	11.4	2.5	7.2	7.8	6.0
	H + F	2.1	12.3	9.2	8.3	6.9	5.4	4.1	10.5	2.9	8.1	7.4	6.3
Luxembourg	Hommes	c	13.4	19.9	c	c	11.4	m	c	c	7.2	11.1	6.8
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4.7	4.8	3.9
	H + F	c	9.6	14.4	c	3.7	7.7	c	4.9	c	5.9	8.0	5.4
Mexique	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.3
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.1
	H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.7
Pays-Bas	Hommes	0.9	3.9	4.5	2.1	1.2	1.0	c	1.4	1.1	1.9	1.9	1.6
	Femmes	1.0	5.7	4.2	1.8	1.2	2.2	c	1.5	1.2	2.1	2.2	1.8
	H + F	0.9	4.6	4.4	2.0	1.2	1.6	c	1.5	1.1	2.0	2.0	1.7
Nouvelle-Zélande	Hommes	2.4	6.9	4.1	2.5	c	c	3.3	2.2	2.5	3.1	2.5	2.7
	Femmes	3.3	6.5	4.5	2.1	2.1	3.3	2.9	1.4	2.8	3.2	2.5	2.8
	H + F	2.8	6.7	4.3	2.3	1.8	2.5	3.1	1.7	2.6	3.2	2.5	2.8

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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.3. (suite)
Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population âgée de 15 à 29 ans (2007)
 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	Norvège	Hommes	c	c	c	c	c	1.3	0.0	c	c	c	1.9	2.1
		Femmes	c	c	c	c	c	1.4	c	c	c	c	2.4	1.8
		H + F	c	c	c	c	c	1.3	c	c	c	2.9	2.1	2.0
	Pologne	Hommes	0.6	20.8	19.5	7.1	10.0	10.7	9.3	8.5	1.2	11.1	10.8	7.9
		Femmes	c	13.2	7.4	5.7	8.9	10.6	9.5	6.9	0.8	9.3	8.9	6.6
		H + F	0.3	17.9	14.3	6.3	9.4	10.6	9.5	7.5	1.0	10.2	9.9	7.3
	Portugal	Hommes	4.7	10.3	7.7	c	4.2	4.6	c	8.9	4.7	8.4	7.1	6.9
		Femmes	3.4	13.2	12.0	c	5.8	8.9	19.0	11.9	3.9	10.0	11.1	8.7
		H + F	4.0	11.5	9.5	6.3	5.1	6.7	19.9	10.8	4.3	9.2	9.1	7.8
	Rép. slovaque	Hommes	2.8	37.5	48.1	15.7	10.2	8.1	c	c	4.2	12.6	10.1	9.0
		Femmes	1.7	14.3	33.5	11.1	7.7	8.9	c	c	3.0	8.7	9.1	7.0
		H + F	2.3	25.6	41.4	13.2	9.0	8.5	c	4.2	3.6	10.7	9.6	8.0
	Espagne	Hommes	4.1	10.2	7.7	5.6	4.4	5.4	5.2	5.9	4.2	7.1	6.5	6.1
		Femmes	4.6	14.4	11.3	3.1	7.4	6.8	7.4	6.9	4.4	9.7	8.2	7.6
		H + F	4.3	11.9	9.2	4.2	5.9	6.1	6.5	6.4	4.3	8.4	7.3	6.8
Suède	Hommes	c	c	c	c	8.6	4.4	c	c	2.3	7.9	5.2	5.0	
	Femmes	c	c	c	c	7.0	6.1	c	c	2.0	5.9	5.3	4.3	
	H + F	c	12.8	12.7	9.6	7.9	5.1	c	3.6	2.2	6.9	5.2	4.7	
Suisse	Hommes	c	c	c	c	4.2	c	c	c	c	5.0	3.3	3.4	
	Femmes	c	c	c	c	4.7	4.6	c	c	c	5.4	4.5	3.8	
	H + F	1.6	8.3	c	c	4.4	3.6	c	3.5	1.7	5.2	3.9	3.6	
Turquie	Hommes	6.2	15.0	11.4	7.5	9.3	8.9	18.1	10.0	6.7	12.8	10.4	9.7	
	Femmes	1.5	2.4	1.7	6.4	7.6	7.3	20.3	11.2	2.8	5.9	4.2	4.3	
	H + F	3.9	7.5	6.2	7.0	8.6	8.3	19.3	10.5	4.8	9.1	7.4	7.0	
Royaume-Uni	Hommes	8.0	14.2	8.3	4.1	6.1	4.8	4.8	c	6.4	7.9	4.5	6.3	
	Femmes	4.0	9.4	5.4	3.4	4.2	3.5	4.2	1.6	3.7	5.3	3.2	4.1	
	H + F	6.2	11.8	6.9	3.7	5.1	4.1	4.5	1.6	5.1	6.6	3.9	5.2	
États-Unis	Hommes	1.1	10.1	5.7	6.0	5.9	6.0	4.8	c	2.4	6.3	4.5	4.4	
	Femmes	c	7.8	c	3.3	4.1	4.1	3.0	1.7	1.6	4.2	3.2	3.0	
	H + F	0.9	9.1	5.6	4.6	5.0	5.1	3.8	1.8	2.0	5.3	3.8	3.7	
Moyenne de l'OCDE	Hommes	3.0	14.1	13.9	6.5	6.1	5.9	6.3	5.7	3.2	7.3	6.2	5.4	
	Femmes	2.4	10.4	11.5	4.9	5.4	6.0	9.4	5.4	2.4	6.1	5.7	4.6	
	H + F	2.3	12.1	11.8	5.7	5.4	5.6	7.7	4.8	2.7	6.6	5.9	4.9	
Moyenne de l'UE-19	Hommes	2.9	15.0	15.5	7.4	6.2	6.0	6.3	5.8	3.0	7.6	6.8	5.8	
	Femmes	2.4	12.2	13.1	5.5	5.8	6.7	10.4	6.0	2.4	6.7	6.5	5.3	
	H + F	2.3	13.3	13.2	6.1	5.7	6.0	8.2	5.1	2.6	7.2	6.6	5.5	
Pays partenaires	Brésil	Hommes	2.6	5.9	4.6	9.3	7.4	5.7	6.9	3.4	3.5	6.6	4.9	5.0
		Femmes	2.7	8.2	7.7	13.8	11.3	9.4	7.4	5.8	4.7	9.8	8.2	7.6
		H + F	2.7	7.0	6.1	11.9	9.5	7.7	7.2	4.8	4.1	8.2	6.6	6.3
Estonie	Hommes	3.6	12.2	c	c	c	c	m	c	3.6	6.2	5.3	5.0	
	Femmes	c	c	c	c	c	8.1	c	c	c	2.7	3.9	2.6	
	H + F	2.3	10.9	c	c	3.1	5.4	c	c	2.5	4.4	4.6	3.8	
Israël	Hommes	1.1	8.0	7.6	c	5.4	2.4	c	3.9	1.2	6.0	3.6	3.6	
	Femmes	c	14.4	c	4.1	7.9	4.1	7.3	4.3	1.7	8.3	4.2	4.7	
	H + F	0.8	10.2	6.5	2.7	6.6	3.1	7.3	4.1	1.4	7.1	3.9	4.1	
Slovénie	Hommes	c	12.7	13.7	3.7	4.4	5.5	c	c	1.2	5.5	5.7	4.3	
	Femmes	m	c	20.9	6.3	3.4	9.0	c	11.7	1.0	3.4	10.6	5.4	
	H + F	c	8.3	16.2	4.7	3.9	7.0	c	8.8	1.1	4.5	8.1	4.8	

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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.4a.
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1997 et 2007)
Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

Pays membres de l'OCDE	Groupe d'âge	1995			1997			2000			2005			2007		
		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)	(13)	(14)	(15)	(28)	(29)	(30)	(34)	(35)	(36)
Australie	15-19	73.4	16.7	9.9	77.8	14.2	8.1	79.5	13.7	6.8	78.3	14.3	7.4	79.6	13.9	6.5
	20-24	27.0	56.1	16.9	31.5	51.0	17.5	35.9	50.9	13.3	39.4	49.0	11.6	39.1	50.1	10.7
	25-29	11.4	67.1	21.5	12.8	65.4	21.7	15.5	65.5	19.0	16.6	68.0	15.4	17.7	68.0	14.4
Autriche	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84.4	8.7	6.9	85.6	9.1	5.3
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	30.4	57.2	12.4	32.5	56.5	11.0
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12.0	74.6	13.4	14.2	70.4	15.4
Belgique	15-19	86.1	3.3	10.5	88.0	3.0	9.0	89.9	3.6	6.5	90.1	3.7	6.2	91.9	2.9	5.2
	20-24	37.5	43.6	19.0	39.1	42.6	18.3	43.8	40.2	16.0	38.1	43.6	18.3	39.4	45.2	15.4
	25-29	6.8	74.2	19.0	7.2	74.8	17.9	11.8	72.5	15.7	7.4	74.9	17.7	7.2	75.5	17.2
Canada	15-19	79.9	10.5	9.5	82.9	9.4	7.7	80.6	11.2	8.2	80.2	12.8	7.0	80.2	12.5	7.3
	20-24	33.9	47.3	18.7	36.8	45.3	17.9	35.7	48.5	15.7	39.2	46.3	14.4	38.5	47.8	13.7
	25-29	10.3	67.7	22.1	10.3	68.1	21.6	10.6	72.3	17.1	12.5	71.7	15.8	12.2	72.6	15.2
Rép. tchèque	15-19	69.8	23.7	6.5	76.9	18.1	5.0	82.1	10.0	7.9	90.3	4.4	5.3	92.7	4.4	2.9
	20-24	13.1	67.1	19.8	16.3	65.5	18.2	19.7	60.0	20.3	35.9	47.5	16.6	42.1	46.9	11.0
	25-29	1.1	76.1	22.9	1.6	74.2	24.3	2.4	72.1	25.6	4.4	72.4	23.2	9.0	71.6	19.4
Danemark	15-19	88.4	8.7	3.0	89.4	9.2	1.4	89.9	7.4	2.7	88.4	7.3	4.3	84.8	11.3	3.9
	20-24	50.0	39.3	10.7	54.1	39.4	6.5	54.8	38.6	6.6	54.4	37.2	8.3	48.0	43.8	8.2
	25-29	29.6	59.0	11.4	32.3	58.9	8.8	36.1	56.4	7.5	27.0	61.3	11.6	24.2	66.8	8.9
Finlande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90.2	4.5	5.2	92.2	4.3	3.5
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52.8	34.1	13.0	51.9	34.8	13.3
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25.7	60.3	14.0	27.2	59.5	13.3
France	15-19	96.2	1.3	2.5	96.0	1.1	2.9	95.3	1.5	3.3	91.0	3.0	6.0	91.1	3.1	5.8
	20-24	51.2	31.3	17.5	53.4	28.5	18.0	54.2	31.7	14.1	46.8	37.4	15.8	47.1	37.8	15.1
	25-29	11.4	67.5	21.0	12.2	65.8	22.0	12.2	69.2	18.6	12.8	70.0	17.3	14.2	69.0	16.8
Allemagne	15-19	m	m	m	89.6	5.4	5.0	87.4	6.8	5.7	92.9	2.7	4.4	92.2	3.6	4.2
	20-24	m	m	m	32.7	48.9	18.4	34.1	49.0	16.9	44.2	37.1	18.7	45.7	39.1	15.2
	25-29	m	m	m	14.1	67.3	18.5	12.7	69.8	17.5	18.5	60.3	21.2	18.7	62.8	18.5
Grèce	15-19	80.0	9.6	10.5	82.3	8.1	9.6	82.7	8.3	9.0	84.5	5.7	9.8	86.7	4.8	8.5
	20-24	29.2	43.0	27.8	31.9	40.6	27.5	31.5	43.7	24.9	42.6	37.3	20.1	47.3	35.0	17.7
	25-29	4.7	65.2	30.2	5.2	65.4	29.4	5.3	66.9	27.8	6.8	70.2	23.0	7.9	70.2	21.9
Hongrie	15-19	82.5	6.7	10.8	85.8	5.3	8.9	83.7	7.7	8.6	90.6	3.0	6.4	92.3	2.7	5.0
	20-24	22.5	44.4	33.1	28.5	42.3	29.2	32.3	45.7	22.0	46.6	34.5	18.9	49.2	33.9	16.9
	25-29	7.3	56.8	35.9	6.5	58.2	35.3	9.4	61.4	29.2	13.1	63.0	24.0	13.9	63.2	22.9
Islande	15-19	59.5	25.7	14.8	78.9	17.0	c	83.1	14.8	c	86.4	10.7	c	83.8	13.3	c
	20-24	33.3	52.6	14.0	51.0	42.4	6.6	48.0	47.7	c	53.0	37.1	10.0	55.8	37.8	6.4
	25-29	24.1	64.7	11.1	26.5	64.7	8.8	34.9	59.2	5.9	30.9	61.5	7.6	29.0	64.3	6.6
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	80.0	15.6	4.4	82.4	13.1	4.5	82.6	12.3	5.1
	20-24	m	m	m	m	m	m	26.7	63.6	9.7	27.7	60.0	12.3	25.9	62.0	12.1
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.3	83.4	13.3	5.3	80.9	13.8	4.9	81.5	13.5
Italie	15-19	m	m	m	m	m	m	77.1	9.8	13.1	81.8	7.0	11.2	83.5	6.3	10.2
	20-24	m	m	m	m	m	m	36.0	36.5	27.5	38.6	37.3	24.1	41.7	35.7	22.6
	25-29	m	m	m	m	m	m	17.0	56.1	26.9	14.4	59.8	25.8	16.1	58.3	25.6
Japon	15-24	58.0	34.9	7.1	58.7	33.6	7.7	62.1	29.2	8.8	59.7	31.5	8.8	58.4	34.0	7.6
	15-19	82.7	9.3	8.0	90.2	4.2	5.6	92.2	6.1	c	93.4	4.4	2.2	94.3	2.7	2.9
	20-24	36.5	52.7	10.8	35.2	54.5	10.3	42.8	48.9	8.2	47.4	43.3	9.3	55.1	35.6	9.2
Mexique	15-19	45.0	31.8	23.2	49.4	31.6	19.0	47.9	33.8	18.3	m	m	m	m	m	m
	20-24	15.9	53.4	30.7	18.5	52.9	28.7	17.7	55.2	27.1	m	m	m	m	m	m
	25-29	4.6	62.0	33.4	4.9	64.8	30.3	4.0	65.8	30.2	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	15-19	m	m	m	88.9	8.2	2.8	80.6	15.7	3.7	89.2	7.0	3.9	88.1	8.3	3.6
	20-24	m	m	m	51.0	41.9	7.1	36.5	55.2	8.2	49.1	41.8	9.1	50.8	42.2	6.9
	25-29	m	m	m	23.7	64.3	12.0	5.0	83.0	12.1	18.2	70.2	11.6	19.8	70.6	9.6

Remarque : les colonnes montrant les pourcentages de jeunes en formation et hors formation pour les années 1998, 1999, 2001-04 et 2006 (c'est-à-dire les colonnes 7-12, 16-27 et 31-33) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.4a. (suite)
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (entre 1995, 1997 et 2007)
Selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi

	Groupe d'âge	1995			1997			2000			2005			2007				
		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)
Pays membres de l'OCDE	Nlle-Zélande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75.9	16.9	7.2	73.1	17.6	9.3
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	39.7	46.6	13.7	38.9	47.5	13.7
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	18.3	66.2	15.5	19.2	65.2	15.7
	Norvège	15-19	m	m	m	87.1	11.4	c	92.4	5.9	c	87.4	10.1	2.5	80.6	15.8	3.7	
		20-24	m	m	m	34.6	53.7	11.7	41.7	50.3	8.0	41.5	48.9	9.6	37.7	53.6	8.8	
		25-29	m	m	m	13.6	74.1	12.2	17.5	72.1	10.4	15.7	72.0	12.3	12.2	77.4	10.4	
	Pologne	15-19	89.6	4.2	6.2	90.8	3.8	5.3	92.8	2.6	4.5	97.9	0.4	1.7	95.9	1.7	2.5	
		20-24	23.7	42.5	33.8	28.8	45.9	25.3	34.9	34.3	30.8	62.7	17.2	20.1	56.4	25.2	18.3	
		25-29	3.1	67.5	29.4	5.4	68.7	25.9	8.0	62.9	29.1	16.4	54.3	29.3	12.8	62.9	24.3	
	Portugal	15-19	72.4	18.5	9.1	73.0	17.1	9.8	72.6	19.7	7.7	79.3	12.2	8.4	80.4	11.1	8.6	
		20-24	37.8	46.6	15.6	38.4	47.4	14.2	36.5	52.6	11.0	37.4	48.4	14.1	35.5	49.3	15.2	
		25-29	11.6	70.9	17.4	13.2	71.8	15.0	11.0	76.6	12.5	11.5	73.6	14.9	12.1	72.4	15.5	
	Rép. slovaque	15-19	70.1	14.0	15.9	71.0	12.3	16.7	67.3	6.4	26.3	90.4	3.3	6.3	90.2	4.4	5.4	
		20-24	14.8	54.9	30.3	14.5	60.0	25.5	18.1	48.8	33.1	31.0	43.8	25.2	29.4	50.7	19.9	
		25-29	1.6	65.5	32.9	4.6	69.1	26.3	1.3	66.9	31.8	6.1	64.9	29.0	6.8	68.0	25.2	
Espagne	15-19	77.3	11.2	11.5	79.2	9.9	10.9	80.6	11.4	8.0	78.2	11.0	10.8	77.8	11.3	10.9		
	20-24	40.0	34.2	25.8	43.0	34.8	22.1	44.6	40.3	15.0	35.1	45.5	19.4	34.5	48.2	17.2		
	25-29	14.6	51.5	33.9	15.0	54.3	30.7	16.2	62.4	21.4	10.9	69.3	19.8	10.0	72.4	17.6		
Suède	15-19	87.4	6.9	5.6	91.1	4.3	4.6	90.6	5.8	3.6	89.6	5.8	4.7	86.9	7.7	5.4		
	20-24	38.8	43.7	17.5	42.3	41.4	16.3	42.1	47.2	10.7	42.5	44.1	13.4	39.6	47.3	13.1		
	25-29	19.9	67.0	13.2	21.4	64.2	14.5	21.9	68.9	9.2	23.6	66.5	10.0	20.2	69.2	10.6		
Suisse	15-19	65.6	10.2	24.2	85.4	6.0	8.5	84.6	7.5	7.9	84.9	7.9	7.2	84.4	7.5	8.2		
	20-24	29.5	59.2	11.3	30.6	59.1	10.3	37.4	56.7	5.9	37.3	51.7	11.0	41.0	48.6	10.4		
	25-29	10.6	76.2	13.2	10.7	77.5	11.9	15.0	73.9	11.1	15.6	72.3	12.1	12.9	75.2	11.9		
Turquie	15-19	38.7	34.2	27.2	36.1	33.6	30.2	39.2	29.6	31.2	42.5	19.9	37.7	44.6	19.3	36.1		
	20-24	10.3	46.5	43.2	13.3	38.3	48.4	12.7	43.1	44.2	15.2	37.7	47.1	17.6	36.7	45.7		
	25-29	2.7	59.6	37.8	2.7	59.4	37.9	2.9	58.8	38.3	4.3	53.5	42.2	4.7	53.5	41.8		
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	76.0	14.6	9.3	76.2	13.0	10.7		
	20-24	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	32.1	51.0	16.8	29.7	52.3	18.1		
	25-29	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	16.3	13.3	70.1	16.6	12.7	71.1	16.2		
États-Unis	15-19	81.5	10.7	7.8	82.6	10.3	7.1	81.3	11.7	7.0	85.6	8.3	6.1	85.2	8.5	6.3		
	20-24	31.5	50.7	17.8	34.3	50.7	15.1	32.5	53.1	14.4	36.1	48.4	15.5	35.7	48.1	16.2		
	25-29	11.6	71.4	17.0	11.8	72.2	15.9	11.4	72.8	15.8	11.9	70.0	18.1	12.4	70.7	16.9		
Moyenne de l'OCDE	15-19	75.1	13.5	11.4	80.6	11.1	8.9	80.4	11.3	9.2	84.5	8.2	7.4	84.3	8.6	7.2		
	20-24	30.3	47.8	21.8	34.5	46.7	18.8	35.3	47.8	17.5	40.6	43.1	16.3	41.0	44.1	14.9		
	25-29	10.3	66.4	23.3	12.0	67.3	20.7	12.4	68.6	19.0	14.1	67.9	18.0	14.0	68.9	17.0		
Moyenne de l'UE-19	15-19	81.9	9.8	8.3	85.2	7.9	7.0	83.6	9.0	7.7	87.4	6.4	6.2	87.7	6.6	5.8		
	20-24	32.9	45.3	21.8	36.4	45.3	18.4	36.5	46.4	17.1	41.9	42.0	16.1	42.2	43.2	14.6		
	25-29	10.0	66.1	23.9	12.2	66.7	21.1	11.7	69.1	19.3	13.5	68.3	18.2	13.6	69.2	17.2		
Pays partenaires	Brésil	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67.0	18.3	14.7	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24.6	52.0	23.4	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12.2	66.0	21.8	
	Estonie	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.0	2.9	5.2	86.0	8.2	5.7	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50.9	32.7	16.3	45.4	39.3	15.3	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	14.2	61.8	24.0	10.1	71.4	18.4	
	Israël	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.9	6.3	24.7	68.5	5.7	25.7	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	28.3	31.4	40.3	28.5	31.9	39.6	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21.4	54.3	24.2	24.5	52.0	23.5	
Slovénie	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.4	2.7	4.9	91.2	4.5	4.3		
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	55.7	31.3	13.0	58.7	30.9	10.4		
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24.6	63.9	11.5	26.1	59.5	14.4		

Remarque : les colonnes montrant les pourcentages de jeunes en formation et hors formation pour les années 1998, 1999, 2001-04 et 2006 (c'est-à-dire les colonnes 7-12, 16-27 et 31-33) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.5

Proportion des chômeurs de longue durée parmi les chômeurs âgés de 25 à 34 ans (2003 et 2007)

Proportion d'individus au chômage pendant plus de 6 mois selon le niveau de formation et le sexe

		Proportion d'individus au chômage pendant plus de 6 mois				Proportion d'hommes au chômage pendant plus de 6 mois				Proportion de femmes au chômage pendant plus de 6 mois				
		Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	2007	39	26	22	29	34	23	20	26	43	28	22	31
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Autriche	2007	38	41	c	37	48	40	c	41	29	42	c	33
	2003	40	36	63	41	34	31	c	35	46	42	59	46	
	Belgique	2007	65	62	52	61	67	57	44	58	62	66	59	63
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Canada	2007	14	10	10	11	13	10	11	11	17	8	10	10
	2003	14	12	16	14	13	13	18	15	17	10	13	13	
	République tchèque	2007	84	64	42	68	84	58	40	65	85	67	43	70
	2003	83	67	48	69	87	58	40	64	77	72	66	72	
	Danemark	2007	24	36	38	34	c	39	c	36	c	33	35	32
	2003	32	29	31	30	c	15	47	26	43	42	21	34	
	Finlande	2007	c	c	c	38	c	c	c	40	c	c	c	35
	2003	c	c	c	43	c	c	c	43	c	c	c	c	42
	France	2007	62	52	46	54	59	45	55	52	66	59	39	55
	2004	55	56	49	53	55	56	53	55	54	56	46	52	
	Allemagne	2007	66	60	43	60	66	61	33	60	67	59	52	60
	2003	61	59	47	58	61	58	49	58	61	61	46	59	
	Grèce	2007	61	67	63	65	51	57	62	57	68	73	64	69
	2003	62	73	78	72	55	68	69	65	68	76	84	76	
	Hongrie	2007	67	70	64	69	68	68	71	68	66	72	59	69
	2003	56	55	38	54	57	54	m	54	55	56	m	54	
Irlande	2007	69	43	33	50	74	42	39	54	59	44	26	44	
2003	71	49	44	57	74	51	53	64	60	47	34	47		
Italie	2007	66	68	58	65	61	68	56	63	72	68	59	67	
2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Luxembourg	2007	71	59	c	67	c	c	c	74	c	c	c	60	
2003	51	55	49	52	c	c	c	58	c	c	c	c	46	
Pays-Bas	2007	49	46	32	43	42	51	35	44	57	42	28	43	
2003	56	42	27	43	56	41	29	44	56	42	24	43		
Norvège	2007	c	c	c	36	c	c	c	37	c	c	c	35	
2003	m	26	24	23	m	27	c	26	m	c	c	19		
Pologne	2007	73	72	62	70	68	68	57	67	84	75	65	74	
2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Portugal	2007	61	57	51	59	58	61	59	58	64	56	48	59	
2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
République slovaque	2007	96	83	57	85	98	81	c	85	92	85	40	84	
2003	89	82	82	83	88	80	c	82	91	83	m	84		
Espagne	2007	42	35	39	39	41	34	34	38	43	35	42	41	
2003	51	50	54	52	43	45	51	46	57	52	55	55		
Suède	2007	34	28	29	30	40	32	28	33	28	24	30	27	
2003	28	22	25	24	35	22	23	24	21	22	27	23		
Suisse	2007	69	58	30	54	c	69	29	54	71	52	32	54	
2003	52	42	27	40	45	37	19	32	57	47	40	48		
Turquie	2007	38	56	62	46	36	48	62	42	51	70	63	62	
2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Royaume-Uni	2007	50	38	28	41	50	44	31	44	52	29	26	36	
2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
États-Unis	2007	20	20	26	21	9	19	33	20	34	20	21	23	
2003	24	32	33	30	22	30	31	28	28	34	34	33		
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	2007	55	50	42	49	53	49	42	49	58	50	41	49	
	2003	52	46	43	47	52	43	40	45	53	49	42	47	
Pays partenaires	Estonie	2007	c	c	c	48	c	c	c	c	c	0	c	
	2003	c	64	c	56	c	78	m	61	c	c	c	51	
Israël	2007	14	29	26	25	9	20	12	15	c	40	31	33	
2003	30	33	45	38	30	26	53	37	c	42	38	39		
Slovénie	2007	69	69	56	66	59	66	m	63	77	72	57	68	
2003	75	59	48	60	77	51	46	57	71	65	50	63		

Remarques : les données se rapportent au premier trimestre 2007, sauf en Autriche, en Irlande et en Suisse (deuxième trimestre), et aux États-Unis (troisième trimestre). Les données relatives à la Norvège se rapportent à l'ancienne classification de 2003.

Les données relatives à l'Autriche et à la Finlande sont fondées sur des échantillons de très petite taille et doivent donc être interprétées avec prudence. Source : OCDE, Collecte spéciale de données du Réseau B, groupe de travail en charge de la surveillance des systèmes de transition. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Tableau C3.6

Travail à temps partiel volontaire et involontaire dans la population âgée de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2007)


Proportion d'actifs occupés âgés de 25 à 34 ans exerçant un travail à temps partiel volontaire ou involontaire

		Fréquence du travail à temps partiel volontaire et involontaire parmi les hommes et les femmes				Fréquence du travail à temps partiel volontaire et involontaire parmi les hommes				Fréquence du travail à temps partiel volontaire et involontaire parmi les femmes				
		Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle post-secondaire et non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle post-secondaire et non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle post-secondaire et non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Autriche	Temps partiel	27	18	14	18	7	3	5	4	48	38	24	36
		Temps partiel involontaire	10	5	4	5	c	2	2	2	18	9	6	9
	Belgique	Temps partiel	19	19	15	17	4	5	4	4	49	42	23	32
		Temps partiel involontaire	6	5	3	4	0	2	1	1	17	9	5	8
	Canada	Temps partiel	13	10	9	10	5	5	4	5	28	19	13	16
		Temps partiel involontaire	2	1	1	1	1	1	0	1	3	2	2	2
	Rép. tchèque	Temps partiel	5	3	3	3	3	1	1	1	9	8	6	7
		Temps partiel involontaire	2	1	0	1	1	0	0	0	3	1	0	1
	Danemark	Temps partiel	16	11	12	12	8	3	4	4	26	22	19	21
		Temps partiel involontaire	3	2	3	3	c	1	2	1	5	4	5	4
	Finlande	Temps partiel	c	c	c	7	c	c	c	3	c	c	c	12
		Temps partiel involontaire	c	c	c	3	c	c	c	2	c	c	c	4
	France	Temps partiel	12	10	9	10	5	3	3	4	27	22	13	18
		Temps partiel involontaire	7	5	3	4	3	2	2	2	14	10	4	7
	Allemagne	Temps partiel	33	20	15	20	14	6	5	7	61	37	25	36
		Temps partiel involontaire	2	1	2	2	1	0	1	1	4	3	3	3
Grèce	Temps partiel	6	5	6	6	3	2	4	3	17	9	8	10	
	Temps partiel involontaire	3	3	5	3	3	1	3	2	6	5	6	5	
Hongrie	Temps partiel	5	3	2	3	3	1	1	1	8	5	3	4	
	Temps partiel involontaire	c	1	c	1	c	1	c	1	5	2	0	2	
Irlande	Temps partiel	17	11	6	10	5	2	2	3	49	25	10	18	
	Temps partiel involontaire	1	0	1	1	1	c	c	0	2	0	1	1	
Italie	Temps partiel	12	13	12	13	4	4	6	4	33	24	17	25	
	Temps partiel involontaire	2	2	2	2	1	1	1	1	5	3	3	3	
Luxembourg	Temps partiel	18	14	11	14	1	5	1	3	41	23	20	25	
	Temps partiel involontaire	0	1	2	1	c	c	c	c	0	1	4	2	
Pays-Bas	Temps partiel	32	36	32	34	10	8	12	10	73	67	50	61	
	Temps partiel involontaire	8	5	5	6	3	2	3	3	17	9	7	9	
Norvège	Temps partiel	24	21	16	19	10	6	9	8	46	43	22	33	
	Temps partiel involontaire	6	4	5	5	c	2	2	2	11	8	7	8	
Pologne	Temps partiel	15	7	4	6	12	3	1	3	22	13	7	10	
	Temps partiel involontaire	8	4	2	3	8	2	1	2	7	7	3	5	
Portugal	Temps partiel	4	3	8	5	2	3	4	3	8	3	10	7	
	Temps partiel involontaire	2	c	4	2	1	c	c	1	3	c	5	3	
Rép. slovaque	Temps partiel	3	1	2	2	0	0	1	0	6	3	3	3	
	Temps partiel involontaire	c	0	c	0	c	c	c	c	c	1	c	1	
Espagne	Temps partiel	11	12	10	11	2	4	4	3	29	22	15	21	
	Temps partiel involontaire	6	5	4	5	1	2	2	2	14	9	7	9	
Suède	Temps partiel	19	18	16	17	10	5	8	6	38	39	22	31	
	Temps partiel involontaire	6	5	4	5	4	2	3	3	11	10	5	8	
Suisse	Temps partiel	25	27	20	24	6	5	9	7	44	50	37	46	
	Temps partiel involontaire	14	8	5	8	4	2	3	3	24	15	8	14	
Turquie	Temps partiel	10	3	3	7	4	2	2	3	30	6	4	18	
	Temps partiel involontaire	2	1	0	1	2	1	0	1	3	1	1	2	
Royaume-Uni	Temps partiel	20	16	11	15	6	4	3	4	45	34	20	29	
	Temps partiel involontaire	6	4	2	3	3	2	1	2	11	6	3	6	
États-Unis	Temps partiel	13	11	8	10	8	5	3	4	26	19	13	17	
	Temps partiel involontaire	8	4	2	c	6	3	2	c	13	6	3	5	
Moyenne de l'OCDE	Temps partiel	16	13	11	12	6	4	4	4	33	25	17	22	
	Temps partiel involontaire	5	3	3	3	3	2	2	2	9	5	4	5	
Pays partenaires	Estonie	Temps partiel	10	4	4	5	4	1	2	2	c	9	6	9
		Temps partiel involontaire	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
	Israël	Temps partiel	15	18	23	20	9	10	10	10	40	30	32	32
		Temps partiel involontaire	15	14	16	15	c	8	9	8	35	23	21	22
Slovénie	Temps partiel	2	3	4	3	1	1	3	1	3	6	4	5	
	Temps partiel involontaire	c	1	2	1	c	c	c	1	c	3	2	2	

Remarque : les données se rapportent au premier trimestre 2007, sauf en Autriche, en Irlande et en Suisse (deuxième trimestre), et aux États-Unis (troisième trimestre).

Source : OCDE, Collecte spéciale de données du Réseau B, groupe de travail en charge de la surveillance des systèmes de transition. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>

Chapitre



ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

Cet indicateur évalue le temps que les élèves âgés de 7 à 15 ans doivent en principe passer en classe et étudie la façon dont ce temps est réparti entre les différentes matières

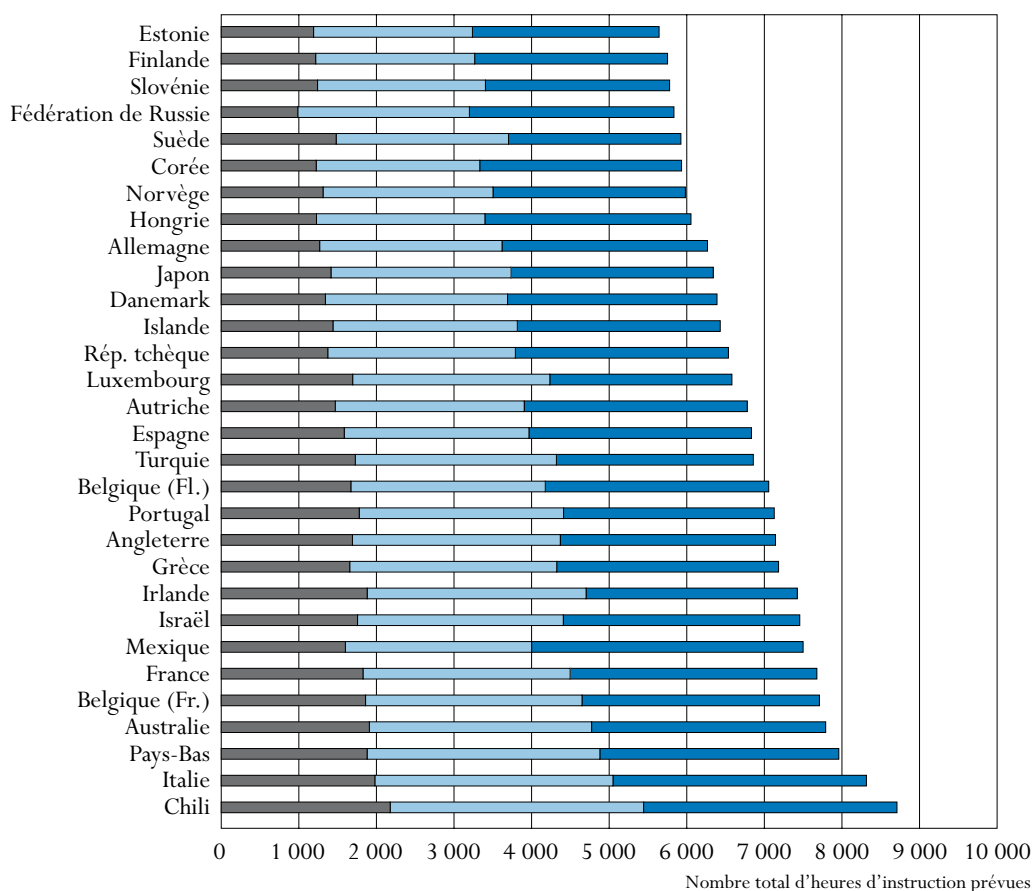
Points clés

INDICATEUR D1

Graphique D1.1. Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2007)


■ 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 6 862 heures de cours entre l'âge de 7 et 14 ans, soit 1 580 heures entre l'âge de 7 et 8 ans, 2 504 heures entre 9 et 11 ans et 2 778 heures entre 12 et 14 ans. Ce temps d'instruction prévu est en grande partie obligatoire.



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction prévues.

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 7 et 8 ans suivent 769 heures de cours obligatoires par an et doivent théoriquement passer 790 heures en classe. Ils suivent environ 41 heures de cours obligatoires de plus par an entre l'âge de 9 et 11 ans et un peu plus de 82 heures de cours de plus par an entre l'âge de 12 et 14 ans qu'entre l'âge de 9 et 11 ans. De même, le temps d'instruction prévu par an pour les élèves âgés de 9 à 11 ans est supérieur de 45 heures environ à celui des élèves âgés de 7 et 8 ans et celui des élèves âgés de 12 à 14 ans est supérieur d'un peu plus de 91 heures à celui des élèves âgés de 9 à 11 ans.
- Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de sciences représentent 47 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre à peine plus de 40 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours obligatoire qui est consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature chez les élèves de 9 à 11 ans varie sensiblement 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.

Contexte

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 l'une des composantes majeures d'une scolarité efficace. Le temps d'instruction est le temps que les élèves passent en classe (ou temps d'exposition à l'enseignement), c'est-à-dire le temps d'apprentissage effectif qui leur est offert. C'est un facteur essentiel de la scolarité, qui est au cœur de la politique de l'éducation. Adapter les ressources aux besoins des élèves et optimiser l'utilisation du temps constitue un défi majeur pour la politique de l'éducation. Les salaires des enseignants, les frais d'entretien des infrastructures scolaires et le coût des autres ressources éducatives 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 lors de l'affectation du budget.

Les pays se distinguent les uns des autres par leurs choix en matière d'enseignement, notamment en ce qui concerne 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 accordée aux diverses matières. En règle générale, les pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimum d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves. Le principe fondamental qui dicte 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 un indicateur important de l'offre d'enseignement proposée aux élèves et de l'investissement public dans l'éducation. Le temps d'instruction prévu, fixé par la réglementation, se définit par le temps d'exposition des élèves à l'enseignement dans le cadre scolaire institutionnel, mais il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves, ni d'évaluer le temps d'apprentissage passé en dehors du cadre scolaire. Des différences entre le nombre minimal d'heures de cours prévues dans la réglementation et le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays. Des études ont montré que le nombre minimal d'heures de cours n'était pas nécessairement atteint en raison du calendrier scolaire fixé par les établissements, de l'annulation de cours et des absences des enseignants (voir l'encadré D1.1 dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation*).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps d'instruction entre les diverses matières du programme. 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 de différences dans leur politique en matière de programmes, mais ils donnent un aperçu du nombre d'heures de cours jugé nécessaire par les pays pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés en matière d'apprentissage.

Temps total d'instruction prévu : 6 862 heures en moyenne entre l'âge de 7 et 14 ans

Le temps total d'instruction prévu pour les élèves est une estimation du nombre réglementaire d'heures de cours correspondant aux parties obligatoire et non obligatoire du programme officiel.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le temps total d'instruction prévu par la réglementation représente 6 862 heures entre l'âge de 7 et 14 ans. Toutefois, il varie selon les pays : il est de 5 644 heures en Estonie, pays partenaire, mais dépasse 8 000 heures en Italie et, dans les pays partenaires, au Chili. Durant ce temps d'instruction réglementaire, les établissements sont dans l'obligation de dispenser un enseignement 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 et s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures de cours 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. 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 moyens humains, consulter l'indicateur D2 sur le taux d'encadrement).

Dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie beaucoup entre les régions ou entre les types d'établissements. 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 de cours supplémentaires sont souvent prévues pour organiser des cours d'aide individualisée (soutien scolaire), ou pour approfondir le programme. 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'une instruction à plein temps, intégralement prise en charge par les fonds publics, et pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1).

Temps d'instruction obligatoire : 6 645 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 dites « à option », elles aussi 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. Toutefois, le temps d'instruction prévu correspond au temps d'instruction obligatoire pour tous les groupes d'âges entre 7 et 14 ans en Allemagne, en Angleterre, 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, en Fédération de Russie et en Slovénie. 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 Angleterre, en Grèce, au Mexique et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili. Le temps d'instruction prévu est totalement obligatoire également à l'âge de 15 ans dans tous ces pays, sauf en Grèce (les données du Japon et des Pays-Bas ne sont pas disponibles).

D1

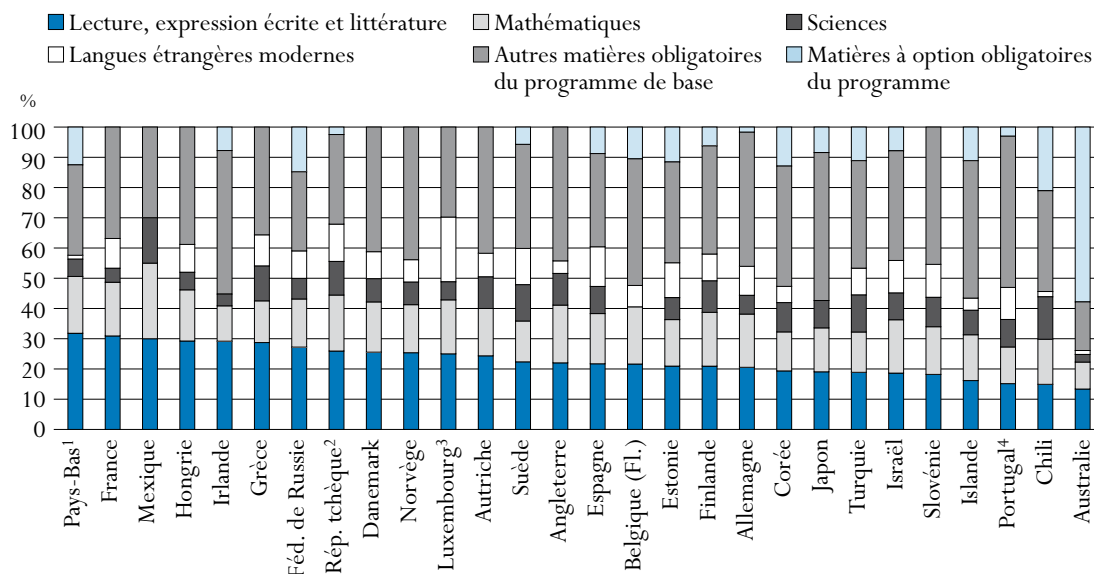
Dans le cadre scolaire institutionnel, le temps total d’instruction obligatoire en salle de classe s’établit en moyenne, dans les pays de l’OCDE, à 769 heures par an à l’âge de 7 et 8 ans, à 810 heures entre l’âge de 9 et 11 ans et à 892 heures entre l’âge de 12 et 14 ans. Enfin, il représente en moyenne 921 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 dispensés aux élèves âgés de 9 à 11 ans ne sont pas nécessairement organisés séparément par matière. En moyenne, 47 % de leur programme obligatoire est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture, l’expression écrite et la littérature (23 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (8 %). Les langues étrangères modernes représentent en moyenne 8 % du programme obligatoire. Ces matières constituent, avec les sciences 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 de tous les pays membres et partenaires de l’OCDE, à l’exception de l’Australie (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 (2007)

Pourcentage du temps d’instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire



1. Sont uniquement inclus les élèves de 11 ans.
2. Pour les élèves de 9 à 10 ans, les sciences sociales sont comprises dans les sciences.
3. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l’allemand est inclus dans les matières « Lecture, expression écrite et littérature » en qualité de langue d’enseignement.
4. Sont uniquement inclus les élèves de 10 à 11 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du temps d’instruction prévu pour les matières « Lecture, expression écrite et littérature ».

Source : OCDE. Tableau D1.2a. Voir les notes à l’annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2009).

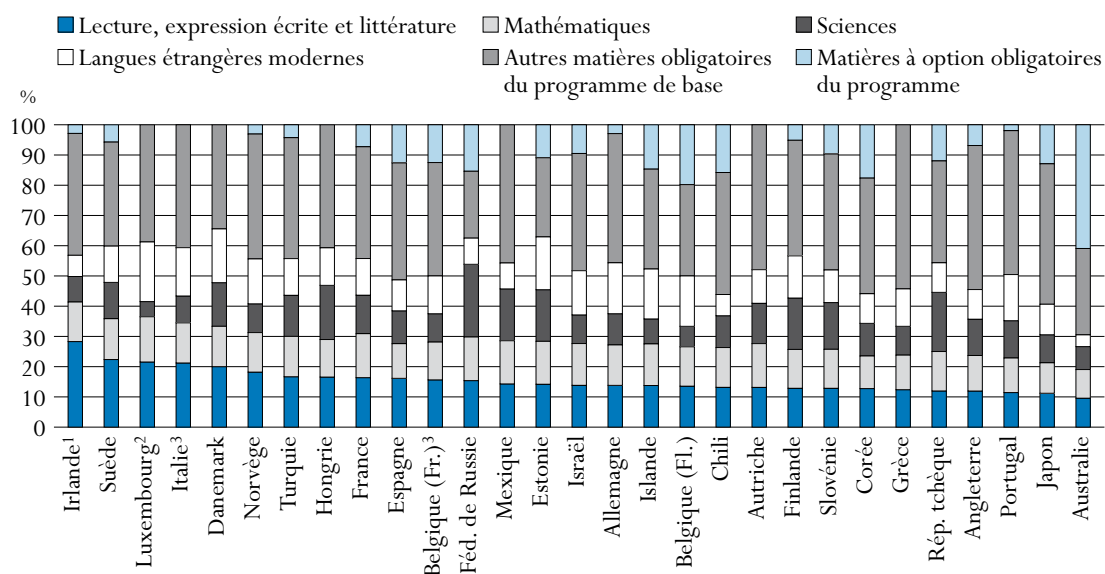
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

En moyenne, la lecture et l'expression écrite constituent la plus grande partie du programme de cours des élèves âgés de 9 à 11 ans. Toutefois, par comparaison avec les autres matières, c'est la part consacrée à ce domaine qui varie le plus entre les pays : la lecture et l'expression écrite ne représentent pas plus de 13 % du temps d'instruction obligatoire 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 sensiblement aussi : elle ne représente pas plus de 1 % du temps d'instruction obligatoire en Australie, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas, mais dépasse 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, 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 (16 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (12 %). Dans cette tranche d'âge, les langues étrangères modernes (13 %) et les sciences 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 (8 %), 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 et 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 (2007)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire




1. Chez les élèves âgés de 13 à 14 ans, les disciplines artistiques sont des matières à option facultatives.

2. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, expression écrite 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 de la part du temps d'instruction prévu pour les matières « Lecture, expression écrite et littérature ». Source : OCDE. Tableau D1.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

D1

La part de temps d'instruction consacrée aux différentes matières du programme obligatoire varie moins entre les pays dans la tranche d'âge des 12-14 ans que dans celle des 9-11 ans. Les variations que l'on peut néanmoins observer sont le reflet de priorités différentes selon les pays. Dans cette tranche d'âge des 12-14 ans, la plus forte variation s'observe à nouveau dans la part réservée à la lecture et à l'expression écrite : elle ne représente pas plus de 10 % du programme obligatoire en Australie, 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 en ce qui concerne la part réservée aux sciences, aux sciences sociales, aux langues étrangères modernes, à la technologie, aux travaux pratiques et aux matières professionnelles.

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 âgés de 9 à 11 ans en Grèce, au Mexique et en République tchèque. En Irlande et en Suède, cette différence ne dépasse pas 5 %. Force est de constater que les pays opèrent des choix différents quant à la répartition des matières, et quant à l'âge auquel elles doivent être 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 chez les 9-11 ans et les 12-14 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 dans la plupart des pays de l'OCDE, cependant la part de matières non obligatoires atteint 11 % en Communauté française de Belgique et en Italie et 20 % en Hongrie et en Turquie. Chez les élèves âgés de 12 à 14 ans, les matières non obligatoires sont caractéristiques du système d'éducation en Australie, en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Portugal et en Turquie, où leur part varie entre 3 % au Portugal et 32 % 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 « à option » obligatoires : leur part dans le programme obligatoire atteint 58 % chez les élèves âgés de 9 à 11 ans et 41 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. D'autres pays (la Belgique, la Corée, l'Espagne, l'Islande, le Japon et la République tchèque et, dans les pays partenaires, le Chili, l'Estonie, la Fédération de Russie et la Slovénie) 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 temps d’instruction se rapportent à l’année scolaire 2006/2007 et proviennent de l’enquête OCDE-INES de 2008 sur les enseignants et les programmes.

Le temps d’instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre officiel de séquences de cours de 60 minutes dispensés par les établissements pendant l’année scolaire 2006/2007. Dans les pays où 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) ne sont pas prises en compte. 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 temps d’instruction prévu, on entend le nombre annuel d’heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondus.

Par programme obligatoire, on entend le temps d’instruction minimal et sa répartition entre matières obligatoires qui sont appliqués dans la quasi-totalité des établissements publics et pour la quasi-totalité des 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, 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 ».

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 majorité 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, ce programme 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 en milieu scolaire est en principe prise en considération.

Le temps d’instruction prévu dans les formations les moins difficiles porte sur les programmes destinés aux 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 sélection ou de filières. 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 considérablement variées.

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/eag2009).

Tableau D1.1.

Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2007)

Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires et prévues dans les programmes de cours des élèves de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

	Tranche d'âge dans laquelle plus de 90 % de la population totale est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires					Nombre annuel moyen d'heures d'instruction prévues				
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE											
Australie	5 - 16	954	955	962	938	938	954	955	1006	993	993
Autriche	5 - 16	690	767	913	1005	960	735	812	958	1050	1005
Belgique (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgique (Fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	m	m	930	930	1020	m	m
République tchèque	5 - 17	687	806	915	1030	439	687	806	915	1030	439
Danemark	3 - 16	671	783	900	930	900	671	783	900	930	900
Angleterre	4 - 16	846	893	925	950	a	846	893	925	950	a
Finlande	6 - 18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
France	3 - 17	913	890	966	1036	a	913	890	1060	1142	a
Allemagne	4 - 17	634	784	883	895	m	634	784	883	895	m
Grèce	6 - 15	828	889	953	1117	958	828	889	953	1330	1170
Hongrie	4 - 17	555	601	671	763	763	614	724	885	1106	1106
Islande	3 - 16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
Irlande	5 - 18	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
Italie	3 - 15	891	913	1001	1089	m	990	1023	1089	1089	m
Japon	4 - 17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a
Corée	6 - 17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Luxembourg	4 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexique	5 - 14	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1058	a
Pays-Bas	4 - 17	940	1000	1027	m	a	940	1000	1027	m	a
Nouvelle-Zélande	4 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	4 - 17	656	730	826	855	a	656	730	826	855	a
Pologne	6 - 18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	5 - 16	855	849	880	821	m	889	878	905	872	m
Écosse	4 - 16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	3 - 16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
Suède	3 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Suisse	5 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	7 - 12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
États-Unis	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>		<i>769</i>	<i>810</i>	<i>892</i>	<i>921</i>	<i>831</i>	<i>790</i>	<i>835</i>	<i>926</i>	<i>966</i>	<i>881</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>		<i>781</i>	<i>822</i>	<i>888</i>	<i>918</i>	<i>816</i>	<i>802</i>	<i>847</i>	<i>928</i>	<i>977</i>	<i>867</i>
Pays partenaires											
Brésil	7 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	6 - 16	1089	1089	1089	1203	1203	1089	1089	1089	1203	1203
Estonie	6 - 16	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
Israël	5 - 17	878	867	966	1040	1015	878	884	1016	1089	1064
Fédération de Russie	7 - 15	493	737	879	912	m	493	737	879	912	m
Slovénie	6 - 17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. La tranche d'âge « De 12 à 14 ans » comprend uniquement les élèves âgés de 12 et 13 ans.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

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 (2007)

Pourcentage du temps d’instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire

	Matières obligatoires du programme de base													Total des matières obligatoires du programme de base	Matières à option obligatoires du programme	Total des matières obligatoires	Matières à option facultatives
	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences	Sciences sociales	Langues étrangères modernes	Grec ancien et/ou latin	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres	(13)				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	13	9	3	3	1	n	3	4	4	1	n	1	42	58	100	n
	Autriche	24	16	10	3	8	n	n	18	10	8	x(13)	3	100	x(13)	100	6
	Belgique (Fl.) ¹	22	19	x(12)	x(12)	7	n	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
	Belgique (Fr.) ¹	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	5	n	x(12)	x(12)	7	7	x(12)	81	100	n	100	11
	République tchèque ²	26	19	11	9	12	n	n	14	7	n	n	n	98	2	100	n
	Danemark	26	17	8	4	9	n	n	20	10	4	n	3	100	n	100	n
	Angleterre	22	19	10	10	4	n	10	9	7	5	n	3	100	n	100	n
	Finlande	21	18	10	2	9	n	n	19	9	5	n	n	94	6	100	7
	France	31	18	5	10	10	n	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
	Allemagne	20	18	6	7	10	n	1	15	11	7	n	4	98	2	100	n
	Grèce	29	14	11	11	10	n	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
	Hongrie	29	17	6	7	9	n	n	14	12	n	5	2	100	n	100	20
	Islande	16	15	8	8	4	n	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
	Irlande	29	12	4	8	x(14)	n	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	a	100	12
	Japon	19	15	9	9	n	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
	Corée	19	13	10	10	5	n	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
	Luxembourg ⁴	25	18	6	2	21	n	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
	Mexique	30	25	15	20	n	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
	Pays-Bas ⁵	32	19	6	6	1	n	n	9	7	5	3	n	88	13	100	n
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Norvège	25	16	7	9	7	n	n	15	9	8	n	3	100	n	100	n	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	n	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	5	
Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	22	17	9	9	13	n	n	11	11	x(14)	n	n	91	9	100	n	
Suède	22	14	12	13	12	n	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	m	
Turquie	19	13	12	10	9	n	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	m	
<i>Moyenne de l'OCDE¹</i>	<i>23</i>	<i>16</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>n</i>	<i>1</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>91</i>	<i>4</i>	<i>100</i>	<i>4</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19¹</i>	<i>25</i>	<i>16</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>n</i>	<i>1</i>	<i>13</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>97</i>	<i>3</i>	<i>100</i>	<i>4</i>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	15	15	14	4	2	n	7	10	7	5	n	1	79	21	100	
	Estonie	21	15	7	6	12	n	4	9	10	n	n	4	88	12	100	
	Israël	19	18	9	6	11	n	n	6	6	6	4	9	92	8	100	
	Fédération de Russie	27	16	7	6	9	n	7	7	7	n	n	n	85	15	100	
	Slovénie	18	16	10	8	11	n	2	11	11	n	3	10	100	n	100	

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, expression écrite 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/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

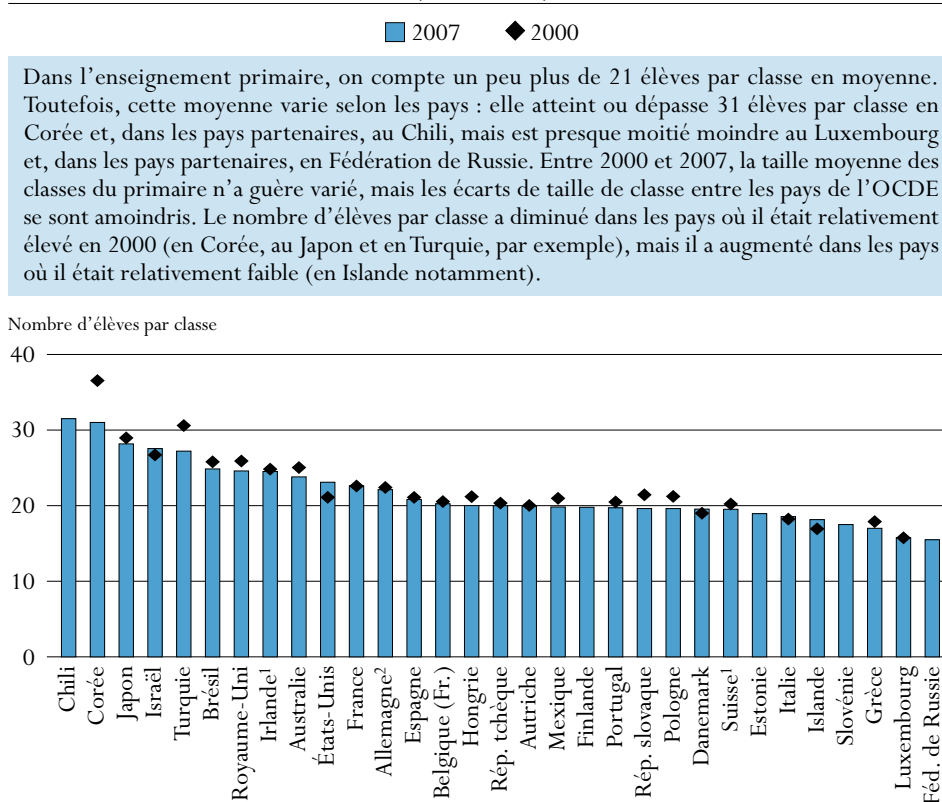
QUELS SONT LE TAUX D'ENCADREMENT ET LA TAILLE DES CLASSES ?

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 ou d'étudiants par enseignant, à tous les niveaux d'enseignement et par type d'établissement. Par ailleurs, il étudie la répartition entre le personnel enseignant et les autres personnels de l'éducation. La taille des classes et les taux d'encadrement sont au cœur des débats sur l'éducation, car ils se conjuguent 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, pour déterminer la taille du corps enseignant dans les différents pays.

INDICATEUR D2


Points clés

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire (2000, 2007)



1. Établissements publics uniquement.
2. Années de référence : 2001 et 2007.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire en 2007. Source : OCDE. Données de 2007 : tableau D2.1. Données de 2000 : tableau D2.5, disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Autres faits marquants

- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la taille moyenne d'une classe est de 24 élèves, mais elle varie fortement selon les pays : les élèves sont au moins 30 par classe en Corée et au Japon et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël, alors qu'ils ne sont pas plus de 20 par classe au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (établissements publics) et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Slovénie.
- 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 élevés que ceux des établissements publics dans l'enseignement secondaire. L'exemple le plus frappant est celui du Mexique où, dans l'enseignement secondaire, les établissements publics comptent 15 élèves de plus par enseignant que les établissements privés. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE, on compte un élève de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés.
- En moyenne, on compte 10 enseignants de plus par millier d'étudiants dans l'enseignement tertiaire que par millier d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire. Le personnel non enseignant représente en moyenne 27 % de l'ensemble des personnels de l'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire, contre 40 % environ dans l'enseignement tertiaire.

Contexte

La taille des classes, la qualité de l'enseignement et les systèmes d'éducation

La taille des classes, au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE, est un aspect important de leur politique de l'éducation. Il est courant de considérer que des effectifs moins nombreux par classe 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, le fait que les élèves soient moins nombreux par classe peut aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leur enfant. À cet égard, la taille des classes peut être considérée comme un indicateur de la qualité du système d'éducation.

Pourtant, les effets de la variation de la taille des classes sur la performance des élèves ne sont pas étayés par des éléments probants. Les recherches menées dans ce domaine controversé n'ont pas permis de tirer des conclusions cohérentes, même s'il apparaît que les classes avec de petits effectifs pourraient avoir un impact sur des groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (voir par exemple Krueger, 2002).

Les résultats discordants à propos de l'impact de la taille des classes s'expliquent aussi par le fait que les effectifs des classes ne varient pas suffisamment pour en évaluer les effets réels sur la performance des élèves. D'autre part, le fait de regrouper les élèves plus faibles en classes plus petites pour leur accorder davantage d'attention peut donner lieu à des gains de performance inférieurs à ceux que l'on attendrait de petits effectifs de classe. 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 et la taille des classes n'en est qu'un parmi d'autres. Ces interactions 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 ou d'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 une meilleure rémunération des enseignants, un accroissement des activités de formation continue et de développement professionnel, une augmentation des investissements dans le matériel pédagogique ou encore un recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation et autres 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 est calculé comme suit : les effectifs d'élèves/étudiants en équivalents temps plein d'un niveau d'enseignement sont divisés par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement. 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 de la part de ce temps que les

enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. En conséquence, il ne peut pas être interprété en termes de taille des classes (voir l'encadré D2.1).

Le nombre de membres du personnel enseignant et non enseignant par millier d'élèves/étudiants donne la mesure des ressources humaines que les pays mobilisent au service de l'éducation. La dotation en personnel, soit le corps enseignant et les autres personnels de l'éducation, et le niveau de salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) sont des facteurs importants qui affectent le budget que les pays consacrent à l'éducation.

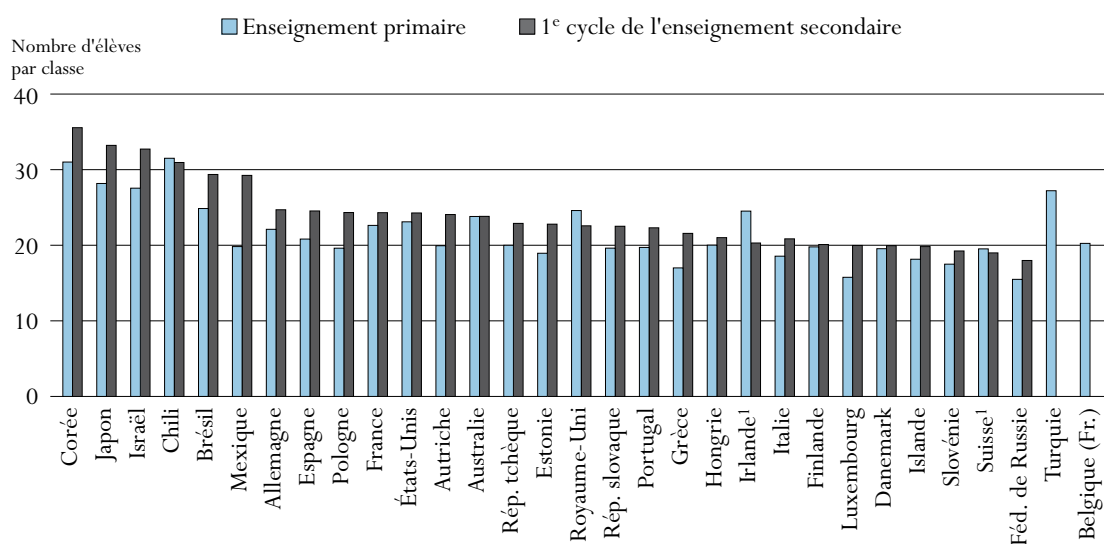
D2

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 taille moyenne des classes est d'un peu plus de 21 élèves dans l'enseignement primaire, mais elle varie grandement selon les pays : on compte au moins 31 élèves par classe en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili, mais moins de 20 élèves par classe en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (établissements publics) et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie et en Slovaquie. Dans la filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe dans les pays de l'OCDE, mais les élèves sont près de 36 par classe en Corée, et pas plus de 20 par classe au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (établissements publics) et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Slovaquie (voir le tableau D2.1).

Graphique D2.2. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2007)



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/eqg2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

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 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 estimée 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.

En utilisant une approche différente, la taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée à partir du nombre d'élèves 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. Par conséquent, 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. Par exemple, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en Autriche et aux États-Unis, la taille moyenne des classes est similaire (respectivement 24.1 et 24.3 élèves par classe, voir le tableau D2.1), mais les taux d'encadrement diffèrent sensiblement (respectivement 10.3 et 14.7 élèves par enseignant, voir le tableau D2.2). Cet écart s'explique vraisemblablement par le fait que les enseignants doivent donner davantage d'heures de cours aux États-Unis (1 080 heures) qu'en Autriche (607 heures) (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 Grèce, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et en Pologne et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, on compte en moyenne plus de quatre élèves de plus par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. En revanche, en Irlande (établissements publics) et au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, au Chili, pays partenaire, 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 qu'au niveau de l'enseignement primaire et du 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 plusieurs cours différents, selon les disciplines étudiées.

Entre 2000 et 2007, la taille moyenne des classes n'a guère varié dans l'enseignement primaire (21.4 élèves en 2007, contre 22.0 en 2000). Il ressort toutefois de l'analyse des pays dont les données sont comparables que le nombre d'élèves par classe a diminué dans les pays où il était relativement élevé en 2000 (en Corée, au Japon et en Turquie, par exemple), et a augmenté (ou est resté constant) dans les pays où il était le moins élevé au début de la période de référence (en Islande, en Italie et au Luxembourg). Dans l'enseignement secondaire, l'évolution de la taille des classes a suivi la même tendance entre 2000 et 2007, ce qui a réduit les écarts entre les pays (voir le tableau D2.1, et le tableau D2.5 disponible en ligne).

Taux d'encadrement

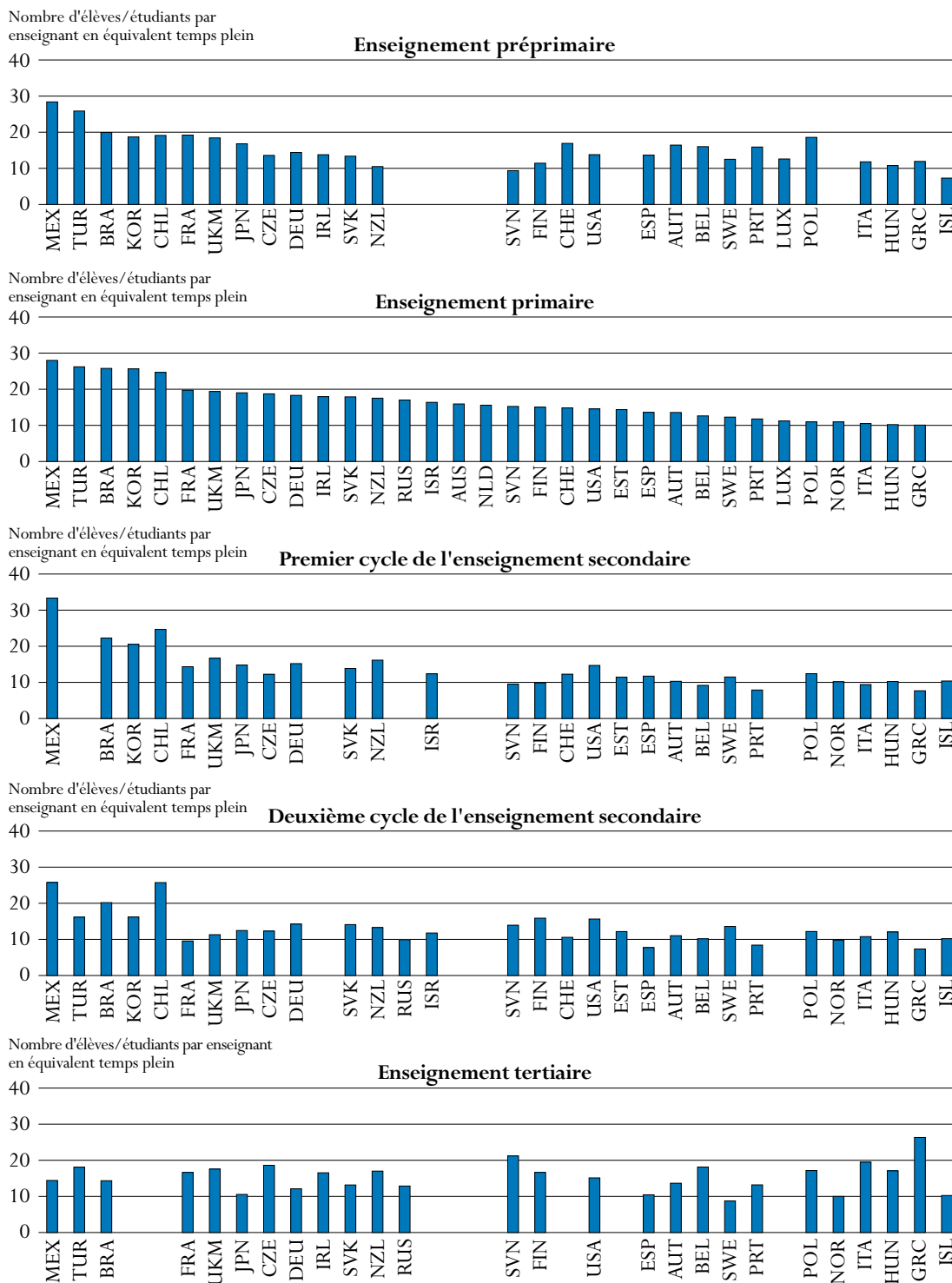
Dans l'enseignement primaire, on compte, en équivalents temps plein, 25 élèves au moins par enseignant en Corée, au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, mais moins de 11 élèves par enseignant en Grèce, en Hongrie et en Italie. À ce niveau d'enseignement, le taux d'encadrement est de 16 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le graphique D2.3).

Les taux d'encadrement varient autant entre les pays dans l'enseignement secondaire. En équivalents temps plein, on compte 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 moyen dans les pays de l'OCDE est de 13 élèves par enseignant. Le taux d'encadrement est proche de cette moyenne en Australie (12 élèves par enseignant), en Finlande (13), en France (12), en Irlande (13), au Japon (14), en Pologne (12), 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 (12), en Israël (12) et en Slovaquie (12) (voir le tableau D2.2).

Comme le montre la différence observée entre les taux moyens d'encadrement dans l'enseignement primaire et secondaire, il y a 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 augmente lui aussi entre ces deux niveaux d'enseignement dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et au Royaume-Uni 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 les niveaux d'enseignement. Même si cette tendance est généralisée, il est difficile de justifier par des raisons pédagogiques probantes le bien-fondé d'une augmentation des taux d'encadrement aux niveaux d'enseignement plus élevés (voir le tableau D2.2).

Graphique D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2007)



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 de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Le tableau D2.2 indique les taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire. Au niveau préprimaire, les taux d'encadrement sont aussi calculés en nombre d'élèves par rapport au nombre de personnels de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation). Le recours aux auxiliaires d'éducation est généralisé à ce niveau dans certains pays. Huit pays membres et deux pays partenaires de l'OCDE font ainsi état d'effectifs d'élèves moins nombreux par membre du personnel de contact (voir la colonne 1 du tableau D2.2) que par enseignant. L'écart entre ces deux taux d'encadrement est faible au Japon, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Chili. En revanche, les taux d'encadrement calculés sur la base du personnel de contact sont nettement plus élevés que ceux calculés sur la base des seuls enseignants dans les pays où les auxiliaires d'éducation sont plus nombreux : en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis et en Irlande et, dans les pays partenaires, au Brésil, et ce particulièrement en Irlande et au Brésil.

Dans l'enseignement tertiaire, on compte 26 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 relatifs à l'enseignement tertiaire, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient comparables à ce niveau d'enseignement.

Dans 12 des 15 pays 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 plus professionnelle, 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 sensiblement moins élevé 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, exprimé en 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 élevés dans les établissements privés, à la fois dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. On compte un élève 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 et, dans les pays partenaires, au Brésil où, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements publics comptent au moins 11 élèves de plus par enseignant que les établissements privés. La différence est encore plus marquée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Mexique.

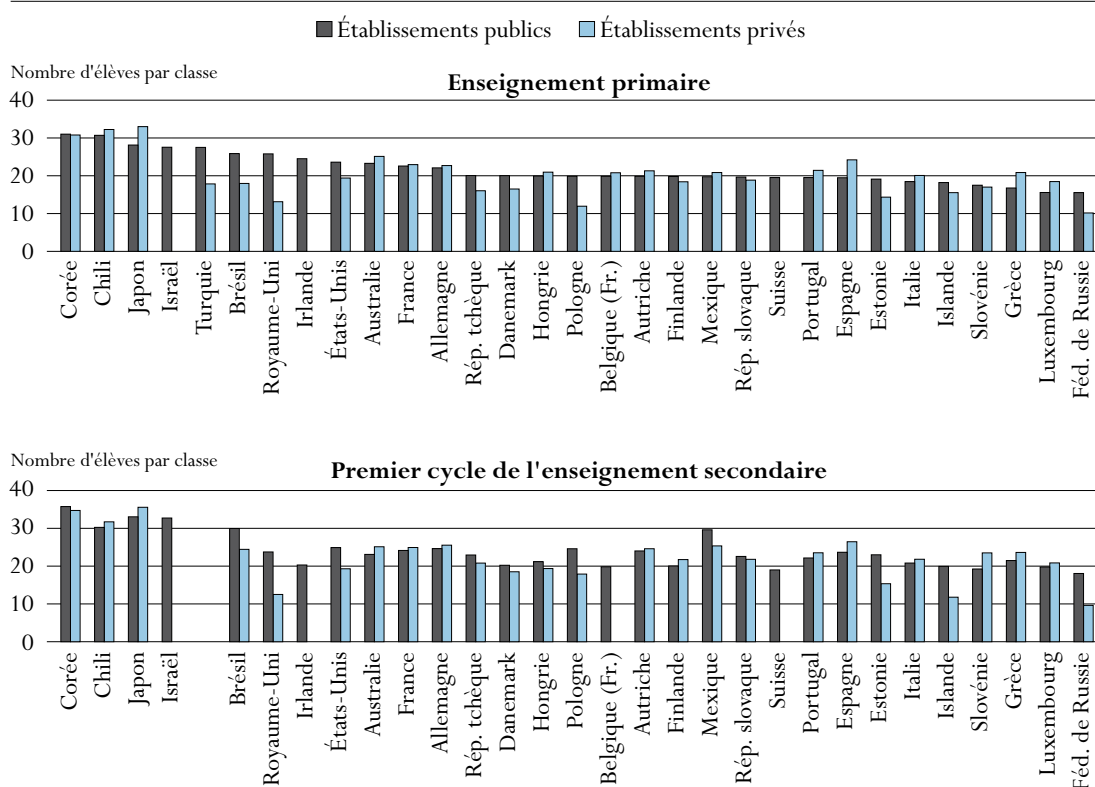
Dans certains pays, les taux d'encadrement sont plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés. C'est dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Espagne que cette tendance est la plus marquée : on compte quelque 16 élèves par enseignant dans les établissements privés, contre 10 seulement dans les établissements publics.

Parmi les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la différence de taille moyenne des classes entre les établissements publics et privés n'excède jamais 1 élève dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique D2.4 et le tableau D2.1). Toutefois, cette moyenne occulte des variations marquées entre les pays.

Dans l'enseignement primaire par exemple, la taille moyenne des classes est nettement supérieure dans les établissements publics (au moins quatre élèves de plus par classe que dans les établissements privés) aux États-Unis, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, en Estonie et en Fédération de Russie. Dans tous ces pays, sauf aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Brésil, la part du secteur privé est toutefois relativement faible (elle représente au plus 5 % des élèves de l'enseignement primaire). À l'inverse, la taille des classes est plus importante, dans des proportions égales ou supérieures, dans les établissements privés que dans les établissements publics en Espagne, en Grèce 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 publics et privés, selon le niveau d'enseignement (2007)



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/eq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Les pays soutiennent le secteur public et le secteur privé de l'éducation et mettent des moyens à leur disposition pour diverses raisons. Nombreux sont les pays animés par la volonté d'élargir l'éventail de possibilités offertes aux élèves ou étudiants et à leurs parents. La taille des classes étant au cœur des débats sur l'éducation dans de nombreux pays, une différence de taille des classes entre les établissements publics et privés peut être un facteur déterminant du choix des familles lors des inscriptions. Il est intéressant de constater que dans des 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, en l'occurrence en Australie, en Communauté française de Belgique, en Corée (uniquement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en France et au Luxembourg et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau C1.5), les différences d'effectifs moyens des classes entre établissements publics et privés sont généralement marginales. Lorsque les écarts sont importants, les élèves tendent à être plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics. Ce constat montre que dans les pays où de nombreux parents choisissent d'inscrire leur enfant dans un établissement privé, la taille des classes n'est généralement pas un facteur déterminant à leurs yeux.

Le personnel enseignant et non enseignant dans le secteur de l'éducation

L'importance du corps enseignant a un impact sur l'apprentissage des élèves/étudiants et sur le budget de l'éducation (le salaire des enseignants). Toutefois, l'importance des autres personnels de l'éducation influe également sur le budget. La répartition du personnel de l'éducation entre les enseignants et les autres corps de métier varie considérablement entre les pays, ce qui dénote des différences dans l'organisation et la gestion de l'enseignement. Ces différences tiennent à l'importance des personnels de l'éducation hors corps enseignant, à savoir les chefs d'établissement et les chercheurs sans charge d'enseignement, les conseillers d'orientation, les infirmiers scolaires, les bibliothécaires, les chauffeurs de cars scolaires, les concierges et le personnel d'entretien, ainsi que le personnel administratif et de gestion des établissements d'enseignement et d'autres instances.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, parmi les 11 pays membres de l'OCDE et les 2 pays partenaires dont les données sont disponibles sur les différentes catégories de personnel, les membres du personnel enseignant et non enseignant ne sont pas plus de 90 pour 1 000 élèves en France, au Japon et au Mexique et, dans les pays partenaires, au Chili, mais sont au moins 120 pour 1 000 élèves aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Norvège et en République tchèque. Ils sont même plus de 150 pour 1 000 élèves en Islande et en Italie.

Dans les 13 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles sur tous les personnels de l'éducation, le personnel non enseignant (c'est-à-dire hors corps enseignant, auxiliaires et assistants) représente un peu plus d'un quart de l'ensemble du personnel enseignant et non enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire. C'est en Grèce que la part du personnel non enseignant est la moins élevée (moins de 10 %). Dans cinq des pays considérés ici (les États-Unis, l'Islande, l'Italie et la République tchèque et, dans les pays partenaires, le Chili), le personnel non enseignant représente entre 30 et 40 % de l'ensemble des personnels de l'éducation. Cette proportion est même supérieure à 40 % au Mexique (voir le tableau D2.4a). Dans certains pays toutefois (au Mexique et en République tchèque), cette proportion élevée ne va pas nécessairement de pair avec des dépenses unitaires supérieures à la moyenne ; les dépenses par élève y sont en effet inférieures à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B1.2).

Dans ces pays, les niveaux de salaires des différentes catégories de personnel sont suffisamment bas pour compenser le volume de personnel non enseignant dans l'ensemble des personnels de l'éducation.

Aux États-Unis, en Hongrie, en Islande et en Italie, les membres du personnel de maintenance et d'exploitation des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont plus de 20 pour 1 000 élèves. Le personnel administratif représente entre 4 et 10 personnes pour 1 000 élèves dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et au Japon, mais plus de 18 personnes pour 1 000 élèves en Australie, au Mexique et en République tchèque. Quant aux membres du personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système de l'éducation, ils sont plus de 6 pour 1 000 élèves au Mexique, en Norvège et en République slovaque et 10 pour 1 000 élèves en Grèce et en Islande (voir le tableau D2.4a). Enfin, les professionnels spécialisés dans le soutien aux élèves sont relativement nombreux aux États-Unis et en Italie (quelque 10 personnes pour 1 000 élèves dans l'enseignement primaire et secondaire).

Dans l'enseignement tertiaire, la répartition entre le personnel enseignant et non enseignant varie sensiblement aussi entre les 10 pays membres et le pays partenaire de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le personnel enseignant et non enseignant représente moins de 50 personnes pour 1 000 étudiants en Grèce, mais 150 au moins pour 1 000 étudiants en Autriche, aux États-Unis, en Islande et au Japon. Ils sont plus de dix de plus pour 1 000 étudiants dans l'enseignement tertiaire que par millier d'élèves dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, selon la moyenne calculée sur la base des pays dont les données sont disponibles sur les différents niveaux d'enseignement. Toutefois, la différence entre l'enseignement tertiaire et l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est de plus de 20 personnes dans six des neuf pays dont les données sont disponibles à ces niveaux d'enseignement.

Dans l'enseignement tertiaire, le personnel non enseignant représente près de 40 % de l'ensemble des personnels de l'éducation, selon la moyenne calculée sur la base des pays dont les données sur les différentes catégories de personnel sont disponibles. Dans la plupart de ces pays, le personnel non enseignant représente entre 30 et 40 % de l'ensemble des personnels de l'éducation. Cette proportion dépasse 50 % aux États-Unis, en Hongrie et en République tchèque (voir le tableau D2.4b). Cela s'explique par des proportions plus élevées de certaines catégories de personnel par comparaison avec les autres pays, en l'occurrence le personnel administratif en République tchèque, et le personnel de direction et les professionnels spécialisés dans le soutien aux étudiants aux États-Unis. Il est intéressant de constater que dans deux de ces trois pays (la Hongrie et la République tchèque), les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire sont inférieures à la moyenne (voir le tableau B1.2), ce qui montre que l'importance du personnel non enseignant ne se traduit pas nécessairement par des dépenses unitaires supérieures à la moyenne (comme cela a été démontré ci-dessus à propos de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2006/2007 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2009).

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 normaux de l'enseignement primaire et du 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 ou d'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 C1.5).

Le personnel enseignant (personnel de contact) 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 ceux 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 qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves/étudiants, 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 inclut le personnel non professionnel ou les élèves/étudiants qui aident les enseignants à dispenser des cours.

Le personnel non enseignant comprend quatre catégories :


- Les professionnels spécialisés dans le soutien aux élèves/étudiants ont pour mission d'aider les élèves/étudiants dans leurs études. Il s'agit bien souvent d'enseignants qualifiés qui ont pris d'autres fonctions dans le système d'éducation. Cette catégorie comprend également tous les personnels du système d'éducation spécialisés dans l'action sociale et les services de santé spécifiques aux élèves/étudiants. À titre d'exemple, citons les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les médecins, les dentistes, les infirmiers, les psychiatres et les psychologues, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système de l'éducation englobe les professionnels responsables de la gestion et de l'administration des établissements ainsi que ceux chargés du contrôle de la qualité et de l'encadrement aux niveaux supérieurs du système d'éducation. Cette catégorie comprend les chefs d'établissements et leurs adjoints, les directeurs et leurs adjoints, les préfets, proviseurs et recteurs et leurs adjoints, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

D2

- Le personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système de l'éducation englobe toutes les catégories de professionnels qui contribuent à l'administration et à la gestion des établissements et des niveaux supérieurs du système de l'éducation. À titre d'exemple, citons les réceptionnistes, les secrétaires, les dactylos et les rédacteurs, les comptables, les employés de bureau, les analystes, les programmeurs et les administrateurs de réseaux informatiques, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le personnel de maintenance et d'exploitation englobe les professionnels chargés de l'entretien et du fonctionnement des établissements, des transports scolaires, de la sécurité des établissements et de la cantine. À titre d'exemple, citons les maçons, les menuisiers, les électriciens, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plâtriers, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Cette catégorie de personnel inclut également les chauffeurs de cars scolaires et d'autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers, les surveillants de cars scolaires, les agents de sécurité aux abords des établissements, les cuisiniers, les concierges, les employés de cantine, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

Autres références

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

- *Tableau D2.5. 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/eag2009).

Tableau D2.1.

Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2007)

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	25.1	25.1	a	23.8	23.1	25.1	25.1	a	23.8
Autriche	19.9	21.3	x(2)	x(2)	19.9	24.0	24.6	x(7)	x(7)	24.1
Belgique	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Belgique (Fr.)	19.9	20.8	20.8	a	20.2	19.8	m	m	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	20.0	16.0	16.0	a	20.0	22.9	20.8	20.8	a	22.9
Danemark	20.0	16.5	16.5	a	19.5	20.2	18.5	18.5	a	19.9
Finlande	19.8	18.4	18.4	a	19.8	20.0	21.7	21.7	a	20.1
France	22.6	22.9	x(2)	x(2)	22.6	24.1	24.9	25.1	13.7	24.3
Allemagne	22.1	22.7	22.7	x(3)	22.1	24.6	25.5	25.5	x(8)	24.7
Grèce	16.8	20.9	a	20.9	17.0	21.5	23.6	a	23.6	21.6
Hongrie	19.9	21.0	21.0	a	20.0	21.2	19.4	19.4	a	21.0
Islande	18.2	15.5	15.5	n	18.2	19.9	11.8	11.8	n	19.8
Irlande	24.5	m	a	m	m	20.3	m	a	m	m
Italie	18.4	20.1	a	20.1	18.6	20.8	21.8	a	21.8	20.9
Japon	28.1	33.0	a	33.0	28.2	33.0	35.6	a	35.6	33.2
Corée	31.0	30.8	a	30.8	31.0	35.8	34.7	34.7	a	35.6
Luxembourg	15.6	18.5	18.2	18.5	15.8	19.8	20.8	20.8	21.0	20.0
Mexique	19.7	20.9	a	20.9	19.8	29.6	25.3	a	25.3	29.2
Pays-Bas	x(5)	x(5)	x(5)	a	m	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	19.9	11.9	11.8	12.0	19.6	24.6	17.9	25.5	16.0	24.3
Portugal	19.5	21.4	24.0	20.7	19.7	22.2	23.5	23.8	23.1	22.3
Rép. slovaque	19.7	18.8	18.8	n	19.6	22.6	21.8	21.8	n	22.5
Espagne	19.5	24.2	24.3	23.5	20.8	23.7	26.5	26.7	24.7	24.5
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	19.5	m	m	m	m	19.0	m	m	m	m
Turquie	27.5	17.8	a	17.8	27.2	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	25.8	13.1	a	13.1	24.6	23.7	12.5	17.8	11.7	22.6
États-Unis	23.6	19.4	a	19.4	23.1	24.9	19.3	a	19.3	24.3
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>21.4</i>	<i>20.5</i>	<i>19.5</i>	<i>20.9</i>	<i>21.4</i>	<i>23.4</i>	<i>22.7</i>	<i>22.6</i>	<i>21.4</i>	<i>23.9</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>20.2</i>	<i>19.3</i>	<i>19.3</i>	<i>18.4</i>	<i>20.0</i>	<i>22.1</i>	<i>21.6</i>	<i>22.3</i>	<i>19.5</i>	<i>22.4</i>
Pays partenaires										
Brésil	25.9	18.0	a	18.0	24.9	30.0	24.4	a	24.4	29.4
Chili	30.7	32.2	34.0	23.9	31.5	30.3	31.7	33.2	24.5	30.9
Estonie	19.1	14.3	a	14.3	18.9	23.0	15.3	a	15.3	22.8
Israël	27.6	a	a	a	27.6	32.7	a	a	a	32.7
Fédération de Russie	15.5	10.2	a	10.2	15.5	18.1	9.6	a	9.6	18.0
Slovénie	17.5	17.0	17.0	n	17.5	19.2	23.5	23.5	n	19.2


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Tableau D2.2.
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2007)
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
Pays membres de l'OCDE										
Australie ^{1,2}	m	m	15.9	x(6)	x(6)	12.1	m	m	15.0	m
Autriche	14.1	16.4	13.6	10.3	11.0	10.6	9.6	7.0	14.6	13.7
Belgique ³	16.0	16.0	12.6	9.2	10.2	9.8	x(5)	x(10)	x(10)	18.1
Canada ²	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	16.4	m	m	m	m
République tchèque	13.4	13.6	18.7	12.3	12.3	12.3	16.9	15.2	19.0	18.6
Danemark	m	6.0	x(4)	11.2	m	m	m	m	m	m
Finlande	m	11.4	15.0	9.9	15.9	13.1	x(5)	n	16.6	16.6
France ³	19.2	19.2	19.7	14.3	9.6	11.9	x(8)	16.8	16.6	16.6
Allemagne	11.1	14.4	18.3	15.2	14.3	14.9	14.9	11.8	12.2	12.1
Grèce	11.9	11.9	10.1	7.7	7.3	7.5	7.0	23.0	28.6	26.3
Hongrie	m	10.8	10.2	10.2	12.1	11.1	11.4	18.5	17.0	17.1
Irlande	7.3	7.3	x(4)	10.4	10.2	10.3	x(5, 10)	x(10)	x(10)	10.2
Irlande ²	7.0	13.8	17.9	x(6)	x(6)	13.2	x(6)	x(10)	x(10)	16.5
Italie	11.8	11.8	10.5	9.4	10.8	10.2	m	9.3	19.6	19.5
Japon	16.1	16.8	19.0	14.8	12.5	13.5	x(5, 10)	7.9	11.8	10.6
Corée	18.7	18.7	25.6	20.5	16.2	18.2	a	m	m	m
Luxembourg ²	m	12.6	11.2	x(6)	x(6)	9.0	m	m	m	m
Mexique	28.4	28.4	28.0	33.3	25.7	30.3	a	12.3	14.5	14.4
Pays-Bas	m	x(3)	15.6	x(6)	x(6)	15.7	x(6)	m	15.1	m
Nouvelle-Zélande	10.5	10.5	17.5	16.2	13.3	14.7	16.6	15.5	17.5	17.0
Norvège ²	m	m	11.0	10.2	9.8	10.0	x(5)	x(10)	x(10)	10.0
Pologne	m	18.6	11.0	12.4	12.2	12.3	13.2	12.8	17.2	17.2
Portugal	m	15.9	11.8	7.9	8.4	8.1	x(5)	x(10)	x(10)	13.2
République slovaque	13.3	13.4	17.9	13.9	14.1	14.0	9.8	10.5	13.2	13.2
Espagne	m	13.7	13.6	11.7	7.7	10.0	a	8.0	11.1	10.4
Suède	m	12.5	12.3	11.5	13.6	12.5	12.2	x(10)	x(10)	8.8
Suisse ^{1,2}	m	16.9	14.8	12.3	10.6	11.9	m	m	m	m
Turquie	m	25.9	26.2	a	16.2	16.2	a	58.1	13.8	18.1
Royaume-Uni ¹	18.0	18.4	19.4	16.7	11.3	13.6	x(5)	x(10)	x(10)	17.6
États-Unis	11.3	13.8	14.6	14.7	15.6	15.1	21.7	x(10)	x(10)	15.1
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>14.3</i>	<i>14.9</i>	<i>16.0</i>	<i>13.2</i>	<i>12.5</i>	<i>13.0</i>	<i>13.3</i>	<i>15.1</i>	<i>16.1</i>	<i>15.3</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>13.6</i>	<i>13.9</i>	<i>14.4</i>	<i>11.5</i>	<i>11.4</i>	<i>11.7</i>	<i>11.9</i>	<i>13.3</i>	<i>16.7</i>	<i>16.0</i>
Pays partenaires										
Brésil	14.7	19.9	25.8	22.3	20.2	21.4	a	x(10)	x(10)	14.3
Chili	17.7	19.1	24.7	24.7	25.7	25.3	a	m	m	m
Estonie	m	m	14.4	11.4	12.2	11.8	x(5)	m	m	m
Israël	m	m	16.4	12.4	11.8	12.0	m	m	m	m
Fédération de Russie ^{2,4}	m	m	17.0	x(6)	x(6)	8.8	x(6)	10.7	13.7	12.9
Slovénie	9.4	9.4	15.2	9.5	13.9	11.7	x(5)	x(10)	x(10)	21.2

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 ; en Irlande, au niveau secondaire seulement ; dans la Fédération de Russie, au niveau primaire seulement).

3. À l'exclusion des établissements privés indépendants.

4. À l'exclusion du personnel à temps partiel des établissements publics du premier cycle du secondaire et de la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Tableau D2.3.
Nombre d'élèves par enseignant selon le type d'établissement (2007)
Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
	Public	Privé			Public	Privé			Public	Privé		
		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE												
Australie ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12.3	11.7	11.7	a
Autriche	10.2	11.5	x(2)	x(2)	11.0	11.0	x(6)	x(6)	10.5	11.3	x(10)	x(10)
Belgique ²	8.9	m	9.4	m	10.5	m	10.0	m	9.9	m	9.8	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	12.3	10.7	10.7	a	12.0	14.3	14.3	a	12.2	13.7	13.7	a
Danemark ³	11.2	11.1	11.1	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finlande ⁴	9.9	9.8	9.8	a	15.2	20.8	20.8	a	12.6	18.1	18.1	a
France	14.2	m	15.0	m	9.4	m	10.3	m	11.7	m	12.7	m
Allemagne	15.3	14.6	14.6	x(3)	14.3	13.7	13.7	x(7)	15.0	14.3	14.3	x(11)
Grèce	7.6	6.9	a	6.9	7.4	6.3	a	6.3	7.5	6.6	a	6.6
Hongrie	10.3	10.1	10.1	a	12.2	11.3	11.3	a	11.2	10.9	10.9	a
Islande ^{3,4}	10.4	9.5	9.5	n	10.1	11.6	11.6	n	10.3	11.0	11.0	n
Irlande ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	13.2	m	a	m
Italie	9.5	6.9	a	6.9	11.7	4.3	a	4.3	10.7	5.0	a	5.0
Japon ⁴	14.9	13.1	a	13.1	11.8	14.2	a	14.2	13.4	14.0	a	14.0
Corée	20.5	20.7	20.7	a	15.7	16.8	16.8	a	18.4	17.8	17.8	a
Luxembourg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9.0	m	m	m
Mexique	35.8	22.6	a	22.6	30.8	15.5	a	15.5	34.1	18.8	a	18.8
Pays-Bas	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Nouvelle-Zélande	16.3	15.3	16.2	13.5	13.2	13.5	15.6	9.5	14.8	14.2	15.8	11.1
Norvège	10.2	m	m	m	9.8	m	m	m	10.0	m	m	m
Pologne	12.5	10.2	12.3	9.6	12.4	9.7	14.3	9.1	12.4	9.8	13.4	9.2
Portugal	7.7	9.5	9.6	9.3	9.0	6.6	11.2	5.7	8.2	7.6	10.2	6.5
République slovaque	13.9	13.2	13.2	n	14.4	19.6	19.6	n	14.1	16.6	16.6	n
Espagne	10.3	16.2	16.2	15.9	7.1	10.0	9.9	10.3	8.9	13.9	14.5	11.8
Suède	11.4	12.3	12.3	n	13.4	15.4	15.4	n	12.4	14.0	14.0	n
Suisse ⁵	12.3	m	m	m	10.6	m	m	m	11.9	m	m	m
Turquie	a	a	a	a	16.9	6.7	a	6.7	16.9	6.7	a	6.7
Royaume-Uni ¹	18.1	7.3	25.0	6.3	12.2	6.6	5.1	6.7	14.7	6.9	13.9	6.5
États-Unis	15.6	9.3	a	9.3	16.4	10.6	a	10.6	15.9	9.9	a	9.9
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>13.3</i>	<i>12.0</i>	<i>13.5</i>	<i>8.7</i>	<i>12.8</i>	<i>11.9</i>	<i>13.3</i>	<i>7.1</i>	<i>13.0</i>	<i>12.0</i>	<i>13.7</i>	<i>7.6</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>11.4</i>	<i>10.7</i>	<i>13.0</i>	<i>9.1</i>	<i>11.5</i>	<i>11.5</i>	<i>13.0</i>	<i>7.1</i>	<i>11.4</i>	<i>11.4</i>	<i>13.5</i>	<i>7.6</i>
Pays partenaires												
Brésil	24.0	12.8	a	12.8	22.6	11.8	a	11.8	23.4	12.2	a	12.2
Chili	25.3	24.1	25.6	17.3	26.0	25.5	28.8	14.3	25.7	25.0	27.7	15.1
Estonie	11.5	8.5	a	8.5	12.3	9.5	a	9.5	11.9	9.2	a	9.2
Israël	12.4	a	a	a	11.8	a	a	a	12.0	a	a	a
Fédération de Russie	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Slovénie ²	9.5	4.3	4.3	n	14.0	13.4	x(6)	x(6)	11.7	12.6	x(10)	x(10)


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. 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/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Tableau D2.4a.

Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2007)
Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, pour 1000 élèves, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Personnel enseignant		Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves	Gestion/contrôle de qualité/administration		Personnel de maintenance et d'exploitation	TOTAL : personnel enseignant et non enseignant	
	Enseignants, enseignants-chercheurs et autres enseignants	Aides-enseignants et assistants de recherche		Personnel de direction (au niveau des établissements et aux échelons supérieurs)	Personnel administratif (au niveau des établissements et aux échelons supérieurs)			
								(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie	71.3	x(5)	2.3	m	20.5	2.9	97.0
	Autriche	88.2	m	m	m	m	m	m
	Belgique ¹	92.6	m	m	4.2	m	m	m
	Canada ²	61.2	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	71.8	1.1	7.6	4.3	19.5	16.8	121.2
	Danemark	89.4	m	m	m	m	m	m
	Finlande ¹	72.6	9.6	m	3.0	m	m	m
	France ²	69.8	2.4	m	4.7	5.3	8.3	90.5
	Allemagne	63.3	m	m	m	m	m	m
	Grèce	117.4	0.4	a	10.7	1.4	0.3	130.3
	Hongrie ³	92.0	m	2.5	x(1, 5)	9.5	22.8	126.8
	Islande ^{1,3}	96.9	7.7	5.7	11.7	4.8	24.6	151.4
	Irlande	64.3	m	m	m	m	m	m
	Italie ^{1,3}	97.1	3.2	10.8	2.7	14.0	28.6	156.4
	Japon ^{1,3}	63.5	m	5.5	5.6	4.9	5.8	85.3
	Corée ¹	47.0	a	m	2.8	m	m	m
	Luxembourg ²	100.0	m	m	m	m	m	m
	Mexique ^{1,3}	34.5	0.2	1.1	6.3	18.0	5.9	66.1
	Pays-Bas	63.9	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	63.3	m	m	m	m	m	m
	Norvège ^{1,2}	95.6	8.1	4.4	8.3	m	5.7	122.2
	Pologne ^{1,2}	84.5	m	4.9	5.5	m	m	m
	Portugal	104.0	m	m	m	m	m	m
	République slovaque ¹	67.4	1.2	0.2	6.8	m	m	m
	Espagne	86.9	m	m	m	m	m	m
	Suède	80.5	m	m	m	m	m	m
Suisse ²	75.1	m	m	m	m	m	m	
Turquie	43.4	a	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	65.8	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	67.2	13.3	9.7	5.2	10.0	27.1	132.5	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>76.4</i>	<i>4.7</i>	<i>5.0</i>	<i>5.8</i>	<i>10.8</i>	<i>13.5</i>	<i>116.3</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>82.7</i>	<i>3.0</i>	<i>5.2</i>	<i>5.3</i>	<i>10.0</i>	<i>15.4</i>	<i>125.0</i>	
Pays partenaires	Brésil	43.4	m	m	m	m	m	m
	Chili	40.0	a	0.5	4.3	1.2	16.3	62.4
	Estonie	78.8	m	m	m	m	m	m
	Israël	70.7	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	95.3	m	m	m	m	m	m
	Slovénie ^{1,3}	78.4	7.9	9.4	4.5	m	m	100.2



1. Le personnel de direction exclut le personnel des échelons supérieurs.
 2. Établissements publics uniquement.
 3. Le personnel administratif exclut le personnel des échelons supérieurs.
- Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/cag2009).
- Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
- StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

Tableau D2.4b.
Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement tertiaire (2007)
Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement tertiaire, pour 1000 élèves, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Personnel enseignant		Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves	Gestion/contrôle de qualité/ administration		Personnel de maintenance et d'exploitation	TOTAL : personnel enseignant et non enseignant
	Enseignants, enseignants-chercheurs et autres enseignants	Aides-enseignants et assistants de recherche		Personnel de direction (au niveau des établissements et aux échelons supérieurs)	Personnel administratif (au niveau des établissements et aux échelons supérieurs)		
Pays membres de l'OCDE							
Australie ^{1,2}	66.8	5.0	m	m	m	m	m
Autriche ^{2,3,4}	73.2	34.3	2.1	1.2	44.9	4.8	160.6
Belgique	55.1	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	53.7	1.8	8.6	1.5	33.4	13.3	112.3
Danemark	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	60.1	m	m	m	m	m	m
France ^{1,5}	61.7	a	1.0	6.5	7.7	14.0	90.9
Allemagne	82.6	m	m	m	m	m	m
Grèce	38.0	a	a	1.1	7.8	1.0	47.9
Hongrie ^{3,4,6}	58.6	m	x(5)	x(5)	87.0	x(5)	145.5
Islande ^{3,4}	97.6	3.2	3.2	10.5	24.8	12.2	151.6
Irlande	60.5	m	m	m	m	m	m
Italie ^{3,4}	51.3	8.6	3.6	0.4	28.8	3.3	95.8
Japon ^{3,4}	94.8	m	24.8	0.5	26.0	4.3	150.4
Corée	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ^{3,4}	69.4	m	m	6.2	n	n	m
Pays-Bas	66.2	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande ^{1,4}	58.8	15.9	5.9	4.1	35.1	5.4	125.1
Norvège	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	58.3	m	12.5	30.1	m	m	m
Portugal	75.8	m	m	m	m	m	m
République slovaque ³	75.9	m	m	0.9	m	m	m
Espagne	95.8	m	m	m	m	m	m
Suède	114.2	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	55.3	a	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	56.9	m	m	m	m	m	m
États-Unis	66.1	7.9	44.8	14.4	40.9	19.5	193.7
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>68.6</i>	<i>11.0</i>	<i>11.8</i>	<i>6.5</i>	<i>33.6</i>	<i>8.6</i>	<i>127.4</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>66.9</i>	<i>14.9</i>	<i>5.5</i>	<i>6.0</i>	<i>34.9</i>	<i>7.3</i>	<i>108.8</i>
Pays partenaires							
Brésil	69.7	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m
Israël ¹	81.4	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	77.7	m	m	m	m	m	m
Slovénie ^{3,4}	47.1	33.4	21.0	3.5	13.6	4.7	123.4

1. Établissements publics uniquement.
 2. À l'exclusion de l'enseignement tertiaire de type B.
 3. Le personnel de direction exclut le personnel des échelons supérieurs.
 4. Le personnel administratif exclut le personnel des échelons supérieurs.
 5. Le personnel de direction exclut le personnel des établissements d'enseignement.
 6. Le tertiaire de type B est partiellement inclus dans le deuxième cycle du secondaire.
 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>

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 maximum 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 le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2) expliquent dans une certaine mesure les écarts observés dans les dépenses par élève (voir les indicateurs B1 et B7).

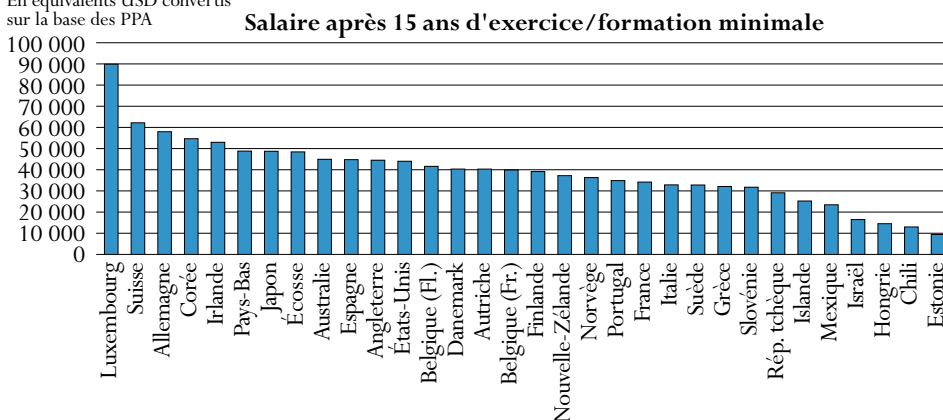
Points clés

Graphique D3.1. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2007)

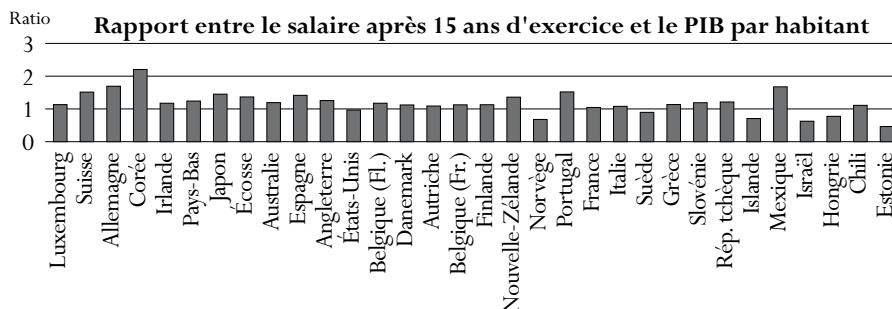
Salaire statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants ayant au moins 15 ans d'exercice à leur actif est inférieur à 15 000 USD en Hongrie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Estonie, mais est égal ou supérieur à 52 000 USD en Allemagne, en Corée, en Irlande et en Suisse. Il franchit même la barre des 89 000 USD au Luxembourg.

En équivalents USD convertis sur la base des PPA




Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants ayant au moins 15 ans d'exercice à leur actif représente plus du double du PIB par habitant en Corée, mais pas plus de trois quarts du PIB par habitant en Islande et 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/eag2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

Autres faits marquants

- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2007. 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, durant la même période, le salaire des enseignants a diminué en valeur réelle dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais 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 42 % 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 est supérieur à 75 % uniquement au Danemark.
- En moyenne, le salaire des enseignants à l'échelon maximum de l'échelle barémique est supérieur 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 fortement selon les pays en raison du nombre d'années d'ancienneté requises pour progresser dans l'échelle des salaires. 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 seulement 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. En 2006, 14,8 % seulement des enseignants de l'enseignement secondaire se situaient au sommet de l'échelle barémique.

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 maintenir l'équilibre du budget de l'éducation (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 et le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner.

D3

Dans tous les pays de l'OCDE, l'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Dans des marchés du travail soumis aux lois de la concurrence, la variation des salaires entre les catégories d'enseignants pourrait refléter l'importance de l'offre et de la demande dans ces diverses catégories. Ce n'est pourtant guère le cas dans les pays de l'OCDE, où il est d'usage de fixer les salaires des enseignants et de définir leurs conditions de travail à l'échelle nationale. Les salaires et les conditions de travail sont ainsi des leviers politiques qui permettent d'influer à la fois sur l'offre et sur la demande d'enseignants. Ce sont aussi des atouts importants pour constituer, développer et entretenir 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 à la fois attirer des enseignants hautement qualifiés et améliorer leurs performances et leur satisfaction dans le 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*). 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 au long de la carrière.

Observations et explications

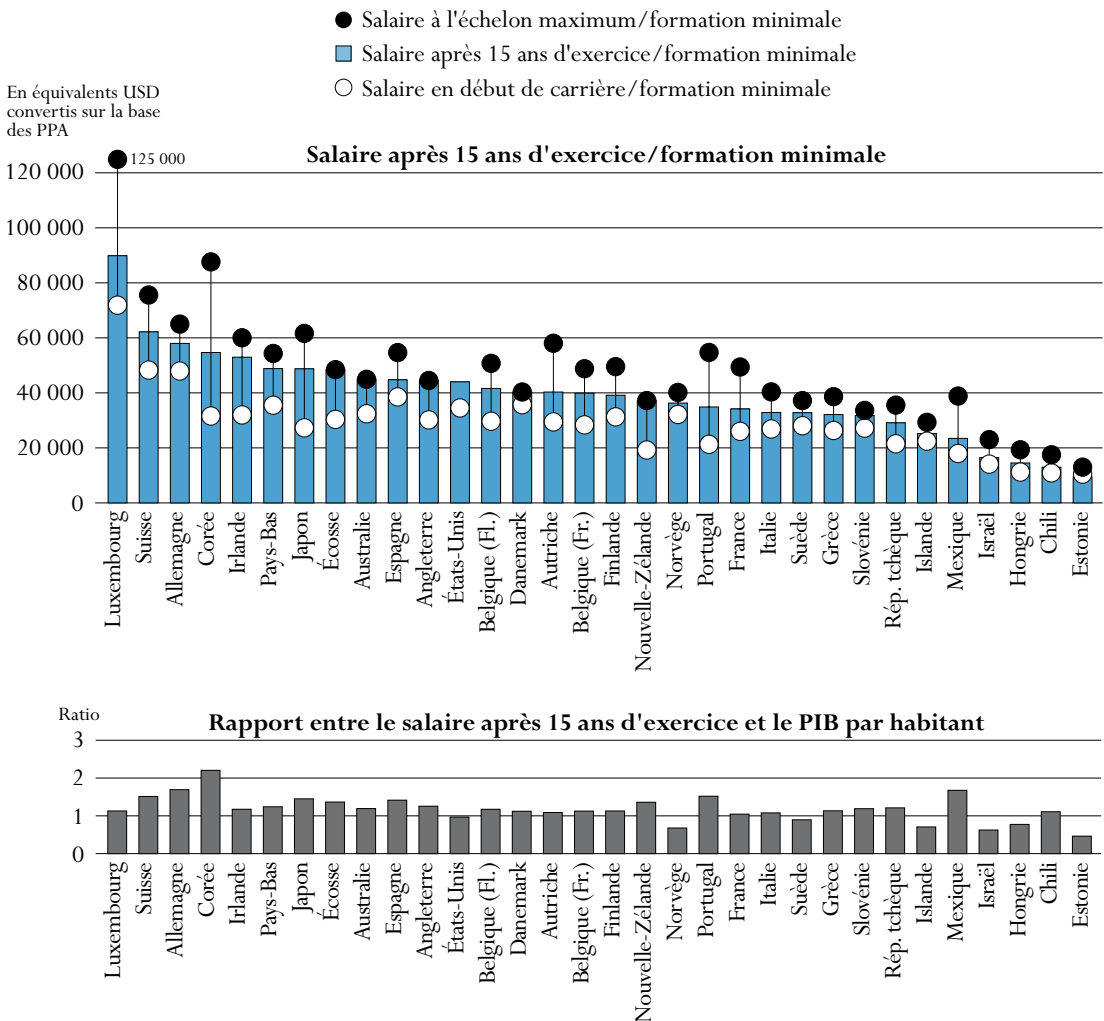
La comparaison des salaires des enseignants

Cet indicateur compare les salaires statutaires en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximum, pour les enseignants possédant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Il analyse ces trois niveaux de salaires en valeur absolue, puis en valeur relative. Enfin, il étudie l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2007.

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 des enseignants. 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 détaxation des 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 entre pays.

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire, selon l'ancienneté (2007)

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/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

Il convient de distinguer les salaires statutaires présentés dans cet indicateur de la masse salariale effectivement à la charge des pouvoirs publics 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 temps d'enseignement et le temps de travail des enseignants ainsi que la proportion d'enseignants qui travaillent à temps partiel varient parfois considérablement d'un pays à l'autre (voir l'indicateur D4). Ces éléments sont à prendre en considération pour comparer les salaires entre les pays et juger des avantages dont bénéficient les enseignants dans les différents pays.

Lors de la comparaison des systèmes de rémunération, il convient de rappeler 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. En 2006, 14.8 % seulement des enseignants se situaient 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'exercice à leur actif représente moins de 15 000 USD en Hongrie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Estonie, mais dépasse 52 000 USD en Allemagne, en Corée, en Irlande et en Suisse, et même 89 000 USD au Luxembourg (voir le tableau D3.1).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau auquel ils enseignent. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, les enseignants ayant 15 ans d'exercice 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 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 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 du salaire 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 écarts importants de rémunération entre les niveaux d'enseignement peuvent influencer sur la capacité des établissements et des systèmes scolaires à attirer et à retenir les enseignants dans les différents niveaux. 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 pourcentage 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. Rapporier 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 au PIB par habitant, les salaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) sont relativement peu élevés en Hongrie (0.77), en Islande (0.71), au Luxembourg (0.86 dans l'enseignement primaire), en Norvège (0.68) et en Suède (0.87 dans l'enseignement primaire et 0.90 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et, dans les pays partenaires, en Estonie (0.46) et en Israël (0.62). C'est en Corée que les salaires sont les plus élevés en proportion du PIB par habitant (2.21 dans l'enseignement primaire et 2.20 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Dans la

filrière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires les moins élevés en proportion du PIB par habitant s'observent en Norvège (0.72) et, dans les pays partenaires, en Estonie (0.46) et en Israël (0.62). Enfin, c'est en Corée que les salaires en milieu de carrière sont les plus élevés en proportion du PIB par habitant (2.20) (voir le tableau D3.1).

Dans certains pays, en l'occurrence en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie, en Israël et en Slovaquie, le PIB par habitant ainsi que les salaires des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont peu élevés par rapport à la moyenne de l'OCDE. En revanche, d'autres pays dont le PIB par habitant est également inférieur à la moyenne, comme la Corée et l'Espagne, offrent à leurs enseignants des salaires comparables à ceux de pays dont le PIB par habitant est nettement plus élevé. L'Allemagne, l'Angleterre, l'Australie, l'Écosse, les États-Unis, l'Irlande, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse affichent un PIB par habitant supérieur à la moyenne de l'OCDE et accordent à leurs enseignants des salaires également supérieurs à la moyenne (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.1).

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 (voir l'indicateur D4) donne une idée plus précise du coût de l'enseignement en salle de classe. Cette méthode ne permet pas de corriger les salaires en fonction du temps que les enseignants consacrent à d'autres 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 par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est en moyenne de 49 USD dans l'enseignement primaire, 61 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 72 USD dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, c'est en Hongrie, au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël que le salaire par heure d'enseignement est le plus faible (il ne représente pas plus de 30 USD). En revanche, le salaire par heure d'enseignement est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark, au Japon et au Luxembourg (60 USD au moins). 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 28 USD en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, mais est égal ou supérieur à 80 USD en Allemagne, en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), en Corée, au Danemark, au Japon et au Luxembourg (voir le tableau D3.1).

Le salaire par heure d'enseignement est généralement plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, même dans les pays où le salaire statutaire est équivalent entre les deux niveaux d'enseignement, car les enseignants doivent donner moins d'heures de cours dans l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D4). En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent par heure d'enseignement 42 % de plus environ dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Cet écart n'est pas supérieur à 5 % en Écosse et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili, mais atteint ou dépasse 60 % en Communauté flamande de Belgique et en France, et passe même la barre 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 d'enseignement, mais il s'atténue ou disparaît lorsque le facteur de comparaison est le salaire par heure de travail. Au Portugal par exemple, le salaire par heure d'enseignement varie fortement entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire alors que le salaire statutaire et le temps de travail dans l'établissement sont équivalents à ces deux niveaux d'enseignement : ceci s'explique par le fait que les enseignants donnent 25 % d'heures de cours en plus dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (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 accordés à différents stades de leur carrière. Certains éléments montrent qu'une proportion non négligeable d'enseignants et de membres de la direction ne souhaitent pas progresser davantage dans la hiérarchie de leur établissement (pour exercer les fonctions de chef d'établissement, par exemple) (OCDE, 2005c). Leur réserve s'explique probablement par le fait que les aspects négatifs d'une promotion l'emportent sur les aspects positifs que sont 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 missions et les responsabilités associées 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 à trois stades de leur carrière, en l'occurrence en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum. Les salaires indiqués sont ceux des enseignants ayant les qualifications minimales requises. La prudence est de mise lors des comparaisons, car certains pays de l'OCDE prévoient des ajustements salariaux en cas de qualification supérieure au niveau minimum requis. Les données présentées permettent toutefois de déterminer dans quelle mesure le régime de rémunération des enseignants prévoit des avantages salariaux en fonction de l'ancienneté et du niveau de qualification.

La compensation différée est une incitation clé pour les employés dans de nombreux secteurs d'activité. Les employeurs peuvent adopter un système complexe de compensation différée pour attirer des employés de grande qualité et leur donner des encouragements appropriés tout au long de leur carrière. Ce mode de compensation incite les employés 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. 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 36 %, 35 % et 39 % 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 maximum du barème de rémunération aux mêmes niveaux d'enseignement, il est en moyenne supérieur de respectivement 71 %, 71 % et 73 % au salaire de début de carrière. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants possédant le niveau de qualification

minimum requis perçoivent en début de carrière un salaire moyen de 31 000 USD. Leur salaire passe à 41 993 USD après 15 ans d'exercice et à 51 470 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 15 ans d'exercice et, d'autre part, entre 15 ans d'exercice et l'échelon maximum (atteint après 24 ans d'ancienneté en moyenne).

Les systèmes de rémunération varient sensiblement selon les pays. Dans certains pays, le salaire progresse relativement peu au fil de la carrière. 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 Estonie et en Slovaquie, les enseignants arrivés au sommet de l'échelle barémique gagnent au mieux 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 requises pour progresser dans l'échelle des rémunérations, et ce nombre d'années 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 années d'exercice pour y parvenir. Dans ces pays, l'avantage financier dû à l'ancienneté disparaît donc 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 de progression salariale, des problèmes risquent de 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, il faut au moins 30 ans d'exercice pour atteindre l'échelon maximum de l'échelle des rémunérations 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, la vitesse de progression des salaires varie aux différents stades de la carrière des enseignants. À titre d'exemple, en Allemagne et au Luxembourg, le salaire augmente dans des proportions comparables pendant les 15 premières années d'exercice, mais progresse de manière très différente après cette période, où 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 qu'il peut être utile de limiter l'étendue des barèmes. Nombreux sont ceux qui estiment que dans les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont plus resserrés, les flux d'information sont plus fluides, les employés 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 2007

La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2007 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

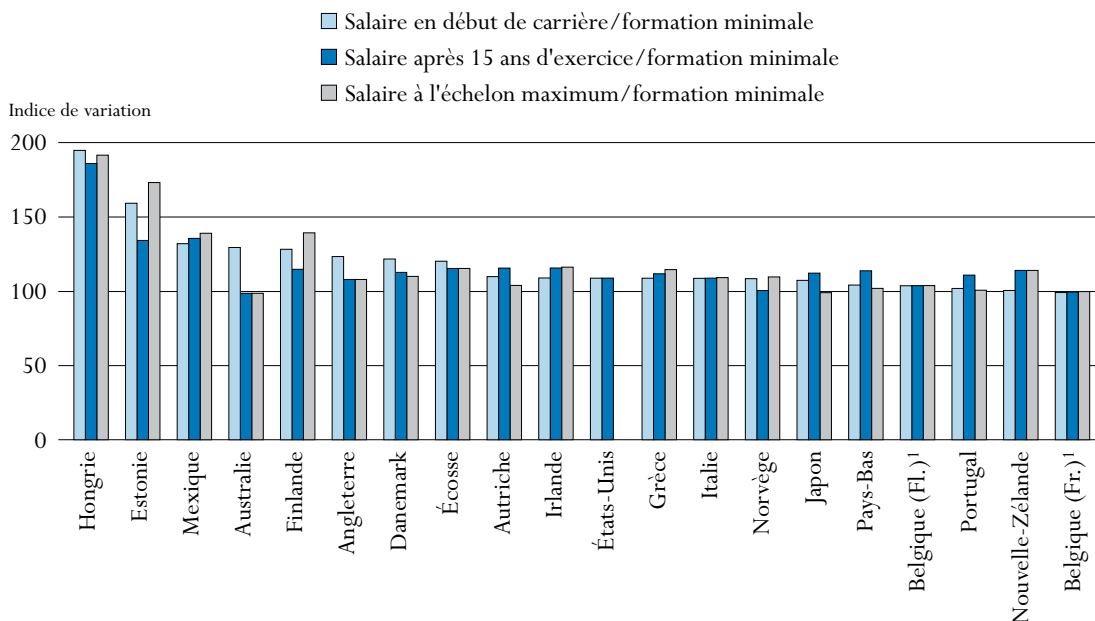


toutefois, le salaire des enseignants reste inférieur à la moyenne de l'OCDE. Dans certains pays en revanche, le salaire des enseignants a diminué en valeur réelle entre 1996 et 2007. Ce constat s'applique tout particulièrement à l'enseignement primaire et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Espagne (voir le tableau D3.2), bien que les salaires y demeurent supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

L'évolution des salaires diffère également selon les échelons du barème de rémunération. Ainsi, 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 maximum, à tous les niveaux d'enseignement, en Angleterre, en Australie, au Danemark et en Écosse (voir le tableau D3.2 et le graphique D3.3). En revanche, les salaires des enseignants ayant au moins 15 ans d'exercice à leur actif ont progressé plus rapidement que ceux des enseignants en début de carrière et à l'échelon maximum en Autriche, au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal. En Finlande, en Grèce et au Mexique (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) 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 après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum (atteint en huit ans seulement) ont augmenté à un rythme plus soutenu que les salaires en début de carrière. Ceci indique que le recrutement est la préoccupation majeure dans ce pays.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants du premier cycle du secondaire, selon la position sur l'échelle salariale (1996 et 2007)

Indice de variation entre 1996 et 2007 (1996 = 100, niveaux de prix de 2007 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 2007 du salaire des enseignants en début de carrière.

Source : OCDE. Tableau D3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

Ce problème pourrait se poser en Australie également, où les salaires de début de carrière ont très fortement augmenté. Il est possible en effet que ceux qui ont été attirés par les salaires élevés de début de carrière s'attendent à des revalorisations salariales élevées pendant toute 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. Par ailleurs, 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 prévoient 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 diminution 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 détention d'un diplôme ou d'une qualification d'un niveau supérieur aux exigences minimales requises, comme l'aptitude à enseigner plusieurs matières ou à prendre en charge des élèves ayant des besoins d'éducation spécifiques.

Des ajustements du 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 du salaire de base et les primes annuelles ou ponctuelles.

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 liés à la situation personnelle des enseignants (l'âge ou l'état civil, par exemple) ;
- les avantages salariaux liés aux qualifications, à la formation et à la performance des enseignants (par exemple un niveau de qualification supérieur au niveau minimum requis ou la participation à des activités de développement professionnel).

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/eqq2009).

Le plus souvent, les primes sont 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 qui sont situés dans des quartiers très pauvres ou qui accueillent 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 enseignants qui sont en poste ailleurs n'éprouvent pas nécessairement. Ces établissements peinent souvent à recruter des enseignants et sont plus susceptibles d'être dotés d'un corps enseignant moins expérimenté (OCDE, 2005c). Ces conditions de travail donnent droit à une prime annuelle dans deux tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans 11 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 également très courantes dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. À cet égard, les critères d'octroi les plus fréquents de primes au titre de la formation initiale ou des qualifications 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 et partenaires de l'OCDE, un tiers d'entre eux appliquant ces deux critères d'octroi. Elles sont utilisées dans la quasi-totalité des pays comme critères pour fixer le salaire de base. La validation d'activités de développement/formation professionnels donne droit à un avantage financier dans 16 pays membres et partenaires de l'OCDE. Ces critères permettent un ajustement du salaire de base dans 10 de ces pays. En Corée et en Turquie toutefois, ils ne donnent lieu qu'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 près de la moitié de ces pays et le plus souvent sous forme de prime annuelle dans les 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 Slovénie), la décision de l'octroyer peut être prise par les établissements.

Les critères appliqués pour identifier les enseignants qui se distinguent par la qualité de leur travail et les récompenser en conséquence varient selon les 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 de l'évaluation du chef d'établissement au Portugal et de l'évaluation de la Direction provinciale de l'Éducation et du ministère de l'Éducation en Turquie.

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 sous la forme d'un ajustement du salaire de base, ainsi que de primes annuelles et ponctuelles.

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, en règle générale, connue avant l'entrée en fonction, elle donne logiquement plus souvent droit à un ajustement du salaire de base. La situation personnelle des enseignants sert de critère à l'octroi d'une prime annuelle dans 12 des 16 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 2008 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2006/2007 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 le tableau D3.1, le salaire par heure d'enseignement est calculé comme suit : le salaire statutaire annuel des enseignants (tableau D3.1) est divisé par le nombre total annuel d'heures d'enseignement (tableau D4.1).

Les salaires bruts sont convertis en utilisant les valeurs du PIB, des parités de pouvoir d'achat (PPA) et des taux de change 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 2007, tandis que la période de référence des salaires des enseignants s'étend du 1^{er} juillet 2006 au 30 juin 2007. La période de référence des PPA est l'année 2006/2007. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2007. Dans les pays dont l'exercice budgétaire est décalé (en Australie et en Nouvelle-Zélande) ou dont la période de référence des salaires est légèrement différente de la norme générale de l'OCDE (en Espagne, en Hongrie, en Islande et en Norvège), une correction n'est apportée que si l'ajustement qui en résulte est 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 2005/06. Les statistiques de référence et les années de référence des salaires des enseignants figurent à l'annexe 2.

Concernant le calcul de l'évolution des salaires des enseignants (tableau D3.2), les salaires de 1996 ont été convertis aux prix de 2007 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 d'exercice 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 du salaire de base est un écart de salaire entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération 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/10.1787/682701320670>

- *Tableau D3.3b. Ajustements du salaire des enseignants dans les établissements publics sur décision des chefs d'établissement (2007)*
- *Tableau D3.3c. Ajustements du salaire des enseignants dans les établissements publics sur décision des autorités locales ou régionales (2007)*
- *Tableau D3.3d. Ajustements du salaire des enseignants dans les établissements publics sur décision des autorités nationales (2007)*

Voir également OCDE (2005c), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 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/eag2009).

En complément du 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 (2007)

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	32 259	44 245	44 245	1,17	32 406	44 942	44 942	1,19	32 406	44 942	44 942	1,19
Autriche	28 172	37 307	55 852	1,01	29 446	40 304	58 046	1,09	29 863	41 469	61 170	1,12
Belgique (Fl.)	29 680	41 605	50 744	1,17	29 680	41 605	50 744	1,17	36 850	53 233	64 007	1,50
Belgique (Fr.)	28 369	39 885	48 774	1,13	28 369	39 885	48 774	1,13	35 260	51 195	61 674	1,45
République tchèque	21 481	29 127	35 551	1,21	21 481	29 127	35 551	1,21	22 798	31 119	38 208	1,29
Danemark	35 691	40 322	40 322	1,12	35 691	40 322	40 322	1,12	35 011	49 264	49 264	1,37
Angleterre	30 172	44 507	44 507	1,26	30 172	44 507	44 507	1,26	30 172	44 507	44 507	1,26
Finlande	28 201	36 578	46 003	1,06	31 282	39 144	49 534	1,13	31 846	43 040	55 778	1,24
France	23 640	31 800	46 920	0,97	26 019	34 179	49 409	1,04	26 294	34 454	49 711	1,05
Allemagne	43 387	53 345	57 630	1,56	47 936	57 978	65 004	1,69	51 512	62 372	71 546	1,82
Grèce	26 326	32 107	38 619	1,13	26 326	32 107	38 619	1,13	26 326	32 107	38 619	1,13
Hongrie	11 216	14 515	19 309	0,77	11 216	14 515	19 309	0,77	12 855	18 110	24 358	0,97
Islande	22 443	25 227	29 304	0,71	22 443	25 227	29 304	0,71	25 389	32 251	33 828	0,90
Irlande	31 977	52 972	60 025	1,17	31 977	52 972	60 025	1,17	31 977	52 972	60 025	1,17
Italie	24 945	30 174	36 765	0,99	26 877	32 859	40 351	1,08	26 877	33 778	42 179	1,11
Japon	27 284	48 742	61 627	1,45	27 284	48 742	61 627	1,45	27 284	48 742	63 296	1,45
Corée	31 717	54 798	87 745	2,21	31 590	54 671	87 617	2,20	31 590	54 671	87 617	2,20
Luxembourg	49 902	68 720	101 707	0,86	71 883	89 864	124 898	1,13	71 883	89 864	124 898	1,13
Mexique	14 006	18 420	30 579	1,32	17 957	23 455	38 851	1,68	m	m	m	m
Pays-Bas	34 272	44 410	49 541	1,13	35 516	48 818	54 332	1,24	35 858	63 169	71 738	1,61
Nouvelle-Zélande	19 236	37 213	37 213	1,36	19 236	37 213	37 213	1,36	19 236	37 213	37 213	1,36
Norvège	32 148	36 298	40 163	0,68	32 148	36 298	40 163	0,68	34 336	38 684	42 325	0,72
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	21 304	34 876	54 698	1,52	21 304	34 876	54 698	1,52	21 304	34 876	54 698	1,52
Écosse	30 366	48 436	48 436	1,37	30 366	48 436	48 436	1,37	30 366	48 436	48 436	1,37
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	34 250	39 912	49 466	1,26	38 533	44 774	54 648	1,42	39 367	45 786	55 779	1,45
Suède	27 498	31 996	36 750	0,87	28 055	32 799	37 200	0,90	29 554	35 005	39 813	0,96
Suisse	41 998	54 339	66 906	1,32	48 286	62 183	75 577	1,51	56 166	72 990	86 732	1,78
Turquie	14 063	15 693	17 515	1,21	a	a	a	a	14 063	15 693	17 515	1,21
États-Unis	35 907	43 633	m	0,96	34 519	44 015	m	0,97	34 672	43 966	m	0,97
Moyenne de l'OCDE	28 687	39 007	47 747	1,17	31 000	41 993	51 470	1,23	32 183	44 782	54 440	1,30
Moyenne de l'UE-19	29 518	39 610	48 506	1,14	31 691	42 056	51 285	1,19	32 946	45 513	55 600	1,29
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	10 459	9 419	13 015	0,46	10 459	9 419	13 015	0,46	10 459	9 419	13 015	0,46
Israël	14 099	16 466	23 009	0,62	14 099	16 466	23 009	0,62	14 099	16 466	23 009	0,62
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	27 190	31 754	33 630	1,19	27 190	31 754	33 630	1,19	27 190	31 754	33 630	1,19


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

Tableau D3.1. (suite)
Salaire des enseignants (2007)

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	1.39	1.39	9	50	55	55	1.10
Autriche	1.98	1.97	2.05	34	48	66	70	1.46
Belgique (Fl.)	1.71	1.71	1.74	27	52	60	83	1.60
Belgique (Fr.)	1.72	1.72	1.75	27	55	60	85	1.54
République tchèque	1.65	1.65	1.68	32	34	46	51	1.49
Danemark	1.13	1.13	1.41	8	62	62	135	2.18
Angleterre	1.48	1.48	1.48	10	m	m	m	m
Finlande	1.63	1.58	1.75	16	54	66	78	1.45
France	1.98	1.90	1.89	34	35	54	56	1.60
Allemagne	1.33	1.36	1.39	28	66	76	87	1.32
Grèce	1.47	1.47	1.47	33	43	64	67	1.57
Hongrie	1.72	1.72	1.89	40	25	26	33	1.31
Islande	1.31	1.31	1.33	18	38	38	58	1.53
Irlande	1.88	1.88	1.88	22	56	72	72	1.29
Italie	1.47	1.50	1.57	35	41	55	56	1.37
Japon	2.26	2.26	2.32	34	69	81	96	1.41
Corée	2.77	2.77	2.77	37	73	100	114	1.57
Luxembourg	2.04	1.74	1.74	30	89	140	140	1.58
Mexique	2.18	2.16	m	14	23	22	m	m
Pays-Bas	1.45	1.53	2.00	17	48	m	m	m
Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	8	38	38	39	1.04
Norvège	1.25	1.25	1.23	16	49	56	74	1.51
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2.57	2.57	2.57	26	41	46	51	1.25
Écosse	1.60	1.60	1.60	6	57	57	57	1.00
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	1.44	1.42	1.42	38	45	63	66	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	25	a	28	1.13
États-Unis	m	m	m	m	w	w	w	w
Moyenne de l'OCDE	1.71	1.71	1.73	24	49	61	72	1.42
Moyenne de l'UE-19	1.68	1.66	1.74	26	50	63	74	1.47
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	1.24	1.24	1.24	m	15	15	16	1.09
Israël	1.63	1.63	1.63	36	16	21	25	1.54
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	1.24	1.24	1.24	13	47	47	51	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/eag2009).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

Tableau D3.2.

Évolution du salaire des enseignants (entre 1996 et 2007)

Indice de variation¹ du salaire des enseignants entre 1996 et 2007, 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 2007 au moyen des déflateurs du PIB (1996 = 100)

	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	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	129	97	97	129	99	99	129	99	99
Autriche	109	112	107	110	116	104	105	109	97
Belgique (Fl.) ²	106	111	113	104	104	104	104	104	104
Belgique (Fr.) ²	101	106	109	99	99	100	99	100	100
République tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Danemark	122	113	110	122	113	110	109	108	103
Angleterre	123	108	108	123	108	108	123	108	108
Finlande	130	127	156	128	115	139	126	121	148
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grèce	112	115	117	109	112	115	109	112	115
Hongrie	195	186	192	195	186	192	175	187	201
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	114	122	117	109	116	116	109	116	116
Italie	109	110	110	109	109	109	109	108	109
Japon	107	112	99	107	112	99	107	112	99
Corée	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	131	130	132	132	136	139	m	m	m
Pays-Bas	106	112	102	104	114	102	104	105	101
Nouvelle-Zélande	100	114	114	100	114	114	100	114	114
Norvège	108	100	110	108	100	110	107	104	106
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	102	111	101	102	111	101	102	111	101
Écosse	120	115	115	120	115	115	120	115	115
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	94	93	90	m	m	m	93	92	90
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	112	108	m	109	109	m	109	108	m
Pays partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	159	134	173	159	134	173	159	134	173
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. L'indice est calculé comme suit : (salaire de 2007 en devise nationale * 100)/(salaire de 1996 en devise nationale * déflateur du PIB de 2007) (1996 = 100). Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires de 1996 et de 2007 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/eag2009).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>



Tableau D3.3a.

Ajustement des salaires des enseignants dans les établissements publics (2007)
 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 étouffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (par ex. clubs de sports ou de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques	
Pays membres de l'OCDE	Australie	-	-	-	-	-	-	-	-
	Autriche	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	Belgique (Fl.)	-	-	△	-	-	△	-	-
	Belgique (Fr.)	-	-	-	△	-	-	-	-
	République 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	m m m
	Portugal	-	▲	△	▲	-	-	-	-
	Écosse	-	-	-	-	▲	-	-	-
	République 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
	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	-	-	-	-	-	-	-	
	Fédération de Russie	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	m m m	
	Slovénie	-	-	△	△	▲	△	▲	

- : Décision d'une majoration du salaire de base
 ▲ : Décision d'octroi d'une prime annuelle
 △ : Décision d'octroi d'une prime ponctuelle


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

Tableau D3.3a. (suite)
Ajustement des salaires des enseignants dans les établissements publics (2007)
 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	Validation d'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.)	-	-						▲ △
	République 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	m m m	
Portugal	-	-	-	-	-	▲			
Écosse		-							
République 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	
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	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
	Israël	-		-	-				
	Fédération 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
	Slovénie	▲	-	△	-				▲


- : Décision d'une majoration du salaire de base

▲ : Décision d'octroi d'une prime annuelle

△ : Décision d'octroi d'une prime ponctuelle

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>

QUEL EST LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

Cet indicateur porte sur le temps de travail et sur le temps d'enseignement statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ils 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.

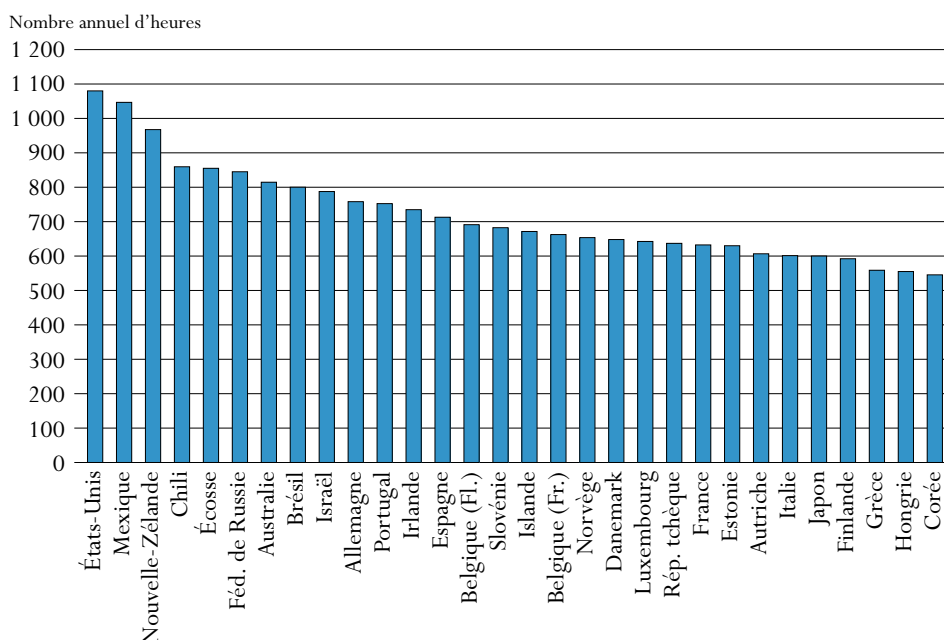
INDICATEUR D4

Points clés

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire (2007)

Nombre annuel d'heures d'enseignement dans les établissements publics

Dans les établissements publics, le temps d'enseignement s'établit en moyenne à 709 heures par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il ne représente pas plus de 545 heures en Corée, mais franchit 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/eq2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>

Autres faits marquants

- Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 798 heures de cours par an dans les établissements publics, soit 14 heures de moins qu'en 2006. Leur temps d'enseignement représente moins de 650 heures au Danemark, en Hongrie 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 653 heures de cours par an. Le temps d'enseignement varie de 364 heures au Danemark à 1 080 heures aux États-Unis.
- La répartition mensuelle, hebdomadaire et quotidienne du temps d'enseignement annuel des enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 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, mais 35 ou 36 seulement en Islande.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie également selon les pays. Les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé dans la plupart des pays. Dans certains pays toutefois, seul le nombre d'heures d'enseignement par semaine est spécifié, et il faut donc faire des hypothèses sur le temps de travail hors enseignement (à l'école ou ailleurs) qui est nécessaire par heure de cours. En Communauté française de Belgique par exemple, le temps de présence à l'école en dehors des cours est fixé par les établissements et les autorités stipulent uniquement le nombre minimum et maximum d'heures de cours par semaine à chaque niveau d'enseignement.

Contexte

Comme le temps d’instruction prévu pour les élèves (voir l’indicateur D1), la taille des classes, 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 (voir l’indicateur B7). 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 être déterminants pour l’attractivité du métier d’enseignant.

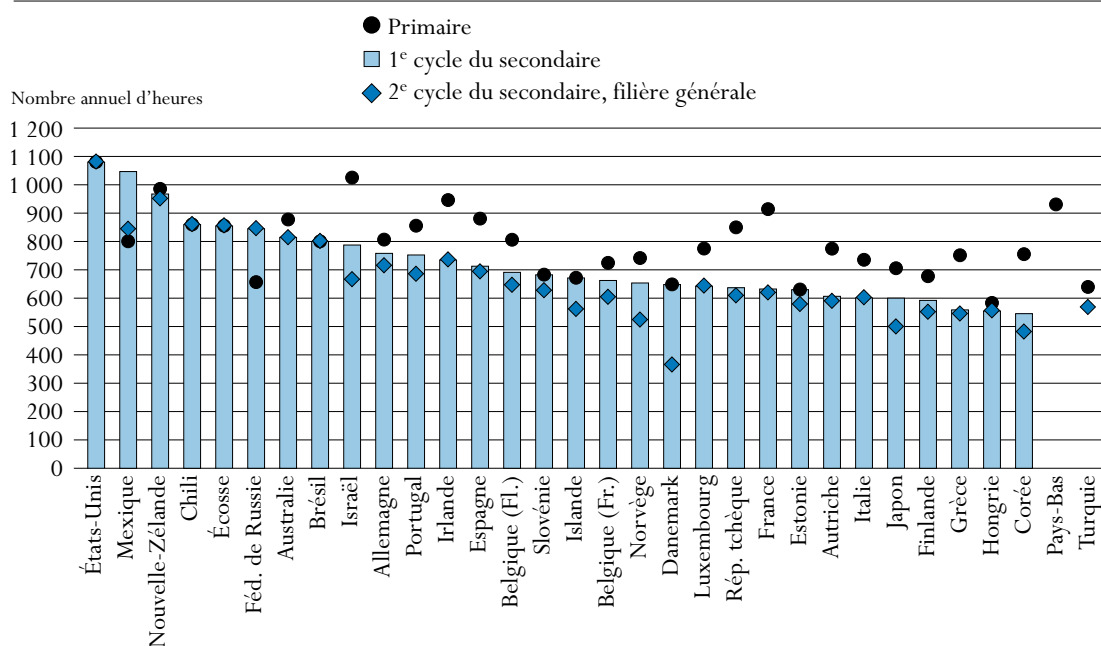
La part du temps de travail consacrée à l’enseignement permet d’évaluer le temps réservé à d’autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de travail. Si les enseignants doivent passer une grande partie de leur temps de travail à faire 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.

Graphique D4.2. Nombre annuel d’heures d’enseignement, selon le niveau d’enseignement (2007)
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/eq2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>

Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 798 heures de cours par an, soit 14 heures de moins qu'en 2006. Leur temps d'enseignement représente moins de 650 heures au Danemark, en Hongrie 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 des 1 000 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 les enseignants donnent moins d'heures de cours par jour. 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 D4.2), 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 données par jour qui explique cette différence entre les deux pays : en Islande les enseignants donnent 20 jours de cours de moins par an qu'au Danemark, mais ils doivent donner en moyenne 3.7 heures de cours par jour, contre 3.2 heures de cours par jour pour leurs collègues du Danemark, soit un peu plus d'une demi-heure de cours de plus par jour. Cet exemple montre qu'une différence minimale de temps d'enseignement par jour peut se traduire par une différence substantielle du nombre de jours de cours par an.

Dans l'enseignement primaire, le temps d'enseignement n'a guère varié entre 1996 et 2007 dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, excepté en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Écosse et au Portugal. Entre 1996 et 2007, le temps d'enseignement a augmenté de 13 % en Autriche, mais a diminué de 16 % en Communauté française de Belgique (voir le tableau D4.2).

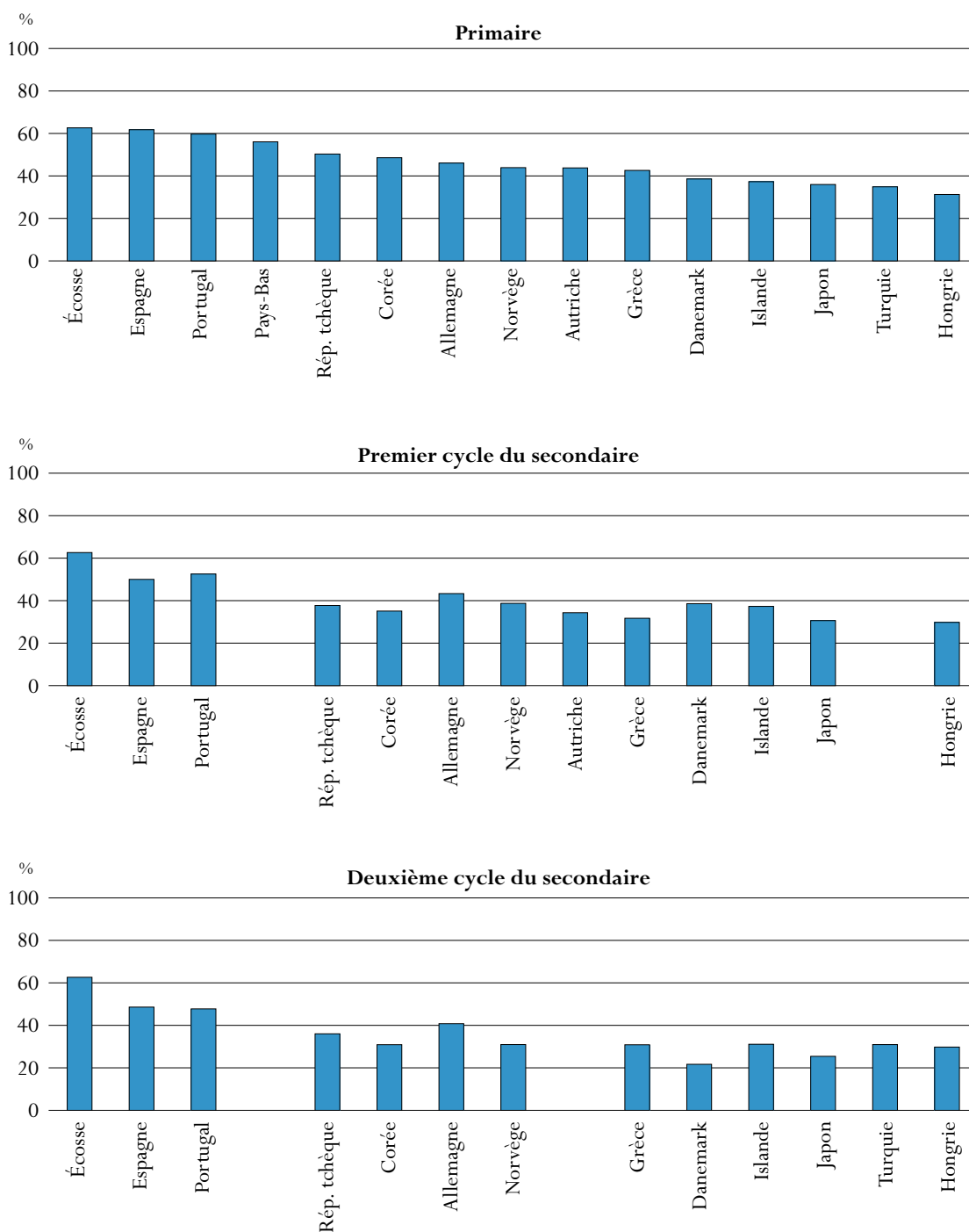
Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement secondaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants donnent 709 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 (545 heures), en Finlande (592 heures), en Grèce (559 heures) et en Hongrie (555 heures), mais dépasse 1 000 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 653 heures de cours par an en moyenne. Leur temps d'enseignement est de 364 heures par an au Danemark, représente au moins 800 heures en Australie (813 heures), en Écosse (855 heures) et au Mexique (843 heures) et, dans les pays partenaires, au Brésil (800 heures), au Chili (860 heures) et en Fédération de Russie (845 heures) et plus de 900 heures en Nouvelle-Zélande (950 heures). Il dépasse 1 000 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 (2007)

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/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>

Dans l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, le nombre annuel d'heures et de jours de cours 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 sensiblement aussi 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, en Grèce, en Hongrie et au Japon, alors qu'ils en donnent au moins cinq par jour 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, au Japon 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 la répartition du temps de travail des enseignants : le nombre annuel de jours de cours est le plus élevé (204 jours) parmi tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, mais le nombre annuel d'heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire n'est nulle part inférieur, et, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, n'est inférieur que dans un pays (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.

Dans l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement n'a guère varié entre 1996 et 2007 dans les pays de l'OCDE, excepté en Allemagne, en Autriche, en Communauté française de Belgique, en Grèce, en Hongrie, au Mexique et au Portugal. Entre 1996 et 2007, le nombre d'heures de cours a augmenté de plus de 17 % dans l'enseignement secondaire en Hongrie et au Portugal, mais a diminué de 35 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark (voir le tableau D4.2).

Variation contrastée du nombre d'heures de cours selon le niveau d'enseignement

En France et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël, les enseignants donnent plus de 210 heures de cours de plus dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et 240 heures de plus que dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En revanche, le nombre annuel d'heures de cours ne varie pas de plus de 60 heures, ou ne varie même pas du tout entre l'enseignement primaire et le premier cycle, voire le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Écosse, aux États-Unis, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Slovénie. Le Mexique et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie sont les seuls pays où le nombre d'heures de cours par enseignant 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 est moins élevé que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais reste supérieur de 5 % au nombre d'heures de cours des enseignants dans l'enseignement primaire, ce qui s'explique essentiellement par un nombre d'heures de cours nettement plus important par jour (voir le graphique D4.1).

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement entre les pays, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours, tel que défini dans le 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.

Le 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 d'enseignement est spécifié dans la réglementation, 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 leur 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 et en Suède ainsi qu'en Suisse, où cette réglementation est du seul 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, tant à enseigner qu'à se livrer 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 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 est spécifié, mais la répartition précise entre le temps de présence à l'école et le temps passé ailleurs ne l'est pas. Dans certains pays, la réglementation 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.

Part du temps de travail consacrée 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 Fédération de Russie et en Slovénie, le temps que les enseignants doivent consacrer à des activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, ni dans l'enseignement primaire, ni dans le secondaire, mais cela ne signifie pas qu'une totale liberté leur soit laissée en la matière. 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, la correction des devoirs et des copies et 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 2006/2007 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2008 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 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, 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 copies, les activités de développement 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 de vacances pendant lesquels les établissements sont fermés.

D4

Tableau D4.1.

Organisation du temps de travail des enseignants (2007)

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)
Pays membres de l'OCDE	Australie	40	40	40	197	197	197	877	815	813	1208	1230	1230	a	a	a
	Autriche	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1768	1768	a
	Belgique (Fl.)	37	37	37	179	180	180	806	691	645	931	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	40	40	40	193	193	193	849	637	608	a	a	a	1688	1688	1688
	Danemark	42	42	42	200	200	200	648	648	364	1306	1306	m	1680	1680	1680
	Angleterre	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1265	1265	1265	1265	1265	1265
	Finlande	38	38	38	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
	France	35	35	35	m	m	m	914	632	618	a	a	a	a	a	a
	Allemagne	40	40	40	193	193	193	806	758	714	a	a	a	1750	1750	1750
	Grèce	40	38	38	195	185	185	751	559	544	1500	1425	1425	1762	1762	1762
	Hongrie	37	37	37	185	185	185	583	555	555	a	a	a	1864	1864	1864
	Islande	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1650	1650	1720	1800	1800	1800
	Irlande	37	33	33	183	167	167	946	735	735	1036	735	735	a	a	a
	Italie	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
	Japon	40	40	40	200	200	198	705	600	498	a	a	a	1960	1960	1960
	Corée	37	37	37	204	204	204	755	545	480	a	a	a	1554	1554	1554
	Luxembourg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a	a
	Mexique	42	42	36	200	200	172	800	1047	843	800	1167	971	a	a	a
	Pays-Bas	40	m	m	195	m	m	930	m	m	a	a	a	1659	1659	1659
Nouvelle-Zélande	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a	
Norvège	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1300	1225	1150	1688	1688	1688	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	37	37	37	171	171	171	855	752	684	1261	1261	1261	1432	1432	1432	
Écosse	38	38	38	190	190	190	855	855	855	a	a	a	1365	1365	1365	
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1140	1140	1140	1425	1425	1425	
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1360	1360	1360	1767	1767	1767	
Suisse	m	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	1832	
États-Unis	36	36	36	180	180	180	1080	1080	1080	1332	1368	1368	a	a	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>187</i>	<i>186</i>	<i>184</i>	<i>798</i>	<i>709</i>	<i>653</i>	<i>1185</i>	<i>1214</i>	<i>1159</i>	<i>1662</i>	<i>1652</i>	<i>1656</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>185</i>	<i>183</i>	<i>182</i>	<i>794</i>	<i>665</i>	<i>625</i>	<i>1202</i>	<i>1173</i>	<i>1154</i>	<i>1619</i>	<i>1619</i>	<i>1605</i>	
Pays partenaires	Brésil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
	Chili	40	40	40	191	191	191	860	860	860	1152	1152	1152	a	a	a
	Estonie	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1540	1540	1540	a	a	a
	Israël	43	42	42	183	175	175	1025	788	665	1221	945	945	a	a	a
	Fédération de Russie	34	35	35	164	169	169	656	845	845	a	a	a	a	a	a
	Slovénie	40	40	40	188	188	188	682	682	626	a	a	a	a	a	a


Source : OCDE, Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>

Tableau D4.2.


Nombre annuel d'heures d'enseignement (1996, 2007)

Nombre annuel d'heures d'enseignement dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement, et indice de variation entre 1996 et 2007

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
			Indice de variation entre 1996 et 2007 (1996=100)			Indice de variation entre 1996 et 2007 (1996=100)			Indice de variation entre 1996 et 2007 (1996=100)	
	2007	1996		2007	1996		2007	1996		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	877	m	m	815	m	m	813	m	m
	Autriche	774	684	113	607	658	92	589	623	95
	Belgique (Fl.)	806	841	96	691	724	95	645	679	95
	Belgique (Fr.)	724	858	84	662	734	90	603	677	89
	République tchèque	849	m	m	637	607	105	608	580	105
	Danemark	648	640	101	648	640	101	364	560	65
	Angleterre	m	w	m	m	w	m	m	m	m
	Finlande	677	m	m	592	m	m	550	m	m
	France	914	900	102	632	647	98	618	w	m
	Allemagne	806	772	104	758	715	106	714	671	106
	Grèce	751	780	96	559	629	89	544	629	86
	Hongrie	583	w	m	555	473	117	555	473	117
	Islande	671	m	m	671	m	m	560	m	m
	Irlande	946	915	103	735	735	100	735	735	100
	Italie	735	735	100	601	601	100	601	601	100
	Japon	705	m	m	600	m	m	498	m	m
	Corée	755	m	m	545	w	m	480	w	m
	Luxembourg	774	m	m	642	m	m	642	m	m
	Mexique	800	800	100	1047	1182	89	843	m	m
	Pays-Bas	930	930	100	m	867	m	m	867	m
	Nouvelle-Zélande	985	985	100	968	968	100	950	950	100
	Norvège	741	713	104	654	633	103	523	505	104
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	855	783	109	752	644	117	684	574	119
	Écosse	855	975	88	855	m	m	855	917	93
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	880	900	98	713	a	m	693	630	110
	Suède	a	624	m	a	576	m	a	528	m
	Suisse	m	871	m	m	850	m	m	669	m
	Turquie	639	m	m	a	a	a	567	m	m
	États-Unis	1080	w	m	1080	w	m	1080	w	m
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>798</i>	<i>817</i>		<i>709</i>	<i>716</i>		<i>653</i>	<i>659</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>794</i>	<i>810</i>		<i>665</i>	<i>661</i>		<i>625</i>	<i>650</i>		
Pays partenaires	Brésil	800	m	m	800	m	m	800	m	m
	Chili	860	m	m	860	m	m	860	m	m
	Estonie	630	m	m	630	m	m	578	m	m
	Israël	1025	m	m	788	m	m	665	m	m
	Fédération de Russie	656	m	m	845	m	m	845	m	m
	Slovénie	682	m	m	682	m	m	626	m	m

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>

DANS QUELLE MESURE LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EST-IL ÉVALUÉ ET COMMENTÉ ET QUELS EN SONT LES EFFETS ?

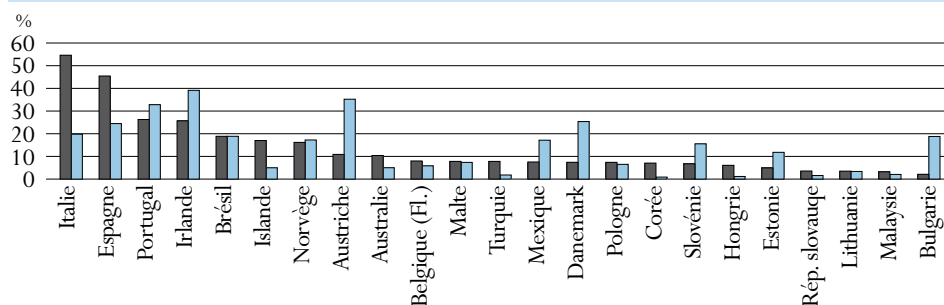
Cet indicateur analyse l'évaluation du travail des enseignants et le compte rendu qu'ils en reçoivent et étudie l'impact de ces pratiques d'évaluation sur les établissements et sur les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'évaluation peut contribuer grandement à faire progresser les établissements et la pratique professionnelle des enseignants (OCDE, 2008c). Les résultats des évaluations peuvent aider les enseignants à mieux comprendre leurs points forts et leurs points faibles, ce qui est parfois un premier pas important sur la voie de l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques. Identifier ces forces et ces faiblesses, décider de l'affectation des moyens en connaissance de cause et motiver les acteurs de l'éducation à améliorer leurs performances sont autant de leviers pour atteindre les objectifs de l'action publique, notamment l'amélioration des performances des établissements, leur responsabilisation et leur liberté de choix. Les données ont été recueillies auprès de chefs d'établissement et d'enseignants lors de l'enquête TALIS (Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage) sur l'évaluation du travail des enseignants et certains de ses aspects, dont la reconnaissance et les gratifications accordées aux enseignants. L'analyse de ces données a permis de parvenir à certaines conclusions importantes pour tous les acteurs de l'enseignement.

Points clés

Graphique D5.1. Proportion d'enseignants dont le travail n'a été ni évalué, ni commenté et proportion d'enseignants en poste dans des établissements sans aucune évaluation depuis cinq ans (2007/08)

■ Aucune évaluation ou aucun commentaire ■ Aucune évaluation de l'établissement

Un certain nombre de pays ne tirent pas parti des avantages que pourraient leur procurer l'évaluation des établissements et des enseignants, car leur système d'évaluation est relativement peu développé. Ainsi, un tiers au moins des établissements n'ont été soumis à aucune forme d'évaluation ces cinq dernières années en Autriche (35 %), en Irlande (39 %) et au Portugal (33 %). De surcroît, 22 % des enseignants n'ont vu leur travail ni évalué, ni commenté durant la même période, selon la moyenne calculée sur la base des pays participant à l'enquête TALIS. Les enseignants sont nombreux à n'avoir pu bénéficier des avantages qu'auraient pu leur procurer l'évaluation de leur travail et le compte rendu des résultats en Espagne (46 %) et en Italie (55 %). Il est intéressant de constater par ailleurs que les enseignants en poste dans des établissements n'ayant fait l'objet d'aucune forme d'évaluation au cours des cinq dernières années sont encore moins susceptibles que les autres de voir leur travail évalué et commenté.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants dont le travail n'a été ni évalué ni commenté au cours des cinq dernières années.

Source : OCDE, Tableau D5.1 et Base de données TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>

Autres faits marquants

- L'évaluation du travail des enseignants et le compte rendu des résultats aux intéressés ont un impact positif important sur les enseignants. Ceux-ci estiment en effet que voir leur travail évalué et commenté les amène à retirer une plus grande satisfaction de leur métier, à revoir leur pratiques pédagogiques et contribue grandement à leur développement professionnel.
- La plupart des enseignants ont le sentiment que leurs efforts ne sont ni reconnus, ni récompensés. Trois quarts des enseignants interrogés estiment en effet que les efforts qu'ils pourraient consentir pour améliorer la qualité de leur travail ne seraient ni reconnus, ni récompensés. Ils sont tout aussi nombreux à déclarer qu'ils n'auraient aucune reconnaissance s'ils faisaient preuve d'innovation dans leur façon d'enseigner. Ces constats en disent long sur les efforts que de nombreux pays doivent consentir pour que l'école devienne un lieu d'apprentissage en quête permanente d'amélioration.
- La plupart des enseignants sont en poste dans des établissements qui ne se préoccupent pas du problème posé par les enseignants dont le travail n'est pas satisfaisant. Trois quarts des enseignants interrogés déclarent que leur chef d'établissement ne prend pas de dispositions en vue de réduire les gratifications financières versées aux enseignants qui persistent à ne pas bien s'acquitter de leur mission. Ils sont aussi nombreux à admettre que dans leur établissement, les enseignants qui persistent à mal s'acquitter de leurs tâches ne seraient pas licenciés.

INDICATEUR D5

TALIS

TALIS est la nouvelle enquête de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. C'est la première enquête internationale qui se concentre sur l'environnement d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants dans le cadre scolaire. Elle vise à remédier à un manque important de données pourtant indispensables pour comparer les systèmes d'éducation entre les pays. Lors de cette enquête, des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et leur chef d'établissement ont été interrogés dans 23 pays* ; c'est-à-dire, parmi les pays de l'OCDE, l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie et, parmi les pays partenaires, le Brésil, la Bulgarie, l'Estonie, la Lituanie, la Malaisie, Malte et la Slovaquie. L'enquête a été administrée dans un échantillon aléatoire d'établissements de ces 23 pays, dans lequel a été prélevé un échantillon lui aussi aléatoire d'enseignants. Les pays participants ont choisi de cibler l'enquête TALIS sur des aspects majeurs de l'environnement scolaire, qui peuvent influencer sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à savoir le développement professionnel des enseignants, leurs pratiques pédagogiques, leurs manières de penser leur métier, leur évaluation et le compte rendu qu'ils en reçoivent et, enfin, la direction des établissements. Pour plus de précisions, on pourra consulter le site de l'enquête TALIS (www.oecd.org/edu/TALIS).

* Les données des Pays-Bas ne figurent pas dans les comparaisons internationales des résultats de l'enquête TALIS pour cause de non-respect des normes d'échantillonnage.

Contexte

Le rôle de l'évaluation des établissements d'enseignement a évolué ces dernières années dans un certain nombre de pays. Par le passé, les inspections des établissements consistaient essentiellement à vérifier qu'ils respectaient les procédures et suivaient les politiques en vigueur (OCDE, 2008c). Les priorités ont évolué dans un certain nombre de pays, où les évaluations portent désormais aussi sur la responsabilité et l'amélioration des établissements (OCDE, 2007e). La plus grande autonomie dont les établissements jouissent depuis quelques années dans un certain nombre de pays est également un facteur qui a incité les pouvoirs publics à élaborer un cadre d'évaluation de l'enseignement dans les établissements (voir l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation*). La décentralisation peut en effet aller de pair avec un renforcement du suivi et de l'évaluation, dicté par le souci de garantir le respect de normes communes (Caldwell, 2002). Il peut être utile d'évaluer les différentes pratiques mises en œuvre, non seulement pour s'assurer qu'elles sont utiles aux élèves et que les procédures administratives et les politiques en vigueur sont appliquées, mais aussi pour en apprendre davantage sur les moyens efficaces d'améliorer l'enseignement. C'est d'autant plus important que les différences de rendement entre les établissements sont nettement plus grandes dans certains systèmes éducatifs que dans d'autres (voir l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* et OCDE [2007a]).

L'évaluation des établissements en vue de les améliorer peut non seulement servir à recueillir des informations utiles pour introduire des changements et procéder à leur suivi, mais aussi apporter un soutien aux chefs d'établissements et aux enseignants (Van de Grift et Houtveen, 2006). L'évaluation des enseignants et le compte rendu des résultats y afférent peuvent aussi aider les acteurs de l'éducation à faire progresser les établissements en leur permettant de prendre des décisions mieux éclairées (OCDE, 2005c). Ces efforts d'amélioration peuvent être dictés par le souci de transformer l'école en un lieu d'apprentissage où l'évaluation est un outil pour mieux analyser la relation entre les intrants, les processus et, dans une certaine mesure, les extrants, dans le but d'élaborer des pratiques qui prennent appui sur les points forts et remédient aux points faibles (Caldwell et Spinks, 1998).

Évaluer les enseignants et leur rendre compte des résultats est un aspect spécifique de l'évaluation qu'il peut être utile de privilégier, car son effet peut s'étendre à l'ensemble de l'établissement et ses pratiques, dans la mesure où les enseignants sont en première ligne pour améliorer l'enseignement et la performance des élèves (O'Day, 2002). Toutefois, pour qu'une évaluation soit efficace, ses objectifs doivent être en accord avec les objectifs et les « incitations » de ceux qui y sont soumis (Lazear, 2000). Comme les évaluations des organisations et celles des employés créent des incitations, ces évaluations doivent être conçues de sorte que les employés soient incités à concentrer leurs efforts sur des aspects qui sont importants pour leur organisation (OCDE, 2008c). L'ampleur des effets peut dépendre des priorités retenues dans l'évaluation des établissements et de l'impact potentiel sur les établissements (Odden et Busch, 1998). L'importance que les établissements accordent à l'évaluation des enseignants et au compte rendu des résultats aux intéressés peut également entrer en jeu (Senge, 2000).

Observations et explications

Fréquence de l'évaluation des établissements

La fréquence à laquelle les établissements sont évalués donne une première indication de l'étendue des évaluations réalisées au sein des écoles, et de leur place dans le cadre général d'évaluation du système éducatif. La distinction entre évaluation interne et évaluation externe

permet d'identifier d'une part les acteurs impliqués, d'autre part les interactions entre les établissements et l'instance décisionnelle centralisée. Comme le montre le tableau D5.1, ces aspects varient sensiblement selon les pays. Un tiers au moins des enseignants sont en poste dans un établissement dont le chef d'établissement ne fait état d'aucune évaluation interne ou externe au cours des cinq dernières années en Autriche (35 %), en Irlande (39 %) et au Portugal (33 %). Cette proportion d'enseignants est de l'ordre de 25 % au Danemark et en Espagne et de 20 % en Italie. Le cadre d'évaluation scolaire de ces pays est de toute évidence relativement limité. L'Irlande et l'Italie ont adopté des mesures visant à accroître la fréquence des évaluations scolaires et à étendre leur champ d'application, mais ces mesures n'étaient pas encore tout à fait en vigueur au moment de l'enquête.

Dans un certain nombre de pays en revanche, les enseignants sont en poste dans un établissement qui a fait l'objet d'une évaluation au moins au cours des cinq dernières années. Dans 14 pays TALIS, la moitié au moins des enseignants travaillent dans un établissement dont le chef d'établissement a fait état d'au moins une évaluation scolaire (interne ou externe) : en Australie, au Brésil, en Bulgarie, en Corée, en Hongrie, en Italie, en Lituanie, en Malaisie, à Malte, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en Slovénie et en Turquie. Plus de trois quarts des enseignants sont en poste dans un établissement dont le chef d'établissement a fait état d'évaluations annuelles, voire plus fréquentes encore en Lituanie, en Malaisie et en République slovaque (voir le tableau D5.1). Le contraste est saisissant entre ces pays et les pays où aucune évaluation n'a été réalisée durant les cinq dernières années.

Les évaluations scolaires menées par un service d'inspection externe ou une instance équivalente sont légèrement moins fréquentes que les évaluations internes. Quatre-vingts pour cent des enseignants sont en poste dans un établissement dont le chef d'établissement fait état d'une évaluation interne au cours des cinq dernières années et 70 % d'entre eux, dans un établissement dont le chef d'établissement a déclaré une évaluation externe durant la même période (voir le tableau D5.1). Il en ressort que dans certains systèmes d'éducation, les évaluations relèvent davantage de l'initiative des établissements. Ainsi, à Malte, presque la moitié des enseignants sont en poste dans un établissement dont le chef d'établissement fait état d'une évaluation externe au cours des cinq dernières années, mais 90 % d'entre eux, dans un établissement dont le chef d'établissement a fait état d'une évaluation interne durant la même période. Les évaluations externes sont également moins fréquentes que les évaluations internes au Danemark, en Italie, en Lituanie et en Slovénie.

Il est intéressant de constater que seules des évaluations internes ont été réalisées dans les établissements d'enseignement dans un certain nombre de pays, dont l'Autriche (où 25 % des enseignants sont en poste dans des établissements soumis à une évaluation interne, mais pas à une évaluation externe durant les cinq dernières années), le Danemark (24 %), l'Italie (38 %), la Lituanie (35 %), la Norvège (19 %), Malte (44 %), la République slovaque (19 %) et la Slovénie (23 %).

Répercussions de l'évaluation du travail des enseignants et du compte rendu y afférent

Comme le montre le graphique D5.1, la plupart des enseignants voient leur travail évalué ou commenté sous une forme ou sous une autre. Sept répercussions possibles de l'évaluation des enseignants ont été identifiées : (i) une augmentation de salaire ; (ii) l'octroi d'une prime financière

ou d'une autre forme de gratification pécuniaire ; (iii) des possibilités de formation continue ; (iv) des perspectives de promotion ; (v) la reconnaissance publique du chef d'établissement et / ou des collègues ; (vi) un changement des responsabilités professionnelles, rendant le travail plus attrayant et (vii) la participation à des initiatives de développement scolaire. Ces suites probables sont présentées dans le tableau D5.2 qui montre le pourcentage d'enseignants qui font état de répercussions de ce type suite à l'évaluation de leur travail et à son compte rendu. Lors de l'interprétation des données, il convient de garder présent à l'esprit que les pourcentages se rapportent uniquement aux enseignants qui ont vu leur travail évalué ou commenté dans l'établissement où ils étaient en poste au moment de l'enquête.

Les chiffres montrent que l'évaluation du travail des enseignants et le compte rendu qui s'ensuit ont généralement des répercussions financières relativement minimales. Dans la plupart des pays TALIS, l'évaluation du travail des enseignants ne donne guère lieu à des avantages d'ordre financier et n'a pas d'effet sur leurs perspectives de promotion. En moyenne dans les pays TALIS, 9 % à peine des enseignants déclarent que l'évaluation de leur travail et son compte rendu ont eu un impact modéré à important sur leur salaire, et 11 % seulement font état d'un impact modéré à important sous forme d'une gratification financière. Toutefois, dans quelques pays, le salaire des enseignants y est fortement corrélé. Ainsi, entre un cinquième et un tiers des enseignants précisent que l'évaluation de leur travail a donné lieu à un changement modéré à important de leur salaire en Bulgarie (26 %), en Malaisie (33 %) et en République slovaque (20 %). De même, les enseignants sont plus nombreux à faire état d'un impact sur des avantages d'ordre financier en Bulgarie, en Estonie, en Hongrie, en Lituanie, en Malaisie, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie (voir le tableau D5.2).

Il est courant que l'évaluation du travail des enseignants et son compte rendu donnent lieu à une forme de reconnaissance publique, soit de la part du chef d'établissement, soit de la part des autres enseignants. Dans l'ensemble, 36 % des enseignants déclarent que l'évaluation de leur travail et son compte rendu se sont traduits par un changement modéré à important de la reconnaissance que leur témoignent leur chef d'établissement ou leurs collègues au sein de l'établissement (voir le tableau D5.2). La reconnaissance publique est clairement une incitation non financière qui met en évidence le rôle de l'évaluation du travail des enseignants et de son compte rendu, en l'occurrence honorer l'enseignement de qualité. La reconnaissance publique est plus courante que les avantages financiers, mais elle n'est pas très fréquente. Il apparaît clairement que dans de nombreux pays, il n'existe que peu de liens entre l'évaluation du travail des enseignants et la reconnaissance publique et les avantages financiers ou non.

Il en va de même pour les possibilités de développement professionnel. Un peu moins d'un quart des enseignants déclarent que l'évaluation de leur travail et ses résultats se sont traduits par un changement modéré à important de leurs possibilités de participer à des activités de développement/formation professionnels. C'est en Bulgarie (42 %), en Estonie (36 %), en Lituanie (42 %), en Malaisie (51 %), en Pologne (38 %) et en Slovénie (36 %) qu'ils sont les plus nombreux à en faire état. Les enseignants sont légèrement plus nombreux (27 %) à évoquer l'évolution de leurs responsabilités professionnelles et la participation à des initiatives de développement scolaire (30 %).

Les mécanismes d'évaluation et de compte rendu peuvent servir à la fois à inciter les enseignants à s'améliorer et à récompenser leur performance. Les enseignants sont plus nombreux à établir un lien modéré à important entre l'évaluation de leur travail et son compte rendu et l'évolution

de leurs responsabilités professionnelles, qui rend leur travail plus attrayant, au Brésil, en Lituanie, en Malaisie et au Mexique, où la rémunération des enseignants est aussi plus souvent liée à l'évaluation de leur travail. Peu d'enseignants font état de retombées importantes en termes de responsabilités professionnelles en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande, à Malte et en Norvège, où l'évaluation du travail des enseignants et son compte rendu ne sont pas très répandus. La fréquence des évaluations est faible aussi en Autriche et en Irlande.

D5

Effet de l'évaluation du travail des enseignants et du compte rendu y afférent sur leur satisfaction professionnelle et leur façon d'enseigner

Cette analyse des effets de l'évaluation et de son compte rendu est complémentaire de la précédente, mais elle traite des conséquences sur la satisfaction professionnelle des enseignants, sur leur façon d'enseigner et sur le développement scolaire au sens large. Comme le montre le tableau D5.3, les enseignants dont le travail est évalué et commenté considèrent de façon positive ce processus et ses répercussions sur leur travail et sur leur carrière, et ce dans l'ensemble des pays TALIS. Dans l'ensemble, la plupart voient dans leur évaluation et le compte rendu qui leur en est fait un jugement fondé de leur travail et estiment que leur satisfaction professionnelle s'en trouve améliorée (voir le tableau D5.4). C'est un constat important, au vu des réactions négatives qui accompagnent parfois l'instauration d'un système d'évaluation des enseignants. L'enquête TALIS fournit pour la première fois, et sur la base d'un échantillon représentatif de pays, des données internationales qui mettent en évidence que les systèmes d'évaluation des enseignants peuvent avoir un effet positif sur les enseignants.

La mise en place ou le renforcement d'un système d'évaluation au sein d'une organisation peut faire naître un sentiment d'insécurité et de crainte chez les travailleurs et leur donner l'impression que leur travail risque d'être moins apprécié qu'auparavant (Saunders, 2000). Mettre l'accent sur la responsabilisation pourrait, dans certains cas, impliquer la mise en place de mesures strictes et potentiellement punitives, et par voie de conséquence, aurait un impact négatif sur les enseignants et la façon dont ils considèrent leur métier et leur travail (O'Day, 2002). Les résultats qui sont présentés ici infirment ces hypothèses puisque dans l'ensemble des pays, la majorité des enseignants considèrent que voir leur travail évalué et commenté est bénéfique pour eux sur le plan professionnel et estiment que les jugements posés sont fondés et que leur satisfaction professionnelle s'en trouve améliorée. En fait, les vertus des systèmes d'évaluation et de compte rendu donnent à penser que ce sont les pays qui n'en sont pas dotés qui sont les plus mal lotis. Il apparaît de surcroît que seuls quelques rares pays exploitent pleinement le potentiel des systèmes d'évaluation et de compte rendu et en retirent tous les avantages positifs.

Perception, par les enseignants, du bien-fondé des jugements posés lors de l'évaluation de leur travail et du compte rendu y afférent

La façon dont les enseignants perçoivent leur évaluation et son compte rendu dépend vraisemblablement de la mesure dans laquelle ils estiment les jugements fondés et justes. On peut supposer que les enseignants qui considèrent que les jugements posés sont injustes auront aussi l'impression que la fonction de l'évaluation et de son compte rendu ainsi que leurs répercussions au sein de l'établissement sont négatifs. Le sentiment de justice dépend également de la plus ou moins grande adéquation entre les résultats et les incitations du système d'évaluation et de compte

rendu, et le travail des enseignants, ce qu'ils considèrent important dans leur manière d'enseigner ainsi que les objectifs organisationnels de leur établissement. Prenons le cas où l'évaluation des enseignants et le compte rendu qui leur en est fait porteraient sur une série très limitée de critères ou sur un résultat particulier dont ils estiment qu'ils ne sont pas assez représentatifs de leur travail : le problème pourrait être détecté par une mesure du « degré de justice » du système.

Le tableau D5.3 montre que dans l'ensemble, les enseignants sont 63 % à se dire « d'accord » et 20 % à se dire « tout à fait d'accord » avec le fait que l'évaluation de leur travail et son compte rendu sont une juste estimation de ce qu'ils font. Certains pays font cependant figure d'exception. Nombreux sont les enseignants qui ne se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec cette affirmation en Corée (respectivement 38 % et 9 %) et en Turquie (23 % et 12 %). Comme le montre le tableau D5.4 de manière détaillée, très rares sont les enseignants qui font état d'un impact négatif sur leur sentiment de sécurité de l'emploi. Dans l'ensemble, 34 % des enseignants reconnaissent une amélioration légère à forte de leur sentiment de sécurité de l'emploi. Plus de 50 % d'entre eux ont même fait état d'une amélioration légère à forte de leur satisfaction professionnelle. L'évaluation et son compte rendu semblent dès lors avoir un effet positif sur certains aspects de la carrière des enseignants.

Cet effet positif global est important lorsque l'on sait que 13 % des enseignants déclarent que leur travail n'est ni évalué, ni commenté dans l'établissement où ils sont actuellement en poste. Ces enseignants et leur établissement sont privés des avantages que pourraient leur procurer l'évaluation de leur travail et son compte rendu et des possibilités d'évolution/progression professionnelles qui en découlent. De nombreux enseignants ne voient leur travail ni évalué, ni commenté dans un certain nombre de pays TALIS, comme le signale la section « Autres faits marquants » au début cet indicateur (voir le graphique D5.1). Ce constat s'applique à l'Espagne (46 % des enseignants déclarent que leur travail n'est ni évalué, ni commenté dans leur établissement) et à l'Italie (55 %) et, dans une moindre mesure, à l'Irlande (26 %) et au Portugal (26 %).

En moyenne, 79 % des enseignants dont le travail a été évalué et commenté estiment que cela les a aidés à s'améliorer sur le plan professionnel (voir le tableau D5.3). Cette proportion d'enseignants est supérieure à la moyenne des pays TALIS en Italie et au Portugal. Dans ces deux pays, le système d'évaluation et de compte rendu est moins bien développé, mais les avantages qu'il procure aux enseignants qu'il parvient à toucher paraissent considérables. C'est semble-t-il un signal sans équivoque adressé aux décideurs politiques : l'évaluation et son compte rendu peuvent améliorer la vie professionnelle des enseignants.

Répercussions de l'évaluation du travail des enseignants et de son compte rendu sur le « développement scolaire »

Le tableau D5.5 montre ce que pensent les enseignants des répercussions du système d'évaluation et de compte rendu en place dans leur établissement sur divers aspects du développement scolaire ainsi que sur leurs perspectives professionnelles au sein de leur établissement et sur la reconnaissance de leur travail. Il donne un aperçu de la carrière et de la vie professionnelle des enseignants à ceux qui croient aux vertus des récompenses et de la reconnaissance du travail accompli, qui souhaitent promouvoir des réseaux efficaces d'apprentissage au sein des établissements scolaires et œuvrer plus largement à l'amélioration permanente du rendement scolaire. Dans l'ensemble, les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TALIS estiment que le système d'évaluation et de compte rendu en place ne reconnaît pas leurs efforts et leurs réussites, ne récompense ni les enseignants efficaces, ni les méthodes pédagogiques efficaces et ne prévoit pas de forme d'incitation. En règle générale, ils ne ressentent pas que leur travail est

reconnu et estiment même qu'ils ne bénéficieraient pas d'une plus grande reconnaissance s'ils redoublaient leurs efforts et amélioreraient leur efficacité. La plupart d'entre eux déclarent que la pratique d'un enseignement efficace n'est pas récompensé et que ce ne sont pas les enseignants qui le méritent le plus qui bénéficient d'une plus grande reconnaissance.

Trois quarts des enseignants déclarent être en poste dans un établissement où les enseignants les plus efficaces ne reçoivent pas plus d'avantages (financiers ou non) (voir le tableau D5.5). Ce constat n'est pas vraiment surprenant pour les avantages strictement financiers. En revanche, la reconnaissance publique est un aspect important des analyses TALIS qui figure dans les questionnaires soumis aux enseignants et aux chefs d'établissement. Ce manque de reconnaissance montre que les employeurs des enseignants ne les encouragent guère à améliorer leur façon d'enseigner. La grande majorité des enseignants le constatent dans un certain nombre de pays. Ils sont même plus de 90 % à en faire état en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Espagne et en Irlande. À ce constat vient s'ajouter le fait que trois quarts des enseignants déclarent qu'ils ne recevraient pas d'avantages financiers ou autres s'ils amélioreraient leur façon de donner cours ou faisaient preuve d'innovation dans leur façon d'enseigner. Ce point est particulièrement important, quand on sait qu'améliorer l'école repose en grande partie sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement¹. Ces chiffres montrent en outre que les efforts consentis pour muer l'école en organisation d'apprentissage qui n'a de cesse de perfectionner ses méthodes pédagogiques pour améliorer l'apprentissage des élèves n'ont pour l'instant pas réussi à fournir aux enseignants une reconnaissance et des récompenses à la mesure de leur travail.

En l'absence de reconnaissance accordée aux enseignants pour leur travail, il est intéressant de savoir ce qu'ils pensent du sort réservé à leurs collègues qui ne s'acquittent pas correctement de leur mission dans leur établissement. Si les enseignants plus efficaces et novateurs ne sont pas reconnus, qu'en est-il des enseignants dont le travail n'est pas à la hauteur ? En moyenne, dans les pays TALIS, trois quarts des enseignants déclarent que leur chef d'établissement ne prend pas de dispositions pour réduire les gratifications financières des enseignants qui persistent à ne pas bien s'acquitter de leur mission (voir le tableau D5.5). Ce constat n'a rien de surprenant sachant que dans la plupart des pays, il n'y a guère de lien entre le système en place d'évaluation du travail des enseignants et de compte rendu, et les gratifications financières. De surcroît, tous les systèmes d'éducation ne permettent pas aux chefs d'établissement de prendre ce type de dispositions. Dans la plupart des pays en effet, les enseignants déclarent que des performances systématiquement insatisfaisantes n'entraînent pas le licenciement. Ils sont particulièrement nombreux à en faire état en Autriche (12 % d'entre eux se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation), en Corée (10 %), en Espagne (15 %), en Irlande (11 %), en Norvège (11 %), en Slovaquie (9 %) et en Turquie (10 %), (voir le graphique D5.2). Un certain nombre de pays échappent à ce constat : une proportion importante d'enseignants se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que leur chef d'établissement prend des dispositions pour réduire les gratifications financières d'un enseignant qui persiste à mal s'acquitter de sa mission. Ils sont particulièrement nombreux en Bulgarie (44 %), en Hongrie (41 %), en Malaisie (47 %), au Mexique (35 %), en Pologne (31 %), en République slovaque (51 %) et en Slovaquie (45 %).

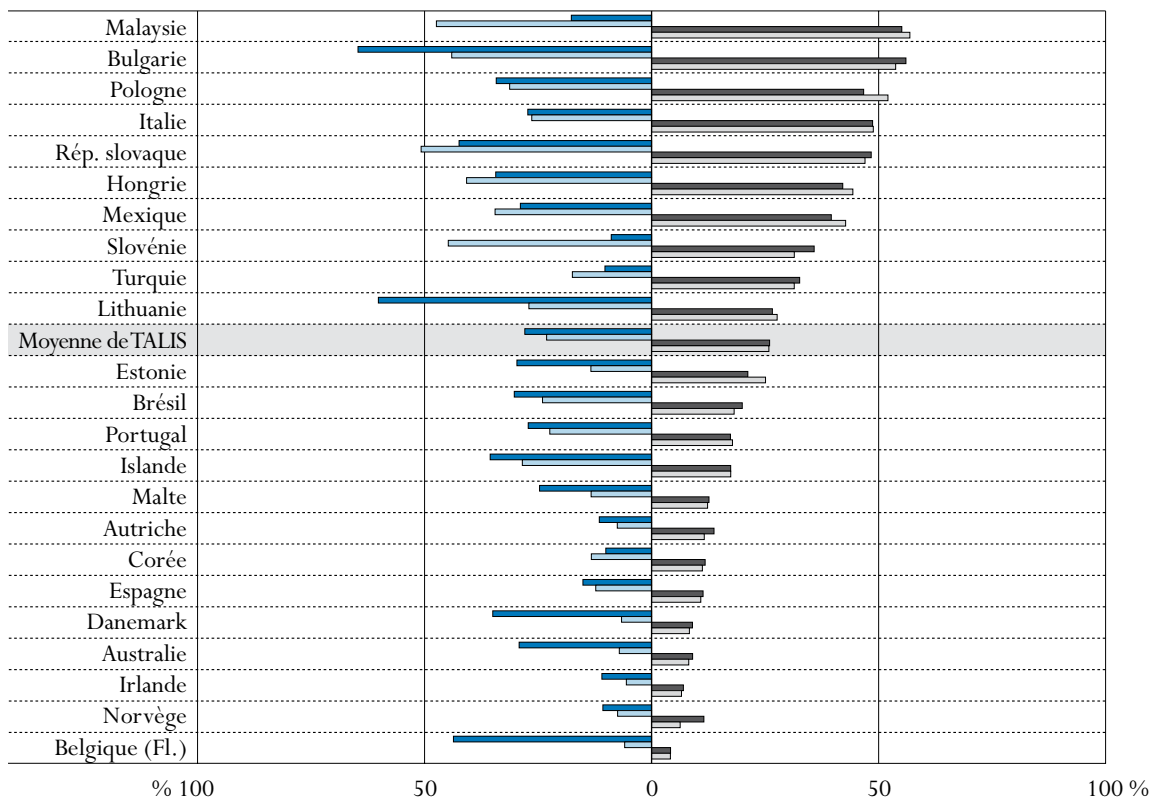
1. Il convient de noter que TALIS n'a pas cherché à proposer aux personnes interrogées une définition de l'enseignement innovant ou efficace. Par conséquent, les réponses des enseignants dans ces domaines représentent leur opinion sur ce qui constitue ou non un enseignement/un enseignant innovant et efficace.

D5

En l'absence de mesures à l'encontre des enseignants dont le travail ne donne pas satisfaction, il est intéressant de constater que dans l'ensemble des pays TALIS, la majorité des enseignants estiment qu'eux-mêmes et leurs collègues ne pourraient tolérer qu'un enseignant persiste à accuser des performances insuffisantes dans leur établissement. Plus de 40 % des enseignants se disent néanmoins convaincus ou tout à fait convaincus que des performances médiocres seraient tolérées en Australie, en Autriche, en Corée, au Danemark, en Irlande, en Malaisie, à Malte et en Norvège. Il apparaît de toute évidence que le manque de reconnaissance pour les enseignants efficaces est associé au fait que de nombreux établissements sont dans l'incapacité ou n'ont pas la volonté de prendre des mesures à l'encontre des enseignants dont les performances ne donnent pas satisfaction.

Graphique D5.2. Perception par les enseignants de l'évaluation de leur travail et de son compte rendu, et de leur impact sur leur établissement d'enseignement (2007-08)

- Les enseignants qui font preuve de mauvaises performances répétées sont renvoyés
- Enseignants dont le chef d'établissement prend des mesures pour réduire les récompenses financières d'un enseignant qui ferait preuve de mauvaises performances répétées
- Enseignants susceptibles de recevoir des récompenses financières ou non financières plus importantes s'ils sont plus innovants dans leur façon d'enseigner
- Enseignants susceptibles de recevoir des récompenses financières ou non financières plus importantes s'ils améliorent la qualité de leur enseignement



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui déclarent recevoir des récompenses financières ou non financières plus importantes lorsqu'ils améliorent la qualité de leur enseignement.

Source : OCDE, Tableau D5.5 et Base de données TALIS. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>

Une question majeure se pose à propos de la sous performance, en l'occurrence celle de connaître la nature des critères appliqués pour l'évaluer et la provenance des informations utilisées pour déterminer le niveau de performance des enseignants. Il est difficile pour les décideurs de prendre des dispositions s'ils ne peuvent évaluer les performances comme il se doit ou s'ils ne peuvent obtenir les informations requises pour ce faire. En moyenne, dans les pays TALIS, 55 % des enseignants estiment que leur chef d'établissement a de bonnes méthodes pour déterminer si les enseignants s'acquittent bien ou mal de leurs tâches, mais cette proportion varie entre les pays. Plus de 60 % des enseignants ne se disent pas d'accord avec cette affirmation en Corée, au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Islande et en Norvège (voir le tableau D5.5).

Un peu moins de la moitié des enseignants estiment que l'évaluation de leur travail sert uniquement à respecter des obligations administratives. Ils sont grosso modo tout aussi nombreux à considérer que l'évaluation de leur travail n'a guère d'effet sur la façon dont ils donnent cours. Près de deux tiers des enseignants font état de l'existence, dans leur établissement, d'un programme de développement ou de formation conçu pour améliorer leur façon de travailler, mais ce ne peut être considéré comme un signe positif que si ce programme a un impact positif (voir le tableau D5.5).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2007/2008 et proviennent du premier cycle de l'enquête TALIS, enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage. Elles ont été recueillies auprès de chefs d'établissement et d'enseignants. Le questionnaire adressé aux chefs d'établissement porte notamment sur la fréquence des évaluations scolaires, dont les évaluations internes, et l'importance accordée à divers aspects dans le cadre de ces évaluations. Des données ont également été recueillies sur les résultats et les conséquences des évaluations scolaires, en particulier leur influence sur les chefs d'établissement et les enseignants. Le questionnaire adressé aux enseignants porte notamment sur la nature et les résultats de l'évaluation de leur travail et de son compte rendu ainsi que sur leur développement professionnel. Toutes ces données permettent de déterminer dans quelle mesure les priorités des évaluations scolaires se reflètent dans l'évaluation du travail des enseignants et son compte rendu.

L'enquête TALIS porte sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit le niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Les définitions retenues dans l'enquête TALIS sont les suivantes :

Évaluation de l'établissement

L'évaluation de l'établissement porte sur l'ensemble de l'établissement, et non sur des matières ou des départements précis.

Évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants est le processus par lequel le travail des enseignants est passé en revue par leur chef d'établissement, un inspecteur externe ou leurs collègues. Ce processus peut être mené de multiples façons, selon une approche formelle axée sur les objectifs (par exemple dans le cadre d'un système officiel de gestion des performances comportant des procédures et des critères bien définis) ou une approche plus informelle et plus subjective (par exemple lors de discussions informelles avec l'enseignant).

Items des questionnaires

Les intitulés exacts des questions et des options de réponse de l'enquête TALIS utilisées dans cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont accessibles sur le site de l'enquête TALIS (enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage (www.oecd.org/edu/TALIS)).

D5


Tableau D5.1.

Fréquence et types des évaluations des établissements d'enseignement (2007-08)

Pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire selon la fréquence d'évaluation de leur établissement d'enseignement durant les cinq dernières années

	Fréquence des évaluations réalisées par l'établissement lui-même au cours des cinq dernières années					Fréquence des évaluations externes au cours des cinq dernières années					Aucune évaluation de quelque source que ce soit au cours des cinq dernières années
	Nulle		Une fois		Deux à quatre fois		Une fois par an		Plus d'une fois par an		
	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	
Australie	6.8 (2.87)	25.3 (3.89)	14.1 (3.17)	50.0 (4.16)	3.7 (1.73)	21.2 (3.43)	36.2 (4.06)	29.7 (4.03)	10.7 (2.28)	2.2 (1.31)	5.0 (2.30)
Autriche	41.7 (3.59)	28.2 (2.94)	17.7 (2.91)	11.3 (2.11)	1.1 (0.63)	58.3 (3.37)	22.9 (3.09)	9.0 (1.89)	6.4 (1.78)	3.4 (1.22)	35.2 (3.49)
Belgique (Fl.)	22.0 (3.91)	33.4 (4.04)	30.9 (4.93)	12.9 (2.59)	0.7 (0.71)	10.4 (2.82)	54.6 (4.38)	32.7 (3.71)	1.9 (0.96)	0.4 (0.41)	5.8 (2.19)
Brésil	24.4 (2.61)	10.2 (1.67)	16.5 (2.23)	33.2 (3.29)	15.7 (2.70)	24.3 (2.64)	14.2 (2.56)	21.3 (2.59)	24.9 (2.99)	15.3 (2.50)	18.9 (2.42)
Bulgarie	22.0 (3.65)	12.6 (3.16)	11.4 (3.30)	34.5 (6.15)	19.5 (3.98)	29.4 (4.50)	30.4 (3.86)	15.9 (3.49)	14.0 (3.17)	10.4 (5.71)	18.8 (3.43)
Danemark	32.4 (4.12)	15.1 (4.01)	19.8 (3.92)	25.4 (3.84)	7.3 (2.60)	53.0 (4.31)	22.4 (4.36)	10.9 (2.97)	11.5 (2.83)	2.2 (1.62)	25.4 (4.03)
Estonie	23.9 (3.50)	26.7 (3.50)	19.5 (3.41)	28.4 (3.62)	1.6 (1.13)	27.5 (3.94)	47.8 (4.22)	18.4 (3.43)	4.4 (1.72)	1.8 (0.84)	11.8 (2.76)
Hongrie	4.7 (1.92)	11.7 (2.46)	23.1 (3.22)	41.2 (6.51)	19.3 (6.36)	12.4 (2.47)	20.9 (2.81)	38.2 (6.36)	23.2 (6.93)	5.2 (1.47)	1.2 (0.67)
Islande	11.3 (0.14)	30.9 (0.15)	26.3 (0.17)	28.9 (0.12)	2.6 (0.12)	18.0 (0.11)	56.3 (0.20)	22.5 (0.18)	0.7 (0.00)	2.5 (0.08)	5.0 (0.09)
Irlande	56.5 (5.06)	25.2 (4.52)	7.6 (2.52)	8.2 (2.87)	2.5 (1.73)	56.9 (5.16)	36.5 (5.05)	5.2 (2.11)	1.4 (1.41)	0.0 (0.00)	39.1 (4.91)
Italie	21.2 (2.84)	10.2 (1.81)	19.7 (2.63)	43.9 (3.20)	5.1 (1.50)	60.7 (3.15)	11.3 (2.16)	14.6 (2.37)	12.3 (2.29)	1.1 (0.66)	19.8 (2.76)
Corée	6.5 (2.26)	10.9 (2.70)	26.7 (3.41)	26.8 (3.80)	29.2 (3.32)	3.0 (1.53)	26.3 (3.65)	41.0 (4.22)	10.6 (2.27)	19.1 (3.20)	0.9 (0.88)
Lituanie	3.7 (1.40)	7.9 (2.03)	9.4 (2.53)	67.8 (3.54)	11.2 (2.42)	37.1 (3.50)	25.1 (3.06)	20.6 (3.12)	8.4 (1.66)	8.9 (2.59)	3.4 (1.35)
Malaisie	2.1 (0.98)	2.2 (0.96)	19.9 (2.70)	50.7 (3.36)	25.1 (3.08)	7.8 (2.00)	11.4 (2.27)	25.3 (3.12)	22.9 (3.17)	32.7 (3.51)	2.1 (0.98)
Malte	10.1 (0.13)	10.2 (0.09)	30.5 (0.15)	48.6 (0.20)	0.6 (0.00)	53.9 (0.24)	38.8 (0.25)	6.3 (0.08)	1.0 (0.00)	0.0 (0.00)	7.4 (0.13)
Mexique	20.4 (4.00)	9.5 (2.47)	17.1 (2.86)	32.4 (3.93)	20.6 (3.55)	21.1 (4.05)	11.0 (2.54)	20.0 (3.41)	20.0 (3.20)	27.9 (4.09)	17.1 (3.82)
Norvège	25.5 (4.08)	14.3 (3.35)	18.7 (3.32)	33.5 (4.13)	7.9 (2.36)	35.6 (4.44)	34.9 (4.49)	21.2 (3.78)	5.9 (2.17)	2.5 (1.44)	17.2 (3.64)
Pologne	10.4 (2.56)	13.8 (2.95)	24.2 (3.92)	34.2 (3.80)	17.5 (2.97)	13.6 (3.07)	51.5 (4.14)	20.1 (3.53)	12.8 (2.83)	1.9 (1.33)	6.5 (2.39)
Portugal	47.9 (3.97)	19.3 (3.56)	13.3 (2.95)	13.0 (3.10)	6.4 (2.14)	49.1 (4.34)	29.9 (4.10)	18.2 (3.11)	2.1 (1.18)	0.6 (0.65)	32.8 (3.32)
Rép. slovaque	1.6 (0.79)	5.4 (2.00)	8.3 (2.36)	70.5 (3.34)	14.3 (2.88)	18.1 (3.73)	56.0 (4.28)	15.7 (3.53)	6.8 (1.78)	3.3 (1.45)	1.6 (0.79)
Slovénie	19.9 (2.97)	15.9 (2.91)	12.1 (2.59)	45.2 (3.84)	6.9 (1.86)	40.1 (3.89)	34.2 (3.78)	16.0 (2.95)	7.8 (2.20)	1.9 (1.11)	15.5 (2.81)
Espagne	31.1 (3.31)	18.1 (2.74)	13.7 (2.39)	32.4 (3.72)	4.7 (1.80)	38.5 (3.67)	27.2 (3.79)	19.7 (3.27)	13.8 (2.90)	0.8 (0.76)	24.5 (3.14)
Turquie	18.0 (4.43)	16.5 (4.73)	20.9 (3.74)	30.7 (4.58)	13.9 (2.90)	8.5 (3.53)	8.0 (3.82)	28.5 (3.88)	37.6 (5.16)	17.4 (4.50)	1.8 (1.07)
Moyenne de TALIS	20.2 (0.65)	16.2 (0.62)	18.3 (0.63)	34.9 (0.78)	10.3 (0.55)	30.4 (0.72)	30.8 (0.74)	20.5 (0.70)	11.4 (0.58)	7.0 (0.48)	13.8 (0.56)

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>

D5

Tableau D5.2.

Répercussions de l'évaluation du travail des enseignants et du compte rendu y afférent (2007-08)

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont déclaré que l'évaluation de leur travail et/ou son compte rendu a/ont mené à un changement modéré ou important dans les aspects suivants de leur travail et de leur carrière

	Une augmentation de salaire		L'octroi d'une prime financière ou d'une autre forme de gratification pécuniaire		Des perspectives de promotion		La reconnaissance publique du chef d'établissement et/ou de vos collègues		Des perspectives de formation continue		Un changement des responsabilités professionnelles rendant le travail plus attrayant		La participation à des initiatives de développement scolaire (groupe chargé de l'élaboration des programmes de cours, définition des objectifs de l'établissement, etc.)	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	5.6	(0.53)	1.6	(0.26)	16.9	(0.80)	24.1	(0.99)	16.7	(1.03)	17.4	(0.96)	24.1	(1.03)
Autriche	1.1	(0.18)	1.7	(0.20)	4.7	(0.39)	27.1	(0.88)	8.0	(0.51)	14.7	(0.63)	17.2	(0.70)
Belgique (Fl.)	0.4	(0.11)	0.1	(0.06)	3.7	(0.37)	20.7	(0.92)	7.1	(0.57)	11.9	(0.74)	10.1	(0.86)
Brésil	8.2	(0.77)	5.5	(0.55)	25.6	(1.16)	47.8	(1.22)	27.8	(1.18)	47.7	(1.42)	41.6	(1.43)
Bulgarie	26.2	(1.70)	24.2	(2.12)	11.6	(0.93)	64.9	(1.56)	42.4	(2.85)	28.2	(1.58)	49.5	(1.86)
Danemark	2.2	(0.50)	2.7	(0.53)	4.7	(1.13)	25.3	(1.49)	25.6	(1.43)	19.0	(1.61)	16.3	(1.23)
Estonie	14.3	(0.72)	19.8	(1.13)	10.5	(0.63)	39.6	(1.23)	35.6	(1.30)	21.7	(0.82)	31.3	(0.94)
Hongrie	9.4	(0.92)	25.1	(1.62)	10.7	(0.76)	40.2	(1.42)	22.8	(1.05)	12.3	(0.81)	28.7	(1.42)
Islande	7.5	(0.76)	9.3	(0.98)	8.6	(0.93)	18.3	(1.44)	20.5	(1.28)	18.1	(1.37)	19.2	(1.29)
Irlande	3.5	(0.44)	1.4	(0.40)	13.3	(1.09)	24.8	(1.10)	13.4	(1.00)	16.0	(1.11)	23.2	(1.29)
Italie	2.0	(0.35)	4.0	(0.47)	4.9	(0.53)	46.4	(1.40)	19.2	(1.30)	27.1	(1.34)	38.3	(1.51)
Corée	5.2	(0.49)	8.3	(0.56)	12.7	(0.78)	31.0	(1.19)	17.1	(0.91)	24.1	(0.91)	24.9	(1.02)
Lituanie	17.3	(0.94)	22.0	(1.31)	14.3	(0.89)	55.4	(1.11)	42.4	(1.13)	39.9	(1.06)	42.8	(1.20)
Malaisie	33.0	(1.36)	29.0	(1.30)	58.2	(1.39)	58.6	(1.33)	50.8	(1.39)	76.4	(0.92)	64.1	(1.22)
Malte	1.7	(0.46)	1.2	(0.36)	8.2	(0.89)	19.3	(1.47)	7.8	(1.07)	15.1	(1.40)	16.7	(1.29)
Mexique	10.6	(0.72)	7.3	(0.60)	28.6	(1.25)	33.4	(1.30)	27.2	(1.07)	55.9	(1.35)	34.4	(1.42)
Norvège	7.0	(0.78)	3.0	(0.41)	6.9	(0.61)	25.6	(1.09)	21.3	(1.00)	14.5	(0.79)	22.4	(0.98)
Pologne	14.5	(0.88)	26.5	(1.19)	39.2	(1.17)	55.7	(1.22)	38.2	(1.19)	24.6	(1.13)	42.1	(1.21)
Portugal	1.7	(0.29)	0.6	(0.14)	6.2	(0.66)	26.3	(1.11)	11.3	(0.82)	25.3	(1.26)	25.3	(1.10)
Rép. slovaque	19.7	(1.17)	37.3	(1.50)	20.8	(1.05)	40.7	(1.47)	28.7	(1.20)	30.0	(1.00)	35.9	(1.20)
Slovénie	14.2	(0.78)	19.4	(1.12)	39.4	(1.16)	43.3	(1.29)	36.2	(1.26)	24.5	(1.04)	28.7	(1.01)
Espagne	1.8	(0.34)	1.6	(0.36)	8.6	(0.76)	25.1	(1.27)	13.2	(0.94)	16.9	(1.01)	20.7	(1.38)
Turquie	2.2	(0.49)	3.6	(0.85)	13.5	(1.15)	42.6	(2.13)	12.1	(1.35)	33.7	(1.69)	24.4	(1.87)
<i>Moyenne de TALIS</i>	<i>9.1</i>	<i>(0.16)</i>	<i>11.1</i>	<i>(0.20)</i>	<i>16.2</i>	<i>(0.19)</i>	<i>36.4</i>	<i>(0.27)</i>	<i>23.7</i>	<i>(0.26)</i>	<i>26.7</i>	<i>(0.24)</i>	<i>29.6</i>	<i>(0.26)</i>

Remarque : les données portent uniquement sur les enseignants dont le travail a été évalué ou commenté.

Source : OCDE, Base de données TALIS.


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>

Tableau D5.3.

Perception par les enseignants de l'évaluation de leur travail et/ou de son compte rendu (2007/08)
 Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire par degré d'assentiment avec les propositions suivantes à propos de l'évaluation de leur travail et/ou de son compte rendu dans le cadre de leur établissement d'enseignement

	L'évaluation et/ou son compte rendu contenait un jugement de valeur à propos de la qualité de mon travail				L'évaluation et/ou son compte rendu contenait des suggestions pour améliorer certains aspects de mon travail				Je pense que l'évaluation de mon travail et/ou son compte rendu sont une juste estimation de ce que je fais dans cet établissement en tant qu'enseignant				Je pense que l'évaluation de mon travail et/ou son compte rendu ont été utiles pour améliorer mon travail d'enseignant dans cet établissement							
	% Er. T.		% Er. T.		% Er. T.		% Er. T.		% Er. T.		% Er. T.		% Er. T.		% Er. T.					
Australie	68.1	(1.36)	55.4	(1.28)	4.4	(0.51)	10.1	(0.73)	66.7	(1.05)	18.8	(0.94)	6.2	(0.60)	18.8	(1.15)	60.0	(1.17)	14.9	(0.87)
Autriche	79.4	(0.67)	41.4	(1.09)	3.8	(0.30)	9.3	(0.57)	47.9	(0.83)	39.0	(0.84)	11.7	(0.64)	20.9	(0.81)	46.1	(1.00)	21.3	(0.80)
Belgique (Fl.)	77.3	(0.90)	64.9	(1.19)	3.0	(0.38)	9.0	(0.61)	57.2	(1.22)	30.8	(1.30)	4.2	(0.45)	13.4	(0.67)	60.4	(1.12)	22.0	(1.07)
Brésil	75.0	(1.23)	66.1	(1.65)	5.2	(0.72)	14.8	(0.96)	63.3	(1.20)	16.7	(0.91)	4.4	(0.64)	10.8	(0.76)	63.8	(1.44)	21.0	(1.18)
Bulgarie	92.5	(0.85)	70.2	(2.21)	2.1	(0.39)	6.9	(0.64)	64.8	(1.24)	26.2	(1.58)	2.4	(0.42)	6.8	(0.66)	67.4	(1.38)	23.4	(1.69)
Danemark	69.6	(1.70)	36.0	(1.67)	4.3	(0.65)	10.0	(0.97)	65.3	(1.55)	20.5	(1.25)	6.0	(0.71)	17.7	(0.95)	61.6	(1.30)	14.7	(1.08)
Estonie	83.4	(0.90)	58.2	(1.17)	2.5	(0.31)	10.9	(0.70)	68.9	(1.02)	17.7	(0.91)	6.8	(0.59)	22.9	(1.02)	59.1	(1.12)	11.2	(0.70)
Hongrie	79.1	(1.33)	59.0	(2.01)	2.6	(0.43)	10.7	(0.72)	65.0	(1.15)	21.7	(1.14)	3.7	(0.48)	11.8	(0.95)	64.8	(1.06)	19.6	(1.47)
Islande	63.7	(1.73)	29.9	(1.39)	6.8	(0.78)	12.6	(1.00)	58.9	(1.67)	21.7	(1.34)	9.3	(0.95)	19.2	(1.26)	59.3	(1.81)	12.2	(1.11)
Irlande	69.7	(1.40)	40.3	(1.72)	3.5	(0.49)	8.6	(0.73)	67.6	(1.33)	20.3	(1.13)	4.8	(0.56)	16.4	(0.89)	62.7	(1.29)	16.1	(1.10)
Italie	68.5	(1.42)	55.9	(1.67)	2.8	(0.40)	10.8	(0.84)	77.1	(1.02)	9.3	(0.80)	3.3	(0.41)	13.5	(1.02)	71.6	(1.43)	11.6	(0.96)
Corée	64.2	(1.12)	64.7	(0.99)	9.2	(0.61)	38.1	(1.03)	51.3	(1.10)	1.4	(0.29)	9.8	(0.64)	36.9	(1.00)	51.5	(1.15)	1.8	(0.27)
Lituanie	88.4	(0.82)	69.8	(1.19)	1.1	(0.27)	6.0	(0.48)	74.9	(0.81)	18.0	(0.91)	2.0	(0.31)	8.5	(0.52)	70.1	(0.95)	19.4	(0.93)
Malaisie	94.8	(0.46)	93.1	(0.53)	1.2	(0.17)	9.4	(0.65)	76.9	(0.97)	12.5	(0.89)	0.8	(0.13)	6.1	(0.49)	70.3	(1.11)	22.8	(1.17)
Malte	85.4	(1.34)	62.0	(1.63)	3.3	(0.67)	11.0	(1.24)	66.8	(1.72)	18.9	(1.32)	3.4	(0.75)	17.2	(1.53)	63.5	(1.81)	15.9	(1.29)
Mexique	72.8	(1.01)	77.5	(1.05)	6.2	(0.62)	13.6	(0.86)	54.9	(1.24)	25.4	(1.12)	5.3	(0.49)	9.2	(0.84)	52.6	(1.19)	32.9	(1.28)
Norvège	61.8	(1.49)	28.2	(1.27)	6.0	(0.54)	10.0	(0.81)	46.7	(1.25)	37.4	(1.40)	9.9	(0.75)	15.1	(0.96)	54.3	(1.15)	20.7	(1.12)
Pologne	88.8	(0.77)	59.1	(1.64)	2.0	(0.30)	4.4	(0.51)	62.3	(1.32)	31.3	(1.28)	2.2	(0.30)	8.9	(0.72)	68.0	(1.20)	20.9	(1.07)
Portugal	77.4	(1.03)	56.1	(1.45)	4.2	(0.54)	14.4	(0.92)	66.7	(1.15)	14.8	(0.85)	4.8	(0.58)	12.7	(0.77)	68.5	(1.22)	14.0	(1.01)
Rép. slovaque	87.2	(1.01)	65.0	(1.34)	3.0	(0.40)	15.8	(0.85)	69.0	(1.28)	12.2	(0.97)	3.9	(0.48)	18.1	(1.17)	67.1	(1.26)	10.9	(0.86)
Slovénie	75.3	(0.96)	61.6	(1.30)	2.5	(0.36)	9.0	(0.59)	73.0	(1.03)	15.5	(0.91)	3.7	(0.45)	14.6	(0.79)	68.8	(1.09)	12.9	(0.92)
Espagne	42.1	(1.46)	60.4	(1.40)	8.9	(0.92)	16.6	(1.07)	60.2	(1.35)	14.3	(0.96)	9.4	(0.84)	20.3	(1.24)	57.7	(1.46)	12.6	(0.96)
Turquie	53.8	(1.99)	58.7	(2.02)	12.3	(1.20)	23.2	(1.81)	50.9	(2.05)	13.6	(0.89)	10.1	(1.25)	25.4	(1.43)	51.7	(1.74)	12.8	(1.29)
<i>Moyenne de TALIS</i>	<i>74.7</i>	<i>(0.26)</i>	<i>58.0</i>	<i>(0.31)</i>	<i>4.4</i>	<i>(0.12)</i>	<i>12.4</i>	<i>(0.18)</i>	<i>63.3</i>	<i>(0.27)</i>	<i>19.9</i>	<i>(0.22)</i>	<i>5.6</i>	<i>(0.13)</i>	<i>15.9</i>	<i>(0.20)</i>	<i>61.8</i>	<i>(0.27)</i>	<i>16.8</i>	<i>(0.23)</i>

Remarque : les données portent uniquement sur les enseignants dont le travail a été évalué ou commenté.

Source : OCDE, Base de données TALIS.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>

Tableau D5.4.

Perception par les enseignants de l'impact personnel suite à l'évaluation de leur travail et à son compte rendu
 Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont fait état des changements suivants suite à l'évaluation de leur travail et/ou à son compte rendu dans le cadre de leur établissement d'enseignement

	Changement de leur satisfaction professionnelle					Changement de leur sentiment de sécurité de l'emploi														
	Forte diminution		Faible diminution		Pas de changement	Petite augmentation		Forte augmentation		Forte diminution	Faible diminution		Pas de changement	Petite augmentation		Forte augmentation				
	%	Er.T.	%	Er.T.		%	Er.T.	%	Er.T.		%	Er.T.		%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	
Australie	3.3	(0.43)	6.3	(0.58)	48.1	(1.31)	34.2	(1.11)	8.3	(0.67)	1.4	(0.32)	2.3	(0.38)	76.3	(1.03)	12.7	(0.76)	7.4	(0.71)
Autriche	2.2	(0.26)	3.8	(0.35)	53.5	(0.90)	27.1	(0.84)	13.4	(0.65)	1.0	(0.16)	0.9	(0.15)	83.0	(0.80)	9.0	(0.61)	6.1	(0.41)
Belgique (Fl.)	2.5	(0.38)	4.7	(0.41)	51.4	(1.43)	29.9	(1.28)	11.5	(0.77)	1.0	(0.21)	1.5	(0.21)	68.3	(1.45)	15.9	(0.96)	13.3	(0.80)
Brésil	2.7	(0.48)	5.3	(0.57)	33.5	(1.43)	36.4	(1.15)	22.1	(1.25)	1.5	(0.38)	2.5	(0.29)	58.5	(1.50)	22.1	(1.14)	15.3	(0.94)
Bulgarie	3.7	(0.64)	4.0	(0.51)	34.8	(2.53)	41.7	(2.84)	15.8	(1.29)	1.1	(0.17)	2.2	(0.56)	37.3	(2.51)	40.7	(2.57)	18.6	(1.68)
Danemark	1.3	(0.31)	3.5	(0.47)	51.3	(1.52)	35.1	(1.38)	8.8	(0.93)	0.7	(0.25)	1.3	(0.30)	81.9	(1.41)	11.2	(1.41)	5.0	(0.81)
Estonie	3.1	(0.40)	6.3	(0.52)	37.8	(1.12)	45.0	(1.26)	7.9	(0.57)	3.2	(0.36)	7.3	(0.54)	42.5	(1.07)	36.9	(1.11)	10.2	(0.63)
Hongrie	0.9	(0.21)	4.4	(0.43)	42.0	(1.08)	44.3	(1.41)	8.4	(0.95)	1.9	(0.28)	4.2	(0.50)	61.5	(1.42)	21.5	(0.82)	11.0	(1.18)
Islande	2.8	(0.53)	3.6	(0.59)	39.7	(1.47)	29.8	(1.31)	24.1	(1.34)	1.6	(0.39)	2.4	(0.50)	51.1	(1.68)	21.1	(1.33)	23.7	(1.43)
Irlande	1.6	(0.35)	4.3	(0.56)	43.8	(1.64)	40.0	(1.64)	10.2	(0.81)	0.7	(0.21)	1.3	(0.27)	81.6	(1.17)	11.6	(0.91)	4.8	(0.53)
Italie	1.1	(0.23)	2.7	(0.62)	47.9	(1.38)	35.3	(1.21)	13.0	(1.05)	1.0	(0.23)	1.6	(0.34)	76.9	(1.21)	14.2	(0.99)	6.2	(0.65)
Corée	3.3	(0.46)	8.8	(0.60)	52.8	(1.09)	32.2	(1.10)	2.9	(0.31)	2.6	(0.39)	7.0	(0.53)	59.1	(1.17)	28.8	(1.05)	2.5	(0.32)
Lituanie	2.0	(0.25)	4.9	(0.43)	38.4	(0.99)	40.2	(0.98)	14.4	(0.93)	1.5	(0.19)	4.6	(0.45)	45.7	(1.03)	33.8	(0.92)	14.4	(0.86)
Malaisie	1.2	(0.21)	2.5	(0.28)	13.0	(0.84)	49.3	(1.16)	34.1	(1.16)	0.7	(0.16)	1.9	(0.45)	29.5	(1.88)	41.5	(1.47)	26.4	(1.06)
Malte	3.2	(0.65)	5.7	(0.92)	38.5	(1.77)	38.7	(1.81)	13.9	(1.35)	1.1	(0.42)	2.6	(0.60)	74.5	(1.61)	16.8	(1.38)	4.9	(0.80)
Mexique	1.8	(0.29)	4.7	(0.50)	16.4	(0.75)	42.5	(1.08)	34.6	(1.28)	1.6	(0.31)	3.3	(0.41)	26.1	(0.90)	32.4	(1.16)	36.6	(1.28)
Norvège	1.2	(0.27)	2.8	(0.41)	46.3	(1.35)	43.6	(1.23)	6.1	(0.54)	0.8	(0.18)	1.8	(0.35)	69.8	(1.22)	19.2	(1.03)	8.4	(0.75)
Pologne	1.9	(0.30)	3.0	(0.32)	36.2	(1.20)	36.1	(1.20)	22.8	(1.00)	1.6	(0.25)	2.3	(0.35)	55.2	(1.21)	23.2	(0.98)	17.8	(0.96)
Portugal	3.9	(0.48)	5.8	(0.56)	42.1	(1.27)	38.2	(1.16)	10.1	(0.76)	2.1	(0.35)	2.9	(0.42)	77.7	(1.26)	13.3	(1.00)	4.0	(0.49)
Rép.slovaque	2.9	(0.48)	5.9	(0.59)	42.5	(1.14)	38.3	(1.23)	10.3	(0.77)	1.6	(0.33)	3.3	(0.37)	58.7	(1.22)	25.8	(1.24)	10.7	(0.77)
Slovénie	0.7	(0.15)	2.6	(0.29)	40.7	(1.08)	44.2	(1.10)	11.8	(0.64)	0.9	(0.21)	3.3	(0.41)	62.1	(1.02)	24.2	(0.93)	9.6	(0.61)
Espagne	3.5	(0.43)	6.9	(0.64)	50.6	(1.44)	30.5	(1.28)	8.5	(0.69)	2.2	(0.39)	3.3	(0.47)	72.5	(1.16)	15.3	(1.05)	6.8	(0.72)
Turquie	6.9	(0.82)	8.2	(0.94)	47.0	(2.83)	24.9	(2.29)	12.9	(1.25)	2.6	(0.61)	4.4	(0.67)	75.1	(1.45)	10.3	(1.25)	7.6	(1.06)
Moyenne de TALIS	2.5	(0.09)	4.8	(0.11)	41.2	(0.30)	37.3	(0.30)	14.2	(0.20)	1.5	(0.06)	3.0	(0.09)	61.9	(0.29)	21.8	(0.25)	11.8	(0.19)

Remarque : les données portent uniquement sur les enseignants dont le travail a été évalué ou commenté.

Source : OCDE, Base de données TALIS.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>


Tableau D5.5.

Impact de l'évaluation du travail des enseignants et de son compte rendu sur le développement scolaire (2007-08)

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire par degré d'assentiment avec les déclarations suivantes concernant divers aspects de l'évaluation de leur travail et/ou de son compte rendu dans le cadre de leur établissement d'enseignement

	Le chef d'établissement prend des mesures pour réduire les gratifications financières versées aux enseignants qui persistent à ne pas bien s'acquitter de leur mission		Le personnel de cet établissement pourrait tolérer qu'un enseignant fasse mal son travail pendant une longue période		Dans cet établissement, les enseignants qui persistent à mal s'acquitter de leurs tâches sont licenciés		Le chef d'établissement a de bonnes méthodes pour déterminer si les enseignants s'acquittent bien ou mal de leurs tâches dans cet établissement		Cet établissement prévoit l'élaboration d'un programme de développement pour permettre aux enseignants d'améliorer leur façon de travailler		Ce sont les enseignants les plus efficaces qui perçoivent les plus grands avantages financiers et autres dans cet établissement		Dans cet établissement, si j'améliore la qualité de mon enseignement, je recevrai davantage de récompenses financières ou non financières		Je recevrai des avantages financiers et autres si je fais preuve d'innovation dans ma façon de donner cours dans cet établissement		Dans cet établissement, l'évaluation du travail des enseignants sert essentiellement à respecter des obligations administratives		Dans cet établissement, l'évaluation du travail des enseignants n'a guère d'impact sur la manière dont les enseignants donnent cours	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Australie	7.1	(0.72)	42.8	(1.50)	29.2	(1.61)	48.7	(1.54)	54.5	(1.73)	9.2	(0.65)	8.2	(0.67)	9.0	(0.72)	63.4	(1.54)	61.4	(1.42)
Autriche	7.6	(0.45)	40.8	(0.97)	11.5	(0.73)	46.2	(1.12)	21.2	(0.99)	10.9	(0.64)	11.6	(0.58)	13.8	(0.66)	44.5	(0.96)	58.9	(0.82)
Belgique (Fl.)	5.9	(0.51)	25.9	(1.13)	43.6	(1.63)	49.5	(1.53)	45.1	(1.54)	5.0	(0.44)	4.1	(0.34)	4.2	(0.37)	37.9	(1.48)	44.4	(1.35)
Brésil	24.0	(1.15)	30.4	(1.12)	30.2	(1.52)	57.7	(1.42)	70.9	(1.41)	13.2	(0.90)	18.2	(0.94)	20.0	(0.90)	45.6	(1.17)	35.9	(1.33)
Bulgarie	44.0	(2.30)	11.0	(1.17)	64.7	(2.41)	83.4	(1.32)	77.4	(2.25)	50.5	(2.83)	53.8	(1.70)	56.0	(1.74)	29.4	(1.85)	33.4	(1.31)
Danemark	6.6	(0.80)	40.7	(1.74)	35.0	(1.76)	37.8	(1.77)	54.4	(1.58)	15.0	(1.32)	8.3	(0.92)	9.0	(0.92)	48.1	(1.84)	60.8	(1.72)
Estonie	13.4	(0.91)	18.2	(0.93)	29.7	(1.16)	50.5	(1.66)	64.0	(1.40)	37.9	(1.59)	25.1	(1.17)	21.2	(1.12)	27.8	(1.18)	43.4	(1.09)
Hongrie	40.7	(2.03)	32.6	(1.76)	34.3	(1.71)	61.4	(2.23)	71.9	(2.60)	45.0	(1.51)	44.3	(1.66)	42.1	(1.74)	24.4	(2.32)	40.2	(1.38)
Islande	28.5	(1.40)	31.9	(1.34)	35.5	(1.32)	38.2	(1.49)	45.4	(1.46)	18.1	(1.08)	17.4	(1.00)	17.4	(1.03)	45.8	(1.41)	55.8	(1.37)
Irlande	5.6	(0.59)	58.9	(1.32)	10.9	(1.06)	39.1	(1.61)	51.9	(1.69)	7.5	(0.66)	6.6	(0.63)	7.0	(0.60)	52.8	(1.28)	60.2	(1.38)
Italie	26.4	(0.88)	28.0	(1.00)	27.3	(1.02)	68.1	(1.13)	71.9	(1.14)	42.6	(1.34)	48.8	(1.38)	48.7	(1.35)	32.8	(1.19)	40.9	(1.01)
Corée	13.3	(0.71)	47.3	(0.98)	10.1	(0.71)	31.9	(1.17)	31.3	(1.15)	10.0	(0.65)	11.2	(0.63)	11.8	(0.64)	60.5	(0.92)	51.9	(1.12)
Lituanie	27.0	(1.19)	20.2	(0.86)	60.2	(1.03)	70.3	(1.15)	90.7	(0.73)	36.3	(1.36)	27.7	(1.23)	26.6	(1.19)	48.9	(1.35)	54.9	(1.16)
Malaisie	47.4	(1.65)	52.8	(1.28)	17.7	(0.94)	75.0	(1.26)	89.4	(0.71)	53.1	(1.28)	56.9	(1.20)	55.1	(1.14)	50.6	(1.23)	34.7	(1.32)
Malte	13.3	(1.19)	41.9	(1.69)	24.7	(1.24)	56.0	(1.46)	60.4	(1.65)	10.2	(1.20)	12.3	(1.15)	12.6	(1.25)	58.3	(1.51)	51.8	(1.63)
Mexique	34.5	(1.31)	17.7	(1.09)	28.9	(1.30)	88.8	(0.80)	69.0	(1.43)	26.9	(1.20)	42.7	(1.28)	39.6	(1.40)	50.2	(1.67)	45.3	(1.34)
Norvège	7.5	(0.59)	58.2	(1.15)	10.7	(0.88)	27.6	(1.33)	42.4	(1.41)	11.5	(0.81)	6.3	(0.70)	11.5	(0.87)	43.4	(1.24)	64.9	(1.09)
Pologne	31.3	(1.37)	26.5	(1.17)	34.2	(1.22)	75.1	(1.34)	78.8	(1.24)	59.1	(1.52)	52.1	(1.35)	46.7	(1.25)	41.8	(1.53)	37.0	(1.45)
Portugal	22.4	(0.85)	20.0	(0.99)	27.2	(1.10)	57.2	(1.30)	49.3	(1.52)	11.0	(0.75)	17.8	(1.01)	17.4	(1.07)	47.9	(1.13)	55.3	(1.17)
Rép. slovaque	50.8	(1.36)	34.9	(1.39)	42.4	(1.70)	64.3	(1.64)	73.6	(1.39)	48.6	(1.97)	47.0	(1.77)	48.4	(1.74)	33.8	(1.34)	54.5	(1.47)
Slovénie	44.8	(1.37)	35.0	(1.18)	8.9	(0.74)	64.3	(1.29)	67.4	(1.27)	42.2	(1.45)	31.4	(1.23)	35.8	(1.37)	37.5	(1.16)	55.5	(1.23)
Espagne	12.3	(0.76)	36.3	(1.14)	15.1	(0.94)	35.5	(1.25)	53.6	(1.67)	7.3	(0.59)	10.8	(0.78)	11.3	(0.78)	48.7	(1.10)	62.2	(1.18)
Turquie	17.4	(1.48)	24.6	(1.17)	10.3	(1.09)	46.8	(1.66)	38.8	(2.21)	31.2	(2.08)	31.4	(2.24)	32.6	(2.08)	45.3	(2.04)	42.9	(2.40)
Moyenne de TALIS	23.1	(0.25)	33.8	(0.26)	27.9	(0.27)	55.4	(0.30)	59.7	(0.32)	26.2	(0.28)	25.8	(0.25)	26.0	(0.25)	44.3	(0.30)	49.8	(0.29)

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>

D5

COMMENT MESURER LES PRATIQUES, LES PRINCIPES ET LES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS ?

Cet indicateur étudie les pratiques, les principes et les attitudes pédagogiques des enseignants, autant d'aspects qui influent à la fois sur les stratégies qu'ils adoptent pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans leur travail et sur leur bien-être en général. Ces pratiques, principes et attitudes pédagogiques façonnent l'environnement d'apprentissage des élèves et ont un impact sur leur motivation et leurs résultats. De surcroît, ces aspects peuvent vraisemblablement atténuer les impacts sur l'enseignement de certaines réorientations politiques, par exemple la modification des contenus de la formation initiale et professionnelle des enseignants. Les données sur lesquelles cet indicateur se fonde ont été recueillies auprès des enseignants lors de l'enquête TALIS (Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage). Dans le cadre de cette enquête, les enseignants ont été interrogés sur leurs pratiques pédagogiques et leurs manières de penser leur métier, sur leurs activités professionnelles et sur la satisfaction que leur procure leur travail. L'analyse de ces données a permis de parvenir à un certain nombre de conclusions importantes.

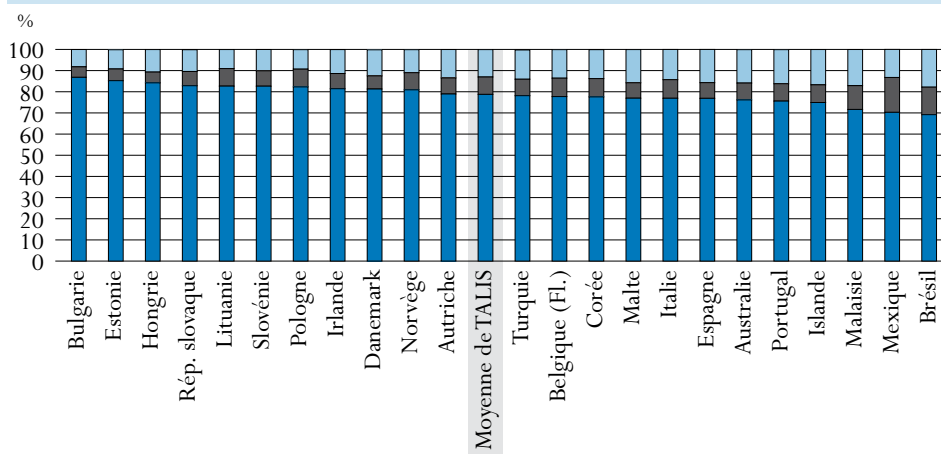
INDICATEUR D6

Points clés

Graphique D6.1. Répartition du temps de classe durant une leçon type (2007-08)

■ Maintien de la discipline ■ Tâches administratives ■ Enseignement et apprentissage

Dans la plupart des pays participants, les enseignants consacrent en moyenne près de 80 % de leur temps de présence en classe à des tâches directement liées à l'enseignement et à l'apprentissage, mais perdent une part précieuse de ce temps à rétablir l'ordre en classe ou à s'acquitter de tâches administratives. Le temps d'enseignement est exploité de manière relativement efficace en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, en Hongrie, en Irlande, en Lituanie, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie. Il n'en va pas de même au Brésil, en Malaisie et au Mexique, où des tâches annexes absorbent une part relativement importante du temps d'enseignement. Au Mexique, par exemple, les enseignants consacrent en moyenne plus de temps aux tâches administratives que dans les autres pays (17 % contre moins de 9 % dans l'ensemble des autres pays participants).



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage.
Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

Autres faits marquants

- Les enseignants ont davantage tendance à considérer leurs élèves comme des participants actifs dans le processus d'acquisition et de structuration du savoir qu'à se considérer eux-mêmes comme les principaux acteurs de la transmission de connaissances et de la démonstration des « solutions correctes ». Ce constat est particulièrement vrai dans le nord-ouest de l'Europe et en Scandinavie, ainsi qu'en Australie et en Corée, mais ne s'applique guère à l'Europe méridionale, au Brésil et à la Malaisie, où les enseignants sont partagés entre ces deux points de vue.
- Dans tous les pays, les enseignants se préoccupent davantage de la structuration de l'apprentissage que des activités axées sur les élèves qui leur donnent plus d'autonomie. En outre, ces deux pratiques pédagogiques sont plus courantes que celles qui consistent à organiser des activités d'approfondissement, tels que les projets collectifs. Ce constat vaut pour tous les pays.
- Dans tous les pays, la coopération entre enseignants relève plus souvent de la coordination et de l'échange d'idées et d'informations que de la collaboration professionnelle directe au travers du co-enseignement (*team teaching*).
- Dans l'ensemble, la satisfaction que les enseignants retirent de leur travail et l'idée qu'ils se font de leurs propres capacités sont assez comparables entre les pays, si ce n'est en Norvège, où ces deux indicateurs sont nettement plus élevés que la moyenne. Les écarts qui s'observent dans ces attitudes sont en grande partie imputables à des différences entre enseignants au sein même des pays et des établissements.

TALIS

TALIS est la nouvelle enquête de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. C'est la première enquête internationale qui se concentre sur l'environnement d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants dans le cadre scolaire. Elle vise à remédier à un manque important de données pourtant indispensables pour comparer les systèmes d'éducation entre les pays. Lors de cette enquête, des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et leur chef d'établissement ont été interrogés dans 23 pays* ; c'est-à-dire, parmi les pays de l'OCDE, l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie et, parmi les pays partenaires, le Brésil, la Bulgarie, l'Estonie, la Lituanie, la Malaisie, Malte et la Slovénie. L'enquête a été administrée dans un échantillon aléatoire d'établissements de ces 23 pays, dans lequel a été prélevé un échantillon lui aussi aléatoire d'enseignants. Les pays participants ont choisi de cibler l'enquête TALIS sur des aspects majeurs de l'environnement scolaire, qui peuvent influencer sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à savoir le développement professionnel des enseignants, leurs pratiques pédagogiques, leurs manières de penser leur métier, leur évaluation et le compte rendu qu'ils en reçoivent et, enfin, la direction des établissements. Pour plus de précisions, on pourra consulter le site de l'enquête TALIS (www.oecd.org/edu/TALIS).

* Les données des Pays-Bas ne figurent pas dans les comparaisons internationales des résultats de l'enquête TALIS pour cause de non-respect des normes d'échantillonnage.

Contexte

D6

Il est établi que la qualité de l'enseignement est fondamentale pour l'apprentissage des élèves. Wang, Haertel et Walberg (1997) ont par exemple montré que la gestion de la classe et les interactions au sein de la classe avaient un impact aussi important que les compétences cognitives des élèves et leur milieu familial. Dans le même ordre d'idée, dans leur analyse des recherches récentes sur l'efficacité scolaire, Scheerens et Bosker (1997) en arrivent à la conclusion que les caractéristiques de l'enseignement dispensé ont plus d'impact sur le rendement des élèves que les caractéristiques de leur cadre scolaire. Les caractéristiques de l'enseignement incluent les principes et pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que l'environnement en classe. Ces aspects sont eux-mêmes liés aux types d'activités professionnelles auxquels les enseignants se livrent, à la satisfaction que leur procure leur travail et à l'idée qu'ils se font de leurs propres capacités.

Toutefois, il n'existe pas de « meilleure » façon, bien définie, d'enseigner. Les pratiques et les connaissances professionnelles des enseignants varient non seulement entre les pays, mais aussi entre les enseignants au sein même des pays. Il est important de mieux comprendre les interactions entre les pratiques et les principes pédagogiques des enseignants, car la qualité du cadre d'apprentissage est le facteur sur lequel les enseignants ont le plus de prise, parmi ceux qui influent sur l'apprentissage et le rendement des élèves. De plus, la discipline en classe est un élément déterminant de la qualité de l'enseignement, dont dépend en grande partie la qualité de l'environnement d'apprentissage. Il ressort des résultats de l'enquête PISA qu'il existe une corrélation positive entre le climat en classe et le score moyen des établissements dans de nombreux pays (Klieme et Rakoczy, 2003). Enfin, contrairement à d'autres aspects de l'enseignement en classe, cet indicateur de discipline en classe recueille un grand assentiment de la part des enseignants, des élèves et des observateurs (Clausen, 2002).

Les enseignants ne se limitent pas à donner cours à leurs élèves, dans un isolement plus ou moins grand par rapport aux autres classes et aux autres enseignants. Dans la conception moderne de l'enseignement, des activités professionnelles sont également prévues à l'échelle de l'établissement, par exemple la collaboration avec les collègues, la construction de communautés professionnelles d'apprentissage, la participation au développement scolaire et l'évaluation et la modification des conditions de travail (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Ces activités façonnent le cadre d'apprentissage au sein de l'établissement, c'est-à-dire le climat qui y règne, sa culture et son éthique. En ce sens, elles influent directement et indirectement (*via* les processus au sein de la classe) sur l'apprentissage des élèves. Elles ont aussi un impact sur la satisfaction que les enseignants disent retirer de leur travail et sur l'idée qu'ils se font de leurs propres capacités. Cet indicateur passe en revue les résultats de l'enquête TALIS dans ces différents domaines.

Observations et explications

La conception de l'enseignement et de l'apprentissage chez les enseignants

La conception que les enseignants se font de l'apprentissage et de l'enseignement a un impact sur leur comportement en classe et leurs pratiques pédagogiques. Le rapport sur l'enquête TALIS distingue deux profils d'enseignant. La conception fondée sur les principes de la « **transmission directe** » est celle des enseignants qui considèrent qu'ils ont pour mission de transmettre des savoirs d'une manière claire et structurée, d'expliquer les solutions correctes, de soumettre aux élèves des problèmes sans équivoque et résolubles et de faire régner le calme et la concentration

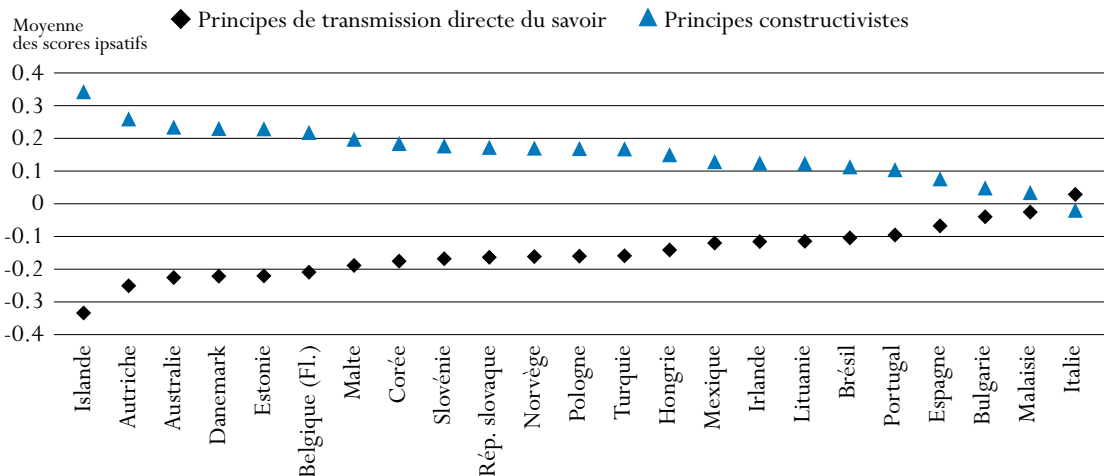
dans leur classe. En revanche, dans la conception axée sur les principes « **constructivistes** », les élèves sont considérés comme des acteurs majeurs du processus d'apprentissage, et non comme des bénéficiaires passifs : les enseignants s'emploient à susciter le questionnement chez leurs élèves, à leur donner la possibilité de résoudre eux-mêmes les problèmes et à leur accorder un rôle actif dans les activités d'apprentissage. Dans cette conception, le développement des facultés de réflexion et de raisonnement l'emporte sur l'acquisition de connaissances spécifiques (Staub et Stern, 2002).

Les effets de ces deux conceptions – la transmission directe et constructivisme – sur le rendement des élèves font actuellement débat, tout comme le bien-fondé de l'adoption d'approches constructivistes dans des pays non européens. Les résultats de l'enquête TALIS se prêtent à une analyse comparative exploratoire qui permet de déterminer si ces profils d'enseignants varient entre les pays. (Les items utilisés pour calculer les deux indices relatifs à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage sont repris dans la section « Définitions et méthodologie », en fin d'indicateur).

D6

Graphique D6.2. Profil des pays selon les principes des enseignants sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage

Moyennes par pays des scores ipsatifs



Les pays sont classés selon le degré de préférence des enseignants de chaque pays entre les approches de l'enseignement fondées sur les principes de transmission directe et sur les principes constructivistes. Ainsi, en Islande, les enseignants semblent préférer l'approche constructiviste aux principes de transmission directe.

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

Le graphique D6.2 montre dans quelle mesure les enseignants privilégient une conception de l'enseignement et de l'apprentissage par rapport à l'autre (constructivisme ou transmission directe). Il en ressort que les enseignants sont plus nombreux à partager les principes du constructivisme que de la transmission directe dans tous les pays, sauf en Italie. Dans la plupart des pays, les enseignants estiment donc que leur travail ne consiste pas seulement à exposer des faits à leurs élèves et à leur donner des exercices, mais qu'ils ont plutôt pour mission d'aider les élèves dans leur processus actif d'apprentissage.

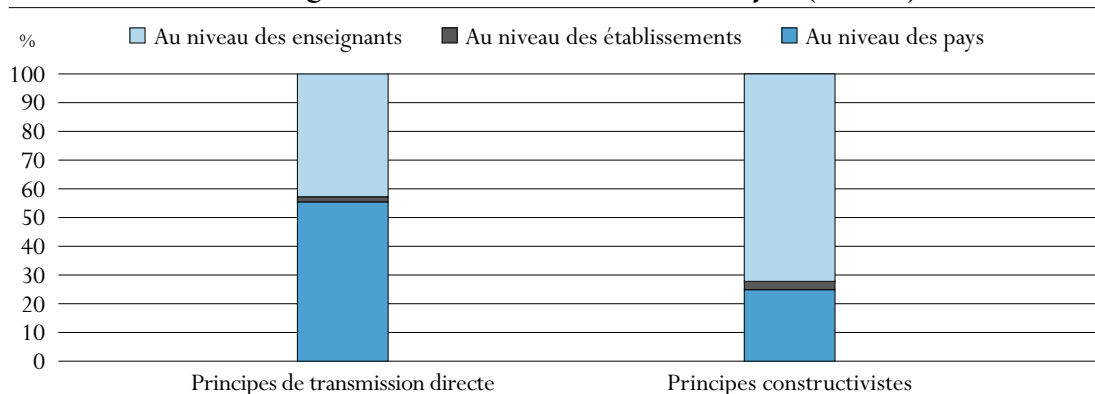
D6

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

Variance entre les enseignants, entre les établissements et entre les pays

L'analyse ci-dessus soulève une question : dans quelle mesure les enseignants adhèrent-ils aux mêmes principes lorsqu'ils travaillent dans le même établissement et vivent dans le même pays ? Pour répondre à cette question, la variance des principes des enseignants a été décomposée pour isoler la part de la variation imputable aux différences entre les pays, celle imputable aux différences entre établissements et enfin la part imputable aux différences entre les enseignants d'un même établissement. Il en ressort que les différences entre les pays expliquent 25 % de la variation pour les principes constructivistes et plus de 50 % de la variation pour les principes de transmission directe (voir le graphique D6.3). Ces pourcentages sont élevés par rapport à d'autres indices TALIS concernant les principes et les pratiques pédagogiques des enseignants, ce qui donne à penser que les systèmes d'éducation, la culture et les traditions pédagogiques des pays influent très fortement sur ces variables.

Graphique D6.3. Décomposition de la variance totale des principes pédagogiques des enseignants entre les trois niveaux d'analyse (2007-08)



Ce graphique analyse la variation des principes pédagogiques des enseignants et indique dans quelle mesure cette variation peut être imputée à des caractéristiques nationales (au niveau des pays), à des caractéristiques des établissements (au niveau des établissements) et à des caractéristiques propres aux enseignants eux-mêmes.

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

La part de la variance totale imputable aux différences entre établissements est faible dans les deux indices. La conception que les enseignants se font de l'enseignement ne semble donc guère subir l'influence de leur réseau social au sein de l'établissement, de leurs collègues et de leurs supérieurs hiérarchiques ou d'autres facteurs spécifiques à leur établissement. Ce constat

suggère que les enseignants se sont forgé leur conception relativement tôt, durant leur formation initiale, voire avant, et qu'ils n'en ont pas changé au fil du temps. La stabilité des attitudes des enseignants a déjà été observée (voir par exemple Nettle, 1998) et est cohérente avec les résultats d'études psychologiques, qui montrent que les attitudes peuvent être assez résistantes au changement. Il n'est pas à exclure non plus que certaines caractéristiques des établissements aient un impact différent sur les enseignants, suivant d'autres caractéristiques personnelles. La forte variance intra-établissement donne aussi à penser que des enseignants qui ne partagent pas la même conception de l'enseignement peuvent très bien travailler ensemble au sein du même établissement.

Les pédagogues et les formateurs d'enseignants du monde entier défendent la conception constructiviste de l'enseignement. La plupart des enseignants s'y rallient, mais leurs principes varient fortement au sein même des pays et des établissements. Il pourrait être judicieux de renforcer le volet relatif à la construction systématique d'une réflexion sur l'enseignement dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, afin de rapprocher les principes et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Les pratiques pédagogiques

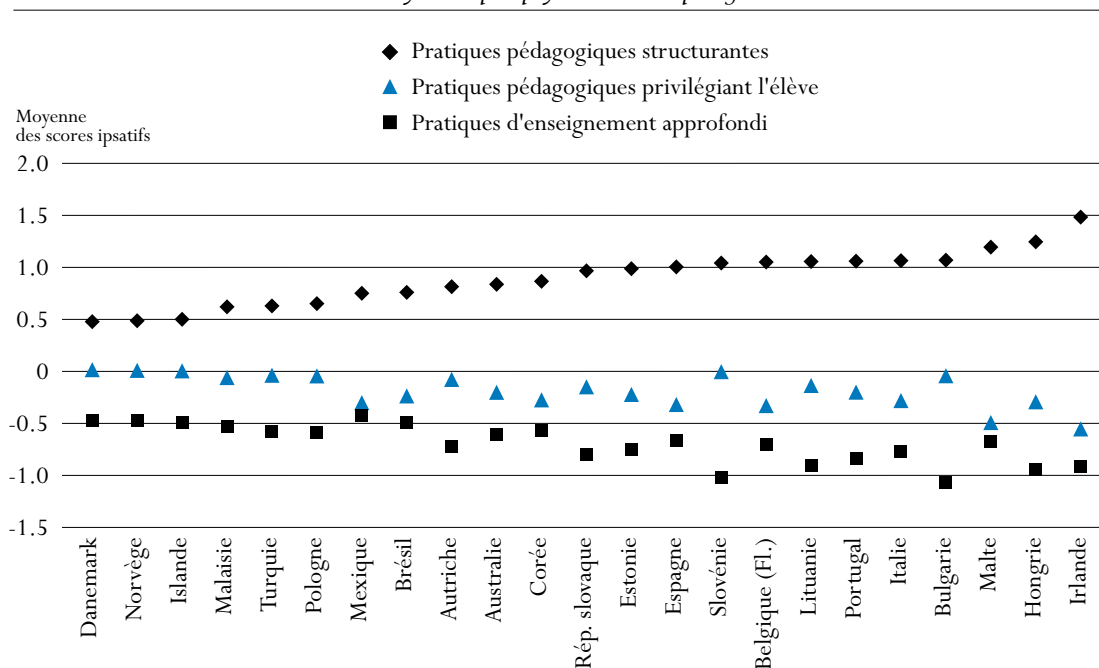
Comme indiqué ci-dessus, la conception que les enseignants se font de l'enseignement et de l'apprentissage a un impact important sur leurs comportements en classe et leurs pratiques pédagogiques. Les pratiques pédagogiques des enseignants varient-elles entre les pays ? Selon des études comparatives de l'éducation (notamment TIMSS, PIRLS et PISA), les pays se distinguent assez fortement les uns des autres par leurs pratiques pédagogiques « alternatives ». Les pays dont les cadres culturels et les traditions pédagogiques se ressemblent sont susceptibles de présenter le même profil à cet égard. Trois indices ont été créés pour comparer les pratiques pédagogiques des enseignants (les items utilisés pour calculer ces indices sont repris dans la section « Définitions et méthodologie », en fin d'indicateur). Ces indices distinguent trois types de pratiques pédagogiques :

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

Le graphique D6.4 montre le degré d'adhésion des enseignants aux trois types de pratiques pédagogiques (pratiques structurantes, pratiques privilégiant l'élève ou pratiques d'enseignement approfondi). Il en ressort que les pratiques structurantes sont les plus couramment employées dans tous les pays participants : quel que soit le pays, l'indice moyen national de cette pratique est supérieur à ceux des deux autres types de pratiques. La préférence pour les pratiques structurantes est très marquée en Hongrie, en Irlande et à Malte, alors qu'elle l'est à peine plus que pour les deux autres types de pratiques au Danemark, en Islande et en Norvège.

Graphique D6.4. Profil par pays des pratiques pédagogiques (2007-08)

Moyennes par pays des scores ipsatifs



Les pays sont classés selon la fréquence relative à laquelle les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques structurantes, des pratiques pédagogiques privilégiant l'élève et des pratiques d'enseignement approfondi. Ainsi, au Danemark, les enseignants adoptent ces différentes pratiques à des fréquences relativement similaires tandis qu'en Irlande, les enseignants préfèrent largement les pratiques pédagogiques structurantes aux deux autres types de pratiques.

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

Les pratiques d'enseignement approfondi sont moins souvent utilisées que les pratiques privilégiant l'élève dans tous les pays. Quelles que soient les régions du monde, les enseignants ont en moyenne davantage tendance à permettre aux élèves d'intervenir dans la planification des cours, à les regrouper selon leur capacité et à leur soumettre des tâches individualisées qu'à leur demander de réaliser des projets, de se livrer à des débats, d'écrire une rédaction ou de créer des produits. Un profil général de fréquence relative se dégage, certes, mais certaines différences s'observent entre les pays. La fréquence relative moyenne des pratiques d'enseignement approfondi et des pratiques privilégiant l'élève est très similaire au Brésil, en Corée, à Malte et au Mexique. Dans ces pays, la fréquence relative des pratiques d'enseignement approfondi est élevée par comparaison avec d'autres pays. En Bulgarie et en Slovénie, les différences de fréquence relative sont assez sensibles entre les pratiques privilégiant l'élève et les pratiques d'enseignement approfondi.

En résumé, la fréquence moyenne des pratiques privilégiant l'élève n'est nulle part supérieure à celle des pratiques structurantes, mais elle est partout supérieure à celle des pratiques d'enseignement approfondi. Il est possible dès lors d'identifier des catégories générales de pratiques et usages pédagogiques. Ces résultats montrent que les pratiques privilégiant l'élève et les pratiques d'enseignement approfondi pourraient être plus encouragées dans tous les pays.

Activités professionnelles des enseignants : coopération au sein du corps enseignant

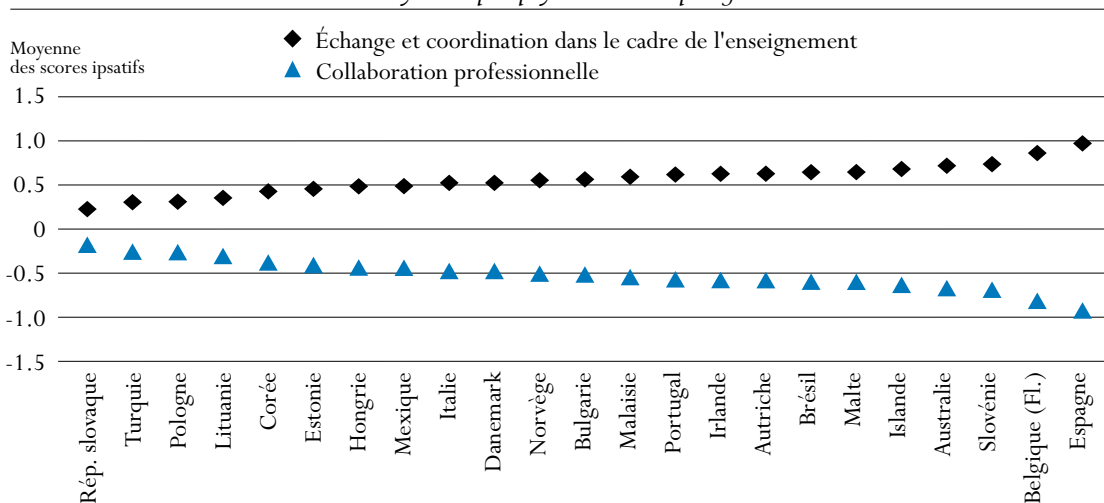
Dans une conception moderne de l'enseignement, il faut analyser non seulement les comportements des enseignants et leurs pratiques pédagogiques, mais aussi les activités professionnelles prévues au sein de l'établissement, par exemple la collaboration avec les collègues et la participation au développement scolaire (Darling-Hammond *et al.*, 2005). Ces activités façonnent le cadre d'apprentissage au sein de l'établissement. Elles influent donc directement et indirectement (*via* les processus au sein de la classe) sur l'apprentissage des élèves. L'amélioration de la qualité de l'éducation et le développement scolaire passent par la fixation d'objectifs communs et la coopération des membres du personnel, pour favoriser la coordination des moyens et des stratégies de chaque enseignant. Par ailleurs, la coopération entre enseignants est source d'interactions sociales et de soutien émotionnel et suscite l'échange d'idées et de conseils. C'est donc un moyen d'améliorer à la fois la qualité du travail des enseignants et la perception qu'ils ont de leurs capacités personnelles, ce qui peut leur éviter le stress et le risque d'épuisement professionnel (*burnout*) (voir par exemple Rosenholtz, 1989 ; Clement et Vandenberghe, 2000).

Deux indices TALIS ont été créés pour évaluer le degré de coopération entre les enseignants. (Les items utilisés pour calculer ces deux indices sont repris dans la section « Définitions et méthodologie ») :

- **l'échange et la coordination dans le cadre de l'enseignement**, qui consistent à débattre du matériel pédagogique et des progrès des élèves, à participer à des réunions d'équipe et à veiller à l'application de normes communes ;
- **la collaboration professionnelle**, qui consiste à enseigner en équipe, à observer le travail d'autres enseignants et en rendre compte, à coordonner des activités entre plusieurs classes et à participer à des activités de formation professionnelle.


Graphique D6.5. Profil par pays de la coopération entre enseignants (2007-08)

Moyennes par pays des scores ipsatifs



Les pays sont classés par ordre croissant de la fréquence à laquelle les enseignants préfèrent les pratiques d'échange et de coordination dans le cadre de l'enseignement aux pratiques de collaboration professionnelle. Par exemple, en République slovaque, les enseignants affirment avoir recours à ces deux types de coopération sur une base quasi égale tandis qu'en Espagne, les enseignants semblent pratiquer plus fréquemment l'échange et la coordination dans le cadre de l'enseignement que la collaboration professionnelle.

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

Le graphique D6.5 montre la fréquence relative à laquelle les enseignants disent se livrer aux deux formes de coopération (échange et coordination pédagogiques et collaboration professionnelle). Il apparaît que dans l'ensemble des pays et dans l'ensemble des établissements au sein des pays, la majorité des enseignants déclarent se livrer plus souvent à des échanges d'idées et d'informations sur des questions liées à l'enseignement et des questions administratives, que de participer à des activités de formation professionnelle ou de s'engager dans des projets regroupant plusieurs matières ou plusieurs groupes d'élèves. Toutefois, des différences s'observent entre les pays. La fréquence relative des deux formes de coopération ne varie guère en Corée, en Estonie, en Hongrie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. En revanche, les formes élémentaires d'échange et de coordination pédagogiques sont nettement plus fréquentes que la « collaboration professionnelle » en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Islande, à Malte et en Slovénie.

Ces deux formes de coopération sont importantes, dans la mesure où elles peuvent améliorer le développement scolaire et l'efficacité des établissements, et influencer sur la qualité du travail des enseignants et leur bien-être. Ces résultats montrent toutefois que les formes de « collaboration professionnelle » sont relativement rares par rapport à l'échange et à la coordination pédagogiques. Il serait utile d'encourager la collaboration professionnelle, notamment dans les pays où sa fréquence est la plus faible.

Environnement en classe, climat de discipline et répartition du temps entre les tâches

Des études menées dans diverses parties du monde montrent que le climat qui règne en classe compte parmi les variables prédictives les plus déterminantes des résultats des élèves (voir par exemple Brophy et Good, 1986 ; Mortimore *et al.*, 1988 ; Wang, Haertel et Walberg, 1997). L'enquête TALIS a retenu comme indice le climat de discipline parce qu'il a un impact important sur l'apprentissage des élèves dans diverses matières (Klieme et Rakoczy, 2003 ; Rakoczy *et al.*, 2007) et qu'il recueille un grand assentiment de la part des enseignants, des élèves et des observateurs, contrairement à d'autres aspects du climat qui règne en classe.

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

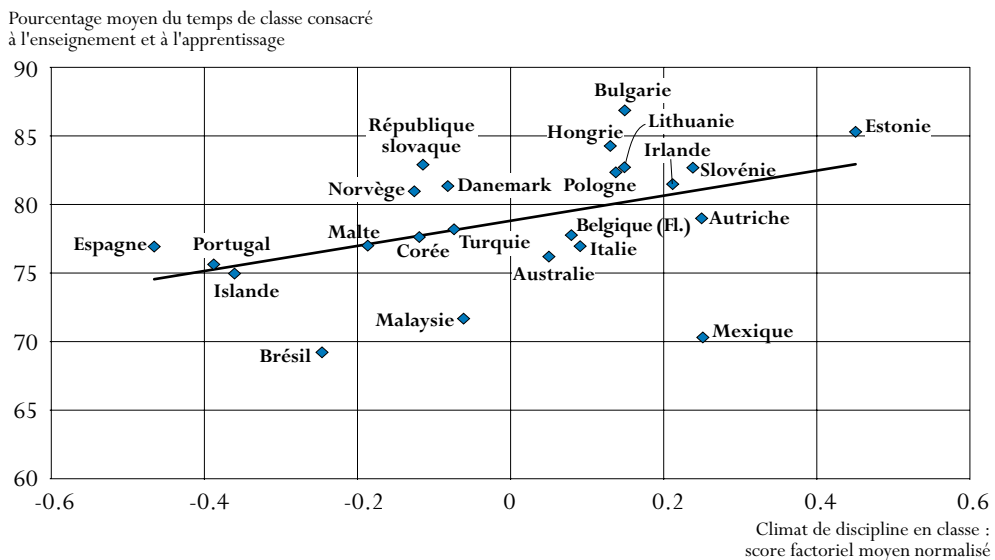
Comme le montre le graphique D6.1, dans la plupart des pays, les enseignants consacrent en moyenne près de 80 % du temps qu'ils passent en classe à des tâches directement liées à l'enseignement et l'apprentissage, mais perdent une part précieuse de ce temps à rétablir l'ordre en classe ou à s'acquitter de tâches administratives. Il ressort de l'analyse des réponses des enseignants que, dans la plupart des pays, un cinquième d'entre eux perdent au moins 30 % de ce temps à cause des perturbations en classe et des tâches administratives. De plus, le graphique D6.6 et le tableau D6.1 confirment l'hypothèse de la corrélation entre le climat de discipline en classe et le temps que les enseignants consacrent à diverses tâches, qui ressort des comparaisons à la fois entre

les pays et au sein des pays. Plus la discipline règne en classe, plus les enseignants consacrent du temps à des tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage.

Les corrélations entre ces deux variables (climat de discipline et temps consacré à l'enseignement) sont significatives dans tous les pays. Le coefficient de corrélation est même égal ou supérieur à 0.5 dans de nombreux pays. Les pays où les enseignants déclarent consacrer relativement peu de temps aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage sont aussi ceux où l'indice du climat de discipline en classe est inférieur à la moyenne. Ce constat vaut surtout pour le Brésil, la Corée, l'Espagne, l'Islande, la Malaisie, Malte, le Portugal et la Turquie. À l'inverse, les pays où l'indice du climat de discipline en classe est supérieur à la moyenne comptent aussi parmi ceux où les enseignants consacrent plus de temps aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage. C'est le cas en Estonie et, dans une moindre mesure, en Autriche, en Bulgarie, en Hongrie, en Irlande, en Lituanie, en Pologne et en Slovaquie. Le Mexique fait figure d'exception : les enseignants estiment que le climat de discipline est relativement bon, mais consacrent beaucoup de temps à d'autres tâches que celles en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage.

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

Graphique D6.6. Moyenne par pays de deux indicateurs de la qualité de l'environnement en classe (2007-08)



Les scores factoriels sont normalisés, de sorte que la moyenne internationale est égale à zéro et l'écart type international est égal à un (voir TALIS Technical Report, à paraître). Ainsi, un score négatif indique un score pour le climat de discipline en classe se situant au-dessous de la moyenne internationale, sans toutefois refléter forcément un mauvais climat de discipline en classe.

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

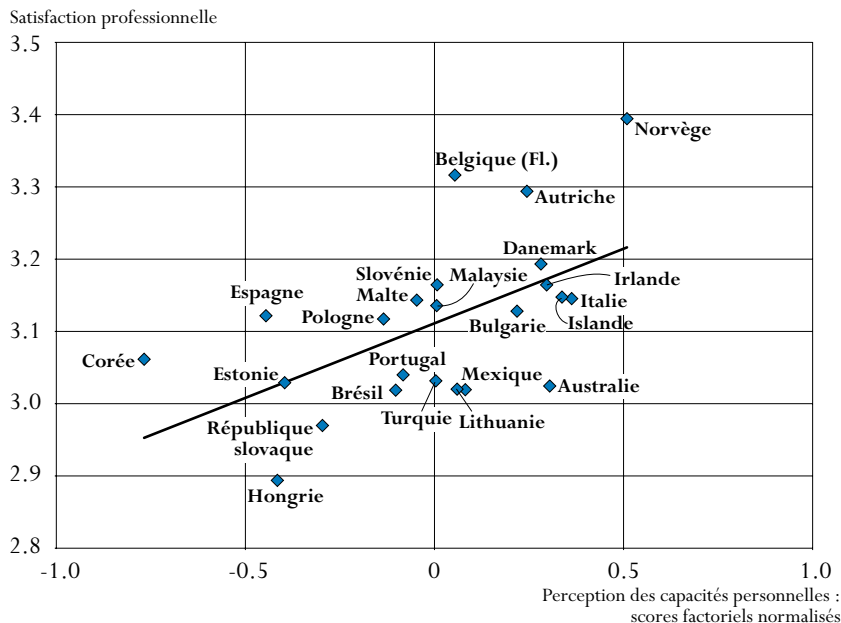
D6

Attitudes des enseignants : satisfaction professionnelle et perception des capacités personnelles

Outre les principes et les attitudes pédagogiques, l'enquête TALIS a tenté de cerner d'autres aspects des attitudes des enseignants, en l'occurrence la satisfaction qu'ils retirent de leur travail et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles. La satisfaction professionnelle est un concept essentiel dans la psychologie du travail et de l'organisation. En théorie, la satisfaction professionnelle subit l'influence des conditions de travail et influe sur le comportement des travailleurs à divers égards, dont le degré de performance, l'absentéisme et le taux de renouvellement du personnel (Dormann et Zapf, 2001). Pour les enseignants, le fait d'avoir une haute opinion de leurs capacités personnelles peut leur épargner le risque de stress et d'épuisement professionnel. En outre, il existe un lien établi entre la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles, et leurs pratiques pédagogiques et le rendement de leurs élèves (Ashton et Webb, 1986 ; Ross, 1998).

L'indice TALIS de perception des capacités personnelles est dérivé des réponses des enseignants à quatre items, qui leur demandent à quel point ils estiment apporter un réel avantage à leurs élèves et arriver à des résultats même avec les élèves les plus difficiles et les moins motivés (voir les items dans la section « Définitions et méthodologie »). Les moyennes nationales de l'indice de perception des capacités personnelles et du seul item mesurant la satisfaction professionnelle sont présentées dans le graphique D6.7.

Graphique D6.7. Moyenne nationale de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles (2007-08)



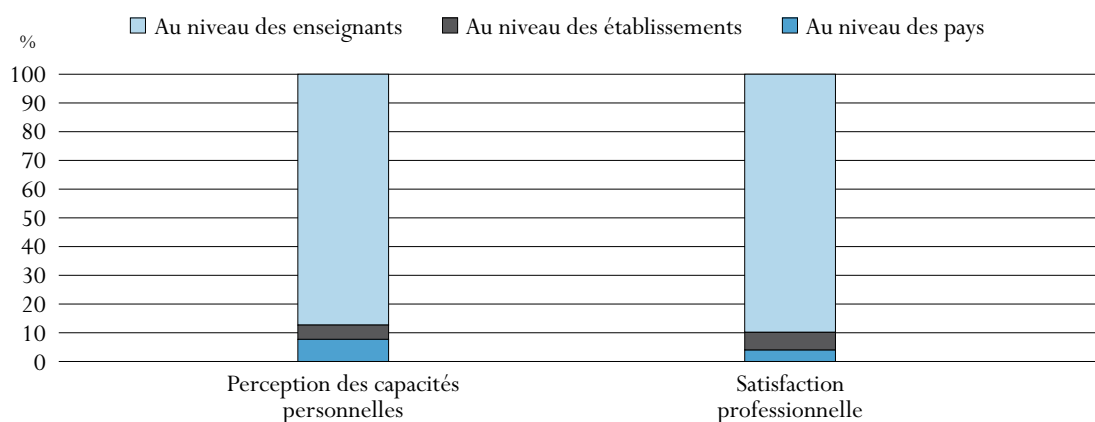
Les scores factoriels sont normalisés, de sorte que la moyenne internationale est égale à zéro et l'écart type international est égal à un (voir TALIS Technical Report, à paraître). Ainsi, un score négatif indique un score pour la perception des capacités personnelles se situant au-dessous de la moyenne internationale, sans toutefois refléter forcément un niveau faible de perception des capacités personnelles. Le score pour la satisfaction professionnelle représente la mesure dans laquelle les enseignants sont d'accord avec l'affirmation "Globalement, je suis satisfait(e) de mon emploi", sur une échelle de 1 à 4, où "tout à fait d'accord" = 4 points, "d'accord" = 3 points, "pas d'accord" = 2 points et "pas du tout d'accord" = 1 point.

Source : OCDE, Base de données TALIS.


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

Dans l'ensemble, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles ne varient guère entre les pays. Les deux indices sont particulièrement élevés en Norvège. Les enseignants disent aussi retirer une satisfaction relativement grande de leur travail en Autriche et en Communauté flamande de Belgique. L'indice de satisfaction professionnelle est moins élevé en Hongrie et en République slovaque que dans les autres pays participants. En Corée, en Espagne, en Estonie et en Hongrie, et dans une moindre mesure en République slovaque, les enseignants n'ont pas une aussi haute opinion de leurs capacités personnelles que leurs collègues d'autres pays. Toutefois, ces indices sont des moyennes nationales : la décomposition de la variance (entre les pays, entre les établissements et entre les enseignants) montre que c'est entre les enseignants que les deux indices varient le plus fortement (la part de la variance qui est imputable aux différences entre enseignants représente 87 % pour l'indice de perception des capacités personnelles et 90 % pour l'indice de satisfaction professionnelle).

Graphique D6.8. Décomposition de la variance totale de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles entre les trois niveaux d'analyse (2007-08)



Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

La variance de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles n'est imputable qu'à hauteur de 6 % et 5 % respectivement à des différences entre établissements et à hauteur de 4 % et 8 % à des différences entre pays. En d'autres termes, ces indices varient fortement entre les enseignants au sein d'un même établissement, mais ne varient que légèrement entre les établissements et entre les pays. De plus, la part de la variance imputable à des différences entre établissements est relativement similaire dans l'ensemble des pays. Ces résultats mettent en évidence la nature psychologique de ces concepts et montrent que dans l'ensemble des pays, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles dépendent de leur personnalité et de leurs expériences, compétences et attitudes personnelles et sont le fruit d'interactions entre tous ces facteurs. Il y a lieu d'en tenir compte lors de la mise au point d'interventions visant à améliorer l'idée que les enseignants se font de leurs capacités personnelles. Ces résultats donnent en effet à penser que des mesures personnalisées devraient être plus efficaces que des mesures prises à l'échelle des établissements ou des systèmes d'éducation.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2007/2008 et proviennent du premier cycle de l'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage (TALIS). Cette enquête consiste à recueillir des données auprès des chefs d'établissement et des enseignants. Les données sur lesquelles se base cet indicateur sont dérivées des réponses des enseignants à des questions sur leurs pratiques, principes et attitudes pédagogiques ainsi que sur leurs activités professionnelles. Des questions ont également été posées aux enseignants à propos du climat de discipline en classe, de leur satisfaction professionnelle, de l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles et des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

L'enquête TALIS porte sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit le niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Analyse et calcul des indices

Des analyses ont été réalisées pour contrôler la cohérence interculturelle des indices sur la conception que les enseignants se font de l'enseignement (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître). Il en ressort que les valeurs moyennes de ces indices ne sont pas directement comparables entre les pays. C'est la raison pour laquelle cet indicateur présente des profils au sein des pays et analyse la variation du degré d'adhésion des enseignants entre les deux conceptions. À cet effet, les réponses des enseignants ont été normalisées et présentées sous la forme de scores ipsatifs, qui décrivent la variation relative du degré d'adhésion des enseignants entre les deux conceptions (voir l'encadré D6.1).

Encadré D6.1. Calculs des scores ipsatifs

Les scores ipsatifs permettent de normaliser des réponses individuelles pour les exprimer sous la forme de préférence entre au moins deux options. C'est donc un moyen de réduire l'impact des biais liés aux réponses (Fischer, 2004). Concernant la conception que les enseignants se font de l'enseignement, les scores ipsatifs de l'indice ont été calculées comme suit : la moyenne individuelle des réponses aux huit items associés à cet indice a été soustraite de la moyenne individuelle des réponses aux quatre items relatifs à l'indice des principes de transmission directe et aux quatre items relatifs à l'indice des principes constructivistes. La valeur moyenne des deux indices a ensuite été calculée, puis corrigée de la tendance globale à l'assentiment à tous les items. La moyenne des deux indices est égale à 0 pour chaque enseignant. La moyenne nationale des deux indices est donc aussi égale à 0. Le score résultant montre donc le degré d'adhésion relatif d'un enseignant à un principe, ou la valeur de son indice par rapport à la valeur de l'autre indice (adhésion à l'autre principe). Des valeurs positives indiquent que la conception visée dans l'indice est plus privilégiée par les enseignants que celle de l'autre indice. L'écart type donne la mesure de la variabilité du degré d'adhésion. Ces indices suivent une distribution normale de sorte que deux tiers environ des enseignants ont un score qui se situe dans une plage de valeurs comprises entre la moyenne plus un écart type et la moyenne moins un écart type.

Items des questionnaires

Les items des questionnaires associés aux différents indices étudiés dans cet indicateur sont repris dans les encadrés ci-dessous.

Principes des enseignants

Les deux indices relatifs aux principes pédagogiques des enseignants sont dérivés de leurs réponses aux items suivants :

Principes de la transmission directe

- À mon avis, les bons enseignants montrent comment résoudre un problème correctement.
- L'enseignement doit s'articuler autour de problèmes dont les solutions sont claires et correctes et autour d'idées que la plupart des élèves peuvent comprendre d'emblée.
- Le volume de connaissances que les élèves assimilent dépend des connaissances contextuelles qu'ils possèdent – c'est pourquoi leur inculquer des faits est si important.
- En général, il faut que le calme règne en classe pour que l'apprentissage soit efficace.

Principes constructivistes

- En tant qu'enseignant, mon rôle est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches.
- C'est lorsque que les élèves résolvent eux-mêmes les problèmes qu'ils apprennent le mieux.
- Il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions pour résoudre des problèmes pratiques avant de leur montrer la marche à suivre.
- Les processus de réflexion et de raisonnement sont plus importants que le contenu spécifique des cours.

Des analyses ont été réalisées pour contrôler la cohérence interculturelle des indices relatifs à ces principes (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître).

Pratiques pédagogiques

Les trois indices sur les pratiques pédagogiques sont dérivés des réponses des enseignants aux items suivants :

Indice des pratiques structurantes

- J'annonce les objectifs d'apprentissage de manière explicite.
- Je revois les devoirs des élèves avec eux.
- Au début du cours, je fais un bref résumé du cours précédent.
- Je corrige les cahiers d'exercice de mes élèves.
- Je vérifie si la matière est comprise ou non en posant des questions.

Indice des pratiques privilégiant l'élève

- Les élèves se répartissent en petits groupes pour résoudre un problème ou effectuer une tâche collectivement.
- Je donne des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite.
- Je demande à mes élèves de proposer des thèmes ou des activités ou d'aider à les organiser.
- Les élèves travaillent en groupes selon leurs capacités.

Indice d'activités d'enseignement approfondi

- Les élèves travaillent à des projets qui leur prennent au moins une semaine.
- Les élèves réalisent un produit qui sera utilisé par quelqu'un d'autre.
- Je demande à mes élèves d'écrire une rédaction dans laquelle ils doivent expliquer assez longuement leur réflexion ou leur raisonnement.
- Les élèves font des débats et défendent des points de vue qui ne sont pas nécessairement les leurs.

Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie, mais pas l'invariance scalaire. Les indices moyens ne sont pas directement comparables entre les pays. Cette analyse se concentre donc sur les différences interculturelles plutôt que sur des comparaisons des indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître).

Coopération entre les enseignants

Ces deux indices sont dérivés des réponses des enseignants aux items suivants :

Indice d'échange et de coordination dans le cadre de l'enseignement

- Débattre et décider du matériel pédagogique à utiliser (manuels, cahiers d'exercice, etc.).
- Échanger du matériel pédagogique avec mes collègues.
- Assister aux réunions d'équipe concernant le groupe d'âge auquel je donne cours.
- M'assurer que des normes communes sont appliquées pour évaluer les progrès des élèves.
- Discuter des progrès faits par certains élèves.

Indice de collaboration professionnelle

- Donner cours à plusieurs enseignants dans la même classe.
- Participer à des activités de formation professionnelle (supervision d'équipe, etc.).
- Observer le travail d'autres enseignants en classe et en rendre compte.
- Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.).
- Débattre des pratiques en matière de devoirs à domicile et les coordonner entre les matières.

Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie, mais pas l'invariance scalaire. Les indices moyens ne sont pas directement comparables entre les pays. Cette analyse se concentre donc sur les différences interculturelles plutôt que sur des comparaisons des indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître).

Environnement en classe, climat de discipline et répartition du temps entre les tâches en classe

Indice du climat de discipline en classe

Cet indice est dérivé des réponses des enseignants aux items suivants :

- Au début du cours, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves <se calment>.
- Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage.
- Je perds pas mal de temps à cause des élèves qui perturbent le cours.
- Il y a vraiment beaucoup de bruit dans cette classe.

Cet indice est corrélé avec les valeurs de la répartition du temps entre les tâches en classe pour mesurer la qualité de l'environnement en classe. Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie. L'invariance scalaire n'a pu être totalement établie, mais l'adéquation des modèles de contrôle est suffisante pour étudier la variation globale des valeurs ; il est cependant déconseillé de procéder à des comparaisons directes entre les indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître).

Attitudes des enseignants : satisfaction professionnelle et perception de leurs capacités personnelles

Indice de perception des capacités personnelles

Cet indice est dérivé des réponses des enseignants aux items suivants :

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

Cet indice a été combiné avec les valeurs moyennes de l'indice correspondant au seul item relatif à la satisfaction professionnelle pour évaluer les attitudes des enseignants. Lors des analyses menées pour contrôler la validité interculturelle de ces indices, l'invariance configurale et métrique a été établie. L'invariance scalaire n'a pu être totalement établie, mais l'adéquation des modèles de contrôle est suffisante pour étudier la variation globale des valeurs ; il est cependant déconseillé de procéder à des comparaisons directes des indices moyens entre les pays (voir l'annexe A1.1 dans OCDE [2009e] et *TALIS Technical Report*, à paraître).

Autres références


D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont accessibles sur le site de l'enquête TALIS (enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage) (www.oecd.org/edu/TALIS).

Tableau D6.1
**Corrélation entre le temps consacré aux tâches d'enseignement¹ et d'apprentissage
 et le climat de discipline en classe (2007-08)**
Enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire

	Coefficient de corrélation (r_{xy}) ²	(Er.T.)
Australie	0.63	(0.019)
Autriche	0.56	(0.014)
Belgique (Fl.)	0.54	(0.018)
Brésil	0.31	(0.022)
Bulgarie	0.50	(0.021)
Danemark	0.57	(0.024)
Estonie	0.62	(0.017)
Hongrie	0.61	(0.020)
Islande	0.48	(0.029)
Irlande	0.65	(0.015)
Italie	0.46	(0.018)
Corée	0.21	(0.018)
Lituanie	0.35	(0.018)
Malaisie	0.36	(0.024)
Malte	0.58	(0.026)
Mexique	0.20	(0.027)
Norvège	0.56	(0.018)
Pologne	0.46	(0.024)
Portugal	0.59	(0.016)
République slovaque	0.49	(0.020)
Slovénie	0.51	(0.019)
Espagne	0.61	(0.014)
Turquie	0.41	(0.029)

1. Pourcentage du temps de classe consacré à l'enseignement et à l'apprentissage.
 2. Les données sont statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Source : OCDE, Base de données TALIS.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>

CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

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.

Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007)

	Âges typiques d'obtention des diplômes						
	Orientation du programme		Finalité : poursuite des études/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	17	17	17	17
	Autriche	17-18	17-19	17-18	17-19	14-15	16-17
	Belgique	18	18	18	a	18	18
	Canada	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	République tchèque	19	18	19	19	a	18
	Danemark	18-19	20-21	18-19	a	23	20-21
	Finlande	19	19	19	a	a	a
	France	18-19	17-21	18-19	19-21	17-19	18-23
	Allemagne	19-20	19-20	19-20	19-20	19-20	a
	Grèce	18	18	18	a	18	18
	Hongrie	19	19	19	a	18	19
	Islande	19	17	19	21	17	20
	Irlande	18	19	18	a	19	18
	Italie	19	18	19	18	17	a
	Japon	18	18	18	18	16	18
	Corée	17	17	17	a	a	17
	Luxembourg	18	17-20	18-19	19-20	17-18	18-19
	Mexique	18	18	18	a	a	18
	Pays-Bas	17-18	18-20	17-20	a	18	18-19
	Nouvelle-Zélande	17-18	17-18	18	17	17	17
	Norvège	18	19-20	18	a	m	19-20
	Pologne	19	20	19	a	a	19
	Portugal	17	17-18	17	m	m	m
	République slovaque	19	19	19	a	18	18
	Espagne	17	17	17	a	17	17
	Suède	18	18	18	n	n	18
	Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	18-20
	Turquie	16-17	16-17	16-17	a	m	a
Royaume-Uni	16-18	16-18	18	18	16	16	
États-Unis	17	m	17	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	18	18	17	18	a	a
	Chili	17	17	17	a	a	a
	Estonie	19	19	19	a	19	a
	Israël	17	17	17	a	a	17
	Fédération de Russie	17	17	17	17	16	17
	Slovénie	19	17-19	19	19	17	18

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte – durée inférieure d'au moins un an par rapport aux 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.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.1a. (Suite)

Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007)

	Calcul du taux d'obtention des diplômes : brut/net						
	Diplômes à l'issue d'une première formation	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	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement pré-professionnel ou professionnel
Pays membres de l'OCDE							
Australie	m	brut	m	net	m	brut	net
Autriche	m	net	net	net	net	net	net
Belgique	m	net	a	net	net	net	net
Canada	brut	brut	a	brut	a	brut	brut
République tchèque	brut	brut	brut	brut	a	brut	brut
Danemark	net	net	a	net	net	net	net
Finlande	net	net	a	a	a	net	net
France	m	net	net	net	net	net	net
Allemagne	brut	brut	brut	a	brut	brut	brut
Grèce	net	net	a	net	m	net	net
Hongrie	net	net	a	net	m	net	net
Islande	net	net	net	net	net	net	net
Irlande	net	net	a	net	net	net	net
Italie	net	net	brut	a	brut	net	net
Japon	brut	brut	brut	brut	m	brut	brut
Corée	brut	brut	a	brut	a	brut	brut
Luxembourg	net	net	net	net	net	net	net
Mexique	net	net	a	net	a	net	net
Pays-Bas	m	net	a	net	net	net	net
Nouvelle-Zélande	brut	m	m	m	m	m	m
Norvège	net	net	a	net	m	net	net
Pologne	net	net	a	net	a	net	net
Portugal	m	net	m	m	m	net	net
République slovaque	net	net	a	net	net	net	net
Espagne	brut	brut	a	brut	brut	brut	brut
Suède	net	net	n	net	n	net	net
Suisse	brut	brut	brut	brut	m	brut	brut
Turquie	net	net	a	a	m	net	net
Royaume-Uni	brut	m	m	m	m	m	m
États-Unis	net	m	m	m	m	m	m
Pays partenaires							
Brésil	m	net	net	a	a	net	net
Chili	net	net	a	a	a	net	net
Estonie	m	net	a	a	net	net	net
Israël	net	net	a	net	a	net	net
Fédération de Russie	m	brut	brut	brut	m	brut	brut
Slovénie	brut	net	net	net	net	net	net

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte - durée inférieure d'au moins un an par rapport aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE ; durée longue - équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

Source : OCDE. Voir les définitions des taux bruts et nets dans l'indicateur A2.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.1b.

Taux d'obtention d'un diplôme de niveau post-secondaire non tertiaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007)

	Âges typiques d'obtention des diplômes			Calcul du taux d'obtention des diplômes : brut/net				
	Finalité : poursuite des études/marché du travail			Finalité : poursuite des études/marché du travail				
	Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE	Diplômes à l'issue d'une première formation	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	a	18-20	m	a	a	net
	Autriche	18-19	19-20	24-25	m	net	net	net
	Belgique	19	19-21	19-21	m	net	net	net
	Canada	m	a	30-34	m	m	a	m
	République tchèque	21	a	21	brut	brut	a	brut
	Danemark	21	a	a	net	net	a	a
	Finlande	a	a	35-39	net	a	a	net
	France	22-25	a	22-25	m	brut	a	brut
	Allemagne	22	22	a	brut	brut	brut	a
	Grèce	a	a	20	net	a	a	net
	Hongrie	a	a	20	net	a	a	net
	Islande	n	n	26	net	n	n	net
	Irlande	a	a	23	net	a	a	net
	Italie	a	a	20	net	a	a	net
	Japon	19	19	19	m	m	m	m
	Corée	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	a	a	22-24	net	a	a	net
	Mexique	a	a	a	a	a	a	m
	Pays-Bas	a	a	20-21	m	a	a	net
	Nouvelle-Zélande	18-19	18-19	18-19	net	m	m	m
	Norvège	20-21	a	21-22	net	net	a	net
	Pologne	a	a	21	net	a	a	net
	Portugal	19-20	19-20	19-20	m	m	m	m
	République slovaque	22	a	a	net	net	a	a
	Espagne	a	a	a	a	a	a	a
	Suède	n	n	19-20	net	n	n	net
	Suisse	21-23	21-23	a	brut	brut	brut	a
	Turquie	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaires	Brésil	a	a	a	a	a	a	
	Chili	a	a	a	a	a	a	
	Estonie	a	21	a	m	a	m	a
	Israël	m	a	a	m	m	a	a
	Fédération de Russie	a	a	19	m	a	a	brut
	Slovénie	20	20	n	net	net	brut	n

Source : OCDE. Voir les définitions des taux bruts et nets dans l'indicateur A2.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.1c.

Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007)

	Âges typiques d'obtention des diplômes					
	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	19-21	20-22	21-23	24	25-26
	Autriche	21-23	22-24	24-26	a	27-29
	Belgique	21-22	22	23-24	24	26-29
	Canada	21-24	22	23-24	25	27-29
	République tchèque	22-23	23	25	23-26	28
	Danemark	23-25	24	26	26	30-34
	Finlande	24-27	24	26	35-39	30-34
	France	20-24	20-23	22-25	28-29	27-29
	Allemagne	21-23	24-26	25-27	a	28-29
	Grèce	22-24	22-23	25-27	a	28-29
	Hongrie	21	23	24	a	30-34
	Islande	27-28	23-24	25	n	30-34
	Irlande	20-21	21	23	25	27
	Italie	22-23	23	25	30-34	29
	Japon	20	22	24	25	27
	Corée	21-23	21	23	a	30-34
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	20	23	23-26	m	24-28
	Pays-Bas	n	21-23	23-25	a	28-29
	Nouvelle-Zélande	19-20	21-22	22-23	25	29
	Norvège	21-22	22-23	24-25	26-27	28-29
	Pologne	22	23	25	a	25-29
	Portugal	21-23	22	23-24	25-29	30-34
	République slovaque	22	23	24	a	28
	Espagne	19	20	22	27-28	25-27
	Suède	22	25	25	n	30-34
	Suisse	23-29	24-26	25-27	25-27	30-34
Turquie	20-21	22-23	25-26	30-34	30-34	
Royaume-Uni	19-24	20-22	22-24	23-25	25-29	
États-Unis	20	22	24	25	27	
Pays partenaires	Brésil	22	22	m	m	30-34
	Chili	22-25	23-25	24-26	25-27	30-34
	Estonie	22	22	24	a	30-34
	Israël	m	26	a	a	30-34
	Fédération de Russie	20	21	22	n	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.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.1c. (Suite)

Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire : âges typiques d'obtention des diplômes et méthode employée pour calculer les taux d'obtention des diplômes (2007)

		Calcul du taux d'obtention des diplômes : brut/net											
		Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)				Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)				Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)			
		Diplôme à l'issue d'une première formation		Premier diplôme		Diplôme à l'issue d'une première formation		Premier diplôme		Deuxième diplôme		Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		Taux d'obtention des diplômes (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention des diplômes pour les étudiants étrangers/en mobilité internationale uniquement	Taux d'obtention des diplômes (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention des diplômes pour les étudiants étrangers/en mobilité internationale uniquement	Taux d'obtention des diplômes (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention des diplômes pour les étudiants étrangers/en mobilité internationale uniquement	Taux d'obtention des diplômes (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention des diplômes pour les étudiants étrangers/en mobilité internationale uniquement	Taux d'obtention des diplômes (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention des diplômes pour les étudiants étrangers/en mobilité internationale uniquement	Taux d'obtention des diplômes (tous étudiants confondus)	Taux d'obtention des diplômes pour les étudiants étrangers/en mobilité internationale uniquement
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	net	m	net	net	net	net	net	net	net	net
	Autriche	net	m	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net
	Belgique	m	m	net	brut	m	m	net	brut	net	brut	net	brut
	Canada	m	m	m	m	brut	m	net	brut	net	brut	net	brut
	Rép. tchèque	brut	brut	brut	brut	net	net	net	net	net	net	net	net
	Danemark	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net
	Finlande	net	n	net	n	net	m	net	net	net	m	net	net
	France	m	m	brut	brut	m	m	brut	brut	brut	brut	brut	brut
	Allemagne	brut	m	brut	m	net	net	net	net	net	net	net	net
	Grèce	net	m	net	m	net	m	net	m	net	m	brut	m
	Hongrie	brut	m	net	brut	brut	m	net	brut	net	brut	net	brut
	Islande	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net
	Irlande	m	m	brut	m	brut	m	brut	m	brut	m	brut	m
	Italie	m	brut	net	brut	net	net	net	net	net	brut	brut	brut
	Japon	brut	m	brut	brut	brut	m	brut	brut	brut	brut	brut	brut
	Corée	m	m	net	net	m	m	net	net	net	net	net	net
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	net	m	m	m	net	m	brut	m	brut	m
	Pays-Bas	n	m	net	n	net	m	net	net	net	net	brut	m
	Nouvelle-Zélande	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net
	Norvège	net	m	net	brut	net	m	net	brut	net	brut	net	brut
	Pologne	net	m	net	m	net	m	net	brut	net	brut	brut	m
	Portugal	net	m	net	brut	net	m	net	brut	net	brut	net	brut
	République slovaque	net	m	net	m	net	m	net	brut	net	brut	net	brut
	Espagne	net	m	net	m	brut	m	net	m	net	m	net	m
	Suède	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net	net
Suisse	brut	m	brut	m	net	m	net	brut	net	brut	net	brut	
Turquie	net	m	net	brut	m	m	net	brut	net	brut	net	brut	
Royaume-Uni	net	m	net	brut	net	m	net	brut	net	brut	net	brut	
États-Unis	brut	m	brut	brut	brut	m	brut	brut	brut	brut	brut	brut	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	net	m	net	m	net	m	
	Chili	m	m	net	m	m	net	m	net	m	net	m	
	Estonie	m	m	net	brut	m	net	brut	net	brut	net	brut	
	Israël	m	m	m	m	net	m	net	m	net	m	m	
	Fédération de Russie	m	m	brut	brut	m	m	brut	brut	brut	m	brut	m
	Slovénie	net	m	net	brut	net	m	net	brut	net	brut	net	m

Source : OCDE. Voir les définitions des taux bruts et nets dans l'indicateur A3.

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.2a.
 Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE


Source : OCDE.


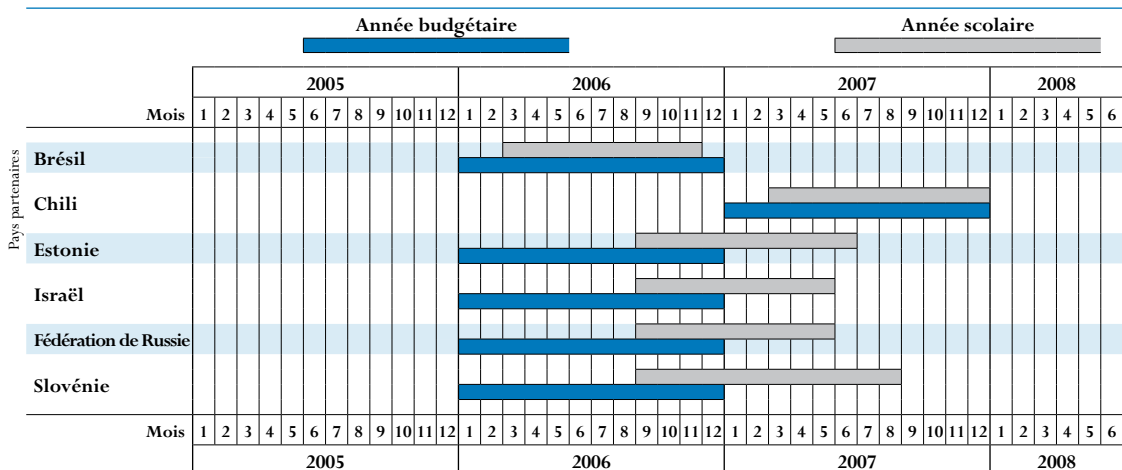
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.2b.
Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires



Source : OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Tableau X1.3.

Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires

	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 uniquement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours uniquement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours uniquement
Pays membres de l'OCDE	Australie ^{1,2}	N/O	O	O	N	N	O	N	N	O	N	N
	Autriche	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	N
	Belgique (Fl.) ³	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N
	Belgique (Fr.)	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N
	Canada (Québec) ¹	N	O	O	N					N	O	O
	Rép. tchèque ¹	O	O	O	N	N	O	O	N	O	O	O
	Danemark ¹	O	O	O	N	a	a	a	a	O	O	O
	Finlande	O/N	O	O	N							
	France	O	N	O	N	a	a	a	a	O/N	O	N
	Allemagne	O	O	N	N	O	O	N	N	O	O	N
	Grèce ¹	N	O	N	N					N	O	N
	Hongrie	O	N	O	N	a	a	a	a	O	N	O
	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 ¹	O	N	O	N	a	a	a	a	O	N	O
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République 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	
États-Unis ¹	20O/30N	CE	CE	O ⁵	a	a	a	a	a	a	a	
Pays partenaire	Israël ¹	O/N	O	O	N	a	a	a	a	O/N	O	O

Note: O = Oui; N = Non; CE = Certains États

1. Voir l'annexe 3 pour des notes additionnelles sur les conditions d'obtention des diplômes (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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 États 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 États.

Source : OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683044164522>

Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1.

**Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique
(période de référence : année civile 2006, prix courants de 2006)**

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)	Déflateur du PIB (1995=100)	Déflateur du PIB (2000=100)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	35 666	136.8	124.5
	Autriche	49.3	35 259	113.2	110.4
	Belgique	48.3	33 608	120.1	113.3
	Canada ¹	43.4	34 888	125.2	115.4
	République tchèque	43.8	21 966	158.8	114.5
	Danemark	51.6	34 871	126.2	114.4
	Finlande	48.9	32 586	116.2	106.3
	France	52.7	31 055	118.7	113.0
	Allemagne	45.3	32 835	107.2	106.1
	Grèce	42.4	26 701	156.5	121.9
	Hongrie	51.8	18 030	264.3	137.1
	Islande	41.7	35 096	157.4	132.6
	Irlande	33.7	41 803	152.4	122.1
	Italie	49.9	29 356	133.7	116.9
	Japon	36.5	32 040	89.9	92.6
	Corée	30.2	23 083	130.6	111.6
	Luxembourg	38.6	75 754	131.4	121.5
	Mexique	22.0	13 332	341.4	149.0
	Pays-Bas	45.6	37 130	131.4	117.0
	Nouvelle-Zélande	31.9	26 808	126.8	116.6
	Norvège	40.6	52 118	167.4	127.7
	Pologne	43.8	14 842	195.3	115.2
	Portugal	46.3	21 656	141.2	120.1
	République slovaque	19.5	18 020	175.1	128.2
	Espagne	38.5	29 520	147.2	127.8
	Suède	54.3	34 456	115.0	109.0
Suisse	43.1	38 568	107.0	104.7	
Turquie	m	12 074	4 448.3	340.7	
Royaume-Uni	46.1	34 137	131.3	116.7	
États-Unis	37.0	43 839	126.7	116.7	
Pays partenaires	Brésil	31.2	9 440	251.0	178.0
	Chili ²	20.5	13 904	182.9	156.4
	Estonie	33.4	18 519	219.8	133.3
	Israël	45.0	24 680	149.4	108.6
	Fédération de Russie	29.6	13 248	1 203.9	254.7
	Slovénie	44.4	24 868	192.0	132.4

1. Année de référence : 2005.

2. Année de référence : 2007.

Source : OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683051838685>

Tableau X2.2
Statistiques de référence (période de référence : année civile 2006, prix courants de 2006)¹

	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale) ²	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire) ³	Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale)	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	1 045 674	333 972	20 822	1.408059	1.6461	1.4646	
	Autriche	257 295	126 926	8 282	0.881098	1.0300	0.8822	
	Belgique	318 223		153 582	10 543	0.898096	1.0499	0.9228
	Canada ⁴	1 372 626	1 311 337	568 681	32 649	1.205036	1.4087	1.2436
	République tchèque	3 215 642		1 409 224	10 267	14.259145	16.6696	15.0383
	Danemark	1 628 630		841 076	5 437	8.590117	10.0422	8.9264
	Finlande	167 041		81 631	5 266	0.973386	1.1379	1.0606
	France	1 807 462		952 516	63 195	0.920985	1.0767	0.9413
	Allemagne	2 321 500		1 052 290	82 366	0.85839	1.0035	0.8909
	Grèce	213 207		90 506	11 149	0.716248	0.8373	0.7676
	Hongrie	23 785 244		12 329 018	10 071	130.984735	153.1269	137.7105
	Islande	1 167 684		486 617	304	109.325126	127.8059	109.4026
	Irlande	177 286		59 720	4 253	0.997109	1.1657	1.0724
	Italie	1 479 981		739 185	58 942	0.855332	0.9999	0.9017
	Japon ⁵	508 925 100	503 532 075	183 596 600	127 755	124.331944	145.3495	138.5823
	Corée	848 044 635		256 137 600	48 297	760.668286	889.2545	872.7427
	Luxembourg	33 921		13 101	473	0.94748	1.1076	0.9671
	Mexique	10 306 839		2 270 559	104 748	7.380627	8.6283	7.7016
	Pays-Bas	539 929		246 356	16 341	0.88988	1.0403	0.9002
	Nouvelle-Zélande	169 135		54 003	4 142	1.523227	1.7807	1.5995
	Norvège	2 159 573		875 710	4 661	8.890022	10.3928	9.7187
	Pologne	1 060 031		464 337	38 132	1.873	2.1896	2.0926
	Portugal	155 446		71 947	10 584	0.678159	0.7928	0.7341
	République slovaque	1 659 398		323 655	5 391	17.081592	19.9691	18.487
	Espagne	982 303		378 321	44 068	0.755099	0.8827	0.7938
	Suède	2 900 790		1 575 244	9 081	9.270923	10.8381	9.4818
	Suisse	487 041		209 950	7 459	1.692962	1.9791	1.8229
	Turquie	758 391		m	72 974	0.860733	1.0062	1.0376
Royaume-Uni	1 321 860	1 269 844	584 779	60 587	0.639124	0.7472	0.6501	
États-Unis	13 116 500	12 928 400	4 779 807	299 199	1	1.1690	1	
<i>Zone Euro</i>					0.855			
Pays partenaires	Brésil	2 322 818	725 227	189 323	1.2997	1.5194	m	
	Chili ⁶	85 639 828	17 578 959	16 604	370.955	433.6626	m	
	Estonie	205 038	68 412	1 345	8.233554	9.6254	9.118	
	Israël	640 776	288 389	7 054	3.6808	4.3030	4.0293	
	Fédération de Russie	26 879 762	7 959 567	142 487	14.24	m	m	
	Slovénie	7 430 748	3 302 139	2 008	148.822431	173.9799	0.6643	

1. Le PIB, les PPA et les dépenses publiques totales des pays de la zone Euro sont exprimés en euros.

2. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire ; Nouvelle-Zélande : PIB et dépenses publiques totales calculés suivant l'année budgétaire.

3. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : $wt-1 (GDpt - 1) + wt (GDpt)$, où wt et $wt-1$ sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Dans le chapitre B, des corrections de cet ordre ont été apportées aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Année de référence : 2005.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire nationale.

6. Année de référence : 2007.

Source : OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683051838685>

Tableau X2.3a.

Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2007)

		Salaire des enseignants en devise nationale (1996) ¹								
		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	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
	Autriche	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
	Belgique (Fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Belgique (Fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	République tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Danemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
	Angleterre	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
	Finlande	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grèce	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
	Hongrie	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
	Italie	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
	Japon	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
	Corée	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
	Pays-Bas	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
	Nouvelle-Zélande	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
	Norvège	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
	Écosse	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Suède	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suisse	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m	
Turquie	w	w	w	a	a	a	w	w	w	
États-Unis	25 079	31 693	m	24 861	31 690	m	24 891	31 954	m	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	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	
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Slovénie	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.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683051838685>

Tableau X2.3a. (Suite)
 Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2007)¹

	Salaires des enseignants en devise nationale (2007) ²									Déflateur du PIB 2007 (1996 = 100)
	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
	Salaires en début de carrière/formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/formation minimale	Salaires en début de carrière/formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/formation minimale	Salaires en début de carrière/formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/formation minimale	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE										
Australie	46 646	63 977	63 977	46 858	64 984	64 984	46 858	64 984	64 984	141
Autriche	24 791	32 830	49 150	25 913	35 467	51 080	26 279	36 493	53 830	115
Belgique (Fl.)	26 563	37 236	45 416	26 563	37 236	45 416	32 981	47 644	57 286	122
Belgique (Fr.)	25 390	35 697	43 653	25 390	35 697	43 653	31 558	45 820	55 198	122
République tchèque	305 998	414 913	506 424	305 998	414 913	506 424	324 757	443 286	544 267	149
Danemark	306 762	346 569	346 569	306 762	346 569	346 569	300 918	423 426	423 426	126
Angleterre	19 461	28 707	28 707	19 461	28 707	28 707	19 461	28 707	28 707	130
Finlande	27 496	35 664	44 853	30 500	38 165	48 296	31 050	41 964	54 384	120
France	21 631	29 097	42 932	23 807	31 274	45 209	24 059	31 525	45 486	120
Allemagne	37 313	45 877	49 562	41 225	49 861	55 903	44 300	53 640	61 530	109
Grèce	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	150
Hongrie	1 532 436	1 983 240	2 638 332	1 532 436	1 983 240	2 638 332	1 756 380	2 474 508	3 328 212	231
Islande	2 518 454	2 830 814	3 288 386	2 518 454	2 830 814	3 288 386	2 849 000	3 619 000	3 796 000	162
Irlande	31 497	52 177	59 125	31 497	52 177	59 125	31 497	52 177	59 125	151
Italie	21 328	25 799	31 434	22 980	28 095	34 500	22 980	28 880	36 063	130
Japon	3 335 000	5 958 000	7 533 000	3 335 000	5 958 000	7 533 000	3 335 000	5 958 000	7 737 000	90
Corée	23 955 100	41 387 505	66 271 272	23 859 100	41 291 505	66 175 272	23 859 100	41 291 505	66 175 272	126
Luxembourg	47 407	65 284	96 622	68 289	85 371	118 653	68 289	85 371	118 653	130
Mexique	104 415	137 323	227 967	133 872	174 854	289 632	m	m	m	274
Pays-Bas	30 331	39 303	43 844	31 432	43 204	48 084	31 734	55 905	63 488	132
Nouvelle-Zélande	30 150	58 327	58 327	30 150	58 327	58 327	30 150	58 327	58 327	130
Norvège	294 237	332 218	367 592	294 237	332 218	367 592	314 261	354 059	387 383	164
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	171
Portugal	14 380	23 541	36 921	14 380	23 541	36 921	14 380	23 541	36 921	142
Écosse	19 586	31 241	31 241	19 586	31 241	31 241	19 586	31 241	31 241	130
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	170
Espagne	25 688	29 934	37 099	28 900	33 580	40 986	29 525	34 339	41 834	147
Suède	256 800	298 800	343 200	262 000	306 300	347 400	276 000	326 900	371 800	117
Suisse	70 346	91 017	112 067	80 879	104 157	126 592	94 079	122 259	145 276	109
Turquie	11 835	13 206	14 740	a	a	a	11 835	13 206	14 740	2 703
États-Unis	35 907	43 633	m	34 519	44 015	m	34 672	43 966	m	128
Pays partenaires										
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	221
Chili	3 818 076	4 636 394	6 204 576	3 818 076	4 636 394	6 204 576	3 818 076	4 852 425	6 499 056	m
Estonie	88 800	79 968	110 500	88 800	79 968	110 500	88 800	79 968	110 500	193
Israël	50 967	59 525	83 176	50 967	59 525	83 176	50 967	59 525	83 176	135
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	17 130	20 005	21 187	17 130	20 005	21 187	17 130	20 005	21 187	180

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 2006 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 2006 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.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683051838685>

Tableau X2.3b.

Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2007)

	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2006) ¹	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2007) ¹	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (janvier 2007) ¹	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, année civile 2007) ¹	Population totale en milliers (année civile 2007)	PIB par habitant (en équivalents USD, année civile 2007) ²	Année de référence des données relatives aux salaires de 2007	Corrections pour l'inflation (2007)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	1.41	1.42	1.42	1 132 172	21 153	37 692	2007	0.98
	Autriche	0.88	0.88	0.88	270 837	8 315	37 012	2006/2007	1.00
	Belgique (Fl.) ³	0.90	0.89	0.90	334 917	10 622	35 428	Jan 2007	1.00
	Belgique (Fr.) ³	0.90	0.89	0.90	334 917	10 622	35 428	2006/2007	1.00
	République tchèque	14.26	14.23	14.25	3 530 249	10 323	24 033	2006/2007	1.00
	Danemark	8.59	8.60	8.60	1 687 892	5 460	35 946	2006/2007	1.00
	Angleterre ⁴	0.64	0.65	0.65	1 401 042	60 783	35 461	2006/2007	1.00
	Finlande	0.97	0.98	0.98	179 659	5 289	34 664	01 Oct. 2006	1.00
	France	0.92	0.91	0.92	1 892 241	63 573	32 709	2006/2007	1.00
	Allemagne	0.86	0.86	0.86	2 422 900	82 263	34 248	2006/2007	1.00
	Grèce	0.72	0.72	0.72	228 180	11 193	28 314	2005	1.04
	Hongrie	130.98	134.78	132.88	25 419 164	10 056	18 755	2007	0.97
	Islande	109.33	115.10	112.22	1 279 379	311	35 695	2006/2007	1.00
	Irlande	1.00	0.97	0.99	190 603	4 357	45 099	2006/2007	1.00
	Italie	0.86	0.85	0.86	1 535 540	59 319	30 454	2006/2007	1.00
	Japon	124.33	120.14	122.24	515 804 800	127 771	33 602	2006/2007	1.00
	Corée	760.67	749.88	755.28	901 188 604	48 456	24 801	2007	1.00
	Luxembourg	0.95	0.95	0.95	36 278	480	79 557	2006/2007	1.00
	Mexique	7.38	7.53	7.46	11 139 674	105 677	13 999	2006/2007	1.00
	Pays-Bas	0.89	0.88	0.89	567 066	16 377	39 347	2006/2007	1.00
	Nouvelle-Zélande	1.52	1.55	1.54	177 551	4 185	27 371	2007	0.98
	Norvège	8.89	9.05	8.97	2 277 111	4 706	53 467	01 Dec. 2007	0.98
	Pologne	1.87	1.92	1.90	1 167 795	38 116	15 957	m	1.00
	Portugal	0.68	0.67	0.68	163 119	10 608	22 950	2006/2007	1.00
	Écosse ⁴	0.64	0.65	0.65	1 401 042	60 783	35 461	2006/2007	1.00
	République slovaque	17.08	17.10	17.09	1 852 781	5 397	20 078	m	1.00
Espagne	0.76	0.74	0.75	1 050 595	44 874	31 638	2006/2007	1.00	
Suède	9.27	9.14	9.21	3 061 449	9 148	36 615	2007	0.99	
Suisse	1.69	1.66	1.68	512 142	7 509	41 088	2006/2007	1.00	
Turquie	0.86	0.89	0.88	856 387	73 904	13 020	2006	1.04	
États-Unis	1.00	1.00	1.00	13 741 600	302 087	45 489	2006/2007	1.00	
Pays partenaires	Brésil	1.36	1.38	1.37	1 937 598	191 000	7 351	m	m
	Chili	363.46	371.42	367.44	66 598 992	16 600	10 802	2007	0.96
	Estonie	8.23	8.75	8.49	238 929	1 342	20 341	2006/2007	1.00
	Israël	3.67	3.56	3.62	673 552	7 180	26 351	2006/2007	1.00
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	0.62	0.64	0.63	34 471	2 019	26 681	2006/2007	1.00

Remarque : les ajustements en raison de l'inflation sont utilisés si l'année de référence n'est pas 2006/2007 et si l'inflation entre la période de référence utilisée et l'année 2006/2007 varie de plus de 1 %.

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 (2007) est calculé à partir de la population totale (2007) et du PIB total (2007). Il a été converti en USD en utilisant les PPA pour le PIB (2007). 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.

Source : OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683051838685>

Tableau X2.3c.


Salaire des enseignants (2007)

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

	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	28 323	38 847	38 847	1.17	28 452	39 459	39 459	1.19	28 452	39 459	39 459	1.19
Autriche	24 735	32 755	49 038	1.01	25 854	35 387	50 964	1.09	26 219	36 410	53 708	1.12
Belgique (Fl.)	26 059	36 529	44 553	1.17	26 059	36 529	44 553	1.17	32 354	46 739	56 198	1.50
Belgique (Fr.)	24 908	35 019	42 823	1.13	24 908	35 019	42 823	1.13	30 958	44 949	54 150	1.45
République tchèque	18 860	25 573	31 214	1.21	18 860	25 573	31 214	1.21	20 017	27 322	33 546	1.29
Danemark	31 336	35 403	35 403	1.12	31 336	35 403	35 403	1.12	30 740	43 254	43 254	1.37
Angleterre	26 491	39 077	39 077	1.26	26 491	39 077	39 077	1.26	26 491	39 077	39 077	1.26
Finlande	24 761	32 116	40 391	1.06	27 466	34 368	43 491	1.13	27 961	37 789	48 973	1.24
France	20 756	27 920	41 196	0.97	22 844	30 009	43 381	1.04	23 086	30 250	43 647	1.05
Allemagne	38 094	46 837	50 599	1.56	42 088	50 904	57 073	1.69	45 227	54 762	62 817	1.82
Grèce	23 114	28 190	33 907	1.13	23 114	28 190	33 907	1.13	23 114	28 190	33 907	1.13
Hongrie	9 847	12 744	16 954	0.77	9 847	12 744	16 954	0.77	11 286	15 901	21 387	0.97
Islande	19 705	22 149	25 729	0.71	19 705	22 149	25 729	0.71	22 291	28 316	29 701	0.90
Irlande	28 075	46 509	52 702	1.17	28 075	46 509	52 702	1.17	28 075	46 509	52 702	1.17
Italie	21 901	26 493	32 280	0.99	23 598	28 850	35 428	1.08	23 598	29 657	37 033	1.11
Japon	23 955	42 796	54 109	1.45	23 955	42 796	54 109	1.45	23 955	42 796	55 574	1.45
Corée	27 848	48 113	77 040	2.21	27 736	48 001	76 928	2.20	27 736	48 001	76 928	2.20
Luxembourg	43 814	60 336	89 299	0.86	63 113	78 901	109 660	1.13	63 113	78 901	109 660	1.13
Mexique	12 297	16 173	26 848	1.32	15 767	20 593	34 111	1.68	m	m	m	m
Pays-Bas	30 091	38 992	43 497	1.13	31 183	42 862	47 704	1.24	31 483	55 463	62 986	1.61
Nouvelle-Zélande	16 889	32 673	32 673	1.36	16 889	32 673	32 673	1.36	16 889	32 673	32 673	1.36
Norvège	28 226	31 870	35 263	0.68	28 226	31 870	35 263	0.68	30 147	33 965	37 162	0.72
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	18 705	30 621	48 024	1.52	18 705	30 621	48 024	1.52	18 705	30 621	48 024	1.52
Écosse	26 661	42 527	42 527	1.37	26 661	42 527	42 527	1.37	26 661	42 527	42 527	1.37
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	30 072	35 043	43 431	1.26	33 832	39 312	47 981	1.42	34 564	40 200	48 974	1.45
Suède	24 144	28 092	32 267	0.87	24 633	28 797	32 662	0.90	25 949	30 734	34 956	0.96
Suisse	36 874	47 709	58 743	1.32	42 395	54 597	66 357	1.51	49 314	64 086	76 151	1.78
Turquie	12 348	13 778	15 379	1.21	a	a	a	a	12 348	13 778	15 379	1.21
États-Unis	31 526	38 310	m	0.96	30 308	38 645	m	0.97	30 442	38 602	m	0.97
Moyenne de l'OCDE	25 187	34 248	41 922	1.17	27 218	36 870	45 191	1.23	28 256	39 319	47 798	1.30
Moyenne de l'UE-19	25 917	34 778	42 589	1.14	27 825	36 925	45 028	1.19	28 926	39 961	48 817	1.29
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	9 183	8 270	11 427	0.46	9 183	8 270	11 427	0.46	9 183	8 270	11 427	0.46
Israël	12 379	14 457	20 202	0.62	12 379	14 457	20 202	0.62	12 379	14 457	20 202	0.62
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	23 873	27 880	29 527	1.19	23 873	27 880	29 527	1.19	23 873	27 880	29 527	1.19

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/683051838685>

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 équivalents USD convertis à l'aide des PPA) divisé par le nombre d'habitants.

Les taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts nets en capital.

Sources

Édition 2009 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 2009.

Annexe

3

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

L'annexe 3 sur les sources, méthodes et notes techniques est disponible uniquement en version électronique. Elle se trouve à l'adresse suivante :
www.oecd.org/edu/eag2009

RÉFÉRENCES

- Ashton, P.** et **N. Webb** (1986), *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*, Monogram, Longman, White Plains, New York.
- Brophy, J.E.** et **T.L. Good** (1986), "Teacher Behaviour and Pupil Achievement", M.C. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Teaching*, MacMillan, New York, pp. 328-375.
- Caldwell, B.** (2002), "Autonomy and Self-management: Concepts and Evidence", T. Bush et L. Bell, *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman, Londres, pp. 34-48.
- Caldwell, B.** et **J. Spinks** (1998), *Beyond the Self-Managing School*, Falmer Press, Londres.
- Clausen, M.** (2002), Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, D.H. Rost (éd.), Waxmann, Munster.
- Darling-Hammond, L., D.J. Holtzman, S.J. Gatlin** et **J.V. Heilig** (2005), "Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness", *Education Policy Analysis Archives*, No. 13 (42).
- Dormann, C.** et **D. Zapf** (2001), "Job Satisfaction – A Meta-analysis of Stabilities", *Journal of Organizational Behavior*, No. 22, pp. 483-504.
- Fischer, R.** (2004), "Standardization to Account for Cross-Cultural Response Bias: A Classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, No. 35, pp. 263-282.
- Kelo, M., U. Teichler** et **B. Wächter** (éds.) (2005), "EURODATA: Student Mobility in European Higher Education", Verlags and Mediengesellschaft, Bonn.
- Klieme, E.** et **K. Rakoczy** (2003), "Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht"; in J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider and K.-J. Tillmann, (éds.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 334-359), Leske & Budrich, Opladen.
- Krueger, A.B.** (2002), "Economic Considerations and Class Size", *National Bureau of Economic Research Working Paper*: 8875.
- Lazear, E.P.** (2000), "The Future of Personnel Economics", *The Economic Journal*, No.110, p. 467, F611-F639.
- Mincer, J.** (1974), "Schooling, experience, and earnings", National Bureau of Economic Research (NBER), New York.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis** et **E. Russell** (1988), *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells.
- Nettle, E.B.** (1998), "Stability and Change in the Belief of Student Teachers During Practice Teaching", *Teaching and Teacher Education*, No. 14 (2), pp. 193-204.
- O'Day, J.** (2002), "Complexity, Accountability, and School Improvement", *Harvard Educational Review*, No. 72 (3), pp. 293-329.
- Odden, A.** et **C. Busch** (1998), *Financing Schools for High Performance*, Jossey-Bass, San Francisco.
- OCDE** (2004), *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2005a), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2005b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2005c), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OCDE, Paris.

- OCDE (2006a), *Statistiques des recettes publiques 1965-2005*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2006*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Panorama de la santé 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007d), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2007*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007e), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2008*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008b), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008c), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009a), *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009b), *Perspectives économiques de l'OCDE, Rapport intermédiaire*, mars 2009, OCDE, Paris.
- OCDE (2009c), *Social Outcomes of Learning – Country Questionnaires*, OCDE, Paris (Non publié).
- OCDE (2009d), *Main OECD Science and Technology Indicators/Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009e), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris.
- OCDE (à paraître), *TALIS Technical Report*, OCDE, Paris.
- Quebec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2005), "Educational Spending Relative to the GDP in 2001: A comparison of Québec and the OECD Countries", *Education Statistics Bulletin*, www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_31an.pdf.
- Rakoczy, K., E. Klieme, B. Drollinger-Vetter, F. Lipowsky, C. Pauli et K. Reusser** (2007), "Structure as a Quality Feature in Mathematics Instruction of the Learning Environment versus a Structured Presentation of Learning Content", M. Prenzel (éd.), *Studies on the Educational Quality of Schools: The Final Report of the DFG Priority Programme*, pp. 101-120, Waxmann, Munster.
- Rosenholtz, S.** (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, New York.
- Ross, J.A.** (1998), "The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy", J. Brophy (éd.) *Advances in Research on Teaching*, Vol. 7, pp. 49-74, JAI Press, Greenwich, Connecticut.
- Saunders, L.** (2000), *Understanding Schools Use of "Value Added" Data: The Psychology and Sociology of Numbers. Research Papers in Education*, No. 15 (3), pp. 241-58.
- Scheerens, J. et R.J. Bosker** (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.
- Senge, P.** (2000), *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York.
- St. John, E.P** (2003), *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Staub, F. et E. Stern** (2002), "The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-experimental Evidence from Elementary Mathematics", *Journal of Educational Psychology*, No. 93, pp. 144-155.
- Usher, A.** (2006), "Grants for Students: What They Do, Why They Work", *Canadian Education Report Series*, Educational Policy Institute; Toronto, Ontario.
- Van de Grift, W. et A.A.M. Houtveen** (2006), "Underperformance in Primary Schools", *School Effectiveness and School Improvement*, No. 17 (3), pp. 255-273.
- Wang, M.C., G.D. Haertel et H.J. Walberg** (1997), "Learning Influences", H.J. Walberg et G.D. Haertel (éds.), *Psychology and Educational Practice*, McCuthan, Berkeley.

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 2009*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

Mme OonYing CHIN (Australie)	Mme Michele JACQUOT (France)
M. Paul CMIEL (Australie)	Mme Elodie LEPREVOST (France)
Mme Shannon MADDEN (Australie)	Mme Claude MALEGUE (France)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)	M. Christophe PEPIN (France)
M. Mark NÉMET (Autriche)	Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Markus SCHWABE (Autriche)	Mme Christine RAGOUCY (France)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Philippe DIEU (Belgique)	Mme Alexia STEFANOUE (France)
M. Liës FEYEN (Belgique)	M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	M. Martin SCHULZE (Allemagne)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)	Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)	Mme Roy CHOURDAKI (Grèce)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	Mme Chrysa DRYDAKI (Grèce)
Mme Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brésil)	Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brésil)	Mme Melina PAPADAKI (Grèce)
Mme Ana Carolina SILVA CIOTTO (Brésil)	Mme Anna IMRE (Hongrie)
Mme Carmilva SOUZA FLORES (Brésil)	Mme Judit KÁDÁRNÉ-FÜLÖP (Hongrie)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	M. Tibor KÖNYVESI (Hongrie)
Mme Shannon DELBRIDGE (Canada)	Mme Judit KOZMA-LUKACS (Hongrie)
M. Gerald MORTON (Canada)	M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Cristian Pablo YANEZ NAVARRO (Chili)	Mme Éva TÓT (Hongrie)
Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)	M. Gunnar ÁRNASON (Islande)
M. Felix KOSCHIN (République tchèque)	M. Júlíus BJÖRNSSON (Islande)
M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)	Mme Ásta URBANCIC (Islande)
Mme Karin BLIX (Danemark)	M. Pat McSITRIC (Irlande)
Mme Julie GRUNNET HANSEN (Danemark)	Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Simon HEIDEMANN (Danemark)	M. Yoav AZULAY (Israël)
M. Leo Elmbirk JENSEN (Danemark)	M. Yosef GIDANIAN (Israël)
Mme Kristi PLOOM (Estonie)	M. Giovanni BIONDI (Italie)
M. Anders HINGEL (Commission européenne)	Mme Maria Gemma DE SANCTIS (Italie)
Mme Lene MEJER (EUROSTAT)	Mme Paola DI GIROLAMO (Italie)
M. Fernando REIS (EUROSTAT)	Mme Maria Teresa MORANA (Italie)
M. Ville HEINONEN (Finlande)	Mme Claudia PIZZELLA (Italie)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Paolo TURCHETTI (Italie)
M. Heikki KOKKALA (Finlande)	M. Hiroshi KAMIYO (Japon)
M. Reijo LAUKKANEN (Finlande)	M. Hiromi SASAI (Japon)
Mme Riikka RAUTANEN (Finlande)	Mme Kumiko TANSO-HIRABAYASHI (Japon)
M. Mika TUONONEN (Finlande)	M. Tokuo OGATA (Japon)
M. Matti VÄISÄNEN (Finlande)	M. Chang-Hwan KIM (Corée)
M. Cédric AFSA ESSAFI (France)	Mme Jong-Hyo PARK (Corée)

- M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
 Mme Daisy SATIJN (Pays-Bas)
 Mme Linda SLIKKERVEER (Pays-Bas)
 M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 Mme Pauline THOOLEN (Pays-Bas)
 M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
 Mme Frances KELLY (Nouvelle-Zélande)
 Mme Marie ARNEBERG (Norvège)
 Mme Karin BJØRKELI HJERMUNDRUD (Norvège)
 M. Kjetil HELGELAND (Norvège)
 M. Lars NERDRUM (Norvège)
 M. Geir NYGÅRD (Norvège)
 M. Terje RISBERG (Norvège)
 Mme Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
 Mme Hanna GOLASZEWSKA (Pologne)
 Mme Grazyna MARCINIAK (Pologne)
 Mme Anna NOWOZYNSKA (Pologne)
 Mme Maria ULATOWSKA (Pologne)
 Mme Beatriz GONÇALVES (Portugal)
 Mme Elisa GONZALEZ (Portugal)
 M. Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
 M. Joaquim SANTOS (Portugal)
 M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
 M. Evgeny BUTKO (Fédération de Russie)
 Mme Anna FATEEVA (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 Isabel ALABAU BALCELLS (Espagne)
 M. Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Espagne)
 M. Luis HERNAEZ GLUCK (Espagne)
 M. Jesús IBÁÑEZ MILLA (Espagne)
 M. Enrique ROCA COBO (Espagne)
 Mme Carmen UREÑA UREÑA (Espagne)
 M. Mats BJÖRNSSON (Suède)
 Mme Marie KAHLROTH (Suède)
 M. Kenny PETERSSON (Suède)
 Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
 M. Stefan C. WOLTER (Suisse)
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)
 M. Ibrahim Zeki KARABIYIK (Turquie)
 M. Michael BRUNEFORTH (UNESCO)
 M. Albert MOTIVANS (UNESCO)
 M. Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)
 M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
 M. Stephen HEWITT (Royaume-Uni)
 M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
 Mme Rachel DINKES (États-Unis)
 Mme Jana KEMP (États-Unis)
 Mme Valena White PLISKO (États-Unis)
 M. Thomas SNYDER (États-Unis)

Réseau de l'INES chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société

Pays responsable : Canada

Responsable du réseau : M. Patrice DE BROUCKER

- M. Dan ANDERSSON (Ancien responsable du réseau)
- Mme Oon Ying CHIN (Australie)
 M. Paul CMIEL (Australie)
 Mme Shannon MADDEN (Australie)
 M. Scott MATHESON (Australie)
 M. Mark NEMET (Autriche)
 Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
 Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
 Mme Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brésil)
 Mme Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brésil)
 Mme Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brésil)
 M. Patric BLOUIN (Canada)
 M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
 Mme Emmanuelle CARRIÈRE (Canada)
 Mme Shannon DELBRIDGE (Canada)
 Mme Sona FORTOVA (République tchèque)
 Mme Vendula KAŠPAROVÁ (République tchèque)
 Mme Julie GRUNNET HANSEN (Danemark)

- M. Lars JAKOBSEN (Commission européenne)
 Mme Marta BECK-DOMZALSKA (Commission européenne)
 M. Sylvain JOUHETTE (Commission européenne)
 Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)
 Mme Aila REPO (Finlande)
 Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
 Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
 Mme Susanne REIF (Allemagne)
 M. Chrysa DRYDAKI (Grèce)
 M. Angelos KARAGIANNIS (Grèce)
 Mme Nicola TICKNER (Irlande)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 M. David MAAGAN (Israël)
 Mme Liana VERZICCO (Italie)
 Mme Jihee CHOI (Corée)
 Mme Jong-Hyo PARK (Corée)
 M. Jos NOESEN (Luxembourg)
 M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
 M. Héctor ROBLES (Mexique)
 M. Roy TJOA (Pays-Bas)

M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 M. DickTAKKENBERG (Pays-Bas)
 M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
 M. Lars NERDRUM (Norvège)
 M. Geir NYGÅRD (Norvège)
 M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
 Mme Lubomíra SRNÁNKOVÁ (République slovaque)
 Mme Raquel ALVAREZ-ESTEBAN (Espagne)
 Mme Carmen UREÑA UREÑA (Espagne)

Mme Anna JÖNSSON (Suède)
 M. Kenny PETERSSON (Suède)
 M. Russell SCHMIEDER (Suède)
 M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
 M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
 M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
 Mme Lisa HUDSON (États-Unis)
 M. Dan SHERMAN (États-Unis)

Réseau de l'INES chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes

Pays responsable : Royaume-Uni

Responsable du réseau : M. Stephen LEMAN

M. Jaap SCHEERENS (Ancien responsable du réseau)
 Mme OonYing CHIN (Australie)
 M. Paul CMIEL (Australie)
 Mme Shannon MADDEN (Australie)
 M. Scott MATHESON (Australie)
 M. Christian KRENTHALLER (Autriche)
 M. François-Gérard STOLZ (Belgique)
 M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)
 Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
 Mme Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brésil)
 Mme Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brésil)
 Mme Michaela KLENHOVA (République tchèque)
 Mme Pavla POLECHOVA (République tchèque)
 Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)
 M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
 M. Richard DEISS (Commission européenne)
 M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)
 Mme Petra PACKALEN (Finlande)
 Mme Nadine DALSHHEIMER (France)
 Mme Pia BRUGGER (Allemagne)
 Mme Cornelia FRANKE (Allemagne)
 Mme Maria DEMOU (Grèce)
 Mme Maria FASSARI (Grèce)
 M. Pat McSITRIC (Irlande)

M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 Mme Gianna BARBIERI (Italie)
 Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
 Mme Jong-Hyo PARK (Corée)
 M. Gilles HIRT (Luxembourg)
 M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
 Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
 M. Hans RUESINK (Pays-Bas)
 M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 M. Cyril MAKO (Nouvelle-Zélande)
 Mme Eli-Karin FLAGTVEDT (Norvège)
 M. Kjetil HELGELAND (Norvège)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
 M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
 Mme Anna FATEEVA (Fédération de Russie)
 Mme Isabel ALABAU BALCELLS (Espagne)
 M. Antonio DEL SASTRE (Espagne)
 M. Anders BORGSTRÖM (Suède)
 Mme Madeleine NYMAN (Suède)
 M. Eugen STOCKER (Suisse)
 Mme Lorna BERTRAND (Royaume-Uni)
 M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
 M. Stephen HEWITT (Royaume-Uni)
 M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)

Autres participants à cette publication

Mme Janet LOONEY (Édition)
 Mme Fung-Kwan TAM (Mise en page)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

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

ISBN 92-64-05605-3

L'éducation aujourd'hui : la perspective de l'OCDE (2009)

ISBN 92-64-05996-2

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education (2008)

ISBN 92-64-04652-6

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

ISBN 92-64-06068-5

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

ISBN 92-64-03983-X

Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools (2008)

ISBN 92-64-05022-8

Evidence in Education: Linking Research and Policy (2007)

ISBN 92-64-03366-5

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 : Concepts, normes, définitions et classifications (2004)

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 92-64-27037-4

Regards sur l'éducation 2008 : Les indicateurs de l'OCDE (2008)

ISBN 92-34-04680-1

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

ISBN 92-64-03419-8

Les publications de l'OCDE sont disponibles sur la Librairie en ligne de l'OCDE (www.oecdbookshop.org)

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ IN FRANCE
(96 2009 06 2 P) ISBN 978-92-64-04098-4 – n° 56910 2009

Regards sur l'éducation 2009

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Dans tous les pays de l'OCDE, les gouvernements cherchent à accroître l'efficacité de leur système éducatif tout en s'employant à trouver les ressources supplémentaires pour faire face à la demande grandissante de formation.

Conçue pour permettre aux pays d'évaluer la performance de leur système d'enseignement à la lumière de celle d'autres pays, l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* présente une imposante batterie d'indicateurs actualisés et comparables sur les résultats des systèmes éducatifs. Ces indicateurs sont le fruit d'une concertation entre spécialistes sur la façon de mesurer l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale.

Les indicateurs montrent qui participe aux activités éducatives, quelles dépenses leur sont affectées, comment les systèmes éducatifs fonctionnent et quels sont les résultats obtenus. Les indicateurs de résultats portent sur des aspects très variés, allant de la comparaison des performances des élèves dans des disciplines fondamentales jusqu'à l'analyse de l'impact de la formation sur les revenus et sur les possibilités d'emploi à l'âge adulte. Cette édition comprend des éléments nouveaux, notamment :

- les premiers résultats de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), qui portent en particulier sur les pratiques des enseignants, mais aussi sur l'évaluation des enseignants et les actions entreprises suite à cette évaluation ;
- une analyse des bienfaits de l'éducation sur le plan social ;
- des données sur le chômage de longue durée et sur le travail à temps partiel non souhaité chez les jeunes adultes ;
- un examen de l'évolution du niveau de formation ;
- une étude des raisons qui poussent à investir dans l'éducation, présentant notamment les bénéfices de l'éducation en dollars selon les pays de l'OCDE ; et
- une vue d'ensemble de l'excellence dans l'éducation chez les jeunes de 15 ans, à partir des résultats de l'enquête PISA.

Les fichiers Excel™ qui ont servi à établir les tableaux et graphiques figurant dans cet ouvrage sont disponibles via les liens *StatLinks* fournis. Les tableaux et graphiques ainsi que la base intégrale de données en ligne de l'OCDE dans le domaine de l'éducation sont accessibles gratuitement via le site « éducation » de l'OCDE sur le web à : www.oecd.org/edu/eag2009.

Consultez également la version abrégée de cet ouvrage : *Regards sur l'éducation 2009 : Panorama*.

Pour en savoir plus

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009, en anglais uniquement)

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006 (2009, en anglais uniquement)

L'éducation aujourd'hui : La perspective de l'OCDE (2009)

Analyse des politiques d'éducation 2006 : Regards sur l'enseignement supérieur (2006)

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

www.sourceocde.org/enseignement/9789264040984

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

www.sourceocde.org/9789264040984

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.