

© OECD, 2003.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,
OECD Publications Service,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

© OCDE, 2003.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,
Service des Publications de l'OCDE,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

INTRODUCTION

L'ÉDITION 2002 DE REGARDS SUR L'ÉDUCATION

Les indicateurs de l'OCDE représentent le consensus des experts en ce qui concerne la mesure de l'état actuel de l'éducation au niveau international.

Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2002 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état actuel de l'éducation au niveau international, en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Les indicateurs sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. L'édition 2002 de *Regards sur l'éducation* s'enrichit de trois améliorations importantes par rapport aux éditions précédentes :

Des données comparables sur les résultats de l'apprentissage ajoutent une nouvelle dimension aux indicateurs de l'OCDE...

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), lancé par les gouvernements pour étudier la performance des élèves de façon suivie en se servant d'un cadre conceptuel faisant l'objet d'un consensus à l'échelle internationale, fournit à présent des données comparables sur les résultats de l'éducation et de l'apprentissage ainsi que sur les facteurs essentiels qui conditionnent ces résultats. Ce type d'information comble enfin ce qui aura longtemps été une sérieuse lacune dans le jeu d'indicateurs. Le PISA entend proposer de nouvelles bases pour alimenter le dialogue politique et relancer la collaboration autour de la définition d'objectifs de l'enseignement à la fois novateurs et réalistes, qui traduisent des jugements sur les compétences utiles dans la vie adulte. Cette initiative traduit une volonté accrue de se concentrer sur les *finalités* de l'enseignement plutôt que sur les *moyens* qui lui sont consacrés. Ce changement de priorités permet de mieux guider les décideurs politiques dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer l'enseignement et mieux préparer les jeunes à faire leur entrée dans la vie adulte, dans un monde en pleine mutation placé sous le signe de la mondialisation.

...une meilleure information sur les écarts de performance entre individus et entre établissements permet de mieux aborder la question de l'égalité des chances dans l'enseignement...

Une proportion croissante d'indicateurs ne se cantonne plus à la performance moyenne d'un pays et intègre à présent des variations internes au pays, permettant de mieux aborder la question l'égalité des chances dans l'enseignement en faisant référence à des dimensions telles le sexe, l'âge, le milieu socio-économique, le type d'établissement et le domaine d'études.

...et les indicateurs sont organisés selon une nouvelle structure qui les rend plus faciles à interpréter.

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE sont progressivement intégrés à une nouvelle structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes éducatifs : les apprenants individuels, les prestataires de services d'éducation et cadres d'apprentissage et d'enseignement, et l'ensemble du système éducatif ;

- qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent les résultats de l'éducation pour les individus et les pays, les leviers politiques ou circonstances qui conditionnent ces résultats, ou encore des antécédents ou contraintes qui situent des choix politiques dans leur contexte ; et
- qui détermine à quelles questions politiques les indicateurs fournissent des éléments de réponse, différenciant entre trois grandes catégories : la qualité de la performance éducative et de l'offre d'enseignement, l'égalité des chances dans l'enseignement et la mesure dans laquelle la gestion des ressources est saine et adaptée.

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

	Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'éducation	Leviers politiques et circonstances qui conditionnent les résultats de l'éducation	Antécédents ou contraintes qui situent une politique dans son contexte
Apprenants individuels	1. La qualité et la répartition des acquis éducatifs individuels	5. Attitudes, engagement et comportements individuels	9. Caractéristiques contextuelles des apprenants individuels
Cadres d'enseignement et d'apprentissage	2. La qualité de transmission des savoirs	6. Pédagogie et pratiques d'apprentissage et climat au sein de la classe	10. Conditions d'apprentissage des élèves et conditions de travail des enseignants
Prestataires de services d'éducation	3. Le rendement des établissements d'enseignement et leur performance	7. Cadre scolaire et organisation de l'établissement	11. Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
Ensemble du système éducatif	4. La performance globale du système éducatif	8. Paramètres scolaires à l'échelle de tout le système, affectation des ressources, politiques en matière d'enseignement	12. Contextes éducatif, social, économique et démographique nationaux

POINTS CLÉS

L'édition 2002 de *Regards sur l'éducation* comporte quatre chapitres.

Le chapitre A étudie les résultats de l'éducation et de l'apprentissage en termes, ...

...de résultats actuels des établissements et de niveau de formation de la population adulte...

Le chapitre A examine tout d'abord les taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de niveau tertiaire (**indicateurs A1 et A2**). Ces indicateurs mettent en lumière le rendement des systèmes éducatifs, tant à l'échelle des établissements qu'à celle de l'ensemble du système. Afin de mesurer l'évolution du rendement éducatif, les taux d'obtention actuels de ces diplômes sont comparés aux niveaux de formation de générations antérieures ayant quitté le système éducatif à différents moments.

Les progrès des pays en matière de réduction de l'écart entre les sexes ont également été étudiés, tant en ce qui concerne le niveau de formation que le taux d'achèvement des études, dans l'ensemble et par domaine d'enseignement (**indicateurs A1, A2 et A4**).

Les taux d'abandon et de survie (**indicateur A2**) donnent une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement. Les étudiants peuvent avoir diverses raisons pour abandonner un programme sans l'avoir suivi jusqu'à son terme : ils peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière ; ils peuvent ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement ; ou ils peuvent vouloir travailler avant d'avoir terminé une formation. Des taux élevés d'abandon des études signalent malgré tout que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

- La proportion de ceux qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle du secondaire diminue dans presque tous les pays de l'OCDE, et à un rythme soutenu dans plusieurs pays. Dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme dépasse 70 pour cent, et elle dépasse 90 pour cent dans bon nombre d'entre eux (p. 34).
- En moyenne, les jeunes sont 26 pour cent à terminer avec fruit une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention de ce diplôme. Cette proportion varie d'environ un tiers ou davantage en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Pologne et au Royaume-Uni à moins de 20 pour cent en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Italie, en République tchèque et en Suisse (p. 44).
- Dans les générations plus âgées, le taux de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est moins élevé chez les femmes que chez les hommes, mais la tendance s'inverse dans les générations plus jeunes, où ce taux est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays (p. 36).
- En moyenne dans l'OCDE, plus de deux tiers des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A en lettres, dans les domaines de l'enseignement, artistique, de la santé ou du secteur social sont des femmes. Cette proportion n'est que d'un tiers en mathématiques et en sciences et représente moins d'un quart dans l'ingénierie, la production et la construction (p. 62).
- On enregistre une tendance à la hausse des qualifications de niveau universitaire recensées chez les adultes mais la plus grande part de cette augmentation s'explique par une hausse très significative du taux d'obtention de diplômes de niveau tertiaire dans un nombre de pays relativement restreint (p. 45).
- En moyenne, près d'un tiers des étudiants de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu un premier diplôme de niveau tertiaire (p. 46).

...de qualité des résultats de l'apprentissage...

Recenser le nombre de diplômés ne permet aucunement d'évaluer la qualité des acquis. Pour fournir davantage d'informations à ce sujet, les **indicateurs A5** et **A6** rendent compte des compétences et connaissances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture scientifique et mathématique, à la fois par rapport à la performance comparée des pays et en fonction du caractère équitable des résultats au sein de chaque pays. La compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique sont considérées comme des compétences fondamentales dans tous les pays de l'OCDE et l'évaluation des élèves dans ces domaines est un indicateur essentiel pour évaluer la qualité des résultats de l'apprentissage. Toutefois, on s'accorde de plus en plus à reconnaître qu'un éventail plus large de compétences est déterminant pour la réussite des individus et la prospérité des sociétés. C'est pourquoi l'**indicateur A8** ébauche un état des lieux comparatif des attitudes et savoirs civiques des jeunes âgés de 14 ans.

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent des jeunes de 15 ans atteignent le niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit, qui comprend notamment l'évaluation d'informations et l'élaboration d'hypothèses, l'application de connaissances spécialisées et le recours à des notions qui peuvent être inattendues. Ce pourcentage varie de 19 pour cent en Finlande et en Nouvelle-Zélande à moins de 1 pour cent au Mexique. Une moyenne de 12 pour cent des jeunes de 15 ans ont uniquement acquis les compétences les plus fondamentales, correspondant au niveau 1, et 6 pour cent d'entre eux n'atteignent même pas ce niveau (p. 69).
- Les élèves du Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique. Cependant, leur performance moyenne n'est pas significativement différente de celle des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande, deux autres pays en tête du classement. Sur l'échelle de culture scientifique, les élèves coréens et japonais réalisent la meilleure performance moyenne (p. 82).
- Les différences de performance moyenne sont importantes d'un pays à l'autre mais la variation de la performance entre élèves de 15 ans d'un pays est nettement plus grande. Toutefois, il n'est pas nécessaire qu'un pays affiche de fortes disparités dans ses performances pour qu'il réalise une performance moyenne élevée : la performance globale des cinq pays présentant les disparités les plus faibles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est d'un très haut niveau (p. 84).
- En général, les jeunes de 14 ans considèrent que respecter la loi et se rendre aux urnes sont des responsabilités très importantes pour les adultes et ils accordent un grand prix aux activités qui visent à promouvoir les droits de l'homme, à protéger l'environnement et à rendre service à la collectivité. La participation à des débats politiques et l'adhésion à un parti politique ont moins de valeur à leurs yeux (p. 101).

...et de la variation de ceux-ci entre établissements et entre élèves...

Les **indicateurs A5** et **A6** ont établi l'existence de différences non négligeables au sein de chaque système éducatif dans la plupart des pays. Cette variation peut découler du milieu des élèves et des établissements, des ressources humaines et financières mises à la disposition des établissements, des différences dans les programmes d'enseignement, des politiques et pratiques de sélection et de la manière dont l'enseignement est organisé et dispensé.

Dans certains pays, les systèmes éducatifs ne sont pas sélectifs : ils visent à offrir à tous les élèves les mêmes opportunités d'apprentissage et permettent aux établissements de prendre en charge l'enseignement d'élèves de tous niveaux. D'autres pays réagissent explicitement à la diversité des élèves en constituant des groupes en fonction du niveau de performance après un processus de sélection dans ou entre les établissements, dans le but de répondre au mieux aux besoins spécifiques des élèves. D'autres pays allient les deux approches. Même dans les systèmes scolaires polyvalents, les établissements peuvent varier

entre eux de manière significative en fonction des caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés que ceux-ci desservent ou par des différences géographiques. L'**indicateur A7** met en lumière les écarts de performance entre établissements et les facteurs qui sous-tendent ces écarts.

- En moyenne, la variation de la performance des élèves de 15 ans entre établissements représente 36 pour cent de la variation moyenne de l'OCDE, mais cette proportion va de 10 pour cent en Finlande et en Suède à plus de 50 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République tchèque (p. 91).
- Une part de la variation entre établissements est imputable à des facteurs géographiques et institutionnels, ou au regroupement des élèves par aptitude. Les différences sont souvent accentuées par le milieu familial, en particulier dans les pays qui appliquent des systèmes éducatifs différenciés, étant donné que les résultats d'un élève sont non seulement associés à son propre milieu mais aussi, et dans une plus forte mesure, à celui de ses condisciples (p. 93).

...d'égalité des chances dans l'enseignement...

Les élèves sont issus de milieux socio-économiques et culturels très différents. En raison de ces disparités, les établissements d'enseignement doivent tout mettre en œuvre pour offrir des possibilités adaptées et garantir l'égalité des chances à tous leurs élèves. La diversité des milieux et des intérêts des élèves peut enrichir l'environnement d'apprentissage. Parallèlement, l'hétérogénéité des niveaux d'aptitude et les différences dans l'état de préparation des élèves accroissent les défis que les établissements doivent relever pour satisfaire les besoins d'élèves issus de milieux socio-économiques très divers.

En vue d'aborder cette question politique, les **indicateurs A9** et **A10** examinent la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et le statut professionnel de leurs parents, leur lieu de naissance et la langue parlée à la maison. Bien que ces variables ne se prêtent pas directement à l'élaboration de politiques d'éducation, l'identification des caractéristiques présentées par les élèves qui sont les plus susceptibles d'obtenir de piètres résultats peut aider le corps enseignant et les décideurs à déterminer dans quels domaines l'action publique doit se concentrer. S'il peut être démontré que certains pays rencontrent moins de difficultés que d'autres pour concilier des facteurs contextuels très différents, d'importantes déductions pourront être faites sur le plan politique et utilisées dans d'autres pays.

- Les élèves dont les parents exercent des professions d'un statut plus élevé réalisent en moyenne de meilleures performances en compréhension de l'écrit ; cet avantage est plus marqué dans certains pays que dans d'autres, notamment en Allemagne, en Belgique, au Luxembourg et en Suisse (p. 107).
- Le milieu socio-économique reste l'un des principaux facteurs qui influencent la performance des élèves. Pourtant, certains pays, dont notamment le Canada, la Corée, la Finlande, l'Irlande, l'Islande et le Japon prouvent qu'égalité des chances et qualité d'enseignement ne sont pas incompatibles (p. 107).
- Dans la plupart des pays où la population d'immigrants est importante, les jeunes de 15 ans de première génération obtiennent des résultats en lecture inférieurs à ceux des élèves autochtones, même s'ils sont nés dans le pays. Toutefois, cet écart varie fortement d'un pays à l'autre (p. 114).
- Il n'est pas surprenant que les élèves qui ne parlent pas la langue majoritaire à la maison réalisent des performances nettement moins bonnes que ceux qui la parlent. Dans tous les pays, ces élèves ont bien plus de chances de se situer dans le quartile inférieur des élèves sur l'échelle de performance, mais, de nouveau, cet écart varie fortement entre les pays (p. 115).

...et de rendement de l'éducation pour les individus et la société.

Dans la mesure où le niveau de compétences tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût social de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pensions. Les **indicateurs A11** et **A12** étudient la relation entre le niveau de formation et l'activité en comparant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage.

Les écarts de salaire, et en particulier les revenus revus à la hausse en fonction des compléments de formation, font partie des éléments au moyen desquels les marchés incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain, qui comprend notamment le volume de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Les revenus plus élevés résultant de l'accroissement du capital humain correspondent alors au rendement de cet investissement, à l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité. Les **indicateurs A13** et **A14** tentent de mesurer le rendement de l'éducation : au bénéfice des individus, en termes de plus-value salariale ; au bénéfice du contribuable, en termes d'accroissement des recettes fiscales générées par les individus ayant atteint un niveau de formation plus élevé ; au bénéfice des économies en général, en termes de relation entre l'éducation et la croissance économique. Ensemble, ces indicateurs mettent en lumière l'impact de l'éducation à plus long terme, à la fois pour les individus et pour les sociétés.

- Les taux d'activité augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, les taux d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau (p. 122).
- Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe existent chez les détenteurs de diplômes de niveau tertiaire, ces différences sont nettement moins marquées que pour les personnes ayant un faible niveau de formation (p. 123).
- Un jeune de 15 ans peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6,5 ans en activité, 0,8 an au chômage et 1,4 an en dehors du marché du travail. La plus grande variation d'un pays à l'autre s'observe dans la durée moyenne des périodes de chômage, ce qui reflète essentiellement des disparités entre les taux d'activité des jeunes (p. 131).
- Il existe une corrélation positive entre niveau de formation et revenus, particulièrement marquée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui constitue le tournant décisif dans de nombreux pays. Les études au-delà du deuxième cycle du secondaire procurent un avantage salarial important. À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes mais ces différences s'estompent pour les niveaux de formation plus élevés (p. 136).
- Dans tous les pays, le taux de rendement privé de l'investissement dans l'éducation est – souvent nettement – supérieur au taux d'intérêt réel. Le taux de rendement social est généralement très supérieur au taux d'intérêt réel des opérations sans risque mais tend à être inférieur au taux privé en raison du coût social significatif de l'éducation (p. 138).

- Les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels des taux de rendement mais il existe d'autres facteurs, dont notamment les frais de scolarité et la fiscalité, qui réduisent le taux de rendement, et les dispositifs publics de prêts d'études et d'allocations ainsi que le risque plus faible de chômage, qui gonflent le taux de rendement (p. 140).
- L'amélioration du capital humain a été un très important facteur commun de la croissance économique et, dans certains pays, a représenté plus d'un demi-point de pourcentage de l'accélération de la croissance dans les années 1990 (p. 150).

Le chapitre B étudie les ressources humaines et financières investies dans l'éducation...

Les ressources financières représentent un levier politique que les gouvernements peuvent actionner pour améliorer les résultats de l'éducation. En qualité d'investissement dans les ressources humaines, l'éducation peut stimuler la croissance économique et accroître la productivité, contribuer à l'épanouissement individuel et à la promotion sociale et réduire les inégalités sociales. Comme toute forme d'investissement, l'éducation a un rendement et génère des coûts. Après l'analyse du rendement de l'éducation dans le chapitre A, le chapitre B offre une analyse comparative de la structure des dépenses dans les pays de l'OCDE. En accordant davantage d'attention à l'évolution des structures de dépenses, *Regards sur l'éducation 2002* étudie l'interaction des différents facteurs de l'offre et de la demande et la manière dont les dépenses d'éducation ont évolué par rapport aux dépenses consacrées à d'autres priorités sociales.

...en termes de ressources que chaque pays investit dans l'éducation par rapport à ses effectifs d'étudiants...

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter simultanément sur du personnel qualifié, de bonnes installations, du matériel de pointe et des étudiants motivés, disposés à apprendre. Toutefois, la volonté d'offrir un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables. Il n'existe pas de normes absolues concernant les ressources nécessaires par élève/étudiant pour que l'individu et la société dans son ensemble en tirent le meilleur parti possible. Cependant, les comparaisons internationales peuvent fournir une base de discussion en donnant des indications utiles sur les différences entre les pays de l'OCDE quant à l'importance de l'investissement dans l'éducation. L'**indicateur B1** examine le pourcentage de ressources nationales publiques et privées consacrées aux établissements d'enseignement en fonction du nombre d'étudiants scolarisés dans ces établissements en équivalents temps plein (ETP). Il étudie également la manière dont les pays répartissent les dépenses par élève/étudiant entre les différents niveaux d'enseignement.

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 229 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 174 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 422 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces moyennes occultent de grandes différences entre pays (p. 162).
- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,3 fois plus par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire (p. 169).
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires est relativement élevé, malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues (p. 171).
- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de moindre qualité. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances en mathématiques (p. 163).

...et par rapport au revenu national et au volume du budget du gouvernement...

L'**indicateur B2** porte sur la part de richesse nationale consacrée aux établissements d'enseignement et sur les niveaux d'enseignement qui en bénéficient. La part des ressources financières totales dévolue à l'éducation répond à un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les étudiants et leur famille. L'**indicateur B2** montre également comment le volume de l'investissement dans l'enseignement – en valeur absolue et par rapport au volume de la richesse nationale – a évolué dans le temps dans les différents pays de l'OCDE.

L'**indicateur B3** complète cet état des lieux des ressources investies dans l'éducation en examinant l'évolution des dépenses publiques d'éducation en termes absolus et par rapport à d'éventuels changements d'ensemble dans la structure des dépenses publiques. Tous les gouvernements sont impliqués dans l'éducation, qu'ils la financent ou qu'ils organisent la façon dont l'enseignement est dispensé. Étant donné que les marchés ne garantissent pas l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation, les gouvernements subventionnent les services d'enseignement pour s'assurer que ceux-ci soient accessibles à leur population. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité, etc.

- Les pays de l'OCDE consacrent 5,8 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement (p. 179).
- Dans 14 pays de l'OCDE sur 18, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1999 (p. 179).
- Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 12,7 pour cent des dépenses publiques totales au financement des établissements d'enseignement (p. 192).
- En termes réels, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent dans quatre pays de l'OCDE sur cinq entre 1995 et 1999 (p. 194).
- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à augmenter plus rapidement que les dépenses totales mais plus lentement que le PIB. En Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les dépenses publiques d'éducation ont progressé entre 1995 et 1999, malgré un recul du budget public en termes réels (p. 194).

...de modes de financement des systèmes éducatifs et de provenance des fonds...

Nombreux sont les pays de l'OCDE qui débattent actuellement de la question de la répartition des coûts de l'éducation entre l'individu qui en tire directement parti et la société dans son ensemble. Cette question est particulièrement pertinente s'agissant des phases précoces et tardives de l'enseignement – les niveaux d'enseignement pré-primaire et tertiaire – où la pratique d'un financement public intégral ou quasi intégral est moins fréquente. L'émergence de nouveaux groupes de bénéficiaires de l'éducation a pour corollaire l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement. Aussi les pouvoirs publics établissent-ils de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires. Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme ne constituant plus qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement jouant un rôle toujours plus grand. Afin de clarifier ces questions, l'**indicateur B4** examine les parts relatives des fonds destinés aux établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, ainsi que la manière dont elles ont évolué depuis 1995.

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail de possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. Pourtant, dans un nombre non négligeable de pays, les fonds publics sont ensuite transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins. L'**indicateur B4** examine également la répartition entre fonds de provenance publique et privée.

- La part de l'ensemble des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement varie de 3 pour cent ou moins en Finlande, en Norvège, au Portugal, en République slovaque, en Suède et en Turquie à plus de 40 pour cent en Corée (p. 202).
- Dans certains pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire et secondaire mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement, dans le souci d'élargir l'offre d'apprentissage sans compromettre la participation des étudiants issus de milieux modestes. En Belgique et aux Pays-Bas, les élèves de l'enseignement primaire et secondaire inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État sont majoritaires, et ils sont plus de 20 pour cent en Australie, en Corée, en Espagne, en France et au Royaume-Uni (p. 202).
- Les établissements d'enseignement primaire et secondaire principalement financés par les ménages sont nettement plus rares que ceux financés par l'État (p. 202).
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Au niveau tertiaire, la proportion de fonds privés varie de 3 pour cent ou moins en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Suisse, à 78 pour cent en Corée (p. 202).
- Dans 10 pays de l'OCDE sur 19, les dépenses de sources privées au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 30 pour cent entre 1995 et 1999. Dans la plupart des pays, cette hausse n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses de sources publiques en la matière (p. 206).

...de différents mécanismes de financement...

Le principal mécanisme de financement de l'éducation passe par les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Les gouvernements se tournent cependant vers un éventail plus large des modes de financement et la comparaison de ces différents types de financement permet de cerner des alternatives politiques. Les aides publiques accordées aux étudiants et à leurs familles, le sujet abordé par l'**indicateur B5**, constituent une alternative aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement. Les pouvoirs publics subventionnent le coût de l'éducation et les dépenses annexes en vue d'ouvrir plus largement l'accès à l'éducation et atténuer les inégalités sociales. Par ailleurs, ces aides publiques jouent traditionnellement un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Le fait de leur acheminer des ressources par l'intermédiaire des étudiants peut intensifier la concurrence entre ces établissements et avoir pour effet de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée,

les aides publiques peuvent les aider à élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les subventions attribuées selon le critère des ressources, les allocations familiales versées pour tous les étudiants, les allègements fiscaux consentis aux étudiants ou à leurs parents et les autres transferts aux ménages. Les aides publiques aux ménages doivent-elles être accordées sous forme d'allocations ou de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation à ses bénéficiaires ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? L'**indicateur B5** ne peut répondre à ces questions mais présente une vue d'ensemble utile des politiques de subvention mises en œuvre par les différents pays de l'OCDE.

- En moyenne, 16 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées, sous forme d'aides publiques, au soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées. En Australie, au Danemark et au Royaume-Uni, les aides publiques représentent au moins un tiers du budget public de l'enseignement tertiaire (p. 215).
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études (p. 216).
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une grande liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois (p. 217).

...et de la façon dont les ressources sont investies et réparties entre les différentes catégories de dépenses.

Le chapitre B conclut en analysant la façon dont les ressources financières sont investies et réparties entre les différentes catégories de dépenses (**indicateur B6**). L'affectation de ces ressources peut influencer sur la qualité de l'enseignement (la part des dépenses consacrée à la rémunération des enseignants, par exemple), sur l'état des équipements éducatifs (au travers des dépenses d'entretien des locaux scolaires) et sur la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Une comparaison sur la manière dont les pays de l'OCDE répartissent leurs dépenses d'éducation entre ces catégories de ressources peut aider à comprendre les différences relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. Les décisions systémiques d'ordre budgétaire et structurel en matière d'affectation des ressources ont des répercussions jusque dans la salle de classe, et agissent tant sur l'enseignement que sur les conditions dans lesquelles il est dispensé.

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est destiné à la R&D (recherche et développement) dans les établissements d'enseignement tertiaire. La priorité accordée à la R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire varie fortement selon les pays de l'OCDE, ce qui explique en partie les grandes différences enregistrées au niveau des dépenses par étudiant (p. 223).
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses afférentes aux services auxiliaires représentent en moyenne 5 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Cela représente habituellement davantage que ce que les pays de l'OCDE consacrent aux aides publiques aux ménages (p. 223).

- Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 92 pour cent des dépenses totales d'éducation, niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. Dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre, 70 pour cent ou plus des dépenses de fonctionnement sont consacrées à la rémunération du personnel (p. 224).
- Dans l'enseignement tertiaire, les pays de l'OCDE tendent à consacrer une part plus importante des dépenses de fonctionnement à des services sous-traités ou achetés (p. 226).

Le chapitre C aborde les questions de l'accès à l'éducation, de la participation et de la progression...

L'instruction et la formation d'une population sont devenues des caractéristiques déterminantes d'une société moderne. L'éducation est considérée comme un support permettant d'instiller des valeurs citoyennes et de développer le potentiel productif et social et des individus. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes socialement et académiquement à entamer leurs études primaires. L'enseignement primaire et secondaire jette les bases d'un ensemble de compétences essentielles préparant les jeunes à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des connaissances et des compétences de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans la vie. Nombreux sont les employeurs qui encouragent la formation continue et assistent les travailleurs dans le renouvellement ou le recyclage de leurs compétences pour répondre aux exigences des technologies en pleine mutation. Le chapitre C dresse un état des lieux comparatif de l'accès et de la participation aux études ainsi que de la progression de l'éducation dans les pays de l'OCDE.

...en termes d'espérance de scolarisation, dans l'ensemble mais aussi aux différents niveaux d'enseignement,...

Des indicateurs de l'espérance de scolarisation et des effectifs inscrits aux différents niveaux d'enseignement (**indicateur C1**) peuvent contribuer à mettre en lumière les structures des systèmes éducatifs et mesurer l'accès aux possibilités d'enseignement qu'ils offrent. L'évolution des effectifs inscrits aux différents niveaux d'enseignement, et dans les différents types d'établissements donne une indication de l'équilibre entre l'offre et la demande d'éducation dans les différents pays.

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 15 et 20 ans. Des différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire expliquent l'essentiel des écarts entre pays (p. 237).
- Entre 1995 et 2000, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 18 pays de l'OCDE sur 20. En Australie, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, dans la République tchèque et au Royaume-Uni, la durée de scolarisation moyenne s'est accrue de plus d'un an au cours de cette période relativement brève (p. 238).
- Dans deux cinquièmes des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires. Quant à la phase finale de l'éducation, un jeune âgé de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2,5 ans en moyenne (p. 240).
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0,5 année en moyenne. Toutefois, en Corée, en Suisse et en Turquie, les hommes peuvent s'attendre à rester scolarisés plus longtemps que les femmes, entre 0,7 et 2,8 années de plus (p. 238).

...d'accès et de participation à divers types de filières et d'établissements d'enseignement,...

La quasi-totalité des jeunes des pays de l'OCDE peut s'attendre à être scolarisée pendant 11 années. Cependant, les schémas de participation et de progression dans l'éducation varient fortement. L'âge d'entrée et les taux de participation divergent considérablement au niveau préscolaire et après la fin de la scolarité obligatoire. Certains pays ont en effet prolongé leur durée de scolarisation moyenne en rendant quasi-universelle l'éducation préscolaire dès l'âge de trois ans, en retenant la majorité de leurs jeunes dans l'enseignement jusqu'à la fin de leur adolescence ou en maintenant un taux de fréquentation de 10 à 20 pour cent des jeunes plusieurs années après l'âge de 20 ans. Un taux élevé d'accès à l'enseignement tertiaire et de fréquentation à ce niveau contribue à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruites. Les taux nets d'accès aux deux types d'enseignement tertiaire (**indicateur C2**) fournissent une indication partielle de la mesure dans laquelle une population acquiert les connaissances et compétences de haut niveau auxquelles le marché du travail attache tant de valeur dans les sociétés de la connaissance telles qu'elles se présentent aujourd'hui.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme mais les parcours qui y mènent sont de plus en plus variés. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre des études, il existe, dans la plupart des pays de l'OCDE, des programmes qui s'inscrivent dans le deuxième cycle du secondaire et sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Les effectifs scolarisés dans ces différentes filières sont également étudiés par l'**indicateur C2**.

- Aujourd'hui, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, quatre sont susceptibles de suivre des études tertiaires sanctionnées par un diplôme équivalent à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. Dans certains pays de l'OCDE, cette proportion est d'un jeune sur deux (p. 244).
- À l'exception de l'Allemagne, de la France et de la Turquie, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2000. Ce taux a progressé de plus de 15 pour cent dans la majorité des pays et de plus de 50 pour cent en Corée, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque (p. 246).
- La plupart des élèves reçoivent leur enseignement primaire et secondaire dans des établissements publics. Toutefois, en moyenne, 11 pour cent des élèves de niveau primaire, 14 pour cent des élèves du premier cycle et 19 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements gérés par des entités privées. Tous niveaux confondus, la majorité des élèves de Belgique et des Pays-Bas sont scolarisés dans des établissements gérés par des entités privées. Cela s'applique également aux élèves du deuxième cycle du secondaire en Corée et au Royaume-Uni (p. 252).
- La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais en Belgique, en Corée, au Japon, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, des établissements gérés par des entités privées accueillent la majorité des étudiants (p. 252).

...d'apprentissage au-delà de la formation initiale...

Il a été démontré suffisamment qu'un accroissement de la scolarisation des jeunes aux niveaux d'enseignement secondaire et tertiaire aurait un impact favorable sur leurs perspectives économiques et sociales. De plus en plus d'éléments, certes moins manifestes, convergent vers l'indication qu'une société dans son ensemble tire un bénéfice social non négligeable du fait d'avoir une population plus instruite (**indicateurs A13 et A14**). Cependant, tandis que les technologies en mutation accélérée et la mondialisation conditionnent et transforment sans cesse la demande de main-d'œuvre qualifiée à travers le monde, augmenter la proportion de jeunes scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans le tertiaire ne peut constituer qu'une solution partielle, et ce pour plusieurs raisons : premièrement, un apport de jeunes gens plus instruits ne peut changer le niveau d'instruction global de la main-d'œuvre que peu à peu ; deuxièmement, le niveau de formation n'est qu'une composante parmi d'autres de l'accumulation de capital humain, étant donné que chacun continue d'acquérir des connaissances et compétences tout au long de sa vie, non seulement dans un contexte éducatif mais aussi à travers la vie familiale, dans la collectivité et dans les affaires. C'est pourquoi les stratégies visant à créer des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie doivent s'étendre au-delà des filières éducatives et des diplômes traditionnels si cet investissement dans le capital humain se veut optimal. L'**indicateur C4** regroupe des données provenant de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (réalisée entre 1994 et 1998) et d'enquêtes nationales sur la formation continue et l'enseignement des adultes réalisées auprès des ménages, donnant une idée de la participation des actifs à des activités de formation continue, liées à l'emploi ou non.

- Dans la moitié des pays de l'OCDE qui ont fourni des données, plus de 40 pour cent des adultes ont participé à une quelconque activité de formation continue dans une période de 12 mois (p. 273).
- Le taux et la fréquence de participation à la formation continue varient fortement entre les pays de l'OCDE. Les taux de participation varient de 18 pour cent ou moins en Hongrie, en Pologne et au Portugal à plus de 50 pour cent au Danemark, aux États-Unis, en Finlande et en Suède (p. 273).
- Dans 11 pays de l'OCDE sur 19, les adultes titulaires d'un diplôme tertiaire ont entre deux et trois fois plus de chances de suivre une formation continue liée à l'emploi que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires, ce qui revient à dire que le parcours scolaire se conjugue à d'autres facteurs pour rendre moins fréquent l'enseignement pour adultes chez ceux qui en ont le plus besoin (p. 273).
- Les femmes ayant un faible niveau de formation ont moins de chances de participer à des activités de formation continue que les hommes dans la même situation mais cette tendance s'estompe chez les titulaires de diplômes de fin d'études secondaires ou tertiaires (p. 274).

...et de mouvements transfrontaliers des étudiants.

La dimension internationale de l'enseignement tertiaire suscite de plus en plus d'intérêt. L'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des personnes, associée à l'ouverture des marchés du travail, a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles connaissances et compétences dans les pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre la pluralité des langues, des cultures et des pratiques commerciales du monde entier.

S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'étendre le champ de leurs connaissances. La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que

dans le pays d'accueil. Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme mais les avantages sociaux et économiques qu'elle procure aux étudiants, aux établissements et aux pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger (**indicateur C3**) donne une idée de l'ampleur du phénomène.

- Sur dix étrangers qui font des études dans la zone de l'OCDE, sept choisissent les cinq pays suivants : l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni (p. 260).
- En valeur absolue, les étudiants coréens, grecs et japonais constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du Sud-Est, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE (p. 262).
- En valeur relative, le pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE représente entre moins de 1 pour cent et près de 17 pour cent des effectifs de l'enseignement tertiaire. Les pays qui, par rapport à leur taille, affichent les proportions les plus élevées d'étudiants étrangers (pourcentage des effectifs inscrits dans l'enseignement tertiaire) sont l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Royaume-Uni et la Suisse (p. 263).

Le chapitre D étudie le cadre d'apprentissage et l'organisation des établissements...

Les chapitres A, B et C ont étudié les ressources consacrées à l'éducation, la participation à l'enseignement et le rendement de l'éducation en termes d'acquis et de devenir professionnel des élèves. Le chapitre D présente maintenant les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les systèmes éducatifs. Dans le cadre scolaire, l'enseignement est principalement dispensé en classe par des enseignants qui organisent, rythment et suivent l'apprentissage de leurs élèves. Les cinq premiers indicateurs étudient les conditions scolaires selon le point de vue des apprenants tandis que les deux derniers s'intéressent aux conditions de travail du corps enseignant à l'échelle des systèmes.

...en termes de conditions d'apprentissage des élèves,...

L'exploitation effective du temps d'apprentissage dépend de l'adéquation du programme de cours et de la durée d'exposition de l'élève à l'enseignement qui lui est dispensé. L'**indicateur D1** étudie le temps d'enseignement de diverses matières pour les élèves âgés de 9 à 14 ans. La taille des classes, au sein desquelles les élèves doivent partager avec d'autres le temps de l'enseignant, est une autre variable de l'exploitation du temps d'apprentissage en classe. L'**indicateur D2** examine la variation de la taille moyenne des classes et du nombre moyen d'élèves par enseignant entre les pays de l'OCDE dans le but d'évaluer les ressources humaines mises à la disposition des étudiants.

- Les élèves âgés de 9 à 11 ans passent en moyenne 841 heures par an dans leur classe. Les élèves âgés de 12 à 14 ans y passent près de 100 heures de plus. Toutefois, cela varie considérablement d'un pays à l'autre (p. 305).
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences représentent environ la moitié du programme de cours obligatoire des élèves de 9 à 11 ans et 40 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans (p. 304).
- Les élèves de 15 ans consacrent en moyenne 4,6 heures par semaine à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences, en plus du temps passé en classe (p. 306).
- En moyenne, un élève de 15 ans sur trois suit des cours particuliers, du moins occasionnellement (p. 308).
- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe mais elle varie du simple au double selon les pays : de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg (p. 315).

... d'accessibilité et d'utilisation des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial,...

Outre le temps d'enseignement en salle de classe et les ressources humaines, les nouvelles technologies assument un rôle de plus en plus important dans l'éducation. Elles apportent non seulement aux élèves de précieuses compétences pour étayer une participation effective dans le monde moderne, elles stimulent aussi le développement de stratégies d'apprentissage autorégulé qui constitue un des fondements de l'apprentissage tout au long de la vie. La présence des technologies modernes d'information et de communication (TIC) n'est pas en soi un gage de leur utilisation à bon escient mais elle est une condition *sine qua non* pour améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements et garantir l'égalité des chances en matière d'éducation. L'**indicateur D3** examine la mesure dans laquelle les TIC sont accessibles aux élèves à l'école et à la maison ainsi que l'utilisation de ces technologies pour l'enseignement et l'apprentissage. L'**indicateur D4** approfondit cette analyse en passant en revue les attitudes et expériences des jeunes des deux sexes en ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information.

- Dans les pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans fréquentent généralement des établissements où l'on compte 13 élèves par ordinateur mais cette moyenne varie énormément entre les pays, voire entre les régions ou les établissements dans certains pays (p. 324).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un tiers des élèves de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école chaque jour ou quelques fois par semaine mais ils sont pratiquement deux fois plus nombreux à avoir dit se servir d'un ordinateur à la maison à la même fréquence. Toutefois, les élèves de 15 ans qui ont reconnu n'avoir jamais d'ordinateur à leur disposition à la maison sont plus nombreux que ceux qui ont fait état de la même situation dans le cadre scolaire. Cet écart, qui atteint 10 points de pourcentage, donne à penser que les établissements d'enseignement peuvent dans une grande mesure contribuer à combler le fossé éducatif entre ceux qui ont accès à l'information et ceux qui n'y ont pas accès (p. 326).
- Dans les pays de l'OCDE, les garçons de 15 ans ont généralement beaucoup plus confiance en leur capacité à utiliser les ordinateurs que les filles du même âge. Les disparités les plus fortes entre sexes sont enregistrées au Danemark, en Finlande et en Suède et les plus faibles, en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (p. 338).
- Les garçons de 15 ans déclarent s'intéresser beaucoup plus à l'informatique que les filles du même âge, sauf aux États-Unis, en Irlande et au Mexique (p. 339).

...de climat de discipline régnant en classe et dans les établissements...

Les enseignants agissent en qualité de professionnels jouissant d'une assez grande liberté pour organiser l'apprentissage des élèves et évaluer leurs progrès. Leurs matières de prédilection, leurs compétences pédagogiques, leur discipline, leur enthousiasme et leur engagement sont déterminants pour la qualité du climat d'apprentissage dans la salle de classe et dans l'établissement. Mais d'autres facteurs, tels que la discipline des élèves, la disponibilité des ressources éducatives et l'autonomie des établissements, affectent également le climat de l'école, lequel influe dans une large mesure sur la qualité des résultats de l'éducation. L'**indicateur D5** étudie d'abord les aspects du climat dans la classe semblant favoriser l'apprentissage des jeunes de 15 ans et se penche sur les différences entre pays à cet égard. Il présente ensuite des indices de climat qui permettent de dégager les grandes tendances de variation entre les pays dans ce domaine.

- Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les jeunes de 15 ans d'Australie, du Canada, des États-Unis, de Nouvelle-Zélande, du Portugal, du Royaume-Uni et de Suède ont déclaré bénéficier de plus de soutien de leurs enseignants que ceux d'Allemagne, d'Autriche, de Belgique, de Corée, d'Italie, du Luxembourg, de Pologne et de République tchèque (p. 349).
- En moyenne, tous pays confondus, un jeune de 15 ans sur trois a déclaré qu'« au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien » et plus d'un sur quatre se plaint « du bruit et de l'agitation » pendant les cours (p. 349).
- Plus de 50 pour cent des jeunes de 15 ans ont dit utiliser régulièrement le laboratoire de sciences en Australie, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, contre moins de 10 pour cent en Finlande et en Hongrie (p. 350).
- Dans les pays en tête du classement de performance, les ressources scolaires tendent à être utilisées plus souvent, les établissements à jouir d'une plus grande autonomie, les enseignants à être plus enthousiastes et motivés et les relations entre élèves et enseignants à être meilleures. En revanche, dans les pays en bas de ce classement, les valeurs négatives tendent à s'accumuler pour les variables constituant l'indice de climat au sein de l'établissement et celles des indices relatifs à l'utilisation des ressources scolaires, au moral et à l'engagement des enseignants, à l'autonomie des établissements et aux relations entre élèves et enseignants sont inférieures aux valeurs moyennes de l'OCDE (p. 353).

...et de conditions de travail des enseignants.

Le chapitre D conclut en dressant un état des lieux comparatif des conditions de travail des enseignants. L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les traitements et les conditions de travail, y compris les traitements en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions. Tous deux ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant. Par ailleurs, les traitements des enseignants représentent le principal facteur des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les traitements des enseignants, les taux d'encadrement, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants. L'**indicateur D6** approfondit ces questions en comparant les traitements statutaires des enseignants en début, en milieu et en fin de carrière dans l'enseignement public de niveau primaire et secondaire ainsi que les primes et ajustements qui font partie de leur système de rémunération.

En combinaison avec la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant (**indicateur D2**), le nombre d'heures de cours dispensées aux élèves (**indicateur D1**) et les traitements des enseignants (**indicateur D6**), le temps de contact des enseignants, à savoir le nombre d'heures d'enseignement qu'ils dispensent en salle de classe, influent manifestement sur les ressources financières que les pays doivent investir dans l'éducation. Le nombre d'heures d'enseignement et les activités autres que l'enseignement constituent des composantes essentielles des conditions de travail des enseignants et contribuent à rendre la profession plus ou moins attractive. L'**indicateur D7** examine le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement, ainsi que le temps d'enseignement statutaire, c'est-

à-dire le temps que les enseignants à temps plein sont censés consacrer à l'enseignement proprement dit. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent que partiellement la charge de travail réelle des enseignants, ils donnent une idée de ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays.

- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire reçoivent un traitement allant de moins de 10 000 dollars ÉU en Hongrie et en République tchèque à 40 000 dollars ÉU et plus en Allemagne, en Corée, aux États-Unis, au Japon et en Suisse. Certains pays consentent un investissement considérable en ressources humaines en dépit de niveaux plus faibles du revenu national (p. 365).
- Le salaire horaire d'un enseignant du second cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 42 pour cent à celui d'un enseignant du primaire. L'écart entre rémunérations horaires respectives à ces deux niveaux est inférieur ou égal à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande mais supérieur à 80 pour cent en Espagne et en Suisse (p. 367).
- En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut tout au plus 11 ans d'exercice aux enseignants pour atteindre le sommet de l'échelle barémique. Il faut au moins 30 ans de carrière pour atteindre le sommet de l'échelle barémique des enseignants en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque (p. 368).
- Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement participent dans une certaine mesure à la prise de décision concernant la rétribution des responsabilités complémentaires et des heures de travail supplémentaires (p. 368).
- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants dispensent en moyenne 792 heures de cours par an mais ce nombre varie de 583 à 1 139 heures selon les pays (p. 377).
- Les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 720 heures de cours mais ce nombre varie de 555 à 1 182 heures selon les pays. La réglementation du temps de travail des enseignants est variable. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé. La réglementation est plus ou moins précise selon les pays : elle peut spécifier le temps d'enseignement par semaine, le temps à consacrer à des activités autres que l'enseignement ou encore le nombre d'heures de présence obligatoire à l'école (p. 377).

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 contient des informations détaillées sur les méthodes de calcul utilisées pour les indicateurs, sur l'interprétation de ceux-ci dans les différents contextes nationaux et sur les sources de données sollicitées. Il donne également accès aux données sur lesquelles se fondent les indicateurs.

Le site web www.pisa.oecd.org fournit des informations sur le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), à partir duquel ont été élaborés de nombreux indicateurs présentés ici.

Analyse des politiques d'éducation est un ouvrage parallèle à *Regards sur l'éducation* et il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. La nouvelle édition 2002 en cinq chapitres de *l'Analyse des politiques d'éducation* passe en revue cinq grands thèmes : elle identifie huit stratégies clés pour améliorer l'accès à une prise en charge et une éducation de qualité dès la petite

enfance ; elle analyse les caractéristiques des pays qui enregistrent des compétences en lecture de haut niveau chez leurs jeunes de 15 ans, tous milieux sociaux confondus ; elle examine les politiques que les pays peuvent mettre en œuvre pour attirer, former et conserver des enseignants efficaces ; elle documente la progression transfrontalière de l'éducation et son impact sur les politiques nationales d'éducation. En outre, elle étend la notion de « capital humain » à un concept qui comble le fossé entre la mission économique de l'éducation et son apport personnel et social autrement plus considérable.

GUIDE DU LECTEUR

Champ couvert par les statistiques

Faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs reste limité pour de nombreux pays, mais en principe les données portent sur le système éducatif tout entier, quel que soit le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement considérés et quels que soient les mécanismes de prestations des services d'enseignement. Sauf dans un cas, dont il est question plus loin, toutes les catégories d'étudiants et tous les groupes d'âge doivent être inclus : les enfants (y compris les enfants « atypiques »), les adultes, les ressortissants nationaux, les étrangers, ainsi que les élèves suivant un enseignement ou 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 l'individu. Toutefois, les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs ne comprennent pas l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés sur le lieu de travail, sauf s'il s'agit de programmes de formation en alternance dont on estime qu'ils font expressément partie du système éducatif.

Les activités d'enseignement dites « pour adultes » ou « de type extrascolaire » sont couvertes à condition qu'elles comportent des études ou des contenus disciplinaires analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou encore que les programmes de base les concernant puissent être sanctionnés par les mêmes diplômes que les programmes d'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins de loisirs.

Calcul des moyennes internationales

La plupart des indicateurs présentent une moyenne des pays et parfois un total OCDE.

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

Le *total OCDE* est la moyenne pondérée des données de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. On peut dire du total OCDE qu'il donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone de l'OCDE. Cette méthode est adoptée pour comparer, par exemple, le montant des dépenses des divers pays à celui de toute la zone OCDE pour laquelle des données fiables sont disponibles, cette zone étant considérée comme une entité unique.

Il convient de noter que la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement biaisés par les données manquantes. Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour remédier à cette situation. Dans le cas où une donnée n'existe pas (code « a ») pour un pays donné ou quand la valeur de la donnée est d'un ordre de grandeur négligeable (code « n ») pour le calcul correspondant, la valeur 0 est utilisée afin de calculer la moyenne des pays. Dans

le cas où le numérateur et le dénominateur d'un ratio n'existe pas pour un pays (code « a »), le pays n'est pas inclus dans la moyenne des pays.

Pour les tableaux sur le financement qui utilisent les données de 1995, la moyenne des pays et le total de l'OCDE ne sont que calculés pour les pays fournissant des données de 1995 et de 1998. Ceci permet une comparaison de la moyenne des pays et du total de l'OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

Les niveaux de la CITE

La classification des niveaux de formation s'inspire de la révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version (la 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 en utilisant des critères de classification multiples. La CITE, instrument mis au point pour rassembler les statistiques internationales de l'éducation, distingue maintenant six niveaux d'enseignement. Le glossaire et les notes dans l'annexe 3 décrivent en détail les niveaux de la CITE et l'annexe 1 montre les âges théoriques d'obtention des diplômes correspondant aux principaux programmes éducatifs par niveau de la CITE.

Symboles des données manquantes

Cinq symboles sont utilisés dans les tableaux et les graphiques pour signaler les données manquantes :

- a* Sans objet.
- c* Le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison (par exemple il y a moins de cinq écoles ou moins de 30 étudiants ayant des données valables pour cette cellule).
- m* Donnée non disponible.
- n* Ordre de grandeur négligeable ou nul.
- x* Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau (par exemple, x(2) signifie que les données se situent dans la colonne 2).

Sigles des pays

Pays Membres de l'OCDE

Allemagne	DEU	Australie	AUS
Autriche	AUT	Belgique	BEL
Belgique (Com. fl.)	BFL	Canada	CAN
Corée	KOR	Danemark	DNK
Espagne	ESP	États-Unis	USA
Finlande	FIN	France	FRA
Grèce	GRC	Hongrie	HUN
Irlande	IRL	Islande	ISL
Italie	ITA	Japon	JPN
Luxembourg	LUX	Mexique	MEX
Norvège	NOR	Nouvelle Zélande	NZL
Pays-Bas	NLD	Pologne	POL
Portugal	PRT	République tchèque	CZE
République slovaque	SVK	Royaume-Uni	UKM
Suède	SWE	Suisse	CHE
Turquie	TUR		

Pays participant au projet conjoint de OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM)

L'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Jamaïque, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe participent au projet conjoint de l'OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). La collecte de données pour ces pays est effectuée utilisant les mêmes méthodes et exigences que pour les pays de l'OCDE et ces données sont donc incluses dans cette publication. Israël a participé en qualité d'observateur aux activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et a contribué à l'établissement des indicateurs de l'OCDE sur le financement de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

Nom de
l'indicateur
dans l'édition
de 2001

Introduction	7	
L'Édition 2002 de Regards sur l'éducation	7	
Points clés	9	
Ressources supplémentaires	23	
Guide du lecteur	25	
Chapitre A : Les résultats de la formation et de l'apprentissage	29	
A1 Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et niveau de formation de la population adulte	33	C2, A2
A2 Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	42	C4, A2
A3 Niveau de formation de la population active et de la population adulte	53	A2
A4 Répartition des diplômés par domaine d'études	60	C4
A5 Compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans	67	-
A6 Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans	78	-
A7 Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement	88	-
A8 Engagement et connaissances civiques	98	-
A9 Statut professionnel des parents et performance des élèves	105	-
A10 Lieu de naissance, langue parlée à la maison et compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans	111	-
A11 Taux d'activité selon le niveau de formation	120	E1
A12 Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation, en activité et en inactivité chez les 15-29 ans	129	E2
A13 Le rendement de l'éducation : taux de rendement privé et social de l'éducation et leurs déterminants	134	E5
A14 Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique	148	A3
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ..	155	
B1 Dépenses d'éducation par étudiant	159	B1
B2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	176	B2
B3 Dépenses publiques totales d'éducation	191	B4
B4 Relative proportions of public and private investment in educational institutions ..	197	B3
B5 Aides publiques aux étudiants et ménages	212	B5
B6 Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources ..	221	B6
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	233	
C1 Durée escomptée et taux de scolarisation	236	C1, C3
C2 Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire	244	C1, C3
C3 Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	259	C5 (2000)
C4 Participation de la population adulte aux activités de formation continue	271	C6
C5 Formation et emploi des jeunes	277	E3
C6 La situation des jeunes peu qualifiés	288	-
Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	295	
D1 Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 9 à 14 ans ...	299	D4
D2 Taille de la classe et nombre d'étudiants par enseignant	314	D5
D3 Accessibilité et utilisation des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial	322	D7
D4 Attitudes et pratiques des garçons et des filles dans le domaine des technologies de l'information	336	-

D5	Climat au sein de l'établissement et de la classe	345	-
D6	Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics..	363	D1
D7	Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants	377	D3
Annexe 1 : Âge théorique d'obtention d'un diplôme		385	
Annexe 2 : Statistiques de référence		391	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques.....		397	
Glossaire		398	
Liste des participants à cette publication.....		414	
Autres publications de l'OCDE		418	

GLOSSAIRE

Actif occupé : selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT), les actifs occupés sont les personnes qui, durant la semaine de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés), avaient un emploi mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie, d'accident, de congé ou de vacances, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi. Voir également *Demandeur d'emploi, Population active, Situation au regard de l'emploi, Taux d'activité et Taux de chômage*.

Âge : voir *Âge moyen, Âge moyen d'obtention d'un diplôme, Âge moyen en début de cycle, Âge moyen en fin de cycle et Âge théorique*.

Âge moyen : on entend par âge moyen l'âge qui correspond généralement à l'entrée et à la sortie d'un cycle d'études. Cet âge renvoie à la durée théorique d'un cycle, à supposer qu'il ait été suivi à temps plein et qu'il n'y ait pas de redoublement. On part du principe que, dans le système éducatif institutionnel du moins, un élève ou étudiant peut suivre le programme complet en un nombre d'années donné qui est appelé durée théorique du programme. Voir également *Âge moyen d'obtention d'un diplôme, Âge moyen en début de cycle scolaire, Âge moyen en fin de cycle scolaire et Âge théorique*.

Âge moyen d'obtention d'un diplôme : cet âge est l'âge généralement atteint à la fin de la dernière année scolaire ou académique qui se termine par la délivrance d'un diplôme. Il y a lieu de souligner qu'à certains niveaux d'enseignement, l'expression « âge d'obtention d'un diplôme », utilisée dans cette publication par convention, ne doit pas être interprétée *stricto sensu* et doit plutôt être assimilée à l'âge d'achèvement d'un cycle. Voir également *Âge moyen, Âge moyen en début de cycle scolaire, Âge moyen en fin de cycle scolaire et Âge théorique*.

Âge moyen en début de cycle scolaire : l'âge moyen en début de cycle scolaire est l'âge généralement atteint au début de la première année scolaire ou académique d'un niveau d'enseignement. Voir également *Âge moyen, Âge moyen d'obtention d'un diplôme, Âge moyen en fin de cycle scolaire et Âge théorique*.

Âge moyen en fin de cycle scolaire : l'âge moyen en fin de cycle scolaire est l'âge généralement atteint au début de la dernière année scolaire ou académique d'un niveau d'enseignement. Voir également *Âge moyen, Âge moyen d'obtention d'un diplôme, Âge moyen en début de cycle scolaire et Âge théorique*.

Âge théorique : on entend par âge théorique l'âge fixé par la loi ou la réglementation pour l'entrée et la sortie d'un cycle d'études. Il y a lieu de noter que l'âge théorique, ou légal, peut être très différent de l'âge moyen. Voir *Âge moyen, Âge moyen d'obtention d'un diplôme, Âge moyen en début de cycle scolaire et Âge moyen en fin de cycle scolaire*.

Aides éducateurs des élèves/étudiants : cette catégorie comprend les personnels chargés du soutien pédagogique aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE, du soutien académique aux niveaux 5 et 6 de la CITE et au soutien en matière de soins de santé et de services sociaux à tous les niveaux de la CITE. Voir également *Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnel enseignant et Personnels de l'éducation*.

Aides financières aux élèves et étudiants : ces aides se répartissent en deux catégories. La première comprend les bourses et autres aides accordées par les pouvoirs publics aux élèves/étudiants ou aux ménages qui, outre les bourses diverses (bourses d'étude, bourses de recherche, etc.), englobent les aides spéciales fournies aux élèves et étudiants - en espèces ou en nature, tels que les transports à prix réduits - et les allocations familiales ou allocations pour enfants à charge lorsqu'elles dépendent du statut d'élève ou d'étudiant. Tous les avantages dont bénéficient les élèves et étudiants et les ménages sous forme d'abattements et dégrèvements d'impôt ou autres avantages fiscaux particuliers ne sont pas inclus. La seconde catégorie comprend les prêts aux élèves et étudiants enregistrés sous leur forme brute, c'est-à-dire sans en déduire les remboursements ou paiements d'intérêts par l'emprunteur (les étudiants ou les ménages).

Ajustements au traitement de base : les ajustements au traitement de base désignent les primes auxquelles les enseignants peuvent prétendre en plus de leur rémunération calculée en fonction de leurs qualifications et de leur ancienneté (barème salarial). Ces primes peuvent être octroyées au titre de l'enseignement dans des régions retirées, de la participation à des activités spécifiques ou à des projets d'amélioration au sein de l'établissement ou encore de la qualité de l'enseignement dispensé. Voir également *Traitement des enseignants*.

Autres transferts courants : ces transferts englobent les primes nettes d'assurance pour risques divers, les allocations de sécurité sociale et d'assistance sociale, les fonds de retraite non financés et les allocations sociales (versées directement aux anciens salariés ou aux salariés actuels, sans fonds, réserves ou assurances à cette fin), ainsi que les transferts courants au bénéfice

d'organisations sans but lucratif au service des ménages et les transferts courants vers d'autres pays. Voir également *Dépenses de consommation finale*, *Dépenses de fonctionnement* et *Revenus de la propriété payés*.

Avantages non salariaux : les avantages non salariaux comprennent les dépenses engagées par les entreprises ou les autorités publiques pour le financement des retraites, de l'assurance-maladie et de l'assurance-invalidité, de l'indemnisation du chômage, d'autres formes d'assurance sociale, des avantages en nature (le logement gratuit ou subventionné, par exemple), les allocations de maternité, la garde gratuite ou subventionnée des enfants et tous les autres avantages supplémentaires existant dans les divers pays. Ces dépenses ne comprennent ni les apports des salariés eux-mêmes, ni les déductions sur leurs salaires bruts. Voir également *Rémunération du personnel* et *Salaire*.

Capital humain : par capital humain, on entend les richesses humaines productives, c'est-à-dire les actifs que représentent la main-d'œuvre, les compétences et les connaissances.

Charge de cours : deux valeurs fondamentales permettent de mesurer la charge de cours, à savoir le temps passé en classe et la progression vers l'obtention d'un diplôme. Le temps passé en classe permet de quantifier le temps d'instruction de l'élève/étudiant, que ce soit le nombre d'heures d'instruction par jour ou par an, le nombre de cours suivis ou encore une combinaison de ces deux formules. Ces mesures sont basées sur les caractéristiques des cours ou sur les modes de fréquentation, et non sur les programmes de cours suivis par les élèves/étudiants. Pour cette raison, ces mesures de la charge de cours sont utiles lorsque les programmes ne sont pas structurés ou que leur structure n'est pas comparable. La deuxième valeur de la charge de cours est l'unité utilisée pour mesurer la progression vers l'obtention d'un diplôme. Cette valeur diffère de la première dans le sens où elle se concentre plus sur la « valeur académique » de l'instruction que sur le volume d'instruction. En conséquence, des cours présentant le même temps d'instruction peuvent afficher des valeurs académiques différentes et ils ne peuvent être identiques que si la progression académique est mesurée en terme de temps d'instruction. Voir également *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

Classification internationale type de l'éducation (CITE) : les niveaux d'enseignement et les domaines de formation cités dans cette publication sont définis suivant la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de 1997. Pour plus de détails sur la CITE 1997 et sur sa mise en place au sein de chaque pays, voir la publication *Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE 97 dans les pays de l'OCDE* (Paris, 1999). Voir également *Enseignement pré-primaire (CITE 0)*, *Enseignement primaire (CITE 1)*, *Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*, *Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4)*, *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)*, *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)* et *Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)*.

Classification internationale type des professions (CITP) : la classification internationale type des professions (1998) classe les individus en fonction de leur profession actuelle ou future. Les emplois sont répartis en catégories en fonction du type de travail qui est ou sera effectué. Les principaux critères de classification utilisés pour définir des grands groupes, des sous-grands groupes et des sous-groupes sont le niveau de compétence et le niveau de spécialisation requis pour exercer une profession. Les « Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique et dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise » et les « Forces armées » constituent des grands groupes distincts.

Compréhension de l'écrit : le PISA définit la compréhension de l'écrit comme la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, mais aussi de réfléchir à leur propos, dans le but de permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Voir également *Culture mathématique* et *Culture scientifique*.

Corps enseignant : la dénomination « corps enseignant » désigne le personnel qualifié directement impliqué dans l'instruction des élèves. Elle englobe les enseignants titularisés, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins spéciaux en éducation) et d'autres enseignants qui prennent en charge des élèves constituant une classe dans une salle de classe ou des élèves réunis en petits groupes dans un local technique 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 dont les tâches incluent une charge de cours mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les aides-enseignants ou le personnel paraprofessionnel. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves/étudiants*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel d'entretien et de fonction*, *Personnel de gestion*, *de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation* et *Temps d'enseignement*.

Culture mathématique : le PISA définit la culture mathématique comme l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre et à utiliser les mathématiques et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques dans le monde, à

porter à leur propos des jugements fondés et à s'y engager en fonction des exigences de sa vie présente et future (sa vie privée, professionnelle et sociale avec son entourage et ses proches) en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. Voir également *Compréhension de l'écrit et Culture scientifique*.

Culture scientifique : le PISA définit la culture scientifique comme la capacité d'utiliser des connaissances scientifiques, d'identifier les questions et de tirer des conclusions, fondées sur des faits, en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui y sont apportés par l'activité humaine. Voir également *Compréhension de l'écrit et Culture mathématique*.

Demandeur d'emploi : les demandeurs d'emploi, statut défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), sont les personnes qui sont sans emploi, qui en cherchent activement un et qui sont immédiatement disponibles pour travailler. Voir également *Actif occupé, Population active, Situation au regard de l'emploi, Taux d'activité et Taux de chômage*.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement : ces dépenses comprennent celles consenties au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Voir également *Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement, Établissement d'enseignement à vocation pédagogique et Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D) : les dépenses au titre de la recherche et du développement comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et les autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des commanditaires publics ou privés. Sont également visés dans ce cadre tous les instituts de recherche et sites d'expérimentation placés sous le contrôle direct des établissements d'enseignement tertiaire, gérés par ceux-ci ou encore associés à ceux-ci. Voir également *Dépenses au titre des services auxiliaires et Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Dépenses au titre des retraites : les dépenses au titre des retraites correspondent au coût supporté – à l'exclusion de toute contribution des salariés – pour assurer le financement des allocations de retraite des personnes travaillant actuellement dans le secteur de l'éducation. Ce coût peut être mesuré par les contributions des employeurs (ou des tiers) imputées ou versées aux systèmes de retraite. Les contributions des salariés sont exclues car elles sont déjà comptabilisées dans la rémunération totale comme composante du salaire brut.

Dépenses au titre des services auxiliaires : les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social destinés aux élèves et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans les niveaux 0 à 3 de la CITE, les services à caractère social destinés aux élèves englobent notamment la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services 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. La prise en charge des jeunes enfants le jour ou la nuit par des établissements pré-scolaires et primaires n'est pas incluse dans les services auxiliaires. Parmi les structures qui offrent des services auxiliaires figurent des organisations qui proposent des services d'orientation professionnelle ou de consultation psychologique et des services de placement, de transport, de restauration et de logement aux élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D) et Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Dépenses au titre des services d'éducation autres que l'instruction : ces dépenses comprennent les dépenses publiques au titre des services auxiliaires - tels que la restauration, les transports scolaires, le logement en internat ou en résidence -, les dépenses privées au titre des services auxiliaires, les dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants ou les tarifs réduits dans les transports et, enfin, les dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de déplacement des élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D), Dépenses au titre des services auxiliaires et Dépenses au titre des services principaux de l'éducation*.

Dépenses au titre des services principaux d'éducation : ces dépenses englobent toutes les dépenses directement liées à l'enseignement et à l'instruction. Sont notamment visées les dépenses au titre des enseignants, des bâtiments scolaires, des matériels didactiques, des manuels, de l'administration des établissements et des droits autres que ceux versés aux établissements. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D) et Dépenses au titre des services auxiliaires*.

Dépenses cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires : les dépenses prévues au cours de la durée moyenne des études tertiaires sont obtenues par la multiplication des dépenses annuelles actuelles par la durée théorique moyenne des études tertiaires.

Dépenses de consommation finale : la consommation finale des services publics correspond à la valeur des biens et services acquis pour leur propre usage, c'est-à-dire la valeur de leur production brute diminuée de la valeur de leurs ventes de biens et services et de la valeur du capital propre constitué qui n'est pas distinct. La valeur de leur production brute est égale à la somme de la valeur de leur consommation intermédiaire de biens et services (y compris la fiscalité indirecte payée), de la rémunération des personnels et de la consommation du capital immobilisé (c'est-à-dire sa dépréciation en raison de l'usure normale et de l'obsolescence prévue). Voir également *Autres transferts courants*, *Dépenses de fonctionnement* et *Revenus de la propriété payés*.

Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement : les dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement sont, d'une part, celles liées à l'achat par un organisme gouvernemental de moyens éducatifs qui seront utilisés par les établissements d'enseignement (par exemple, le versement direct du traitement des enseignants par le ministère central ou régional de l'Éducation, les versements directs d'une municipalité à une entreprise pour la construction de bâtiments scolaires ou encore l'acquisition par un organisme gouvernemental de manuels scolaires qui seront distribués aux autorités locales ou aux établissements) et, d'autre part, les paiements versés par l'organisme gouvernemental aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acquérir eux-mêmes les moyens nécessaires à l'enseignement (par exemple, une affectation gouvernementale ou une subvention forfaitaire à une université, dont celle-ci se sert ensuite pour rémunérer son personnel ou se procurer d'autres ressources, les budgets accordés par les autorités aux établissements publics autonomes sur le plan fiscal, les subventions publiques aux établissements privés ou encore les financements accordés par les pouvoirs publics à des entreprises privées qui réalisent des recherches pédagogiques). Les dépenses directes d'un organisme gouvernemental ne comprennent pas les droits d'inscription ou de scolarité versés par les élèves et étudiants (ou leurs familles) inscrits dans les établissements publics qui relèvent de cet organisme, même si ces versements vont, dans un premier temps, à l'organisme gouvernemental plutôt qu'à l'établissement en question. Voir également *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

Dépenses en capital : les dépenses en capital représentent la valeur du capital éducatif acquis ou créé pendant l'année visée – c'est-à-dire la formation de capital –, que ces dépenses soient financées à partir des recettes courantes ou par un emprunt. Les dépenses en capital comprennent la construction, la rénovation et les grosses réparations des bâtiments, ainsi que l'acquisition ou le remplacement d'équipement. Bien que l'investissement en capital requière une importante mise de fonds, les locaux et les équipements ont une durée de vie de plusieurs années.

Dépenses en dehors des établissements d'enseignement : ces dépenses comprennent toutes les dépenses liées à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement, l'achat de livres et d'ordinateurs et le financement d'autres droits, d'accès, par exemple. Elles incluent également les frais de subsistance des élèves/étudiants et les frais liés au transport lorsqu'il n'est pas assuré par les établissements d'enseignement.

Dépenses de fonctionnement : 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 afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses mineures concernant l'acquisition de certains types d'équipement sont également incluses dans les dépenses de fonctionnement si elles sont inférieures à un seuil déterminé. Les dépenses de fonctionnement incluent la consommation finale des administrations, les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation et d'autres transferts courants payés (la sécurité sociale, les allocations d'assistance sociale, les retraites et autres allocations sociales, par exemple). Voir également *Autres transferts courants*, *Dépenses de consommation finale* et *Revenus de la propriété payés*.

Dépenses non éducatives : ces dépenses comprennent toutes les dépenses liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants.

Dépenses privées : les dépenses privées sont celles qui sont financées par des sources privées, par exemple les ménages et autres entités privées. Par ménages, on entend les élèves ou étudiants et leur famille. Les « autres entités privées » comprennent les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, les associations caritatives et les organisations patronales et syndicales. Les dépenses privées comprennent les droits de scolarité, le matériel, notamment les manuels et les équipements pédagogiques, les transports scolaires (s'ils sont organisés par l'école), les repas (s'ils sont fournis par l'école), les frais d'internat et les dépenses supportées par les entreprises pour la formation professionnelle initiale. Il y a lieu de souligner que les établissements privés sont considérés comme des prestataires de services et non comme des sources de financement.

Dépenses publiques : les dépenses publiques correspondent aux dépenses supportées par les autorités publiques, quel qu'en soit le niveau. Les dépenses qui ne concernent pas directement l'enseignement (par exemple la culture, les sports, les activités de la jeunesse, etc.) ne sont en principe pas incluses. Les dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères ou instances équivalentes, tels que les ministères de la Santé et de l'Agriculture, sont incluses.

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) : le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) correspond à la dernière étape de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Le cloisonnement des matières est généralement plus prononcé à ce niveau qu'au niveau 2 de la CITE. De même, les enseignants doivent posséder des qualifications plus poussées et plus spécialisées qu'au niveau 2. Les élèves ont généralement 15 ou 16 ans lorsqu'ils accèdent à ce niveau d'enseignement. La durée moyenne des programmes de niveau 3 de la CITE varie considérablement dans et entre les pays. Elle est comprise entre deux et cinq ans. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut avoir une finalité « terminale » (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (c'est-à-dire préparer les élèves à entamer des études tertiaires). Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent être réparties en trois catégories en fonction de leur orientation, c'est-à-dire selon qu'elles visent plus ou moins des professions ou des secteurs particuliers et permettent d'acquérir des qualifications utiles sur le marché du travail. Ces trois catégories sont les filières générale, pré-professionnelle ou pré-technique, et professionnelle ou technique. Voir *Classification internationale type de l'éducation (CITE), Enseignement général, Enseignement pré-professionnel et Enseignement professionnel*.

Différence statistiquement significative : les différences sont déclarées statistiquement significatives dès lors qu'une telle différence (voire plus grande encore) ne pourrait être observée que dans moins de 5 pour cent des cas en l'absence d'une différence entre les valeurs de population correspondantes. De même, le risque de faire état d'un écart statistiquement significatif en l'absence de corrélation entre deux mesures est limité à 5 pour cent.

Diplômé : on entend par diplômé tout individu qui, au cours de l'année de référence et quel que soit son âge, a suivi la dernière année d'études d'un niveau d'enseignement donné (le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par exemple) et l'a terminée avec succès. Il existe toutefois des exceptions (plus particulièrement dans l'enseignement tertiaire) où l'étudiant peut se voir délivrer un diplôme sans être obligé de suivre les cours. Voir également *Nombre total de diplômés sans double comptage, Obtention d'un diplôme / réussite des études, Taux brut d'obtention d'un diplôme et Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Domaine de formation : selon la définition de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), le domaine de formation est la matière enseignée dans le cadre d'un programme de cours. Voir le *Manuel des domaines de formation* (EUROSTAT, 1999) pour davantage d'informations théoriques et pratiques à cet égard.

Durée des programmes : la durée des programmes désigne le nombre d'années qu'il faut à un élève ou à un étudiant pour terminer un programme d'enseignement dans des conditions normales.

Élèves allochtones : les élèves dits « allochtones » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés, tout comme leurs parents, dans un pays autre que celui où étaient organisés les tests d'évaluation. Voir *Élèves autochtones et Élèves de première génération*.

Élèves autochtones : les élèves dits « autochtones » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés dans le pays où étaient organisés les tests d'évaluation, tout comme au moins un de leurs parents. Voir *Élèves allochtones et Élèves de première génération*.

Élèves de la première génération : les élèves dits de la « première génération » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés dans le pays où étaient organisés les tests d'évaluation, mais que leurs parents étaient nés dans un autre pays. Voir *Élèves allochtones et Élèves autochtones*.

Élève/étudiant : par élève ou étudiant, on entend tout individu qui bénéficie des services éducatifs couverts par la collecte de données. Les effectifs correspondent au nombre d'individus (comptés individuellement par la méthode du recensement) scolarisés pendant la période de référence, et pas nécessairement au nombre d'inscrits. Chaque élève ou étudiant faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois. Voir également *Charge de cours, Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein et Élève/étudiant équivalent temps plein*.

Élève/étudiant équivalent temps plein : la mesure des équivalents temps plein (ETP) a pour objet de normaliser la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant par rapport à la charge normale. Il faut disposer de données sur les périodes correspondant aux charges de cours normale et réelle pour définir le statut de temps plein ou de temps partiel. Si les données et les normes sur la fréquentation individuelle des élèves et étudiants sont disponibles, il suffit pour transformer les chiffres individuels en ETP de mesurer la charge de cours en calculant le produit de la fraction de la charge normale de cours d'un élève ou étudiant à temps plein et de la fraction de l'année scolaire ou académique [$ETP = (\text{charge réelle de cours} / \text{charge normale de cours}) \times (\text{durée réelle des études pendant la période de référence} / \text{durée normale des études pendant la période de référence})$]. Lorsque la charge de cours réelle n'est pas connue, un élève/étudiant à temps plein est censé être égal à un ETP. Voir également *Charge de cours, Élève/étudiant, Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein et Mode de scolarisation*.

Élève/étudiant à temps partiel : les élèves qui fréquentent les enseignements primaire et secondaire sont considérés comme scolarisés à temps partiel s'ils fréquentent l'école pendant moins de 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale) et alors qu'il est normalement prévu qu'ils suivent leurs cours pendant toute l'année scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont considérés comme des étudiants à temps partiel si leur charge de cours exige moins de 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps plein. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps plein*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

Élève/étudiant à temps plein : les élèves qui fréquentent l'enseignement primaire ou secondaire sont considérés comme scolarisés à temps plein s'ils fréquentent l'école pendant au moins 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale) et s'il est normalement prévu qu'ils suivent leurs études pendant toute l'année scolaire. Cette distinction tient compte de la composante de formation dispensée sur le lieu de travail dans les systèmes combinés emploi-études. Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont considérés comme scolarisés à temps plein si leur charge de cours exige au moins 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps plein. Cette définition se base par ailleurs sur l'hypothèse que les étudiants suivent des cours pendant une année complète. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

Enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE : l'enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE (*International Association for the Evaluation*) a interrogé des jeunes de 14 ans dans 28 pays – dont 17 pays membres de l'OCDE – sur leurs connaissances dans les matières civiques, leur compréhension de la communication politique, leur conception du civisme et leurs attitudes à cet égard et leur participation ou leurs pratiques dans ce domaine. Les questionnaires ont été conçus pour identifier et étudier la manière dont les jeunes sont préparés à assumer leur rôle de citoyen dans les démocraties, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre scolaire.

Enseignant à temps partiel : un enseignant qui travaille pendant moins de 90 pour cent du temps de travail normal ou statutaire pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps partiel. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

Enseignant à temps plein : un enseignant qui travaille pendant 90 pour cent au moins du temps de travail normal ou statutaire pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps plein. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation* et *Temps de travail*.

Enseignant équivalent temps plein : la mesure des équivalents temps plein (ETP) a pour objet de normaliser la charge d'enseignement réelle d'un enseignant travaillant à temps plein, par rapport à celle d'un enseignant travaillant à temps partiel. Ce calcul se base sur le temps de travail légal, et non sur le temps de travail total ou réel ou sur le temps d'enseignement total ou réel. Pour comptabiliser les enseignants travaillant à temps partiel en équivalents temps plein, il suffit de rapporter leur temps de travail à celui des enseignants qui travaillent à temps plein pendant l'année scolaire. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

Enseignement secondaire (CITE 2 - 3) : Voir *Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)* et *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*.

Enseignement général : les programmes d'enseignement général ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Moins de 25 pour cent des cours sont de nature professionnelle ou technique. Voir également *Enseignement pré-professionnel*, *Enseignement professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)* et *Orientation des programmes d'enseignement*.

Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4) : l'enseignement post-secondaire non tertiaire englobe des programmes qui se trouvent, dans une optique internationale, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, ces programmes ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire mais ils servent à enrichir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux qui fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Enseignement pré-primaire (CITE 0) : l'éducation pré-primaire (CITE 0), ou préscolaire, est définie comme le stade

initial de l'enseignement organisé, qui sert principalement à familiariser les très jeunes enfants avec un environnement de type scolaire, c'est-à-dire à établir des liens entre le milieu familial et le cadre scolaire. En principe, les programmes du niveau 0 de la CITE se déroulent dans un site spécifique ou en milieu scolaire, sont conçus pour répondre aux besoins d'éducation et favoriser le développement des enfants âgés de trois ans au moins et doivent être dispensés par du personnel formé à cet effet (qualifié). Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Enseignement pré-professionnel : les programmes d'enseignement pré-professionnel sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ils ne donnent pas nécessairement lieu à la délivrance d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)* et *Orientation des programmes d'enseignement*.

Enseignement primaire (CITE 1) : l'enseignement primaire (CITE 1) commence en général à l'âge de 5, 6 ou 7 ans et dure entre quatre et six années (six années en moyenne dans les pays de l'OCDE). L'entrée dans l'enseignement primaire n'exige en principe aucune formation préalable dans l'enseignement institutionnel, bien qu'il soit de plus en plus courant que les enfants fréquentent l'enseignement pré-primaire avant d'accéder à ce niveau. L'enseignement primaire se distingue généralement de l'éducation pré-primaire par le fait qu'il marque le début des études systématiques caractéristiques de ce niveau, à savoir la lecture, l'écriture et les mathématiques. Il est fréquent toutefois que les enfants commencent à acquérir des compétences de base en lecture et en calcul dès l'enseignement pré-primaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Enseignement professionnel : l'enseignement professionnel vise à préparer les élèves/étudiants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. Ces formations sont sanctionnées par la délivrance d'un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail. Certains indicateurs répartissent les formations d'enseignement professionnel en programmes dispensés à l'école et en programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail, en fonction du temps passé à l'école par rapport au temps consacré à la formation en entreprise. Voir également *Enseignement général, Enseignement pré-professionnel, Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*, *Orientation des programmes d'enseignement*, *Programmes combinés emploi-études* et *Programmes techniques et professionnels scolaires*.

Enseignement tertiaire (CITE 5 - 6) : voir *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)* et *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)*.

Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A) : les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un haut niveau de compétences, telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. La durée de ces formations est théoriquement d'au moins trois ans en équivalent temps plein mais elle est généralement de quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement dispensées dans des universités. Des formations dites « universitaires » dans différents pays ne satisfont pas toutes aux critères à respecter pour être classées dans les formations tertiaires de type A. L'enseignement tertiaire de type A comprend aussi les seconds diplômes, tels que la maîtrise (*Master*) aux États-Unis. Les formations conduisant à un premier ou second diplôme sont classées selon la durée théorique cumulée des études, c'est-à-dire en fonction du temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme tertiaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)* et *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)*.

Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B) : les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'une entrée directe sur le marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans en équivalent temps plein. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)* et *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)*.

Erreur type : les erreurs types utilisées dans le PISA servent à exprimer le degré d'incertitude associé aux estimations de la performance nationale basées sur des échantillons d'élèves, et non des valeurs qui auraient pu être obtenues si chaque élève de chaque pays avait répondu à chaque question. Par conséquent, il importe de connaître le degré d'incertitude associé à ces estimations.

Espérance de scolarisation : l'espérance de scolarisation est le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie. Elle est obtenue par addition des taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans.

Établissement d'enseignement : par établissement d'enseignement, on entend une entité qui propose des services éducatifs aux individus et/ou à d'autres établissements. Voir également *Établissement privé* et *Établissement public*.

Établissement d'enseignement à vocation pédagogique : par établissements à vocation pédagogique, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres entités qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Voir également *Dépenses au titre des établissements d'enseignement* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique : ces établissements sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de conseil à d'autres 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 ou des agences privées analogues, ainsi que des entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que le transport, le logement et la restauration des élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre des établissements d'enseignement* et *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique*.

Établissement privé : un établissement d'enseignement est dit « privé » si sa direction relève d'une entité non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, etc.) ou si son conseil d'administration se compose pour l'essentiel de membres qui n'ont pas été nommés par une autorité publique. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé non subventionné*, *Établissement privé subventionné par l'État* et *Établissement public*.

Établissement privé non subventionné par l'État : un établissement privé est dit « non subventionné par l'État » ou « indépendant » si moins de 50 pour cent de son financement de base provient des pouvoirs publics. Cette qualification renvoie uniquement au degré de dépendance de l'établissement à l'égard du financement du secteur public, et non à l'importance du rôle des pouvoirs publics dans sa gestion ou dans son organisation. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé*, *Établissement privé subventionné par l'État* et *Établissement public*.

Établissement privé subventionné par l'État : un établissement privé est dit « subventionné par l'État » si plus de 50 pour cent de son financement de base provient des pouvoirs publics. Cette qualification renvoie uniquement au degré de dépendance de l'établissement à l'égard du financement du secteur public, et non à l'importance du rôle des pouvoirs publics dans sa gestion ou dans son organisation. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé*, *Établissement privé non subventionné* et *Établissement public*.

Établissement public : un établissement est dit « public » s'il relève directement d'une autorité ou d'une administration publique qui en assure la direction ou s'il est dirigé et géré soit directement par un organisme public, soit par un organe (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par une autorité publique, soit élus par le public. Voir également *Établissement d'enseignement* et *Établissement privé*.

Étudiant étranger : on entend par étudiant étranger tout étudiant qui ne possède pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et applicable. Toutefois, elle peut donner lieu à des biais liés non seulement aux politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants mais aussi à l'incapacité de certains pays de déduire des effectifs d'étudiants étrangers ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. En conséquence, les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants et qui sont dans l'incapacité d'identifier les étudiants étrangers non résidents surestiment l'importance des effectifs d'étudiants étrangers, si on les compare aux pays qui appliquent des dispositions moins restrictives en matière de naturalisation.

Finalité des programmes d'enseignement : la finalité des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation (CITE), renvoie à la nature de la préparation que les programmes sont censés donner aux élèves/étudiants : les préparer à suivre des études tertiaires ou des programmes d'un niveau identique ou différent ou à entrer dans la vie active :

- les programmes d'enseignement de type A sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à accéder directement à un niveau supérieur d'enseignement ;
- les programmes d'enseignement de type B sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à accéder à certains types déterminés de programmes du niveau supérieur d'enseignement ;
- les programmes d'enseignement de type C sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à entrer directement sur le marché du travail ou à suivre d'autres programmes du même niveau d'enseignement.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est une enquête internationale réalisée par l'OCDE dans le but de déterminer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans sont préparés à relever les défis de la société de la connaissance à l'approche de la fin de leur scolarité obligatoire.

Formation continue : la formation continue des adultes, telle qu'elle est définie pour ces indicateurs, désigne toutes les formes d'éducation et de formation générales ou professionnelles organisées, financées ou parrainées par les pouvoirs publics, assurées par les employeurs ou prises en charge par les bénéficiaires eux-mêmes.

Formation continue liée à l'emploi : les activités de formation continue liées à l'emploi englobent toutes les activités de formation systématiques et organisées auxquelles les individus prennent part pour enrichir leurs connaissances, acquérir de nouvelles compétences qu'ils exploiteront dans le cadre de leur emploi actuel ou d'un futur emploi, augmenter leurs revenus, améliorer leurs perspectives d'emploi et/ou de carrière dans leur secteur actuel ou dans un autre secteur et, plus généralement, s'assurer un avenir professionnel plus prometteur.

Indice PISA de climat de discipline : l'indice PISA de climat de discipline résume les réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes dans les <cours de langue d'enseignement> : « Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves ne <se calment> », « Les élèves ne peuvent pas bien travailler », « Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur », « Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours », « Il y a du bruit et de l'agitation » et « Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ». Cet indice a été inversé de sorte que les valeurs peu élevées indiquent un climat de discipline médiocre.

Indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs : l'indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs est dérivé des réponses des élèves aux questions suivantes : « Vous sentez-vous à l'aise pour utiliser un ordinateur ? », « Vous sentez-vous à l'aise pour rédiger un travail sur ordinateur ? », « Seriez-vous à l'aise pour passer un test sur ordinateur ? » et « Par comparaison avec les autres jeunes de 15 ans, comment jugeriez-vous votre aptitude à vous servir d'un ordinateur ? ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Tout à fait à l'aise », « À l'aise », « Pas entièrement à l'aise » et « Pas du tout à l'aise » pour les trois premières questions et « Excellente », « Bonne », « Moyenne » et « Médiocre » pour la dernière question. Cet indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM. Voir Eignor *et al.* (1998) pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent cet indice.

Indice PISA d'encouragement : l'indice PISA d'encouragement est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes dans les <cours de langue d'enseignement> : « Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup », « Le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire », « Le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail <mal fait> » et « Les élèves ont beaucoup à étudier ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ». L'indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM, avec attribution du code 1 à la réponse « Jamais » et du code 0 à toutes les autres réponses.

Indice PISA d'exploitation des ressources de l'établissement : l'indice PISA d'exploitation des ressources de l'établissement est dérivé des réponses des élèves à la question portant sur la fréquence à laquelle ils utilisent « la bibliothèque de l'établissement », « des calculatrices », « Internet » et « le laboratoire de <sciences> ». Les élèves ont répondu à cette question en choisissant une option parmi les cinq qui constituent l'échelle de réponse : « Jamais ou presque jamais », « Quelques fois par an », « Plus ou moins une fois par mois », « Plusieurs fois par mois » et « Plusieurs fois par semaine ». Ces indices ont été calculés à partir de l'estimateur WARM.

Indice PISA d'intérêt pour l'informatique : l'indice PISA d'intérêt pour l'informatique est dérivé des réactions des élèves aux propositions : « Travailler sur ordinateur est très important pour moi », « Jouer ou travailler sur ordinateur est très agréable », « Je me sers de l'ordinateur parce que cela m'intéresse beaucoup » et « Quand je travaille sur ordinateur, je ne vois pas le temps passer ». Une échelle de réponse à deux options a été utilisée : « Oui » ou « Non ». Cet indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM. Voir Eignor *et al.* (1998) pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent cet indice.

Indice PISA de soutien des enseignants : l'indice PISA de soutien des enseignants est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence à laquelle : « Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève », « Le professeur donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions », « Le professeur aide les élèves dans leur travail », « Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris », « Le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves » et « Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ». Cet indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM (Warm, 1985).

Indice PISA de statut économique, social et culturel : l'indice PISA de statut économique, social et culturel a été créé sur la base des variables suivantes : l'indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI), le niveau d'enseignement le plus élevé des parents de l'élève (converti en années d'études), l'indice PISA de richesse familiale, l'indice PISA de ressources éducatives à la maison et l'indice PISA de patrimoine culturel « classique » à la maison.

Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) du PISA : l'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la profession de leurs parents. Cet indice regroupe les attributs des professions qui permettent de convertir en revenus le niveau d'enseignement des parents. Il a été calculé sur la base d'une hiérarchisation optimale des groupes de professions afin de maximiser l'effet indirect du niveau d'enseignement sur les revenus par l'intermédiaire de la profession et de minimiser l'effet direct du niveau d'enseignement sur les revenus, abstraction faite de la profession (le tout sans tenir compte de l'âge). Voir Ganzeboom *et al.* (1992) pour davantage d'informations sur la méthodologie utilisée. L'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, selon celle qui a le statut le plus élevé.

Internet : Internet est un réseau électronique de communication qui relie des réseaux informatiques et des infrastructures informatiques dans le monde entier. Voir également *Réseau local (LAN)* et *WorldWideWeb*.

Langue parlée à la maison : le PISA a abordé la question de la langue parlée à la maison dans son questionnaire contextuel en demandant aux élèves si la langue parlée le plus souvent à la maison était « la langue du test », « d'autres langues nationales officielles », « d'autres langues ou dialectes nationaux » et « d'autres langues ». Les réponses des élèves ont été regroupées en deux catégories : i) la langue la plus souvent parlée à la maison est différente de la langue du test, d'autres langues nationales officielles et d'autres langues ou dialectes nationaux et ii) la langue la plus souvent parlée à la maison est la langue de l'évaluation, une autre langue nationale officielle, ou encore un autre dialecte national ou une autre langue nationale.

Matière à option : par matière à option, on entend les matières du programme obligatoire pour lesquelles les établissements ou les élèves disposent d'une certaine liberté de choix. Ainsi, un établissement peut décider de consacrer aux sciences un nombre d'heures supérieur au minimum imposé, mais aux disciplines artistiques seulement un nombre d'heures égal à celui imposé, tout en respectant la grille horaire obligatoire. Voir également *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme de base*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

Mode de scolarisation : le mode de scolarisation renvoie à la charge de cours de l'élève ou de l'étudiant, qu'il soit scolarisé à temps plein ou à temps partiel. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein* et *Élève/étudiant équivalent temps plein*.

Niveau de formation : le niveau de formation est le niveau d'enseignement le plus élevé, défini selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE), atteint par un adulte.

Nombre net d'heures de contact : voir *Temps d'enseignement*.

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant : le nombre d'élèves/étudiants par enseignant a été obtenu par division du nombre total d'élèves/étudiants équivalents temps plein par le nombre total de membres équivalents temps plein du personnel enseignant. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Élève/étudiant équivalent temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Personnel d'entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation* et *Temps d'enseignement*.

Nombre d'élèves par ordinateur : cet indice PISA a été obtenu par division du nombre total d'ordinateurs dans chaque établissement par le nombre total d'élèves qui y sont inscrits.

Nombre de jours d'enseignement : il s'agit du nombre de jours d'enseignement, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés. Voir également *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Nombre prévu d'années de scolarisation : voir *Espérance de scolarisation*.

Nombre de semaines d'enseignement : il s'agit du nombre de semaines d'enseignement déduction faite des semaines de vacances. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Temps d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Nombre total de diplômés sans double comptage : le nombre total de diplômés sans double comptage correspond au nombre de diplômés déduction faite de ceux qui ont obtenu un diplôme au terme d'une formation antérieure et/ou qui sont en voie d'obtenir plus d'un diplôme au niveau d'enseignement visé au cours de l'année de référence. Il s'agit donc du nombre

d'individus qui seront diplômés au terme de la période de référence, et non du nombre de diplômes délivrés. Voir également *Diplômé*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Nouvel inscrit : par nouvel inscrit, on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau d'enseignement considéré dans le but d'obtenir le diplôme sanctionnant cette formation, que ce soit au début ou à un stade ultérieur du programme d'études de cette formation. Voir également *Taux d'accès*.

Obtention d'un diplôme/réussite des études : la définition de cette notion est spécifique à chaque pays. Dans certains pays, la réussite des études passe par un ou plusieurs examens. Dans d'autres, elle est conditionnée par la participation à un certain nombre d'heures de cours (même si des examens peuvent être imposés aux élèves/étudiants dans certaines matières). Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Orientation des programmes d'enseignement : l'orientation des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation (CITE), renvoie à la mesure dans laquelle les programmes visent spécifiquement un certain groupe de professions et aboutissent à une qualification pertinente sur le marché de l'emploi. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement pré-professionnel* et *Enseignement professionnel*.

Parités de pouvoir d'achat (PPA) : les parités de pouvoir d'achat sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Cela signifie qu'un certain montant, converti en monnaie nationale au moyen des PPA, permet d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire éliminant les différences de niveau de prix existant entre les pays. Quand les dépenses du PIB des divers pays sont converties en une monnaie commune au moyen des PPA, elles sont en fait exprimées selon les mêmes prix internationaux, de sorte que les comparaisons entre pays ne reflètent que les différences de volume entre les biens et les services achetés. Les données concernant les parités de pouvoir d'achat utilisées dans cette publication figurent à l'annexe 2.

Partie obligatoire du programme de base : par partie obligatoire du programme de base, on entend le temps d'instruction minimum dévolu aux matières obligatoires du programme. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

Partie non obligatoire du programme : par partie non obligatoire du programme, on entend les matières pour lesquelles les établissements jouissent d'une totale liberté ou, dans certains cas, les matières qui sont choisies au niveau du programme d'études lorsqu'il existe divers types de programme. Voir également *Matière à option*, *Partie obligatoire du programme de base*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

Pays de naissance : voir *Élèves allochtones*, *Élèves autochtones* et *Élèves de la première génération*.

Personnel de l'éducation : la classification du personnel de l'éducation se base sur la fonction et les répartit en quatre grandes catégories fonctionnelles distinctes, à savoir *i)* le corps enseignant, *ii)* les aides éducateurs des élèves, *iii)* le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration et *iv)* le personnel d'entretien et de fonction. Le corps enseignant est réparti en deux sous-catégories, à savoir les chargés de cours (les enseignants titularisés) et les enseignants auxiliaires. L'indicateur D2 ne prend en considération que les enseignants titularisés. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves*, *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'étudiants par enseignant*, *Personnel d'entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant* et *Temps d'enseignement*.

Personnel enseignant : le corps enseignant compte deux catégories : d'une part, les enseignants aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE et les enseignants tertiaires aux niveaux 5 et 6 de la CITE et, d'autre part, les enseignants auxiliaires aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE et les assistants de recherche aux niveaux 5 et 6 de la CITE. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel d'entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnels de l'éducation* et *Temps d'enseignement*.

Personnel d'entretien et de fonction : le personnel d'entretien et de fonction comprend le personnel chargé de l'entretien, du fonctionnement et de la sécurité des établissements d'enseignement et des services auxiliaires que ceux-ci assurent, tels que les transports scolaires et la restauration. Cette catégorie de personnel englobe les professions suivantes : les maçons, les menuisiers, les électriciens, les serruriers, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plafonneurs, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Elle comprend également les conducteurs d'autobus et autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers et les préposés à l'entretien extérieur, les accompagnateurs de transport scolaire, les cuisiniers, les concierges, les serveurs, les surveillants d'internats et de résidences d'étudiants et les gardes de sécurité. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant* et *Personnels de l'éducation*.

Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration : le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration compte deux catégories, à savoir le personnel de direction et le personnel d'administration, attachés soit à l'établissement, soit aux échelons supérieurs du système d'éducation. Ces catégories s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement de la CITE. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel enseignant et Personnels de l'éducation*.

Population : le terme « population » désigne tous les individus possédant la nationalité du pays concerné, qu'ils soient présents sur le territoire national ou provisoirement à l'étranger, ainsi que les étrangers établis définitivement sur le territoire national. Pour davantage d'informations, voir *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Population cible du PISA*.

Population active : la population active, ou la main-d'œuvre totale, est définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT). Elle englobe tous ceux qui satisfont aux critères correspondant au statut d'actif occupé ou au statut de demandeur d'emploi tels qu'ils sont définis dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Situation au regard de l'emploi*.

Population cible du PISA : le PISA vise les élèves de 15 ans, c'est-à-dire ceux qui avaient au début de la période de test entre 15 ans et 3 mois (accomplis) et 16 ans et 2 mois (accomplis) et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'études, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel). Voir également *Population*.

Programmes combinés emploi-études : ces programmes combinés se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de type formel [par exemple, le « dual system » en Allemagne, « l'apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise (« internship ») et l'enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, l'« apprenticeship » en Irlande et le « Youth Training » (Plan pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes) au Royaume-Uni].

Programmes techniques et professionnels scolaires : dans ces programmes, l'enseignement est dispensé (en tout ou en partie) dans les établissements d'enseignement, parmi lesquels des centres spéciaux de formation professionnelle relevant d'autorités publiques ou d'entités privées et des centres spéciaux de formation en entreprise s'ils peuvent être assimilés à des établissements d'enseignement. Ces programmes peuvent comporter une composante de formation en entreprise, c'est-à-dire une initiation pratique au travail. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes combinés emploi-études*.

Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) : pour l'essentiel, le premier cycle du secondaire (CITE 2) prolonge le programme fondamental de l'enseignement primaire mais il est généralement dispensé sur un mode plus thématique, par des enseignants plus spécialisés qui donnent des cours dans leur domaine. Le premier cycle de l'enseignement secondaire peut avoir une finalité « terminale » (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (c'est-à-dire préparer les élèves à suivre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Ce niveau d'enseignement compte de deux à six années d'études (la durée moyenne est de trois années dans les pays de l'OCDE). Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Produit intérieur brut (PIB) : le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents à la production brute, augmentée des droits et taxes à l'importation, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en devise locale (en millions). Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple), des ajustements ont été réalisés par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives afin d'assurer une correspondance avec l'année civile. Les chiffres du PIB figurent à l'annexe 2.

Programmes combinés emploi-études : dans les programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail, l'instruction se répartit entre l'école et le lieu de travail, même s'il arrive qu'elle ait lieu pour l'essentiel sur le lieu de travail. Les formations sont classées parmi les « programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail » si la part de l'enseignement dispensé à l'école ou par enseignement à distance est inférieure à 75 pour cent du programme. Les programmes qui comportent plus de 90 pour cent de formation en entreprise sont exclus. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes techniques et professionnels scolaires*.

Programme obligatoire : par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires dans tous les établissements et pour tous les élèves. Voir également *Matière à option, Partie non obligatoire du programme, Partie obligatoire du programme de base et Temps d'instruction prévu*.

Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6) : ces programmes désignent les formations de niveau tertiaire qui sont sanctionnées directement par la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau, un doctorat par exemple. La durée théorique de ces formations est de trois ans en équivalent temps plein dans la plupart des pays (soit une durée cumulée totale de sept ans au moins en équivalent temps plein dans l'enseignement tertiaire), mais la durée effective de ces études est généralement plus longue. Ces programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Recensement : cette notion renvoie à la méthode utilisée pour recueillir les données : ce sont les individus qui sont comptabilisés, quels que soient leur mode de scolarisation et la longueur de leurs études. Voir également *Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein, Enseignant à temps partiel et Enseignant à temps plein*.

Recherche et développement : voir *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)*.

Rémunération du personnel : les dépenses correspondant à la rémunération du personnel comprennent les salaires bruts ainsi que les avantages non salariaux (avantages supplémentaires). Voir également *Avantages non salariaux et Salaire*.

Réseau local (LAN) : un réseau local est un réseau informatique de taille limitée (à l'échelle de l'entreprise, par exemple) qui relie entre eux, par câble, des ordinateurs personnels qui peuvent communiquer directement avec d'autres ou par l'intermédiaire d'autres dispositifs intégrés dans le réseau et qui peuvent partager des ressources. Voir également *Internet et WorldWideWeb*.

Revenus : par revenus, on entend les revenus monétaires annuels, c'est-à-dire les revenus directs avant impôt perçus à titre de rémunération pour le travail effectué. Les revenus provenant d'autres sources, telles que les aides sociales accordées par les pouvoirs publics, le rendement du capital, l'augmentation nette de la valeur d'une activité indépendante, etc., et les revenus qui ne sont pas directement liés à l'activité professionnelle ne sont pas pris en compte. Voir également *Revenus relatifs*.

Revenus de la propriété payés : les revenus de la propriété payés sont définis comme les intérêts, le loyer foncier et les redevances payés. Voir également *Autres transferts courants, Dépenses de consommation finale et Dépenses de fonctionnement*.

Revenus relatifs : on entend par revenus professionnels relatifs les revenus professionnels annuels moyens des individus ayant un certain niveau de formation, divisés par les revenus annuels moyens des individus dont le niveau de formation le plus élevé est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Voir également *Revenus*.

Salaire : on entend par salaire le salaire brut total perçu par les personnels de l'éducation avant tout prélèvement d'impôt ou de cotisation salariale aux systèmes de retraite, à la sécurité sociale ou autre. Voir également *Avantages non salariaux et Rémunération du personnel*.

Services auxiliaires : voir *Dépenses au titre des services auxiliaires*.

Services principaux d'éducation : voir *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Services de soutien : parmi les entités qui proposent des services de soutien aux établissements d'enseignement figurent les établissements qui fournissent un soutien éducatif et du matériel pédagogique ainsi que des services de maintenance et d'entretien des bâtiments. Ces entités font généralement partie des unités polyvalentes des pouvoirs publics.

Scolarité obligatoire : la fin de la scolarité obligatoire correspond à un âge à partir duquel les jeunes ne sont plus tenus légalement de fréquenter un établissement scolaire (à 15 ans accomplis, par exemple). L'âge fixé pour la fin de la scolarité obligatoire diffère de l'âge auquel les jeunes terminent un programme d'études.

Score moyen du PISA : pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique a été fixé à 500 et l'écart type à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de chaque pays.

Situation au regard de l'emploi : la situation au regard de l'emploi, définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au statut des membres de la population active, telle qu'elle est définie dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Actif occupé, Demandeur d'emploi et Population active*.

Situation géographique de l'établissement d'enseignement : dans le PISA, la situation géographique de l'établissement d'enseignement correspond à la taille de la communauté dans laquelle est situé l'établissement : dans <un village, un bourg ou une zone rurale> (moins de 3 000 habitants), dans <une petite ville> (entre 3 000 et 15 000 habitants environ), dans <une ville> (entre 15 000 et 100 000 habitants environ), dans <une grande ville> (entre 100 000 et 1 000 000 d'habitants environ) ou à proximité du centre, ou ailleurs dans <une grande ville> de plus d'un million d'habitants.

Taille de la classe : la taille de la classe correspond au nombre moyen d'élèves par classe et est calculée par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Les chiffres relatifs à la taille des classes portent uniquement sur les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et excluent les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Taux d'abandon des études : le taux d'abandon correspond à la proportion des élèves ou étudiants qui arrêtent leurs études sans avoir obtenu de premier diplôme. Voir également *Taux de survie dans l'enseignement*.

Taux d'accès : les taux d'accès sont nets et représentent la proportion d'individus d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE concernant l'âge moyen d'accès. Le taux net d'accès d'un groupe d'âge donné est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue par addition des taux nets d'accès pour chaque âge. Voir également *Nouveaux inscrits*.

Taux d'activité : le taux d'activité de la population active, qui est défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au pourcentage d'individus qui travaillent ou sont demandeurs d'emploi dans la même cohorte d'âge. Voir également *Actif occupé, Demandeur d'emploi, Population active* et *Taux de chômage*.

Taux brut d'obtention d'un diplôme : le taux brut d'obtention d'un diplôme correspond au nombre total de diplômés – quel que soit leur âge – du niveau d'enseignement visé divisé par la population ayant l'âge moyen d'obtention d'un diplôme à ce niveau. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de déterminer l'âge moyen d'obtention d'un diplôme car l'âge des diplômés est très variable. Voir également *Diplômé, Nombre total de diplômés sans double comptage, Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Taux de chômage : le taux de chômage (exprimé sous la forme d'un pourcentage), défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), est le nombre de demandeurs d'emploi en pourcentage de la population active. Voir également *Actif occupé, Demandeur d'emploi, Population active* et *Taux d'activité*.

Taux net d'obtention d'un diplôme : le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge moyen d'obtention de ce diplôme. Le taux net d'obtention d'un diplôme est obtenu par la division du nombre de diplômés d'un âge donné par la population totale de cet âge. Voir également *Diplômé, Nombre total de diplômés sans double comptage, Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux brut d'obtention d'un diplôme*.

Taux d'obtention d'un diplôme : voir *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Taux de rendement interne privé : le taux de rendement interne privé est égal au taux d'actualisation qui aligne les coûts réels de l'éducation au cours de la période étudiée sur les gains réels procurés ultérieurement par l'éducation. Sous la forme la plus complète de cet indicateur, les coûts sont égaux aux frais de scolarité et au manque à gagner – déduction faite des impôts – corrigé des chances d'obtenir un emploi et diminué des ressources fournies aux étudiants sous forme d'allocations et de prêts. Voir également *Taux de rendement interne social*.

Taux de rendement interne social : le taux de rendement interne social désigne les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation. Le coût social inclut le coût que peut représenter l'éventualité que certains ne participent pas à la production de bénéfices et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages non économiques possibles, tels que la baisse de la délinquance, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne. Voir également *Taux de rendement interne privé*.

Taux de scolarisation : les taux de scolarisation sont nets et sont obtenus par division du nombre d'étudiants scolarisés dans un groupe d'âge donné, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge.

Taux de survie dans l'enseignement : le taux de survie dans l'enseignement tertiaire indique la proportion de nouveaux inscrits à ce niveau qui obtiennent un premier diplôme. Le taux de survie dans l'enseignement correspond au rapport entre le nombre d'étudiants à qui un premier diplôme tertiaire est délivré et le nombre de ceux ayant entamé des études de ce niveau d'enseignement n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à temps plein requis pour obtenir le diplôme. Voir également *Taux d'abandon des études*.

Temps d'enseignement : le nombre annuel d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de périodes pendant lequel un enseignant est tenu de donner cours à une classe ou à un groupe et par la longueur d'une période en minutes et divisé par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas pris en considération. Au niveau d'enseignement primaire toutefois, les courtes pauses que les enseignants font en classe sont généralement incluses. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Temps de travail : le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à temps plein. Selon les textes officiels en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ou les heures directement liées à l'enseignement ainsi que des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales de caractère scolaire. Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires faisant l'objet d'un complément de rémunération. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail à l'école*.

Temps de travail à l'école : le temps de travail à l'école correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres activités. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

Temps d'instruction : voir *Temps d'instruction prévu*

Temps d'instruction prévu : le temps d'instruction prévu des élèves/étudiants correspond au nombre annuel d'heures de cours qu'ils suivent dans le cadre des parties obligatoire et non obligatoire de leur programme. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base de résultats d'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme de base* et *Programme obligatoire*.

Traitement statutaire des enseignants : voir *Traitement des enseignants*.

Traitement des enseignants : le traitement statutaire des enseignants est la rémunération qui leur est versée conformément aux barèmes officiels. Par définition, il correspond au montant brut de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni) diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur).

- Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut prévu pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière.
- Le traitement après 15 ans de carrière correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié et ayant 15 ans d'expérience.
- Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Le traitement mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant qu'il fasse l'objet de déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Voir *Ajustements au traitement de base*.

Transferts entre niveaux administratifs : il s'agit des transferts, d'un niveau de l'administration à un autre, de fonds destinés à l'éducation. Il est très important de préciser que ces fonds sont destinés à l'éducation pour éviter toute ambiguïté au sujet des sources de financement. Les transferts entre niveaux administratifs non affectés ne sont pas inclus (par exemple, le partage des revenus, les mesures générales de péréquation budgétaire ou la distribution des recettes fiscales de l'administration centrale aux administrations régionales – les provinces, les États ou les *Länder*), même lorsque ces transferts fournissent les crédits dont les autorités régionales ou locales se servent pour financer l'enseignement.

Transferts et paiements à d'autres entités privées : les transferts des pouvoirs publics et certains autres paiements

(essentiellement des subventions) à d'autres entités privées (des entreprises et des organisations sans but lucratif) peuvent prendre des formes diverses. À titre d'exemple, citons les transferts aux organisations patronales ou syndicales assurant l'éducation des adultes, les subventions aux entreprises ou aux syndicats (ou aux groupements de ce type) organisant des programmes d'apprentissage et les subventions, sous la forme de bonification d'intérêt ou d'arriérés de prêts garantis, aux établissements financiers privés consentant des prêts aux élèves ou étudiants.

Transferts nets de capital payés : ces transferts de capital sont ceux destinés au secteur privé national et aux autres pays, diminués des transferts de capital reçus du secteur privé national et des autres pays.

Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) : la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences mise en œuvre par l'IEA a mesuré les compétences mathématiques et scientifiques des élèves de quatrième et de huitième année en 1995 et en 1999. Un nouveau cycle d'évaluation est prévu en 2003.

World Wide Web (WWW) : le Web est un système qui permet d'accéder plus facilement aux ressources d'Internet grâce à l'utilisation d'interfaces graphiques et de liens hypertextes entre différentes adresses. Voir également *Internet* et *Réseau local (LAN)*.

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont collaboré 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 2002*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

M. Dan ANDERSSON (Suède)	Mme Elizabetta MIDENA (Italie)
Mme Itsuko ARIMATSU (Japon)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
Mme Hatice BAL (Turquie)	Mme Marion NORRIS (Nouvelle Zélande)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Torlach O CONNOR (Irlande)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	M. Laurence OGLE (États-Unis)
M. Michael FEDEROWICZ (Pologne)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Elin PEDERSEN (Norvège)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Friedrich H. PLANK (Autriche)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Vladimír POKOJNÝ (République slovaque)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Imre RADÁCSI (Hongrie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	Mme Janice ROSS (Royaume Uni)
Mme Maki KUBO (Japon)	M. Ingo RUISS (Allemagne)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	M. Yasuyuki SIMOTUMA (Japon)
Mme Kye Young LEE (Corée)	M. Ole-Jacob SKODVIN (Norvège)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)	Mme Angela VEGLIANTE (Commission Européenne)
M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)	M. Arturo VILLARUEL (Mexique)

Groupe technique pour les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)	M. Douglas LYND (UNESCO)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Birgitta ANDREN (Suède)	M. Robert MAHEU (Canada)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
Mme Eva BOLIN (Suède)	M. Konstantinos MITROGIANNIS (Grèce)
M. John CANLIN (Royaume Uni)	M. Yoshiro NAKAYA (Japon)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Geir NYGARD (Norvège)
M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)

Mme Ritsuko DOKO (Japon)
 Mme Maria DOKOU (Grèce)
 M. J. Douglas DREW (Canada)
 Mme Mary DUNNE (EUROSTAT)
 M. Michele EGLOFF (Suisse)
 M. Timo ERTOLA (Finlande)
 M. Pierre FALLOURD (France)
 Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)
 M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)
 M. Bengt GREF (Suède)
 Mme Yonca GUNDUZ-OZCERI (Turquie)
 M. Heikki HAVEN (Finlande)
 M. Walter HÖRNER (Allemagne)
 M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
 M. Klaus Fribert JACOBSEN (Danemark)
 Mme Michèle JACQUOT (France)
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
 M. Felix KOSCHIN (République tchèque)
 M. Karsten KUHL (Danemark)
 Mme Kye Young LEE (Corée)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Judit KOZMA LUKACS (Hongrie)
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)

M. Wolfgang PAULI (Autriche)
 M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 Mme Marianne PERIE (États-Unis)
 M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
 M. Jean Paul REEFF (Luxembourg)
 M. Ron ROSS (Nouvelle Zélande)
 M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)
 M. Ingo RUSS (Allemagne)
 M. Joel SHERMAN (États-Unis)
 M. Thomas SNYDER (États-Unis)
 Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)
 M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)
 M. Mika TUONONEN (Finlande)
 M. Shuichi UEHARA (Japon)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 M. Matti VAISANEN (Finlande)
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
 Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
 M. Juraj VANTUCH (République slovaque)
 Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
 M. Erik VERSTRAETE (Belgique)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

Mme Lorna BERTRAND (Royaume Uni)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 Mme Müfîe CALISKAN (Turquie)
 Mme Sunhee CHAE (Corée)
 M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)
 Mme Chiara CROCE (Italie)
 M. Guillermo GIL (Espagne)
 Mme Jacqueline LEVASSEUR (France)
 M. Pirjo LINNAKYLA (Finlande)
 M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 M. Michael O'GORMAN (Canada)
 M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)
 M. Friedrich H. PLANK (Autriche)

M. Vladislav ROSA (République slovaque)
 Mme Eva SCHOEYEN (Norvège)
 M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Joern SKOVSGAARD (Danemark)
 M. Arnold A. J. SPEE (Pays-Bas)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
 Mme Jana STRAKOVÁ (République tchèque)
 M. P. Benedek TÓTA (Hongrie)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 Mme Evangelia VARNAVA-SKOURA (Grèce)
 M. Ryo WATANABE (Japon)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)

Mme Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)

Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle Zélande)
 Mme Marta ZVALOVA (République slovaque)

Réseau B sur l'insertion des étudiants dans la marché du travail

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Jonas BÖRJESSON

Mme Yupin BAE (États-Unis)
 Mme Ariane BAYE (Belgique)
 Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)
 Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
 M. Richard BRIDGE (Australie)
 M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
 Mme Jihee CHOI (Corée)
 M. Erik DAHL (Norvège)
 M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)
 M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
 Mme Pascaline DESCY (CEDEFOP)
 M. Kjetil DIGRE (Norvège)
 Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
 Mme Lisa HUDSON (États-Unis)
 M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)
 M. Olof JOS (Suède)
 Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
 M. Pavel KUCHAR (République tchèque)
 M. Karsten KÜHL (EUROSTAT)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)

Mme Anne-France MOSSOUX (CEDEFOP)
 M. Philip O'CONNELL (Irlande)
 Mme Simona PACE (Italie)
 M. Ali PANAL (Turquie)
 M. Kenny PETERSSON (Suède)
 Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle Zélande)
 Mme Aila REPO (Finlande)
 Mme Véronique SANDOVAL (France)
 Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
 Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
 M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume Uni)
 M. Dan SHERMAN (États-Unis)
 Mme Irena SKRZYPCZAK (Pologne)
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)
 Mme Mariá THURZOVÁ (République slovaque)
 Mme Éva TÓT (Hongrie)
 Mme Paola UNGARO (Italie)
 Mme Stina UTTERSTRÖM (Suède)
 M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
 M. Jaco VAN RIJN (Pays-Bas)

Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement

Pays responsable : Pays-Bas

Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS

Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)

Mme Giovanna BARZANO (Italie)

Mme Kathryn CHANDLER (États-Unis)

M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)

Mme Maria do Carmo CLÍMACO (Portugal)

M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)

M. Philippe DELOOZ (Belgique)

M. Gunnar ENEQUIST (Suède)

M. Rainer FANKHAUSER (Autriche)

Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)

Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)

M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)

M. Sean GLENNANE (Irlande)

Mme Kerry GRUBER (États-Unis)

Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)

Mme Maria HRABINSKA (République slovaque)

Mme Anna IMRE (Hongrie)

M. Raynald LORTIE (Canada)

M. Heikki LYYTINEN (Finlande)

Mme Nelly MCEWEN (Canada)

M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)

M. Gerd MÖLLER (Allemagne)

M. Mario OLIVA RUIZ (Mexique)

Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)

M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)

Mme Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexique)

Mme Marie-Claude RONDEAU (France)

M. Ingo RUSS (Allemagne)

Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)

M. Joel SHERMAN (États-Unis)

Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)

M. Eugene STOCKER (Suisse)

M. Jason TARSH (Royaume Uni)

Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)

M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)

Indicateurs sur l'éducation dans le monde

M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)

M. Ramon BACANI (Philippines)

M. C. BALAKRISHNAN (Inde)

Mme Valerie BEEN (Jamaïque)

M. Ade CAHYANA (Indonésie)

M. Farai CHOGA (Zimbabwe)

Mme Jihad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)

Mme Maria Helena GUIMARAES DE CASTRO (Brésil)

Mme Vivian HEYL (Chili)

M. Mohsen KTARI (Tunisie)

Mme Zhi-Hua LIN (Chine)

Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaisie)

Mme Irene OIBERMAN (Argentine)

Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)

M. Mohammed RAGHEB (Égypte)

M. José RODRIGUEZ (Pérou)

Mme Sirivarn SVASTIWAT (Thaïlande)

Mme Dalia Noemi ZARZA PAREDES (Paraguay)

Autres participants à cette publication

Mme Isabel ABELE (OCDE)

M. Kai VON AHLEFELD (Mise en page)

M. Gilles BURST (Mise en page)

Mme Catherine DUCHENE (OCDE)

Mme Deborah GLASSMAN (Éditrice)

Mme Katja HETTLER (Mise en page)

M. Michael JUNG (OCDE)

Mme Christine JUNG (OCDE)

Mme Cécile SLAPE (OCDE)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Nomenclature des systèmes d'éducation: Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE -- Édition 1999 (1999)

ISBN 92-64-27037-X € 41.00 US\$ 43.00 £ 26.00 ¥ 5,050.00

Comment financer l'apprentissage à vie ? (2000)

ISBN 92-64-27677-7 € 26.00 US \$ 26.00 £ 16.00 ¥ 2,700.00

De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions (2000)

ISBN 92-64-27631-9 € 39.00 US\$ 37.00 £ 23.00 ¥ 3,900.00

La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (Coédition avec Statistique Canada) (2000)

ISBN 92-64-27654-8 € 33.00 US\$ 31.00 £ 19.00 ¥ 3,250.00

Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000 (2000)

ISBN 92-64-27646-7 € 20.00 US\$ 20.00 £ 12.00 ¥ 2,100.00

Analyse des politiques d'éducation (2001)

ISBN 92-64-28636-5 € 20.00 US\$ 18.00 £ 12.00 ¥ 2,000.00

Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

ISBN 92-64-296719 € 21.00 US\$19.00 £13.00 ¥2,110.00

Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil (2001)

ISBN 92-64-28675-6 € 45.00 US\$ 40.00 £ 28.00 ¥ 4,550.00

Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the 2000 World Education Indicators (2001) (disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-18699-9 € 22.00 US\$ 20.00 £ 14.00 ¥ 2,200.00

Analyse des politiques d'éducation (2002)

Sera publié en novembre 2002

Financing education : Investments and returns – Analysis of the World Education Indicators (2002) (disponible uniquement en anglais)

Sera publié en 2002

PISA 2000 Technical Report (2002) (disponible uniquement en anglais)

Sera publié en 2002

Programme for International Student Assessment (PISA): Manual for the PISA 2000 Database (2002) (disponible uniquement en anglais)

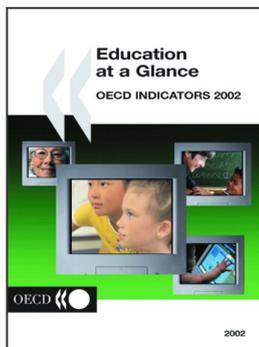
ISBN 92-64-19822-9 € 20.00 US\$19.00 £12.00 ¥2,300.00

Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy (2002) (disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19765-6 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

Ces titres sont disponibles sur la librairie électronique de l'OCDE : www.oecd.org.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2002 03 2 P) ISBN 92-64-29890-8 – n° 52676 2002



Extrait de :
Education at a Glance 2002
OECD Indicators

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/eag-2002-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2003), « Introduction », dans *Education at a Glance 2002 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2002-2-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

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.