

REGARDS SUR L'ÉDUCATION

Les indicateurs de l'OCDE

1998

CENTRE
POUR
LA RECHERCHE
ET
L'INNOVATION
DANS
L'ENSEIGNEMENT

**PERSPECTIVES DE LA SCIENCE,
DE LA TECHNOLOGIE
ET DE L'INDUSTRIE**

1998

**CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION
DANS L'ENSEIGNEMENT
INDICATEURS DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT**

**REGARDS
SUR L'ÉDUCATION
Les indicateurs de l'OCDE**

1998

Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 1998

Cette publication a été préparée par la Division des statistiques et des indicateurs de la Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'OCDE. Ce travail a bénéficié du soutien matériel et financier des trois pays responsables de la coordination des réseaux INES : les États-Unis, les Pays-Bas et la Suède. En outre, le travail de publication a été facilité grâce à une subvention du National Center for Education Statistics (NCES) des États-Unis. *Regards sur l'éducation* est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les données sur lesquelles s'appuient ces indicateurs sont accessibles sur Internet : [http://www.oecd.org/els/stats/els_stat.htm]

Le développement d'indicateurs pour les pays non-membres qui ont participé au programme conjoint UNESCO/OCDE sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) a bénéficié de dons du Commonwealth australien et de l'Allemagne. Le programme IEM est financé par la Banque Mondiale et reçoit le soutien de plusieurs pays de l'OCDE, notamment du Canada, des États-Unis et des Pays-Bas.

Organisation de coopération et de développement économiques

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996) et la Corée (12 décembre 1996). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par le Conseil de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent.

Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action;
- d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international; et
- de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes.

Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous l'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.

Also available in English under the title:

EDUCATION AT A GLANCE
OECD Indicators 1998

© OCDE 1998

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, Tél. (33-1) 44 07 47 70, Fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: <http://www.copyright.com/>. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

TABLE DES MATIÈRES

	Nom de l'indicateur dans l'édition de 1997	
Introduction		5
Synthèse des principales comparaisons et tendances		10
Guide du lecteur		35
Chapitre A : Contexte démographique, social et économique de l'éducation		37
A1 Niveau de formation de la population adulte	A2	39
A2 Mobilité inter-génération dans l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire		48
A3 Compétences de base des adultes		51
A4 Effectifs relatifs de la population en âge d'être scolarisée	A1	57
A5 Estimation du nombre d'années passées en activité, au chômage et en inactivité	A3	65
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation		71
B1 Dépenses d'éducation en pourcentage du produit intérieur brut		73
B2 Aides publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques		91
B3 Parts relatives des investissements public et privé		100
B4 Dépenses d'éducation par élève/étudiant		112
B5 Nature des dépenses d'éducation		131
B6 Financement public par niveau administratif		139
B7 Nombre d'élèves/étudiants par enseignant	B8	148
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression		155
C1 Scolarisation selon les niveaux d'enseignement		157
C2 Scolarisation et taux de réussite dans le secondaire	C3, G1	172
C3 Accès à l'enseignement tertiaire et fréquentation à ce niveau	C4, C5	183
C4 Achèvement et abandon des études au niveau de l'enseignement tertiaire	G2, G3	198
C5 Participation des adultes à des activités de formation continue	C7	216
C6 Élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (en raison d'incapacités, de difficultés d'apprentissage et de handicaps)		234
Chapitre D : Le passage de l'école à la vie active		245
D1 Formation et emploi des jeunes		247
D2 Estimation du nombre d'années passées en formation, en activité et en inactivité des 15-29 ans		258
D3 Raisons du chômage des jeunes		264
D4 Chômage et emploi des jeunes selon le niveau de formation	E3	268

Chapitre E : Environnement pédagogique et organisation scolaire		277
E1	Traitement statutaire des enseignants dans les établissements primaire et secondaire publics	D1 279
E2	Répartition des enseignants selon l'âge et le sexe	293
E3	Nombre d'heures d'enseignement	298
E4	Nombre total d'heures d'enseignement prévu pour les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire	303
E5	Niveau de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire	310
E6	Utilisation d'ordinateurs dans les établissements scolaires	324
Chapitre F : Résultats des élèves et devenir social et professionnel		329
F1	Résultats en mathématiques des élèves de 4 ^e et de 8 ^e années	F1 331
F2	Évolution des différences observées dans les résultats en mathématiques entre les 4 ^e et 8 ^e années	F4 337
F3	Différences de résultats scolaires entre les élèves et entre les établissements en 8 ^e année	344
F4	Facteurs socio-économiques et résultats scolaires en 4 ^e année	353
F5	Taux d'activité selon le niveau de formation	E1, E2 360
F6	Taux d'activité des jeunes sortis du système éducatif	E6 369
F7	Revenus du travail et niveau de formation	E4 374
F8	Taux de rendement privé, fiscal et social des études universitaires	E5 384
<i>Annexe 1 :</i>	Durée moyenne des études et âges théoriques	389
<i>Annexe 2 :</i>	Statistiques de référence	397
<i>Annexe 3 :</i>	Sources, méthodes et notes techniques	401
Glossaire		453
Liste des participants à cette publication		465

INTRODUCTION

■ LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'OCDE

Les pouvoirs publics cherchent à mettre en place des politiques d'éducation efficaces qui contribuent à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à accroître la productivité économique et à promouvoir une gestion efficace des établissements, tout en contribuant à la mobilisation de ressources supplémentaires pour répondre à la demande croissante d'enseignement.

Pour aider les décideurs à définir leur action en toute connaissance de cause et pour renforcer la transparence des systèmes éducatifs, l'OCDE élabore en permanence des indicateurs qui permettent, par des comparaisons, d'éclairer le fonctionnement des systèmes et plus particulièrement les investissements dans l'enseignement qu'ils supposent en ressources humaines et financières, et leur rendement.

Une description quantitative du fonctionnement des systèmes éducatifs donne aux pays la possibilité de comparer leurs performances. Ils peuvent ainsi identifier les faiblesses de leurs systèmes éducatifs, mais aussi révéler leurs atouts que risquent d'occulter les débats passionnés que suscitent les politiques d'éducation. Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE sont également un moyen de voir si les disparités de situation dans un même pays en matière d'éducation sont uniques en leur genre ou si elles correspondent à des différences observées ailleurs.

Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE sont le fruit d'un exercice continu d'élaboration et de collecte de données, dont l'objet est de répondre aux besoins très variés des décideurs en diffusant les meilleures données disponibles à l'échelle internationale.

■ L'ÉDITION 1998 DE REGARDS SUR L'ÉDUCATION

L'édition 1998 de *Regards sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE* fournit une batterie d'indicateurs encore plus riche, plus comparable et plus et à jour que les précédentes. Les 36 indicateurs présentés traduisent les conceptions actuelles des spécialistes quant à la comparaison internationale des systèmes éducatifs.

L'organisation thématique du volume et les informations complémentaires qui accompagnent les tableaux et les graphiques font de cette publication un outil précieux pour tous ceux qui s'intéressent à l'analyse comparative des systèmes éducatifs. Précédés d'une synthèse des évolutions récentes et d'une présentation des principales comparaisons et tendances, les indicateurs sont regroupés en six chapitres :

- *Le chapitre A* présente des indicateurs sur le contexte démographique, social et économique dans lequel opèrent les systèmes éducatifs.
- *Le chapitre B* s'intéresse aux ressources financières et humaines investies par les pays dans l'éducation en comparant: *i)* les ressources investies dans l'éducation rapportées à la richesse nationale, au nombre d'étudiants et au montant des budgets publics ; *ii)* les modalités de financement des systèmes éducatifs ; et *iii)* les sources de financement et la répartition des ressources entre les diverses catégories fonctionnelles.
- *Le chapitre C* présente des indicateurs sur l'accès à l'éducation, la participation, la progression et les taux de réussite. L'évolution des effectifs aux différents niveaux de l'enseignement et dans les différents types d'établissement d'enseignement y est décrite afin de montrer comment l'offre et la demande de ressources éducatives s'équilibrent dans différents pays.
- *Le chapitre D* présente une vue d'ensemble de l'activité professionnelle des jeunes âgés de 15 à 29 ans, tant au cours de leurs études qu'à l'issue de celles-ci.
- *Le chapitre E* est consacré à l'environnement pédagogique et aux diverses modalités d'organisation des systèmes éducatifs. Il présente des données sur la rémunération et les effectifs du corps enseignant,

le nombre d'heures de cours que les enseignants sont tenus d'assurer et auxquelles les élèves doivent assister, l'importance de différentes disciplines dans les programmes d'études, la répartition du pouvoir de décision entre les différents niveaux d'administration, et enfin l'utilisation d'ordinateurs dans les établissements scolaires.

- Enfin, le *chapitre F* présente des indicateurs ayant trait aux résultats des élèves et à leur devenir social et professionnel.

Cette nouvelle édition de *Regards sur l'éducation* présente la particularité d'inclure des données issues du « Programme sur les indicateurs de l'éducation dans le monde » (IEM), dont l'OCDE assure la coordination en collaboration avec l'UNESCO. Ces données portent sur un large éventail de pays non membres et ont ainsi permis d'étendre le champ couvert par certains indicateurs à près des deux tiers de la population mondiale.

Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE sont complétés par l'*Analyse des politiques d'éducation*, publication qui aborde une sélection de thèmes d'une importance clé pour les pouvoirs publics et qui analyse leurs conséquences pour les politiques d'éducation. Le chapitre 1 de l'*Analyse des politiques d'éducation* contient des informations sur les priorités des pays en matière d'apprentissage à vie. Le chapitre 2 passe en revue les travaux de recherche et les expériences menés par les pays pour définir le nouveau rôle des enseignants. Le chapitre 3 fournit des informations sur l'importance des différentes structures et itinéraires d'enseignement. Enfin, le chapitre 4 explique comment les ressources privées sont mobilisées pour le financement de l'enseignement tertiaire.

■ FAITS NOUVEAUX

Les séries chronologiques donnent une idée de l'évolution de l'offre et de la demande de formation

Les profondes mutations économiques et sociales que connaissent les pays de l'OCDE accentuent les pressions en faveur d'une réforme des systèmes d'enseignement et de formation, et en particulier de leur adaptation aux nouvelles réalités. La formulation de nouvelles orientations et de stratégies de réforme a tout intérêt à s'appuyer sur une analyse de l'évolution des systèmes d'enseignement et de formation. C'est la raison pour laquelle l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation* complète son analyse comparative des situations nationales par des indicateurs de tendance destinés à rendre compte de l'évolution de l'offre de formation et de la façon dont l'expansion de cette offre est financée. Ces indicateurs de tendance révèlent une croissance rapide des effectifs scolarisés dans le second cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire dans de nombreux pays (indicateurs C1 à C4), et une augmentation corrélative des dépenses (indicateurs B1 à B4). Étant donné que la proportion de jeunes dans la population a cessé de diminuer dans la plupart des pays, et est même en augmentation dans certains d'entre eux (indicateur A4), l'augmentation de la demande de formation induit des coûts que les pouvoirs publics ont de plus en plus de mal à financer, ce qui les amène à recourir de plus en plus souvent au financement privé (indicateur B3).

De nouveaux indicateurs rendent compte des modalités de passage de l'école à la vie active

Ces dernières années, la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi a resurgi au tout premier plan du débat public. D'une manière générale, on a le sentiment que le passage de l'école à la vie active est devenu plus difficile, bien que les jeunes, dans la plupart des pays, soient moins nombreux et qu'ils entrent sur le marché du travail avec de meilleures qualifications que ce n'était le cas il y a dix ans. Un nouvel ensemble d'indicateurs (D1 à D4) permet de mieux comprendre comment s'effectue le passage de la formation initiale à la vie active. L'indicateur D1 donne une vue d'ensemble de l'activité des jeunes de 15 à 29 ans, qu'ils soient en cours d'études ou qu'ils aient terminé leur formation initiale. L'indicateur D2 montre, sur une période de dix ans, l'augmentation du nombre d'années qu'un jeune âgé de 15 ans peut espérer passer dans le système éducatif et en activité entre les âges de 15 et 29 ans. Enfin, l'indicateur D3 fournit des informations sur les diverses causes du chômage des jeunes, tandis que l'indicateur D4 précise la relation existant entre le niveau de formation et les conditions d'insertion professionnelle.

Mieux comprendre les investissements dans l'éducation et leur rendement

L'éducation est un investissement dans les ressources humaines qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. Aucune équation ne permet de décrire parfaitement ces interactions, mais plusieurs indicateurs nouveaux ou enrichis contenus dans cette édition permettent de mieux comprendre le coût et la nature de l'investissement dans l'éducation ainsi que les bénéfices ou le rendement de cet investissement.

S'agissant des investissements, le principal indicateur portant sur les dépenses (B1) donne une vue d'ensemble plus complète des ressources affectées à l'éducation et de leur évolution entre 1990 et 1995. Il est complété par un nouvel indicateur (B3) qui examine les parts relatives des dépenses d'éducation qui proviennent de sources publiques et privées et la façon dont ces parts ont évolué. L'indicateur des dépenses par élève/étudiant (B4) a été amélioré afin de mettre en évidence la façon dont l'évolution des dépenses et de la fréquentation influe sur les coûts unitaires.

L'opinion publique et les décideurs étant de plus en plus préoccupés par les résultats de l'éducation, plus d'un tiers des indicateurs contenus dans cette édition ont été consacrés au devenir individuel, social et professionnel des jeunes à l'issue de leur formation. Le bilan des résultats en mathématiques et en sciences des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire présenté dans les précédentes éditions a été complété par une comparaison de la distribution des résultats des élèves en 4^e et en 8^e année (F1) et par un examen de la capacité des systèmes éducatifs et de la société à réduire les disparités de résultats scolaires dans l'intervalle séparant ces deux années (F2). En outre, un nouvel indicateur (F3) mesure la part des différences globales de résultats scolaires qui est imputable aux différences entre les groupes ayant participé aux tests – classes et établissements –, et celle qui est imputable aux écarts de résultats entre les élèves.

L'indicateur concernant les niveaux de formation (A1), habituellement utilisé pour mesurer approximativement le stock de capital humain, a été complété par des informations sur les compétences en littératie de la population adulte (A3).

En ce qui concerne le devenir des diplômés, cette édition contient une description plus précise que les précédentes du lien entre le niveau de formation et les revenus (F7), avec une estimation des taux de rendement fiscaux et privés de différents niveaux de formation (F8).

De nouveaux indicateurs ont été élaborés pour améliorer l'information sur l'apprentissage à vie

La société et l'économie étant de plus en plus tributaires de la production et de l'application des connaissances, l'apprentissage à vie est devenu une préoccupation fondamentale des pouvoirs publics. L'édition 1998 de *Regards sur l'éducation* marque une nouvelle étape dans la présentation de données comparables au niveau international sur l'apprentissage à vie et ses conséquences pour la société et l'économie.

Les indicateurs sur la scolarisation (C1 à C5) ont été enrichis et ne concernent plus uniquement les jeunes, mais tous les groupes d'âge. Que ce soit dans la vie professionnelle ou ailleurs, on demande de plus en plus aux individus de savoir utiliser et interpréter leurs connaissances avec souplesse et d'être capables de travailler efficacement en équipe. Ces qualités peuvent être transmises par le système éducatif, mais elles doivent aussi s'acquérir dans le contexte où elles seront utilisées. L'indicateur C5 présente de nouvelles données sur les taux et la durée de participation à des activités de formation pour adultes dans différents cadres institutionnels.

Enfin, l'indicateur sur le niveau de formation et les revenus (F7) a également été enrichi afin de rendre compte de l'incidence du niveau de formation sur les revenus tout au long du cycle de vie, et non plus uniquement à un âge déterminé.

Une analyse plus poussée des disparités en matière d'offre de services éducatifs et de résultats scolaires

Malgré l'élargissement de l'accès à l'éducation, les disparités de résultats scolaires restent très marquées d'un pays à l'autre et au sein de chaque pays. Ces disparités se manifestent dès les premières années de la scolarité. En 8^e année, l'écart entre les résultats moyens en mathématiques de différents pays peut représenter plusieurs fois la progression moyenne des élèves au cours d'une année (indicateur F2). On aboutit à la même constatation lorsque l'on compare les résultats des 25 pour cent d'élèves les plus performants à ceux des 25 pour cent d'élèves les moins performants au sein de chaque pays. La dispersion des résultats s'accroît à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. Toutefois, certains pays semblent parvenir mieux que d'autres à limiter l'amplification des disparités entre les meilleurs et les moins bons élèves au fil de la scolarité.

Un nouvel indicateur (F4) mettant en évidence les caractéristiques des élèves les plus menacés d'échec scolaire pourra aider les éducateurs et les décideurs à repérer les principaux facteurs de risque qui nuisent à l'efficacité de l'apprentissage. D'autre part, en montrant que l'influence de ces facteurs est plus ou moins forte selon les pays, ce type d'indicateur peut conforter les pouvoirs publics dans leurs efforts pour améliorer l'équité.

À l'âge adulte, les personnes qui n'ont pas atteint un niveau donné de formation et de compétences risquent d'occuper des emplois faiblement rémunérés assortis de médiocres perspectives professionnelles (indicateurs F5 et F7). Une forte proportion de la population adulte a un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire, ou des capacités de lecture et d'écriture insuffisantes – deux facteurs qui sont souvent associés à des perspectives peu favorables en termes d'emploi. Mais alors que les revenus moyens ne semblent « décoller » qu'à partir d'un niveau de formation tertiaire (peut-être parce que l'achèvement des études secondaires est devenu monnaie courante), c'est la possession d'un diplôme du niveau du second cycle du secondaire qui diminue le plus nettement le risque de chômage (en particulier chez les jeunes).

Un nouvel indicateur (A2) mesure la proportion d'individus accédant à un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents. Cette « mobilité » sur l'échelle des niveaux de formation permet de mesurer le degré d'égalité des chances, mais aussi le potentiel d'accroissement du stock global de capital humain.

Enfin, un nouvel indicateur expérimental (C6) mesure la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et présente des données sur le volume de l'enseignement spécialisé, le cadre dans lequel il est dispensé, ainsi que sur les ressources qui lui sont attribuées, exprimées en nombre d'élèves par enseignant.

Les indicateurs font une plus grande place à l'enseignement tertiaire, qui se substitue désormais à la formation secondaire en tant que voie d'accès à une carrière bien rémunérée

Dans la mesure où la demande d'éducation continue de croître, les jeunes sont plus nombreux à poursuivre leurs études bien au-delà de la scolarité obligatoire, qu'ils accèdent à un niveau d'enseignement supérieur ou s'inscrivent à un âge plus avancé. Les causes de cette expansion sont aisément identifiables. La demande d'éducation n'a jamais été aussi forte car les individus et la société considèrent de plus en plus celle-ci comme la clé de la réussite économique et sociale. Cette demande n'est plus alimentée seulement par l'ambition des familles pour leurs enfants, mais aussi par le constat que l'abandon précoce des études augmente les risques d'exclusion ou de difficultés dans la vie professionnelle pour l'ensemble des jeunes. Dans les pays de l'OCDE, un adulte en possession d'un diplôme de niveau tertiaire est susceptible de passer deux fois moins de temps au chômage et dix années de plus en activité sur l'ensemble de sa vie active qu'une personne n'ayant pas de diplôme de niveau du second cycle du secondaire (indicateur A5).

Cette édition donne une vision plus complète des catégories d'étudiants qui accèdent à l'enseignement tertiaire et y restent jusqu'à l'obtention d'un diplôme. L'indicateur C3 fournit une estimation de la propor-

tion de jeunes qui, dans les conditions actuelles, fréquenteront l'université au cours de leur vie. Il fournit également des indications sur les profils de fréquentation et les caractéristiques démographiques de ceux qui suivent des études de niveau tertiaire.

Parmi les personnes qui fréquentent l'enseignement tertiaire, beaucoup n'obtiennent pas de diplôme ; un nouvel indicateur montre que, en moyenne, environ un tiers seulement des étudiants universitaires obtiennent un premier diplôme (C4). Si du point de vue de l'étudiant, « l'abandon des études » n'est pas nécessairement une marque d'échec, des taux d'abandon élevés peuvent signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses clients.

Dans leur nouvelle présentation, les indicateurs permettent de mieux comprendre l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire

Le débat actuel sur les traitements des enseignants, leur statut professionnel et leur charge d'enseignement alimente l'intérêt pour des données comparatives sur le niveau de rémunération des enseignants, leur charge total de travail, le nombre de cours qu'ils assurent quotidiennement et le nombre d'élèves par classe.

L'indicateur E1 brosse un tableau plus précis des rémunérations des enseignants et permet de comprendre comment les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, notamment les niveaux de rémunération des enseignants, le nombre d'élèves par enseignant et les horaires d'enseignement, se repercutent sur les coûts moyens par élève.

Un nouvel indicateur (E5) analyse la répartition des responsabilités entre les principaux acteurs du système éducatif. Les restructurations et les réformes systémiques opérées dans de nombreux pays depuis le début des années 1980 ont eu surtout pour but de conférer un plus grand nombre de pouvoirs de décisions aux échelons inférieurs du système éducatif. Parallèlement, il arrive aussi souvent que les autorités centrales renforcent leur influence dans certains domaines. Elles peuvent, par exemple, intensifier leur droit de regard sur les résultats du système et fixer pour l'ensemble du pays les grands objectifs des programmes d'enseignement et dans le même temps assouplir les réglementations applicables en matière de « processus » et de financement.

Enfin, l'indicateur E6 a été ajouté à cette édition afin de comparer le nombre d'élèves par ordinateur dans différents pays, ainsi que la fréquence selon laquelle les élèves en dernière année du secondaire disent eux-mêmes utiliser un ordinateur. Les pays de l'OCDE étant de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active, les élèves qui ne sont pas ou peu initiés aux technologies de l'information pourraient avoir du mal à s'insérer sans heurts dans la vie active.

Le secteur privé est plus largement couvert

Tout au long de cette édition, l'enseignement assuré par le secteur privé est plus largement couvert – qu'il s'agisse des taux de fréquentation des établissements ou de leurs sources de financement –, ce qui donne un tableau plus exhaustif des coûts, des ressources et de la fréquentation des systèmes éducatifs.

Des progrès méthodologiques ont rendu les indicateurs plus comparables

En 1995, l'UNESCO, l'OCDE et EUROSTAT ont adopté un nouvel ensemble de questionnaires qu'ils utilisent désormais conjointement pour recueillir des données sur les aspects essentiels de l'éducation. Cette collaboration, menée sous la direction de l'OCDE et en étroite collaboration avec le Groupe technique OCDE/INES, a nettement amélioré la collecte, la présentation et la qualité des statistiques internationales de l'enseignement tout en réduisant le délai nécessaire à la publication des indicateurs. L'application systématique de définitions communes, l'utilisation de critères de contrôle de la qualité, ainsi que l'amélioration de l'information relative aux données ont permis de renforcer la comparabilité internationale des statistiques de l'enseignement.

SYNTHÈSE DES PRINCIPALES COMPARAISONS ET TENDANCES

L'édition 1998 des indicateurs de l'enseignement de l'OCDE retrace, à l'intention des décideurs, des éducateurs et des chercheurs des pays Membres, tout un ensemble d'évolutions observées dans le domaine de l'éducation et les domaines connexes. La sélection de données ci-dessous résume quelques-uns des thèmes centraux se dégageant des indicateurs. Les figures illustrent de façon simple la diversité des situations nationales, les pays étant regroupés par bandes correspondant chacune à une fourchette de valeurs. Les données complètes sont présentées dans les différents chapitres de cette publication.

■ FAITS MARQUANTS

Sources de la demande d'éducation

La demande est alimentée à la fois par la poussée de la scolarisation dans l'enseignement postobligatoire, laquelle est induite par les liens existant entre le niveau de qualification et les chances de réussite dans la vie, et par la taille de la population en âge d'être scolarisée.

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les hommes qui possèdent un diplôme d'études tertiaires passent six années de plus en activité que ceux qui n'ont pas terminé le second cycle du secondaire ; pour les femmes, l'écart est de 11 années (figure 1).
- La taille de la population en âge d'être scolarisée s'est stabilisée dans la plupart des pays, mais elle continue de diminuer fortement dans quelques-uns (figure 2).

Le rythme d'expansion des systèmes éducatifs

En réponse à cette croissance des effectifs, les systèmes éducatifs se développent rapidement afin de permettre à un plus grand nombre de personnes d'étudier plus longtemps et à un niveau plus élevé.

- Entre 1990 et 1996, la durée moyenne pendant laquelle un élève de cinq ans peut espérer fréquenter l'école est passée de 14.5 années à 16.5 années, mais elle varie encore entre 12 et 19 années dans les pays de l'OCDE (figure 3).
- Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté dans tous les pays entre 1990 et 1996 ; ils ont progressé de plus d'un tiers dans la moitié des pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 34 pour cent des jeunes accèdent à l'université ; 22 pour cent obtiennent un premier diplôme (figure 5).

Niveau et affectation des ressources

La taille des générations en âge d'être scolarisées s'est stabilisée, mais les progrès de la scolarisation induisent une augmentation du coût global de l'éducation.

- La part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB a augmenté entre 1990 et 1995 dans la plupart des pays, à un rythme très rapide au Mexique, mais elle a diminué en Italie et en Turquie (figure 8).
- Bien que l'éducation reste financée en majeure partie par des fonds publics, les ressources privées jouent un rôle de plus en plus important et représentent en moyenne 9 pour cent du financement initial. Dans l'ensemble, ces ressources semblent compléter les ressources publiques et non s'y substituer (figure 9).
- Le nombre d'élèves par enseignant dans les pays de l'OCDE est compris entre 11 et 31 élèves par enseignant. Au Mexique, le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire est environ trois fois plus élevé que dans les universités ; en Italie, la situation inverse est observée (figure 11).

Résultats

Les fortes disparités de résultats constatées pendant la scolarité se traduisent à l'âge adulte par des inégalités.

- Dans près de la moitié des pays, les 25 pour cent d'élèves qui obtiennent les résultats les plus faibles en mathématiques en 8^e année accusent un retard équivalent à au moins deux années de scolarité par rapport à la moyenne OCDE (figure 12). Les disparités s'amplifient au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, mais dans des proportions beaucoup moins importantes dans certains pays que dans d'autres (figure 13).
- Ce sont les études universitaires qui procurent l'avantage salarial le plus important, puisque les diplômés de l'université gagnent en moyenne 20 à 100 pour cent de plus que les diplômés du second cycle du secondaire en milieu de carrière (figure 15).
- Les adultes titulaires d'un diplôme universitaire passent en moyenne trois fois et demi plus de temps en formation que les diplômés du second cycle du secondaire, lesquels passent jusqu'à deux fois et demi plus de temps en formation que les personnes n'ayant qu'une formation du premier cycle du secondaire. L'éducation, associée à d'autres facteurs, contribue à limiter l'accès à la formation continue des adultes qui en auraient le plus besoin (figure 17).

■ LE MARCHÉ DU TRAVAIL ET LA DEMANDE D'ÉDUCATION

L'accroissement de la demande de formation est en partie induit par les employeurs qui souhaitent disposer d'une main-d'œuvre plus qualifiée, et par conséquent par les individus qui constatent que les diplômés leur ouvrent de meilleures perspectives d'avenir. Terminer la scolarité obligatoire ne suffit plus aujourd'hui dans les pays de l'OCDE pour s'assurer une situation économique satisfaisante. Un jeune qui quitte l'école sans diplôme de fin d'études secondaires peut s'attendre, entre 25 et 64 ans :

- à gagner environ 20 pour cent de moins en milieu de carrière qu'une personne ayant terminé le second cycle du secondaire, et 50 pour cent de moins qu'un diplômé de l'université (indicateur F7) ;
- à passer plus de deux fois plus de temps au chômage qu'une personne ayant suivi des études tertiaires (indicateur A5) ;
- à rester deux fois plus longtemps inactif qu'un diplômé du tertiaire – la différence de durée est de dix années pour les femmes et de quatre années pour les hommes (indicateur A5).

L'effet du niveau de formation sur l'activité est illustré par la figure 1, qui montre le nombre d'années supplémentaires qu'un individu ayant un diplôme de niveau tertiaire peut espérer passer en activité, par rapport à une personne sortie du système éducatif sans diplôme de fin d'études secondaires. Tout comme l'espérance de vie, cette « espérance d'activité » ne constitue pas une prévision de ce qu'il adviendra de la jeune génération d'aujourd'hui, mais exprime la situation actuelle de tous les groupes d'âge. L'espérance d'activité est présentée pour les personnes âgées de 25 ans et plus afin de comparer la situation des individus à l'issue de la formation initiale.

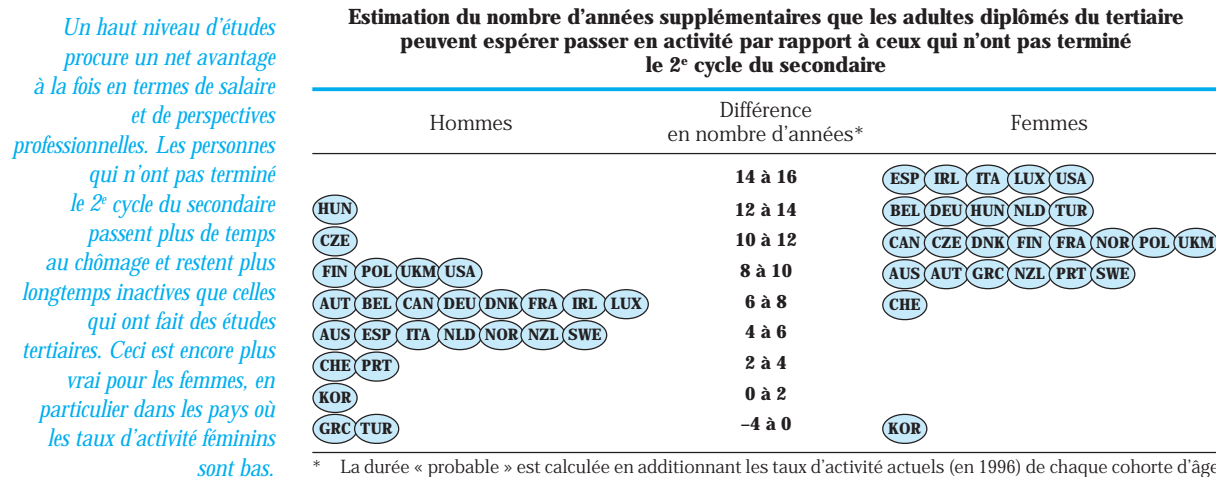
La figure 1 met en évidence des différences frappantes de durée passée en activité selon le niveau de formation des individus. Dans la plupart des pays, les personnes ayant suivi une formation de niveau tertiaire peuvent espérer passer cinq à huit ans de plus en activité que celles n'ayant pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaires (la durée moyenne d'activité est d'environ 35 années dans le premier cas et de moins de 30 années dans le second) ; chez les femmes, l'écart est de plus de dix années (durée d'activité de 30 années en moyenne dans le premier cas et de moins de 20 années dans le second).

Cet écart n'est pas principalement imputable aux périodes de chômage. Bien que les deux années supplémentaires que les hommes peu instruits passent au chômage (une année pour les femmes) justifient déjà la poursuite des études, l'écart est dû en majeure partie à la durée des périodes d'inactivité. Les femmes qui interrompent leur carrière et les hommes âgés qui perdent leur emploi éprouvent beaucoup plus de difficultés à se réinsérer sur le marché du travail s'ils n'ont pas de diplôme. En outre, dans les pays où l'activité féminine est moins développée, les femmes les plus instruites ont plus de chances de trouver un emploi. Les cinq pays dans lesquels les femmes travaillent globalement le moins – Espagne, Irlande, Italie, Luxembourg et Turquie – présentent également de fortes disparités de niveaux de formation. Dans ces pays, une femme en possession d'un diplôme de niveau tertiaire passe en moyenne deux fois plus de temps en activité qu'une femme sans diplôme de fin d'études secondaires.

On trouvera dans *L'Analyse des politiques d'éducation* une étude complète des filières de formation et d'insertion des jeunes, complétée par des indications concernant leurs débouchés et leurs expériences sur le marché du travail.

Figure 1. **De la formation à l'emploi**

Estimation du nombre d'années supplémentaires que les adultes diplômés du tertiaire peuvent espérer passer en activité par rapport à ceux qui n'ont pas terminé le 2^e cycle du secondaire



* La durée « probable » est calculée en additionnant les taux d'activité actuels (en 1996) de chaque cohorte d'âge entre 25 et 64 ans. La « différence » est obtenue en retranchant la durée probable d'activité des adultes sans formation de niveau du 2^e cycle du secondaire, de la durée probable correspondante pour un adulte diplômé du tertiaire.

Un haut niveau d'études procure un net avantage à la fois en termes de salaire et de perspectives professionnelles. Les personnes qui n'ont pas terminé le 2^e cycle du secondaire passent plus de temps au chômage et restent plus longtemps inactives que celles qui ont fait des études tertiaires. Ceci est encore plus vrai pour les femmes, en particulier dans les pays où les taux d'activité féminins sont bas.

Pour plus de détails, voir l'indicateur A5.

■ LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE

Dans la mesure où près des deux tiers des dépenses d'éducation sont affectés aux enseignements primaire et secondaire (indicateur B1), l'évolution de la taille des générations en âge d'être scolarisées peut avoir une forte incidence sur les coûts de l'enseignement. Le fort recul de la natalité enregistré dans les années 70 explique en partie que la part des dépenses d'éducation par rapport au PIB soit restée stable dans les années 80 en dépit des progrès de la scolarisation. Cependant, dans les années 90, les effectifs en âge d'être scolarisées se sont stabilisés dans de nombreux pays et ont même recommencé à augmenter dans certains.

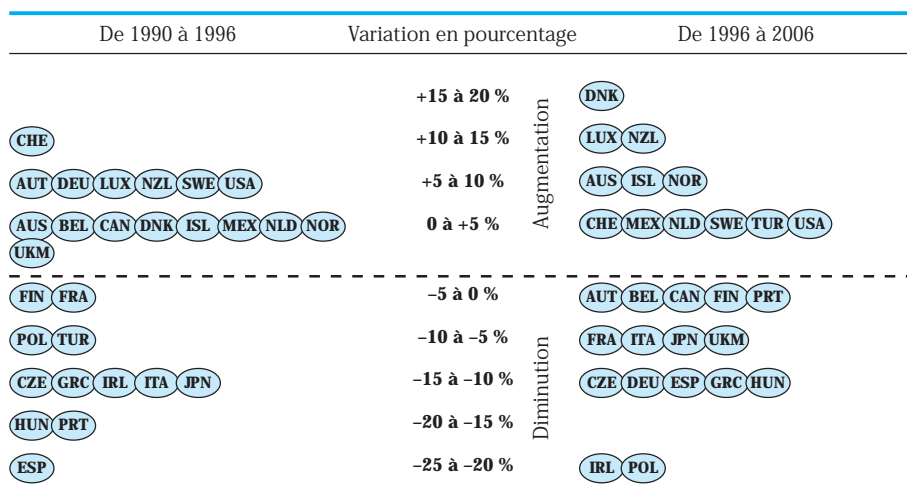
La figure 2 met en évidence l'évolution récente et les prévisions concernant la population âgée de 5 à 14 ans, ce qui correspond approximativement à la tranche d'âge des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire. Bien que la forte baisse démographique se soit poursuivie dans certains pays, en particulier en Europe centrale et méridionale, une légère progression a été enregistrée dans la plupart des autres pays entre 1990 et 1996. Au cours de la prochaine décennie, l'évolution sera plus contrastée, mais un tiers seulement des pays connaîtront des hausses ou des baisses démographiques supérieures à 1 pour cent par an. L'Espagne, la Hongrie, l'Irlande, la Pologne et la République tchèque enregistreront un recul persistant de la population en âge d'être scolarisée sur toute la période, tandis que le Danemark, le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande passeront de hausses modestes à des hausses plus substantielles.

L'évolution du nombre d'établissements et d'enseignants ne suivant pas automatiquement celle des effectifs en âge d'être scolarisés, les effets des changements démographiques sur les ressources de l'enseignement ne sont pas toujours immédiats ou apparents. La demande d'enseignement postobligatoire est l'un des éléments importants dont il faudra tenir compte à l'avenir. Bien que modeste, la progression des effectifs en âge d'être scolarisés enregistrée ces dernières années se traduit aujourd'hui par l'arrivée de générations plus nombreuses de jeunes âgés de 15 à 25 ans. La taille des cohortes était jusqu'à présent relativement réduite, les établissements d'enseignement secondaire de second cycle, les collèges et les universités sont parvenus à accueillir une part croissante de chaque cohorte successive au prix d'une augmentation généralement modeste de leurs dépenses. Mais cette expansion pourra-t-elle se poursuivre si les conditions démographiques sont moins favorables ?

Pour apprécier l'incidence que ces fluctuations démographiques peuvent avoir sur les coûts, on peut étudier comment les différences actuelles de structures démographiques des pays se répercutent sur les coûts. En Italie, les jeunes âgés de 5 à 14 ans représentent à peine 10 pour cent de la population, contre plus de 20 pour cent au Mexique et en Turquie. La moyenne OCDE est de 13 pour cent. Pour maintenir les dépenses par élève à leur niveau actuel, l'Italie devrait augmenter de 10 pour cent ses dépenses d'éducation si la proportion de jeunes dans la population était égale à la moyenne OCDE, tandis que le Mexique pourrait diminuer ses dépenses de 50 pour cent (indicateur B1). Cet exemple montre les effets que peut avoir à long terme l'évolution démographique dans les pays de l'OCDE.

Figure 2. **Les effectifs scolarisés**

Variation en pourcentage de la population d'âge scolaire
(5 à 14 ans)



Le début des années 90 a été marqué par une faible augmentation du nombre d'enfants dans de nombreux pays. Les hausses peu élevées des effectifs qui se produisent aujourd'hui se traduiront bientôt par de nouvelles pressions sur l'enseignement postobligatoire, amplifiant les conséquences de la progression des taux de scolarisation.

Pour plus de détails, voir l'indicateur A4.

■ LES PROGRÈS DE LA SCOLARISATION

L'expansion des systèmes éducatifs s'explique à la fois par la hausse de la fréquentation dans l'enseignement secondaire et supérieur, et par l'allongement de la durée des études à chaque niveau. Bien que la scolarité obligatoire s'achève toujours vers l'âge de 15 ou 16 ans dans la plupart des pays, la scolarisation dans le second cycle du secondaire est en passe de devenir universelle (indicateur C2). Une minorité croissante de jeunes, et même une majorité dans certains pays, accèdent désormais à une forme ou une autre d'enseignement tertiaire (indicateur C3).

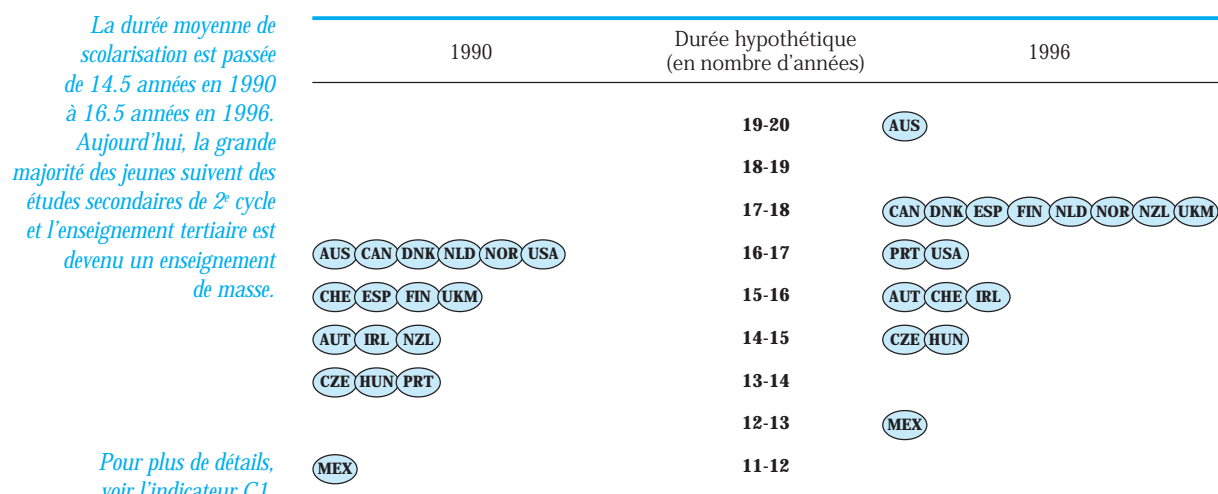
Pour rendre compte de cette expansion, le nombre d'années pendant lesquels un jeune peut espérer être scolarisé peut être calculé en additionnant les taux de scolarisation observés aux différents âges. D'après ce calcul, si la moitié de la population poursuivait des études pendant six années après la scolarité obligatoire, l'« espérance » de scolarisation augmenterait de trois années. La figure 3 montre que l'espérance de scolarisation a nettement augmenté entre 1990 et 1996 dans de nombreux pays. En Australie, en Espagne, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et au Royaume-Uni, l'accroissement observé sur cette période de six années correspond à un allongement moyen de deux à trois années de la durée des études pour l'ensemble des jeunes. Dans la majorité des pays de l'OCDE qui ont fourni des données, l'augmentation a été d'au moins une année.

L'essor de la scolarisation se manifeste par un accroissement des effectifs du second cycle du secondaire et par une augmentation de la proportion de jeunes qui accèdent à des études de niveau tertiaire. Dans dix pays, au moins 90 pour cent des jeunes de 17 ans sont désormais scolarisés bien que la scolarité ne soit obligatoire ni à cet âge que dans trois pays (Allemagne, Belgique et Pays-Bas) (indicateur C1). Toutefois, les différences de durée moyenne des études d'un pays à l'autre tiennent pour l'essentiel aux variations de la proportion de jeunes qui quittent le système éducatif sans avoir terminé des études secondaires de niveau du second cycle. Vers l'âge de 20 ans, seule une minorité de chaque cohorte d'âge poursuit des études dans la plupart des pays ; seuls la Belgique, le Canada, l'Espagne, la France et les Pays-Bas enregistrent des taux de scolarisation supérieurs à 50 pour cent chez les jeunes de 20 ans.

Toutefois, compte tenu du nombre considérable de personnes qui poursuivent ou reprennent des études entre 20 et 30 ans ou à un âge plus avancé, la durée moyenne qu'une personne peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire demeure élevée : elle atteint 2.3 années en moyenne dans les pays de l'OCDE et plus de trois années en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande (indicateur C3). Cette moyenne regroupe les nombreuses personnes qui ne suivent aucun enseignement tertiaire, et d'autres qui suivent une formation beaucoup plus longue. Les taux moyens de scolarisation dans l'enseignement tertiaire ont progressé à un rythme rapide dans certains pays, et ont été multipliés par deux entre 1990 et 1996 en Hongrie, au Portugal et au Royaume-Uni.

Figure 3. **L'espérance de scolarisation augmente**

Durée pendant laquelle les enfants à partir de 5 ans peuvent espérer être scolarisés à plein-temps et à temps partiel compte tenu des taux de scolarisation actuels



■ ÉLEVATION DU NIVEAU DE FORMATION

Quel est le niveau de formation de la population adulte ? Dans les sociétés contemporaines « fondées sur le savoir », où une solide formation de base est nécessaire pour faire face aux exigences complexes du monde du travail et de la vie courante, il est indispensable d'accroître la proportion de la population ayant au moins un niveau d'études secondaires. A l'heure actuelle, environ 60 pour cent des adultes d'âge actif des pays de l'OCDE ont un diplôme ou une qualification de fin d'études secondaires (indicateur A1). Cette proportion continue de croître régulièrement car chaque cohorte successive de jeunes arrive à l'âge adulte avec un niveau de formation de plus en plus élevé.

La figure 4 met en évidence la progression du niveau de formation d'une génération à l'autre. Dans la génération qui est aujourd'hui proche de l'âge de la retraite et qui a donc été formée dans les années 40 et 50, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires sont minoritaires dans la plupart des pays. En revanche, dans la génération ayant 30 ans de moins, formée dans les années 70 et 80, la proportion de personnes ayant atteint ce niveau de diplôme est nettement plus élevée : elle atteint ou dépasse 80 pour cent dans la moitié des pays ayant communiqué des données. L'observation des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires chez les jeunes qui sortent aujourd'hui du système éducatif révèle que les pays où ces taux étaient encore relativement bas ont rattrapé leur retard au cours de la dernière décennie. Dans 12 des 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont supérieurs à 85 pour cent, et dépassent même 93 pour cent en Belgique, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Pologne. La proportion de diplômés universitaires a suivi une évolution similaire, passant d'une personne sur 13 dans chez les 55-64 ans à une personne sur sept chez les 25-34 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE (indicateur A1).

Dans la mesure où l'achèvement des études secondaires de second cycle devient la norme dans les pays de l'OCDE, la minorité d'individus qui ne parvient pas à atteindre ce niveau risque de rencontrer de plus en plus de difficultés. Au Canada, en Espagne, aux États-Unis et au Mexique, les taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires sont encore inférieurs à 75 pour cent (indicateur C2), et ce malgré l'existence, au Canada et aux États-Unis, de formations de la « deuxième chance » qui permettent aux élèves ayant échoué de reprendre des études de niveau du second cycle du secondaire à un âge plus avancé. La recherche de solutions adaptées à cette minorité désavantagée représente un défi aussi vaste que l'a été la mise en place de l'enseignement de masse au cours des décennies précédentes.

Figure 4. **L'élévation du niveau de formation sur plusieurs générations**

Pourcentage de la population ayant terminé au moins le 2^e cycle du secondaire dans trois groupes d'âges

Population ayant actuellement entre 55 et 64 ans (niveau précédemment atteint)	Population ayant actuellement entre 25 et 34 ans (niveau précédemment atteint)	Génération actuelle ayant l'âge d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (% de diplômés)*
	90-100 %	90-100 %
	(CZE NOR)	(BEL FIN JPN KOR NOR NZL POL PRT)
	80-90 %	80-90 %
	(AUT CAN CHE DEU FIN HUN KOR POL SWE USA)	(AUT CHE CZE DEU DNK FRA GRC HUN NLD SWE)
(CHE CZE DEU USA)	70-80 %	70-80 %
	(BEL DNK FRA NLD)	(CAN ESP IRL ITA USA)
(NOR)	60-70 %	60-70 %
	(GRC IRL NZL)	
(AUT CAN DNK SWE)	50-60 %	50-60 %
	(ITA ESP)	
(FIN NLD NZL POL)	40-50 %	40-50 %
	(PRT)	
(BEL FRA IRL)	30-40 %	30-40 %
(GRC HUN KOR)	20-30 %	20-30 %
(ESP ITA)	10-20 %	10-20 %
(PRT)	0-10 %	0-10 %

* Ce taux correspond au nombre annuel de diplômés du 2^e cycle du secondaire divisé par le nombre de jeunes ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme. Dans les pays où il est courant d'obtenir plus d'un diplôme de fin d'études secondaires, des doubles comptages peuvent se produire et conduire à surestimer la proportion d'une cohorte qui obtient un diplôme de ce niveau.

Les taux de diplômés de fin d'études secondaires et de l'enseignement tertiaire ont fortement augmenté dans chaque génération successive d'adultes actuellement d'âge actif. Aujourd'hui, au moins les trois quarts des jeunes sortent du système éducatif avec un diplôme de fin d'études secondaires. Le défi consiste à faire en sorte que le quart restant ne soit pas laissé pour compte, avec le risque d'exclusion que cela comporte.

Pour plus de détails, voir les indicateurs A1 et C2.

■ ACCÈS, PARTICIPATION ET ABANDONS DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Si les taux d'entrée dans l'enseignement tertiaire se maintiennent aux niveaux actuels au cours des prochaines années, un jeune sur trois accédera à l'enseignement universitaire au cours de sa vie. Aux États-Unis, le taux d'accès est aujourd'hui supérieur à 50 pour cent. Cependant, la progression des effectifs s'est accompagnée d'une modification des caractéristiques des étudiants. Aujourd'hui, les jeunes de moins de 20 ans qui entrent à l'université immédiatement après la fin des études secondaires ne constituent plus la majorité des nouveaux inscrits (figure 6 et indicateur C3).

La figure 5 révèle que la proportion d'étudiants qui quittent l'université munis d'un diplôme est nettement inférieure à la proportion d'entrants à l'université – en moyenne, 22 pour cent d'une cohorte d'âge obtient un premier diplôme universitaire, sur une proportion d'inscrits de 34 pour cent. La proportion d'entrants à l'université qui obtiennent un diplôme correspond approximativement au « taux de survie » dans l'enseignement universitaire, l'un des nouveaux indicateurs introduits dans cette édition de *Regards sur l'éducation*. Cette proportion est de l'ordre des deux tiers en moyenne, mais avec de fortes disparités entre les pays, puisqu'elle va de plus de 80 pour cent en Hongrie, au Japon et au Royaume-Uni, à 35 pour cent en Italie (indicateur C4).

L'abandon des études universitaires n'est pas nécessairement synonyme d'échec : beaucoup de jeunes quittent l'université parce qu'ils ont trouvé un emploi ou jugent que le cursus d'études qu'ils ont choisi ne correspond pas à leurs attentes. Le taux de survie constitue toutefois un indicateur utile de l'efficacité des systèmes d'enseignement tertiaire et de leur aptitude à répondre aux besoins de leur public. Il est intéressant de constater que les données sur les taux de survie ne font pas apparaître de corrélation systématique entre l'élargissement de l'accès à l'enseignement tertiaire et des taux élevés d'abandon des études. Les États-Unis affichent des taux d'accès et d'abandon élevés (près de 40 pour cent d'abandons), alors que la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni présentent des taux d'accès élevés mais de faibles taux d'abandon des études universitaires. En Autriche, les taux d'accès sont faibles et les taux d'abandon élevés.

En raison de l'influence conjuguée de ces différences de taux d'accès et de taux de survie dans l'enseignement universitaire, la proportion de la population qui obtient un diplôme universitaire est très variable au sein des pays d'Europe occidentale, allant d'une personne sur dix en Italie et en Autriche à une sur trois au Royaume-Uni (indicateur C4). Ces différences s'expliquent aussi par l'absence de cycles courts menant à un premier diplôme universitaire dans les deux premiers pays cités.

Les filières universitaires ne regroupent pas toujours la grande majorité des effectifs de l'enseignement tertiaire. Dans des pays tels que la Belgique, le Canada, la Norvège et la Suisse, dont les systèmes d'enseignement sont très différents, les effectifs (mesurés d'après le nombre d'étudiants inscrits) se répartissent en parts égales entre les formations universitaires et non universitaires. Par conséquent, les résultats de l'enseignement tertiaire ne sauraient être mesurés à l'aide d'un seul indicateur, mais doivent plutôt être appréciés d'après leur capacité à répondre à des besoins variés.

Figure 5. De l'inscription au diplôme

Taux d'accès à l'université et d'obtention d'un premier diplôme universitaire*

	Taux d'accès	Pourcentage	Taux d'obtention d'un diplôme
<p><i>Dans les pays de l'OCDE, au moins un tiers des jeunes sont susceptibles de fréquenter l'université au cours de leur vie, mais la proportion de ceux qui obtiendront un diplôme est un peu plus faible. Les abandons ne sont pas nécessairement plus nombreux dans les pays qui affichent des taux d'accès élevés.</i></p>	USA	50-55 %	AUS USA
	FIN POL	45-50 %	CAN NZL UKM
	UKM	40-45 %	DNK ESP IRL KOR NOR
	DNK HUN NZL	35-40 %	FIN HUN JPN NLD
	NLD	30-35 %	BEL DEU ISL PRT SWE
	AUT DEU IRL NOR	25-30 %	AUT CZE GRC ITA MEX
		20-25 %	
	CHE GRC	15-20 %	CHE
		10-15 %	
		5-10 %	

* Le taux d'accès est obtenu en additionnant les taux d'accès des différents groupes d'âges. Pour calculer les taux d'obtention d'un diplôme, on divise le nombre de diplômés par l'effectif de la population théoriquement en âge d'obtenir le diplôme. Le taux d'accès est une approximation de la probabilité pour un individu d'accéder à l'enseignement tertiaire/d'obtenir un premier diplôme au cours de sa vie, compte tenu des conditions actuelles.

Pour plus de détails, voir l'indicateur C4.

■ L'ÉVOLUTION DES FORMES DE FRÉQUENTATION DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

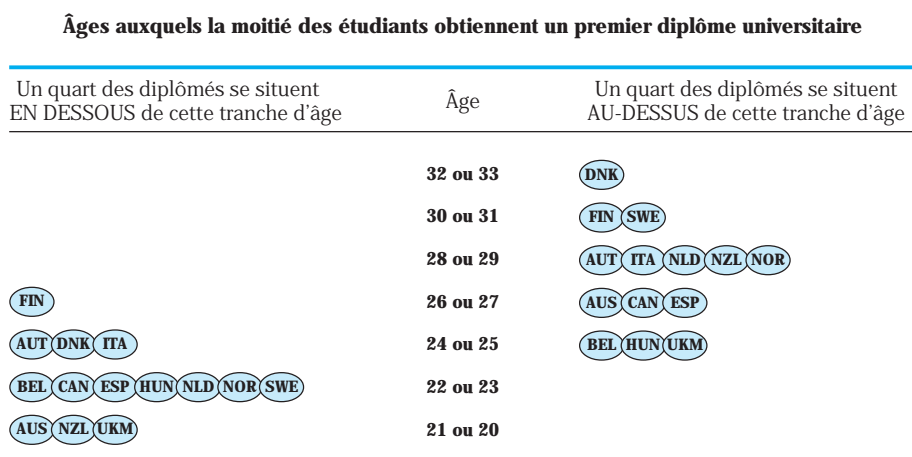
L'enseignement tertiaire n'est plus le domaine réservé des jeunes de 18 à 25 ans. Il accueille aussi des adultes de tous âges, et certains pays affichent une proportion élevée d'étudiants de plus de 25 ans. Ce vieillissement de la population étudiante s'explique en partie par le prolongement des études, mais également par un autre facteur au moins aussi important dans de nombreux pays : la présence d'étudiants «adultes» qui reprennent des études après une période d'interruption. Au Danemark et en Norvège, moins de 20 pour cent des nouveaux inscrits à l'université ont moins de 21 ans, alors que cette proportion dépasse 80 pour cent en Grèce et en Irlande.

Comme le montre la figure 6, l'âge d'obtention d'un diplôme du niveau de la licence est extrêmement variable tant au sein des pays de l'OCDE qu'à l'intérieur de chaque pays. Parmi les pays ayant fourni des données, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni sont les seuls où un quart des étudiants terminent leurs études à l'âge de 22 ans, mais dans la plupart des pays au moins un quart des étudiants obtiennent leur premier diplôme après l'âge de 28 ans (indicateur C4). Il devient très difficile de définir un âge « théorique » d'obtention du diplôme : l'âge médian des diplômés est compris entre 21 et 29 ans en Nouvelle-Zélande et entre 25 et 32 ans au Danemark – soit un écart de 7 ans ou plus dans les deux pays.

En revanche, en Belgique et en Hongrie, la majorité des étudiants terminent leurs études entre 20 et 25 ans, ce qui correspond à une fourchette relativement restreinte. Dans ces pays, les « cycles longs » menant à un premier diplôme aux termes de cinq années d'études environ sont prédominants ; l'âge d'achèvement des études tend à être plus homogène dans ce cas, en grande partie parce que les cycles longs présentent moins d'attrait pour les étudiants adultes.

Ceux-ci s'orientent plus volontiers vers des formations tertiaires de niveau non universitaire, dont beaucoup ont une durée de deux ou trois années, ce qui explique que l'écart d'âge entre les diplômés de ces formations soit encore plus important que pour les formations universitaires en trois ou quatre années. En Finlande et au Royaume-Uni, les diplômés de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire ont entre 20 et 35 ans. Au Canada, les 25 pour cent de diplômés les plus jeunes des cursus non universitaires ont 22 ans, alors que les 25 pour cent les plus âgés ont plus de 40 ans. Les étudiants des formations tertiaires de niveau non universitaire sont en moyenne deux fois plus nombreux à être inscrits à temps partiel, la fréquentation à temps partiel étant même majoritaire dans l'enseignement non universitaire en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse (indicateur C3). Dans les pays anglophones, en particulier, l'âge constitue de moins en moins un obstacle à la fréquentation de l'enseignement tertiaire en raison de la grande variété des formes de participation et des programmes d'études proposés.

Figure 6. Des étudiants de tous âges



L'âge auquel les étudiants entrent à l'université et se voient délivrer un premier diplôme est très variable. Les étudiants adultes s'orientent généralement vers des cursus relativement courts, en particulier dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire ou les études à temps partiel sont deux fois plus fréquentes que dans les universités.

Pour plus de détails, voir l'indicateur C4.

■ PART DU REVENU NATIONAL AFFECTÉE AU FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Tous les pays consacrent une large part de leur revenu national à l'éducation. Le niveau de cet investissement résulte d'un choix collectif formulé par les pouvoirs publics et les électeurs, les étudiants et leurs parents, les entreprises et autres financeurs. Dans les enseignements primaire et secondaire, le montant global des dépenses est déterminé par la taille de la population en âge d'être scolarisée, mais d'autres facteurs interviennent également. Les différences de taille des classes et de niveau de rémunération des enseignants entraînent d'importants écarts de coût moyen par élève. Dans l'enseignement tertiaire, ces écarts entre pays sont encore plus importants du fait des différences de taux de fréquentation et de la part plus ou moins grande du financement privé.

Compte tenu de ces multiples variables, il peut être surprenant de constater que les pays de l'OCDE consacrent une part à peu près similaire de leur PIB à l'éducation : cette part est comprise entre 5 et 7 pour cent dans les deux tiers des pays de l'OCDE, comme le montre la figure 7. En dépit du strict contrôle exercé sur les budgets de l'éducation, seulement cinq sur 22 pays de l'OCDE sont parvenus à maintenir la part des dépenses d'éducation par rapport au PIB en-dessous de 5 pour cent. Les pays semblent disposer d'une grande marge de manœuvre en ce qui concerne les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire, puisque celles-ci varient du simple à plus du triple (de 0.8 pour cent du PIB en Grèce et en Italie à 2.8 pour cent au Canada).

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 12.6 pour cent des dépenses publiques totales au financement de l'éducation, les dépenses de chacun des pays variant entre 8 et 23 pour cent (indicateur B2). Ces dépenses comprennent les dépenses directes en faveur des établissements d'enseignement et les subventions publiques versées aux ménages et à d'autres entités privées pour l'éducation.

La part des budgets publics consacrée à l'éducation tend à être plus élevée dans les pays où ces budgets globaux représentent une plus faible part du PIB. En Corée et au Mexique, par exemple, les dépenses publiques rapportées au PIB sont relativement faibles, mais la part des budgets publics affectée à l'éducation est relativement élevée. Inversement, dans des pays comme l'Italie ou les Pays-Bas, où l'éducation absorbe une part relativement faible des dépenses publiques, le poids des dépenses publiques globales par rapport au PIB est élevé. Ceci montre que le financement public de l'éducation est une priorité sociale pour tous les pays, y compris pour ceux qui investissent peu de fonds publics dans d'autres domaines.

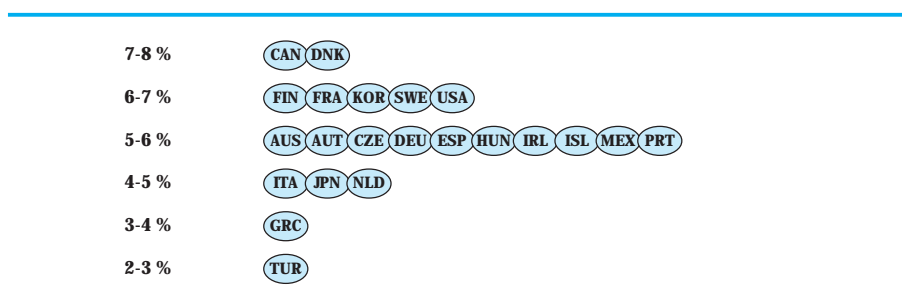
Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement financé par des sources publiques est également organisé et dispensé par des établissements publics, bien que dans certains pays une partie des fonds publics soit transférés à des établissements privés subventionnés par l'État ou directement attribués aux ménages qui peuvent les dépenser dans l'établissement de leur choix.

Figure 7. **Part de la richesse nationale investie dans l'éducation**

Les dépenses globales d'éducation représentent environ 6 pour cent du PIB dans la plupart des pays de l'OCDE. Les pays ont du mal à maîtriser ces dépenses car elles sont financées en grande partie par des ressources publiques et servent au fonctionnement des écoles.

Pour plus de détails, voir l'indicateur B1.

Ressources publiques et privées affectées aux établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB



■ ÉVOLUTION DE LA PART DU REVENU NATIONAL INVESTIE DANS L'ÉDUCATION

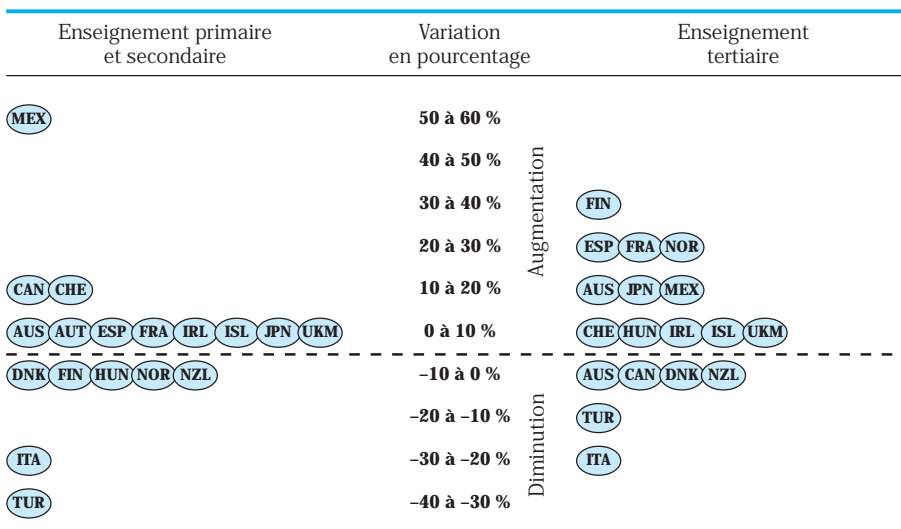
En moyenne, 90 pour cent des dépenses en faveur des établissements d'enseignement proviennent de sources publiques (indicateur B3). Dans les trois quarts des pays de l'OCDE, les dépenses publiques affectées aux établissements d'enseignement ont augmenté en valeur réelle au cours de la première moitié des années 90. Seules la Hongrie, l'Italie et la Turquie ont enregistré une baisse significative de ces dépenses (indicateur B1). Il convient cependant de mettre l'évolution de ces dépenses en regard de celles du revenu national au cours de la même période. En Hongrie, par exemple, cette évolution s'est accompagnée d'un recul du PIB, de sorte que le poids des dépenses d'éducation est resté à peu près constant. Inversement, l'Irlande a enregistré une hausse de 31 pour cent (après déduction faite de l'inflation) de ses dépenses publiques d'éducation entre 1990 et 1995, mais comme cette hausse est allée de pair avec une croissance économique rapide, la part des dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB n'a pas varié.

La figure 8 retrace l'évolution entre 1990 et 1995 de la part du PIB affectée à l'éducation, soit directement sous forme de versements aux établissements d'enseignement, soit sous forme de subventions au secteur privé. Les hausses enregistrées ne sont pas négligeables, surtout compte tenu de la volonté de maîtrise des finances publiques manifestée par de nombreux pays et des pressions concurrentes qui s'exercent sur les ressources publiques. La part des dépenses publiques par rapport au PIB a connu une croissance modeste dans la majorité des pays de l'OCDE. Seul le Mexique a connu de fortes hausses qui ont porté ses dépenses globales d'éducation à un niveau proche de celui des autres pays de l'OCDE – les dépenses sont passées de 3.2 à 4.6 pour cent du PIB.

Dans certains pays (notamment en Finlande et en Norvège), l'enseignement tertiaire s'en sort mieux que les enseignements primaire et secondaire, mais la situation inverse peut être observée dans d'autres pays (en particulier au Canada et au Mexique). En Italie et en Turquie, la baisse des dépenses a affecté tous les niveaux d'enseignement. L'évolution des ressources nationales affectées à l'éducation doit être interprétée à la lumière de certains facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, comme la structure démographique de la population, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national des prix liés aux ressources éducatives, ou encore l'organisation de l'enseignement et la façon dont il est dispensé. Un autre facteur important est l'interaction entre l'évolution démographique et les taux de scolarisation, dont l'incidence sur les effectifs d'ensemble est différente d'un pays à l'autre.

Figure 8. **L'évolution des dépenses publiques d'éducation**

Accroissement des versements publics directs en faveur des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (1990-1995)



Dans la majorité des pays, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté en valeur réelle, et dans une moindre mesure en pourcentage du PIB. Cet effort en faveur de l'éducation s'inscrit dans un contexte de diminution des ressources publiques et a permis de financer l'accroissement des effectifs. Toutefois, les variations des niveaux de dépenses sont faibles au regard des différences entre les pays dans la part des budgets publics affectée à l'éducation.

Pour plus de détails, voir l'indicateur B1.

■ ÉMERGENCE DE NOUVEAUX PARTENARIATS ENTRE SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ POUR LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Bien que l'éducation demeure essentiellement une entreprise publique, la part de son financement qui est assurée par le secteur privé est considérable et tend à augmenter. Le secteur privé contribue largement au financement de l'éducation, même si cette contribution est plus importante dans certains pays que dans d'autres (figure 9). Dans les 12 pays de l'OCDE ayant fourni des données, la part des versements en provenance du secteur privé en faveur des établissements est comprise entre 3 pour cent ou moins en Italie, aux Pays-Bas et en Suède, et plus de 18 pour cent en Allemagne et en Australie (indicateur B3). De plus, certains pays versent au secteur privé des subventions considérables qui sont ensuite affectées à l'enseignement par les ménages ou les entreprises. En Australie, au Canada, en Irlande, en Italie et aux Pays-Bas, ces transferts majorent de 2.4 à 7.3 pour cent la part des dépenses en faveur des établissements d'enseignement financée par des entités privées.

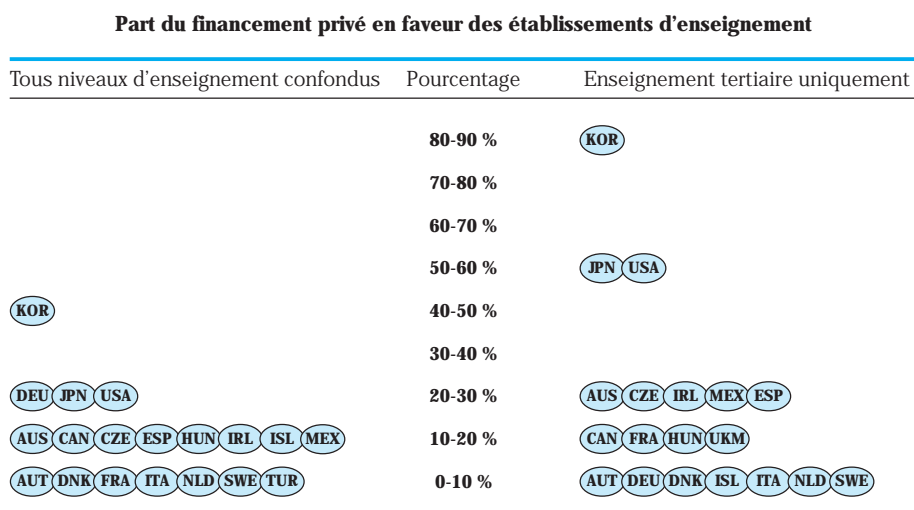
Les contributions privées sont plutôt concentrées dans l'enseignement tertiaire, où elles représentent plus de 20 pour cent du financement dans environ la moitié des pays de l'OCDE. Ces dernières années, la contribution du secteur privé au coût direct des études a augmenté dans de nombreux systèmes éducatifs par suite du relèvement des frais de scolarité ou de l'accroissement des effectifs scolarisés dans des universités et des collèges privés. Mais les paiements en faveur des établissements d'enseignement ne représentent qu'une partie des flux financiers. Les étudiants et leurs familles contribuent eux aussi pour une part importante, et bien souvent en augmentation, au financement des coûts indirects comme les dépenses de subsistance ou les dépenses pour l'achat de livres et de matériel scolaire. Là où les droits de scolarité ou les effectifs des établissements privés ont augmenté, cette évolution ne s'est généralement pas traduite par une baisse des dépenses publiques. Dans la plupart des cas, elle a plutôt servi à financer une expansion globale de l'éducation. Certains des pays qui affichent des taux d'accroissement des dépenses privées parmi les plus élevés enregistrent également un fort accroissement de leurs dépenses publiques (indicateur B3). De 1990 à 1995, par exemple, les dépenses privées en faveur de l'enseignement tertiaire ont doublé en Australie, alors que les dépenses publiques (y compris aides financières aux étudiants) augmentaient d'un tiers. Les dépenses publiques ont augmenté de façon similaire en France et au Japon, tandis que les dépenses privées progressaient respectivement de 23 et 16 pour cent.

Cependant, un certain nombre de pays continuent de financer l'expansion de l'enseignement tertiaire presque exclusivement à partir des budgets publics. En Allemagne, dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark et en Finlande, par exemple, les ressources privées continuent de jouer un rôle négligeable dans le financement de l'enseignement tertiaire. Le volume *Analyse des politiques d'éducation* fournit une étude plus étoffée de la façon dont les ressources privées sont mobilisées au profit de l'enseignement tertiaire. Ce volume présente également une description des nouveaux mécanismes de financement différenciés en fonction des catégories d'étudiants, des domaines d'études et des formes de participation.

Figure 9. **Financement privé**

Le poids du financement privé est de plus en plus important dans certains pays, même si le financement public conserve une part prépondérante. Les étudiants de l'enseignement tertiaire public et privé doivent contribuer davantage que par le passé au financement de leurs études. Dans l'ensemble, les ressources privées ne semblent pas se substituer aux dépenses publiques, mais plutôt les compléter.

Pour plus de détails, voir l'indicateur B3.



■ DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT

Dans la mesure où l'élargissement de l'accès à l'éducation nécessite un accroissement des capacités d'accueil, les pouvoirs publics ne peuvent maîtriser les dépenses globales qu'en réduisant ou en stabilisant les coûts unitaires. En pratique, les efforts en ce sens n'ont guère été couronnés de succès. Dans l'ensemble, les dépenses par élève/étudiant ont augmenté sur la période 1990-1995 dans 10 des 13 pays pour lesquels des données complètes sont disponibles.

Dans l'enseignement tertiaire, la progression des dépenses a suivi celle des effectifs dans sept des 11 pays pour lesquels des données sont disponibles. En Australie, en Espagne et au Mexique, les dépenses ont progressé plus rapidement que les effectifs, entraînant une hausse des coûts unitaires comprise entre 10 et 30 pour cent au début des années 90. Deux exceptions notables sont relevées, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, où la dépense par élève ou étudiant a diminué. En Italie, la baisse particulièrement marquée des dépenses par élève/étudiant – 30 pour cent – a entraîné un fléchissement des dépenses globales alors que les effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire augmentaient dans le même temps. En revanche, la progression spectaculaire des effectifs de l'enseignement tertiaire enregistrée en Irlande (plus de 50 pour cent) s'est accompagnée d'une baisse modeste des dépenses par élève/étudiant car les ressources globales ont été accrues.

Dans les enseignements primaire et secondaire, en dépit de la stabilisation du nombre d'élèves, il s'est avéré encore plus difficile de freiner la progression des coûts unitaires dans la mesure où il n'est pas facile de réduire le nombre d'enseignants et d'établissements. Là où des économies ont pu être réalisées, elles n'ont pas été proportionnelles au recul démographique. Inversement, dans les pays où la population jeune est en augmentation, la tendance est à l'augmentation de la taille des classes plutôt qu'à l'accroissement des dépenses.

Dans l'ensemble, la nécessité de dépenser avec parcimonie et de façon efficace soulève la question de savoir si les structures actuelles de financement doivent être réformées à long terme. La figure 10 révèle que les pays suivent des politiques très différentes en matière de répartition des ressources entre les différents niveaux d'enseignement. Dans certains pays tels que l'Autriche, le Danemark et l'Italie, le niveau des dépenses par élève est identique dans le primaire, le secondaire et le tertiaire. Toutefois, dans sept pays sur les 21 pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire représentent plus du triple des dépenses par élève dans le primaire (indicateur B4). Ces rapports sont calculés à partir des niveaux de rémunération, qui sont presque toujours plus élevés aux niveaux « supérieurs » de l'enseignement, et des ratios élèves/enseignant, qui sont plus variables (figure 11).

Figure 10. **Dépenses par élève/étudiant**

Dépenses par élève dans les enseignements primaire, secondaire et tertiaire, en équivalents-dollars EU

Dépenses par élève	Primaire	Secondaire	Tertiaire
Supérieur à 10 000 dollars EU			AUS CAN CHE SWE USA
8 001-10 000 dollars EU			DEU DNK JPN NLD NOR NZL
6 001-8 000 dollars EU		AUT CHE DEU DNK FRA USA	AUT BEL (FI) CZE FIN FRA IRL PRT UKM
4 001-6 000 dollars EU	AUT CHE DNK FIN ITA JPN SWE USA	AUS BEL (FI) FIN ITA JPN NLD NZL SWE UKM	ESP HUN ITA KOR MEX
2 001-4 000 dollars EU	AUS BEL (FI) DEU ESP FRA IRL KOR NLD NZL UKM	CZE ESP IRL KOR	GRC
Moins de 2 000 dollars EU	CZE MEX HUN	GRC HUN MEX	

Les dépenses par élève/étudiant varient beaucoup d'un pays à l'autre tant en valeur absolue qu'en pourcentage du PIB par habitant. Toutefois, une caractéristique commune a pu être mise en évidence : les dépenses unitaires augmentent rapidement avec le niveau d'enseignement et elles sont dominées par les coûts de personnel.

Pour plus de détails, voir l'indicateur B4.

■ NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

Le principal déterminant des coûts unitaires de l'éducation est le coût des enseignants : les salaires des enseignants représentent plus de 80 pour cent des dépenses courantes dans la plupart des systèmes d'enseignements primaire et secondaire (indicateur B5). Le coût moyen de l'enseignement est déterminé par le niveau des salaires et par le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

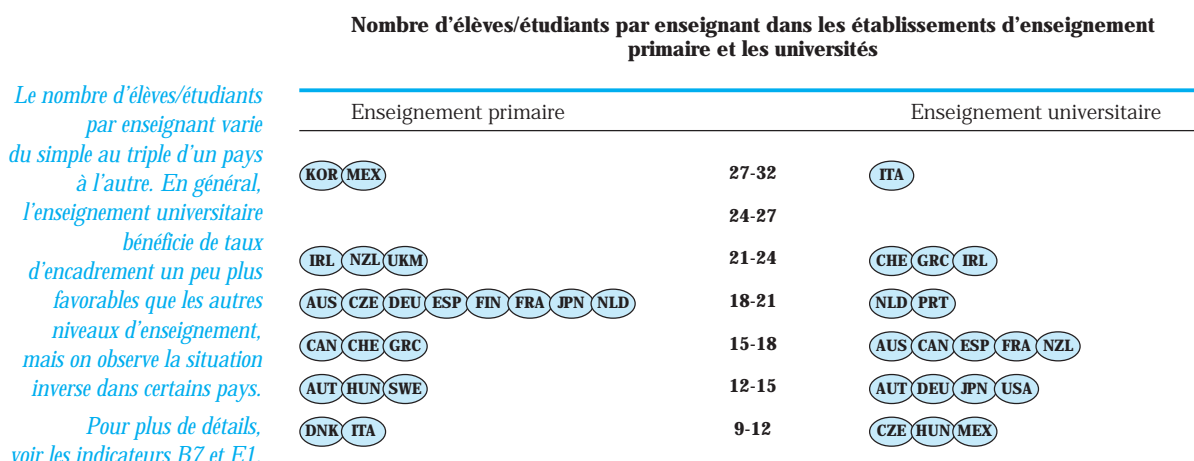
La figure 11 fait apparaître les ratios élèves ou étudiants/enseignant pour deux niveaux d'enseignement. Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant ne correspond pas à l'effectif par classe, mais il donne une indication des ressources éducatives consacrées à chaque étudiant. Le nombre d'élèves par enseignant est très variable pour chacun des deux niveaux d'enseignement considérés – dans l'enseignement primaire, par exemple, le ratio est de 11 élèves par enseignant en Italie, 28 au Mexique et 31 en Corée (indicateur B7).

Bien que le nombre moyen d'élèves par enseignant soit généralement plus faible dans l'enseignement universitaire que dans l'enseignement primaire, il n'existe pas de relation systématique entre ces deux variables au sein de chaque pays. L'Italie présente une situation extrême, avec près de trois fois plus d'étudiants par enseignant dans les universités que dans les établissements d'enseignement primaire – le Mexique se trouve dans la situation inverse. Ceci explique le niveau élevé des dépenses par élève dans l'enseignement universitaire mexicain, comparativement à l'enseignement primaire, et le faible niveau des dépenses par élève dans les universités italiennes. Dans le premier cycle du secondaire, le nombre d'élèves par enseignant est généralement légèrement inférieur à celui du primaire, alors que dans le second cycle du secondaire, il est souvent comparable à celui de l'enseignement universitaire.

Quelle est l'incidence des écarts de niveau de salaire par rapport à celle de ces autres facteurs ? Les écarts de salaire expliquent une part importante des différences de coûts entre les pays : le salaire d'un enseignant expérimenté du primaire équivaut à plus de trois fois le PIB par habitant en Corée, alors qu'il est inférieur au PIB par habitant en Hongrie, en Norvège, en République tchèque et en Turquie (indicateur E1). Toutefois, certains pays où le niveau des rémunérations est faible affichent aussi un faible nombre d'élèves/étudiants par enseignant (c'est le cas notamment de la Hongrie, de l'Italie et de la Suède) alors qu'en Corée, les enseignants sont assez bien rémunérés mais relativement peu nombreux. Cette caractéristique permet à la Corée de maîtriser ses coûts et d'établir une certaine correspondance entre le salaire et le niveau de responsabilités, mais ce pays fait plutôt figure d'exception.

Les écarts de salaire entre les différents niveaux d'enseignement sont moins prononcés dans la plupart des pays. Bien que les enseignants des niveaux supérieurs perçoivent presque toujours une rémunération plus élevée, « l'avantage salarial » dont bénéficient les enseignants du second cycle du secondaire par rapport à ceux du primaire est inférieur à 6 pour cent dans près de la moitié des pays de l'OCDE (pour des enseignants expérimentés) (indicateur E1). Par conséquent, ce sont les ratios élèves ou étudiants par enseignant qui expliquent dans la majorité des cas la plus grande part des différences de coûts entre les niveaux d'enseignement. D'importantes exceptions sont relevées en Belgique, au Danemark et en Suisse : les traitements des enseignants du second cycle du secondaire sont supérieurs d'au moins 30 pour cent à ceux des enseignants du primaire.

Figure 11. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant



■ RÉSULTATS DES ÉLÈVES : D'IMPORTANTES DISPARITÉS ENTRE LES PAYS

Des tests menés à l'échelle internationale révèlent que d'importantes disparités de résultats entre les élèves se manifestent dès le début de la scolarité et que ces disparités ont tendance à s'accroître au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Les résultats des tests de mathématiques menés en 1995 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) permettent de comparer les écarts constatés d'un pays à l'autre ainsi que l'ampleur des écarts au sein de chaque pays.

La figure 12 montre comment se situent les pays les uns par rapport aux autres en termes de moyennes des résultats au niveau national et de scores obtenus par les 25 pour cent d'élèves les plus faibles. En 8^e année, c'est-à-dire vers l'âge de 13 ans, les écarts de résultats sont importants quel que soit la méthode utilisée. L'ampleur des écarts peut être exprimée en « nombre de points équivalant à la progression sur une année », lequel correspond à la différence de points entre la moyenne internationale des résultats des élèves de 7^e année, et la moyenne des résultats obtenus au même test par les élèves de 8^e année. Cette différence donne une idée approximative des progrès moyens réalisés par les élèves au cours d'une année (indicateur F1). L'écart entre les résultats en mathématiques des élèves coréens et japonais, d'une part, et la moyenne OCDE, d'autre part, est plus de deux fois supérieur à l'écart type entre les résultats des élèves de 7^e et de 8^e année dans les pays de l'OCDE. De plus, ces bons résultats ne sont pas l'apanage d'une petite minorité, puisque plus de 75 pour cent des élèves coréens et japonais obtiennent un score supérieur à la moyenne OCDE (indicateur F2). En Espagne, en Grèce, en Islande et au Portugal, un élève se situant dans la moyenne accuse l'équivalent de plus d'une année de retard par rapport à la moyenne internationale – ses résultats sont donc inférieurs à ceux obtenus en moyenne dans les pays de l'OCDE par les enfants ayant une année de moins.

Il est intéressant de constater que certains pays dont les performances moyennes sont similaires affichent des écarts d'ampleur très différente. L'Australie et les États-Unis atteignent par exemple le même niveau moyen de résultats en mathématiques, mais les élèves les plus faibles aux États-Unis réalisent des performances nettement moins bonnes que celles de leurs camarades en Australie. À l'inverse, les élèves les plus forts aux États-Unis obtiennent de meilleurs résultats que les élèves les plus forts en Australie.

En comparant la dispersion des résultats au sein d'un pays et la performance moyenne de ce pays, on constate donc qu'une très bonne performance d'ensemble n'implique pas nécessairement une forte dispersion des résultats.

Figure 12. **Différences de résultats en mathématiques entre les pays**

Résultats en mathématiques des élèves de 8^e année comparés à la moyenne de l'OCDE

Moyenne des résultats du pays	Écart par rapport à la moyenne OCDE	Quartile inférieur (25 % d'élèves les plus faibles)
JPN KOR	2 ou 3 années d'avance	
BEL (FI) CZE	1 ou 2 années d'avance	
AUT CHE FRA HUN NLD	0 à 1 année d'avance	JPN KOR
AUS BEL (Fr) CAN IRL SWE	Pas d'écart significatif	
DEU DNK NOR NZL UKM USA	0 à 1 année de retard	CZE BEL (FI)
ESP GRC ISL PRT	1 à 2 années de retard	AUS AUT BEL (Fr) CAN CHE FRA HUN IRL NLD SWE
	2 à 3 années de retard	DEU DNK ESP ISL NOR NZL UKM USA
	3 à 4 années de retard	GRC PRT

Dans certains pays, les élèves de 8^e année obtiennent des résultats moyens en mathématiques inférieurs à la moyenne des résultats des élèves de 7^e année dans les pays de l'OCDE. Le retard qu'accusent les 25 % d'élèves les plus faibles dans certains pays peut représenter plus du triple de cet écart.

Pour plus de détails, voir les indicateurs F1 et F2.

■ LES ÉCARTS DE RÉSULTATS S'AMPLIFIENT

Dans quelle mesure le système éducatif et la société atténuent-ils ou renforcent-ils les disparités de résultats scolaires ? Les interventions des pouvoirs publics peuvent-elles les corriger, ou ces inégalités sont-elles le reflet de la situation sociale ? Une réponse à ces questions peut être trouvée en examinant la dispersion des résultats dans chaque pays en 4^e année, c'est-à-dire à un moment où l'école n'a pas encore pu exercer une forte influence, puis de nouveau quelques années plus tard, pour voir si les écoles sont parvenues à réduire les disparités, ou les ont au contraire renforcées.

Pour mettre en évidence l'accroissement des disparités de résultats au sein de chaque pays, la figure 13 compare la dispersion des résultats en mathématiques en 4^e et en 8^e année. Elle fait appel à une notion statistique, l'écart type, qui mesure l'ampleur des inégalités de résultats entre les élèves. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les disparités de résultats s'amplifient sur la période considérée de quatre années. L'écart type est de 79 points en 4^e année et augmente de 10 points entre la 4^e et la 8^e année (indicateur F2). Ceci montre qu'en moyenne, la disparité ou la dispersion des scores des élèves en mathématiques est plus forte à l'entrée dans le secondaire que dans les premières années du primaire.

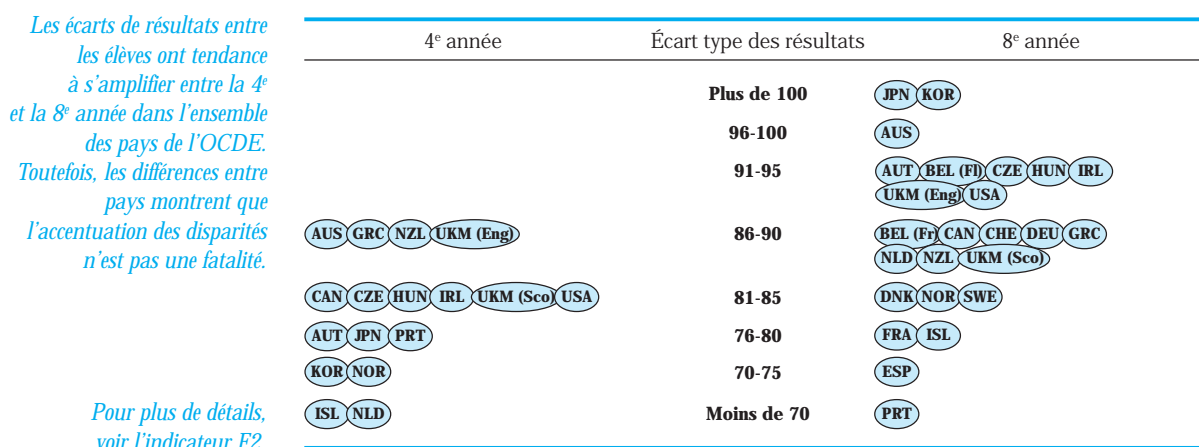
Toutefois, des différences considérables sont observées entre les pays en ce qui concerne l'accroissement des disparités. Alors que dans certains pays, les disparités de résultats en mathématiques sont relativement fortes en 4^e année et le sont également en 8^e année, dans d'autres la dispersion des résultats est faible en 4^e année – comparativement à d'autres pays –, mais forte en 8^e année. La Corée, qui présente l'un des écarts types les plus faibles en 4^e année, affiche la plus forte variation en 8^e année, soit un accroissement de 38 points de l'écart type. De même, le Japon et les Pays-Bas enregistrent un accroissement de plus de 20 points de leur écart type, soit deux fois l'accroissement moyen pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

En Grèce et en Écosse, en revanche, la différence entre les écarts types pour les 4^e et 8^e années n'est pas statistiquement significative, ce qui tend à démontrer que les disparités de résultats des élèves ne se sont pas accentuées. L'Islande et la Norvège ont des écarts types parmi les plus faibles pour les deux niveaux de scolarité.

Trois conclusions se dégagent de cette analyse : premièrement, l'évaluation des résultats des élèves à un niveau de scolarité correspondant au début de l'adolescence fait ressortir des écarts importants : même parmi les élèves dont les résultats sont compris entre les 25^e et 75^e centiles de la distribution, les élèves les plus faibles ont un retard équivalant à plusieurs années de scolarité par rapport aux meilleurs. Deuxièmement, l'ampleur des écarts est très variable selon les pays, puisqu'elle représente entre 2.5 et plus de 4 fois la progression moyenne des élèves au cours d'une année scolaire. Troisièmement, on n'observe pas de corrélation évidente entre la distribution des résultats et le niveau général des élèves. En France, la plupart des élèves de 8^e année obtiennent des résultats en mathématiques supérieurs à la moyenne de l'OCDE et l'éventail des résultats est relativement resserré, tandis qu'au Japon, on observe une forte dispersion des résultats et un niveau moyen élevé.

Figure 13. **Amplification des écarts de résultats**

**Différences de résultats en mathématiques entre les 4^e et 8^e années
(exprimées par l'écart type)**



■ FORMATION DES ADULTES : UN DÉFICIT DE CAPITAL HUMAIN

Les adultes ont-ils toutes les connaissances nécessaires pour répondre aux exigences de la vie moderne et du monde du travail ? Le stock de « capital humain » représente la somme des connaissances, compétences et autres aptitudes utiles à l'économie que possède la population active. Il est difficilement mesurable car il comporte de multiples aspects. Deux indicateurs permettent toutefois d'en donner une évaluation approximative. Le premier est le niveau de formation des individus, et le second leur aptitude à accomplir diverses tâches de la vie quotidienne qui exigent un certain nombre de compétences de base.

La figure 14 montre la proportion de la population qui ne remplit pas deux critères généralement associés au niveau de compétence souhaitable. Le premier critère est l'achèvement des études du secondaires. Si la majorité des personnes âgées de 25 à 64 ans ont aujourd'hui une formation au moins égale au second cycle du secondaire dans la plupart des pays, la proportion de celles qui n'ont pas effectué des études secondaires complètes est tout de même comprise entre moins de 20 pour cent et plus de 50 pour cent. Le second critère est la proportion d'adultes qui, à l'issue des tests soumis dans le cadre de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, ont atteint seulement les niveaux 1 et 2 sur l'échelle d'évaluation de la compréhension de textes schématiques (indicateur A3). Le niveau 3 sur cette échelle, qui exige l'accomplissement de tâches complexes ou inhabituelles à partir de documents, est considéré comme le niveau souhaitable pour satisfaire aux exigences de la vie courante. La proportion de personnes qui n'atteignent pas ce niveau se situe légèrement au-dessus ou en dessous de 50 pour cent dans la plupart des pays, mais elle est beaucoup plus élevée en Pologne et beaucoup plus faible en Suède.

Bien que ces deux indicateurs du capital humain soient de nature très différente, ils permettent de faire quelques observations intéressantes. Premièrement, l'élévation du niveau de formation ne permet pas nécessairement de combler le déficit de compétences. Bien qu'il existe une forte corrélation entre le niveau de formation et les compétences en lecture et en écriture dans l'ensemble des pays, certaines personnes ont un haut niveau de formation et de faibles capacités de lecture et d'écriture. Dans le même ordre d'idée, il n'existe pas de correspondance entre les pays où le niveau de formation est le plus élevé et ceux où les compétences en littératie sont les plus faibles. Aux États-Unis et en Suisse, par exemple, bien que le pourcentage de diplômés de fin d'études secondaires dépasse 80 pour cent, environ 50 pour cent de la population a de faibles compétences en lecture et en écriture (niveaux 1 ou 2 de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes). En revanche, l'Irlande affiche de faibles scores pour ces deux indicateurs du capital humain, alors que la Suède est bien placée dans les deux cas.

Figure 14. **Faibles niveaux de formation et de compétences en lecture et en écriture**

Pourcentage de la population âgée de 25 à 65 ans dont les niveaux de formation et de compétences en lecture et en écriture sont relativement faibles

Niveau inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	Pourcentage	Inférieur au niveau 3 sur l'échelle d'évaluation des compétences (compréhension des textes schématiques)
CHE DEU USA	10-20	
CAN POL SWE UKM	20-30	SWE
NLD	30-40	NLD
AUS NZL	40-50	AUS CAN CHE DEU
IRL	50-60	IRL NZL UKM USA
	60-70	
	70-80	POL

La majorité des adultes a un niveau de formation au moins égal au 2^e cycle du secondaire, mais la proportion de ceux qui n'ont pas atteint ce niveau est très variable. Dans la plupart des pays, la majorité des adultes affichent des compétences en lecture et en écriture inférieures au niveau minimum souhaitable.

Pour plus de détails, voir les indicateurs A1 et A3.

■ L'AVANTAGE SALARIAL LIÉ AUX ÉTUDES

L'un des avantages d'un haut niveau d'études, qui explique en partie la demande d'éducation, est qu'il procure généralement un salaire plus élevé. Cet avantage peut être considéré comme le rendement de l'investissement dans le capital humain. Même si un niveau de formation plus élevé ne garantit pas toujours un salaire plus élevé, car de nombreux autres facteurs ont une incidence sur les revenus, on constate que les salaires moyens augmentent nettement avec le niveau de formation, et ce dans tous les pays, quels que soient leurs systèmes socio-économiques et leur niveau de développement.

Le facteur le plus déterminant de ce point de vue est la possession d'un diplôme de l'enseignement tertiaire. Le revenu salarial lié à un diplôme universitaire est particulièrement élevé. Comme le montre la figure 15, à 30-45 ans, un diplômé de l'université gagne en moyenne 30 à 80 pour cent de plus qu'une personne ayant terminé ses études à la fin du second cycle du secondaire.

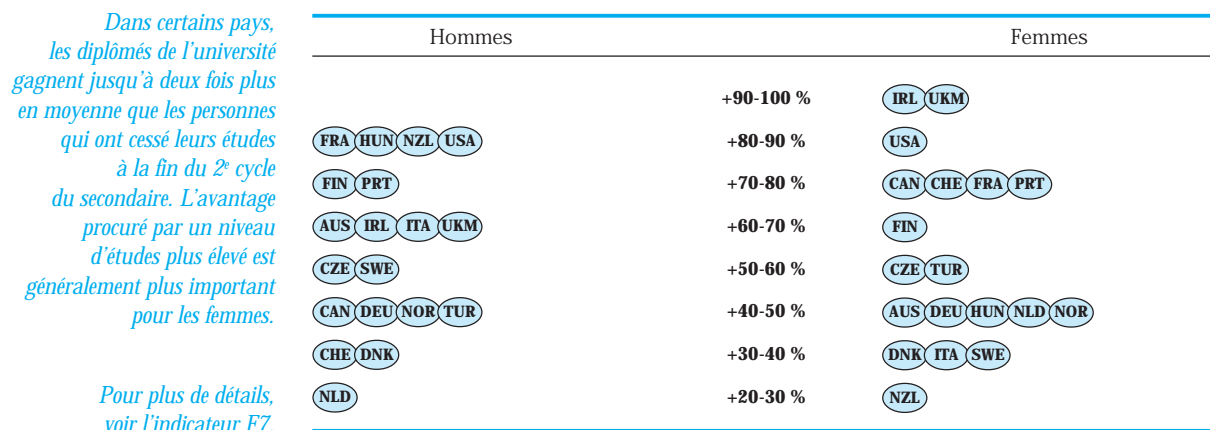
Il n'est guère surprenant de constater que dans des pays comme le Danemark, où l'éventail des salaires est resserré, les écarts de salaire selon le diplôme sont moins prononcés que dans des pays comme les États-Unis, où les disparités de revenus sont importantes. Mais d'autres facteurs entrent en ligne de compte. En Nouvelle-Zélande et en Suède, par exemple, les différences de salaire selon le diplôme sont importantes pour les hommes mais beaucoup plus faibles pour les femmes. Cependant, dans de nombreux pays, le revenu salarial lié à un diplôme supérieur est plus important pour les femmes, même si, à niveau de formation égal, les femmes continuent de gagner moins que les hommes (indicateur F7). La figure 15 présente l'avantage salarial que procure un niveau universitaire par rapport à un diplôme de niveau inférieur pour chaque sexe.

Les écarts de revenu entre les personnes les plus instruites et les moins instruites s'amplifient avec l'âge. Dans la plupart des pays, l'avantage salarial augmente, bien qu'à un rythme décroissant avec le temps, pour atteindre un maximum vers l'âge de 50 ans.

Parmi les personnes qui n'ont pas suivi d'études tertiaires, on constate également de nettes différences de salaire selon le niveau de formation secondaire atteint. Les personnes qui n'ont pas de formation de niveau du second cycle du secondaire gagnent en moyenne jusqu'à 40 pour cent de moins en milieu de carrière que celles qui ont atteint ce niveau. Cet écart est cependant plus faible que celui attaché à un diplôme universitaire, ce qui donne à penser que le second cycle du secondaire constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important.

Figure 15. Revenus salariaux liés aux études universitaires

Revenus moyens des diplômés de l'université âgés de 30 à 44 ans : écart en pourcentage par rapport aux revenus des personnes n'ayant qu'une formation de fin d'études secondaires



■ NIVEAU DE FORMATION ET CHÔMAGE DES JEUNES

Si le niveau de formation augmente les perspectives de revenus, il réduit aussi les risques de se trouver au chômage. Il s'agit là d'une considération particulièrement importante pour les jeunes, dont les taux de chômage demeurent relativement élevés.

La figure 16 compare les taux de chômage des jeunes adultes qui n'ont pas terminé le second cycle du secondaire, à ceux des jeunes qui l'ont terminé mais ne sont pas allés au-delà. La diminution du risque de chômage pour ces derniers est significative dans de nombreux pays, même si les jeunes plus instruits sont eux aussi fortement exposés au risque de chômage à cet âge. En moyenne, en 1996, la probabilité pour un jeune actif âgé de 20 à 24 ans de se retrouver au chômage était de 15 pour cent avec une formation de niveau du second cycle du secondaire, et de 21 pour cent avec un niveau de formation inférieur (indicateur D4). Dans un petit groupe de pays, en particulier en Europe méridionale, la disponibilité d'emplois pour la main-d'œuvre peu qualifiée et les difficultés à adapter les qualifications aux emplois expliquent que les jeunes les plus instruits soient ceux qui sont le plus fortement touchés par le chômage. Cependant, dans des pays comme l'Australie, la Hongrie, l'Irlande et la République tchèque, les personnes qui n'ont pas suivi des études secondaires complètes ont plus de deux fois de risques d'être sans emploi que celles qui ont terminé leurs études secondaires.

Il est intéressant de noter que, par rapport à des études secondaires, les études universitaires ne procurent aucun avantage dans l'ensemble du point de vue du risque de chômage : les jeunes diplômés de l'université sont tout aussi exposés au chômage que les jeunes diplômés de fin d'études secondaires. Bien que l'avantage lié aux études universitaires soit plus net pour les adultes plus âgés, c'est la possession ou non d'un diplôme de fin d'études secondaires qui est la plus déterminante du point de vue du risque de chômage. Par conséquent, à la différence de la situation observée pour les salaires, c'est la possession d'un diplôme de fin d'études secondaires qui augmente le plus les chances de trouver un premier emploi.

Les courbes officielles du chômage des jeunes doivent être interprétées avec prudence car elles indiquent généralement le pourcentage de chômeurs dans la population active et non dans l'ensemble d'une cohorte d'âge. Ces taux exagèrent le poids relatif du chômage chez les adolescents dont beaucoup sont encore scolarisés. Si l'on considère la proportion de chômeurs par groupe d'âge, on constate que les taux de chômage sont généralement plus élevés chez les 20-25 ans, qui sont plus nombreux à avoir intégré la population active.

Le chômage des jeunes n'a pas toujours pour cause principale la difficulté à trouver un premier emploi. Si cette cause explique la majeure partie du chômage des jeunes de moins de 25 ans en Finlande, en Grèce et en Italie, dans d'autres pays une majorité de jeunes chômeurs ont déjà exercé un emploi qui s'est avéré de courte durée (indicateur D3). L'offre d'emplois durables mérite par conséquent autant d'attention que l'aide à l'insertion professionnelle.

Figure 16. **Chances de trouver un emploi à l'issue de la formation**

Taux de chômage des jeunes de 20 à 24 ans selon leur niveau de formation

Niveau inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire
	40-45 %	ESP
ESP FIN FRA	35-40 %	ITA
IRL POL SWE	30-35 %	GRC
BEL CAN ITA UKM	25-30 %	POL TUR
HUN	20-25 %	FIN FRA PRT SWE
AUS DEU GRC NOR USA	15-20 %	BEL
AUT CZE DNK NLD NZL PRT	10-15 %	AUS CAN HUN IRL UKM
KOR LUX TUR	5-10 %	DEU DNK KOR NLD NOR NZL USA
	0-5 %	AUT CHE CZE LUX

L'achèvement du 2^e cycle du secondaire diminue davantage les risques de chômage par rapport à un niveau de formation inférieur. Les problèmes rencontrés par les jeunes sur le marché du travail peuvent persister au-delà de 25 ans et ne sont pas toujours liés aux difficultés pour trouver un premier emploi.

Pour plus de détails, voir l'indicateur D4.

■ L'APPRENTISSAGE A VIE, OBJECTIF DE LA FORMATION INITIALE

La formation initiale doit servir à l'acquisition d'habitudes d'apprentissage qui seront utiles tout au long de la vie. Il existe une corrélation étroite entre l'accès à la formation à l'âge adulte et le niveau de formation initiale.

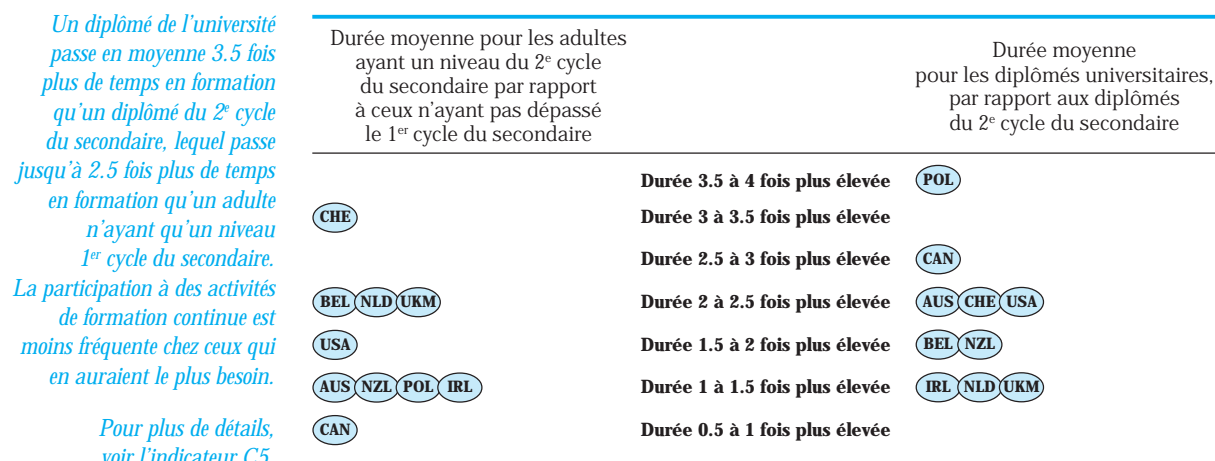
La figure 17 montre dans quelle proportion le nombre d'heures de formation suivies à l'âge adulte progresse avec le niveau de formation initiale. En moyenne, un tiers environ des adultes suivent une quelconque activité de formation au cours d'une année donnée. Mais la durée des formations est très variable, allant de stages d'une demi-journée à des programmes d'études complets. L'indicateur C5 examine par conséquent le nombre moyen d'heures passées en formation par l'ensemble des adultes de 25 à 64 ans, y compris ceux qui n'ont suivi aucune formation. A chaque niveau successif de formation correspond une moyenne d'heures plus élevée, dans un rapport qui peut aller du double au quadruple. La variation la plus élevée concerne les études universitaires en Pologne : un Polonais qui a suivi des études universitaires reçoit en moyenne un volume de formation annuelle 3.5 fois plus élevé que son compatriote qui n'a pas dépassé le second cycle du secondaire. L'achèvement du second cycle du secondaire accroît aussi les chances de participation à la formation continue, multipliant par deux ou plus les taux d'accès (par rapport à ceux de personnes n'ayant qu'une formation de premier cycle du secondaire) en Belgique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse.

Cette concentration de la formation parmi les personnes les plus instruites a pour effet d'accentuer les handicaps existants. La formation pour adultes peut aussi permettre de remédier aux insuffisances de la formation initiale. Il est donc important de ne pas considérer le niveau d'instruction comme le seul critère d'accès à la formation continue. Les actifs participent plus fréquemment à des activités de formation que les non-actifs, et les hommes plus fréquemment que les femmes, en particulier pendant les premières années d'activité professionnelle. Le taux d'accès à la formation continue augmente aussi dans de fortes proportions avec les revenus salariaux. Dans un certain nombre de pays, les adultes appartenant au quintile des revenus les plus élevés ont au moins trois fois plus de chances de participer à des activités de formation continue que ceux qui n'ont pas de revenu ou se situent dans le quintile inférieur. La Suède est une exception notable à cet égard, car elle présente des taux d'accès à la formation élevée quel que soit le niveau de revenu. Néanmoins, comme dans les autres pays, les personnes qui ont un revenu élevé bénéficient en moyenne d'un volume de formation plus important.

Les caractéristiques actuelles de la participation à la formation continue ont donc pour effet d'accentuer les inégalités de revenus et de répartition du capital humain. On trouvera dans l'*Analyse des politiques d'éducation* une analyse complète des priorités nationales en matière d'apprentissage à vie.

Figure 17. **Avantages cumulés du niveau de formation**

Différence de durée moyenne annuelle de formation entre adultes ayant des niveaux de formation différents



■ MOBILITÉ INTER-GÉNÉRATIONS SUR L'ÉCHELLE DES NIVEAUX DE FORMATION

Malgré la progression continue de la proportion de la population ayant terminé des études secondaires ou tertiaires, les chances de réussite scolaire demeurent largement déterminées par le milieu familial. Un jeune dont les parents n'ont pas fréquenté l'université a beaucoup moins tendance à envisager lui-même cette option qu'un jeune dont les parents ont suivi des études universitaires. Ce facteur a d'importantes conséquences du point de vue de l'équité et de l'égalité des chances. En outre, il peut limiter le rythme auquel la société parvient à élever le niveau de formation, en particulier à une époque où l'on demande de plus en plus aux étudiants et à leurs familles de participer au financement des études. Les familles qui n'ont pas d'expérience directe des avantages que peuvent procurer les études sont plus réticentes à réaliser ce lourd investissement.

L'un des moyens d'apprécier le degré de « mobilité » inter-génération sur l'échelle des niveaux de formation consiste à mesurer la probabilité qu'un adulte d'obtenir un diplôme de niveau tertiaire en fonction du niveau d'études de ses parents. Aux États-Unis, deux tiers des adultes dont les parents ont une formation de niveau tertiaire atteignent eux-mêmes ce niveau (indicateur A2). Dans d'autres pays, la proportion est plus faible, mais elle est toujours nettement supérieure à un tiers. Par contre, la proportion d'adultes qui obtiennent un diplôme de niveau tertiaire n'est que de 1 sur 5 chez ceux dont les parents n'ont pas effectué des études secondaires complètes. En Pologne et en Suisse, le rapport est inférieur à 1 sur 10.

La figure 18 met en évidence les différences de probabilité d'accès à un niveau de formation tertiaire selon que les parents sont plus ou moins instruits. Les adultes dont les parents ont un niveau de formation tertiaire ont en moyenne de 2 à 6 fois plus de chances d'être diplômés de l'enseignement tertiaire que ceux dont les parents n'ont pas terminé leurs études secondaires.

Ce rapport comparant les chances relatives de réussite d'individus issus de milieux différents varie non seulement selon les pays, mais aussi selon les groupes d'âge. Si l'égalité des chances s'améliorait, on devrait s'attendre à ce que les différences s'amenuisent chez les jeunes générations qui ont été formées à une période plus récente. C'est effectivement ce qui se passe dans certains pays comme la Belgique, les États-Unis, les Pays-Bas et la Suisse. Dans ces pays, les adultes ayant accompli leur formation il y a 30 ou 40 ans ont entre 4.4 et 5.6 fois plus de chances de suivre une formation tertiaire si leurs parents étaient très instruits que s'ils avaient un faible niveau de formation ; ceux ayant terminé plus récemment leur formation ont seulement entre 2.6 et 4.3 fois plus de chances de suivre une telle formation. En Allemagne, en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, pays offrant traditionnellement des conditions plus équitables, la situation s'est légèrement détériorée. La figure fait donc apparaître une certaine convergence des situations, le rapport pour la génération des 26-35 ans étant compris entre deux et trois dans la majorité des pays ayant fourni des données.

Figure 18. **Mobilité inter-génération**

Chances relatives d'achèvement des études tertiaires selon le niveau de formation atteint par les parents

Cohorte plus âgée (46-55 ans)	Facteur de multiplication des chances pour ceux dont les parents ont suivi des études tertiaires, par rapport à ceux dont les parents n'ont pas terminé le 2 ^e cycle du secondaire	Cohorte plus jeune (26-35 ans)
CHE	5 à 7 fois plus de chances	POL
BEL NLD USA	4 à 5 fois plus de chances	CHE
UKM	3 à 4 fois plus de chances	NLD UKM USA
CAN DEU NZL SWE	2 à 3 fois plus de chances	AUS BEL CAN DEU NZL SWE
AUS	1 à 2 fois plus de chances	

Les adultes dont les parents sont très instruits ont deux à six fois plus de chances d'être en possession d'un diplôme de niveau tertiaire que ceux dont les parents sont peu instruits. Chez les générations plus jeunes, les chances ne sont plus que deux à trois fois plus élevées, mais les inégalités ont eu tendance à s'accroître dans les pays où elles étaient les moins fortes.

Pour plus de détails, voir l'indicateur A2.

Les indicateurs de l'éducation dans le monde

Cette nouvelle édition de *Regards sur l'éducation* présente la particularité d'inclure des données issues du projet sur les « Indicateurs de l'éducation dans le monde » (IEM), dont l'OCDE assure la coordination en collaboration avec l'UNESCO. Ces données portent sur un large éventail de pays non membres et ont ainsi permis d'étendre le champ couvert par certains indicateurs à près des deux tiers de la population mondiale. Les pays concernés sont l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, les Philippines, la Fédération de Russie, l'Uruguay et la Thaïlande. Israël a participé en qualité d'observateur aux travaux 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. Les données concernant Israël sont présentées avec celles portant sur les autres pays participant au projet IEM.

Si sur certains aspects des résultats éducatifs, la ligne de démarcation entre les pays de l'OCDE et les pays participant au projet IEM tend à s'estomper, d'autres indicateurs font apparaître des différences significatives. Quelques-unes des conclusions qui se dégagent des données concernant les pays participant au projet IEM sont présentées ci-dessous pour illustrer ces différences.

Le contexte démographique (indicateur A4) qui prévaut dans les pays participant au projet IEM place les systèmes éducatifs de ces pays dans une situation très différente de celle que connaissent les pays de l'OCDE. Alors que dans la plupart de ces derniers, la proportion de jeunes de 5 à 14 ans dans la population est comprise entre 11 et 16 pour cent, parmi les pays participant au projet IEM cette proportion n'est inférieure à 19 pour cent qu'en Fédération de Russie et en Thaïlande. Au Brésil, en Inde, en Indonésie, en Jordanie, en Malaisie et aux Philippines, plus de la moitié de la population est âgée de 5 à 29 ans, et en Jordanie, le nombre total d'élèves scolarisés dépasse même le nombre d'actifs occupés. Certains des pays les moins riches ont moins de ressources à consacrer à l'éducation et doivent répartir ces ressources entre un plus grand nombre d'élèves. Mis à part la Fédération de Russie et la Thaïlande, cette situation ne devrait guère changer au cours des dix prochaines années.

On relève également des différences frappantes entre les pays de l'OCDE et les pays participant au projet IEM en ce qui concerne le **niveau de formation de la population** (indicateur A1). A l'heure actuelle, environ 60 pour cent des 25-46 ans possèdent une qualification de niveau du second cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, alors que dans les pays participant au projet IEM cette proportion est comprise entre 8 pour cent en Inde et 33 pour cent en Malaisie.

Toutefois, l'indicateur A1 révèle également que ces pays **rattrapent rapidement leur retard en termes de taux d'achèvement des études secondaires**, puisque ces taux progressent nettement d'une génération à l'autre. En Malaisie, la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires n'est que de 8 pour cent chez les 55-64 ans, alors qu'elle est proche de 50 pour cent chez les 25-34 ans. De même, en Argentine, au Brésil et en Indonésie, les taux d'achèvement des études secondaires sont d'environ 20 pour cent plus élevés chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans. Mais les progrès ne sont pas uniformes. En Inde, par exemple, le taux d'achèvement des études secondaires, de l'ordre de 8 pour cent, reste faible dans le groupe d'âge 25-34 ans.

Les modes de scolarisation et la progression dans le système éducatif tout au long du cycle de vie varient considérablement d'un pays à l'autre. Pour rendre compte de la durée de scolarisation, le nombre « théorique » d'années pendant lesquelles un enfant peut espérer être scolarisé peut être calculé par addition des taux de scolarisation aux différents âges. Au sein de la zone de l'OCDE, cette espérance de scolarisation se situe entre 12 années au Mexique et plus de 18 années en Australie, en Belgique et en Suède ; dans la plupart des pays, elle est de l'ordre de 16-17 années. Dans les pays participant au projet IEM, l'espérance de scolarisation est de l'ordre de 14,4 années en Argentine et au Brésil (ces pays présentant toutefois des taux élevés de redoublement), soit une durée à peu près équivalente à celle observée en Corée, en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque. Avec une espérance de scolarisation inférieure à 10 années, l'Indonésie se laisse considérablement distancer.

Alors que dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes bénéficient d'une formation initiale de 11 années au moins, les taux de scolarisation ne dépassent pas 90 pour cent pendant plus de six années dans la moitié des pays participant au projet IEM pour lesquels des données sont disponibles (indicateur C1). En Inde et en Indonésie, moins de 65 pour cent des jeunes d'une cohorte d'âge accèdent au premier cycle du secondaire (indicateur C2). En revanche, en Argentine, en Chine, dans la Fédération de Russie, en Jordanie, en Malaisie et aux Philippines, ce taux s'établit aux alentours de 90 pour cent. De même, les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays participant au projet IEM varient entre moins de 60 pour cent en Argentine, au Brésil et en Indonésie et plus de 80 pour cent au Chili, en Jordanie, aux Philippines et en Thaïlande.

Dans la majorité des pays participant au projet IEM, la scolarité obligatoire s'achève à 14 ans, mais la fourchette varie de 12 ans aux Philippines à 16 ans en Malaisie. Cependant, en Chine, dans la Fédération de Russie, en Indonésie, en Jordanie et en Malaisie, les taux de scolarisation tombent en dessous de 20 pour cent pas moins de trois ans ou plus avant la fin de la scolarité obligatoire (indicateur C2).

L'élévation du niveau de qualification exigé sur le marché du travail, la montée du chômage enregistrée ces dernières années et les attentes plus grandes des individus et de la société ont aussi entraîné une forte augmentation de la proportion de jeunes qui obtiennent un diplôme de niveau universitaire dans les pays participant au projet IEM. Alors que les taux d'achèvement des études tertiaires chez les 55-64 ans sont compris entre 1 et 4 pour cent dans ces pays (indicateur A1), ils atteignent de 2 à 11 pour cent dans la génération actuelle (indicateur C4). Toutefois, les disparités de taux de scolarisation et d'achèvement des études au niveau tertiaire demeurent importantes entre les pays de l'OCDE et les pays participant au projet IEM. Alors que dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer en moyenne 2.3 années dans l'enseignement tertiaire au cours de sa vie, dans les pays participant au projet IEM, l'espérance de formation tertiaire se situe entre moins d'une année au Brésil, en Indonésie, en Malaisie et en Thaïlande, et près de deux années en Argentine. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée théorique des études. Les **taux d'obtention d'un premier diplôme universitaire** dans les pays participant au projet IEM sont nettement inférieurs à ceux observés dans les pays de l'OCDE, allant de moins de 4 pour cent en Chine et en Malaisie à environ 10 pour cent ou plus au Brésil, au Chili et en Jordanie (indicateur C4).

Il est intéressant de constater que dans les pays participant au projet IEM, l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire revêt relativement plus d'importance que dans les pays de l'OCDE. En Argentine, en Chine, en Malaisie et en Thaïlande, le pourcentage de diplômés des formations tertiaires non universitaires dépasse celui des diplômés de l'université.

La plupart des pays participant au projet IEM sont parvenus à réduire sensiblement les disparités entre hommes et femmes en matière de taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme (indicateurs A1 et C1 à C4). Dans la majorité des pays de l'OCDE et des pays participant au projet IEM, les femmes peuvent désormais espérer suivre une scolarité d'une durée équivalente à celle des hommes (indicateur C1). La Chine est le seul pays participant au projet IEM où le nombre d'hommes diplômés de l'enseignement secondaire du second cycle dépasse de plus de 10 pour cent le nombre de femmes ayant obtenu ce diplôme.

Tous les pays doivent s'efforcer de concilier les exigences de qualité des services éducatifs avec la nécessité d'élargir l'accès aux possibilités d'enseignement. Les pays participant au projet IEM affichent non seulement des taux de scolarisation nettement inférieurs au taux moyen des pays de l'OCDE, mais disposent aussi d'un montant plus faible de **ressources par élève/étudiant**. Alors que les pays de l'OCDE dans leur ensemble dépensent environ 3 500 dollars américains par élève du primaire, dans les pays participant au projet IEM, ce montant varie de 350 dollars aux Philippines à entre 1 100 et 1 800 dollars environ en Argentine, au Chili et en Malaisie (soit des niveaux de dépenses à peu près comparables à ceux de la Hongrie, du Mexique et de la République tchèque), ces données ayant été ajustées pour tenir compte des différences de pouvoir d'achat.

Toutefois, si l'on considère leur capacité de dépense, certains participants au projet IEM investissent des ressources notables par élève/étudiant. Avec 870 et 710 dollars américains et 890 dollars, le Brésil et la Jordanie dépensent beaucoup moins que n'importe lequel des pays de l'OCDE par élève du primaire. Toutefois, si l'on compare les dépenses unitaires à leur capacité de dépenses, exprimée par le PIB par habitant, les dépenses de ces deux pays (15 pour cent au Brésil et 20 pour cent en Jordanie) sont à peu près égales à la moyenne de l'OCDE, à savoir 20 pour cent (indicateur B4).

Les disparités sont légèrement moins prononcées au niveau du secondaire, où les dépenses par élève dans les pays participant au projet IEM varient entre environ 750 dollars américains ou moins en Indonésie, en Jordanie et aux Philippines, et 1 570 à 4 300 dollars en Argentine, au Chili, en Israël et en Malaisie (moyenne OCDE = 4 606 dollars EU).

Bien que les niveaux de dépenses par élève/étudiant varient considérablement en valeur absolue, on distingue un certain nombre de caractéristiques communes à l'ensemble des pays : les dépenses par élève/étudiant augmentent sensiblement avec le niveau d'enseignement et sont dominées par les coûts de personnel. En valeur absolue, les **traitements des enseignants** dans la plupart des pays participant au projet IEM sont donc faibles comparés à la moyenne OCDE (indicateur E1). Toutefois, si l'on compare les traitements statutaires au PIB par habitant, nombre de ces pays atteignent des niveaux comparables, ou même supérieurs, à ceux observés dans les pays de l'OCDE. En Jordanie et en Malaisie, le traitement d'un professeur expérimenté des filières générales du second cycle du secondaire représente respectivement 2.6 et 3.2 fois le PIB par habitant. Dans ces deux pays, les enseignants du second cycle du secondaire figurent parmi les éléments les plus qualifiés de la population active.

Un faible niveau de dépenses n'est pas toujours synonyme d'un enseignement de moins bonne qualité. Dans la Fédération de Russie, les élèves de 8^e année obtiennent des résultats en mathématiques supérieurs à la moyenne OCDE (voir l'édition 1996 de Regards sur l'éducation). De même, Israël et la Thaïlande (les deux autres pays non membres pour lesquels des données sont disponibles) affichent des résultats comparables aux résultats moyens des pays de l'OCDE.

Certains pays participant au projet IEM compensent le haut niveau des dépenses par élève par un nombre relativement élevé d'élèves/étudiants par enseignant. Avec environ 20 élèves par enseignant dans le primaire, la Malaisie et la Thaïlande ont des niveaux

d'encadrement proches de ceux rencontrés en moyenne dans les pays de l'OCDE. Par contre, en Argentine, au Brésil, au Chili, en Chine, en Inde et aux Philippines, les ratios sont compris entre 25 et 52 élèves par enseignant, ce qui est nettement supérieur à la moyenne OCDE (18.3). Dans le second cycle du secondaire, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les pays participant au projet IEM est presque toujours supérieur à la moyenne OCDE, allant de 17 pour 1 en Argentine à 36 pour 1 au Brésil (moyenne OCDE = 14.6).

Les obligations d'enseignement plus lourdes imposées par les pays participant au projet IEM permettent à ceux-ci de contenir les coûts unitaires. Les horaires d'enseignement y sont généralement plus élevés que dans les pays de l'OCDE, allant de 634 heures en Thaïlande à plus de 1 100 heures en Indonésie et aux Philippines pour un enseignant du primaire. Par comparaison, dans les pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'enseignement annuel dans le primaire varie de 551 en Hongrie à 975 aux Pays-Bas.

La comparaison des montants investis dans l'éducation rapportés au PIB révèle qu'une part considérable de la richesse nationale est investie dans l'éducation, que ce soit dans les pays de l'OCDE ou dans ceux participant au projet IEM. La part du PIB affectée aux établissements d'enseignement n'est inférieure à 5 pour cent que dans cinq des 22 pays de l'OCDE ayant fourni des données et dans deux des cinq pays participant au projet IEM ayant fourni des données sur leurs investissements publics et privés. En Argentine, au Chili, en Inde, en Israël et en Malaisie, les ressources publiques et privées investies dans l'enseignement primaire atteignent, en pourcentage du PIB, un niveau proche ou même supérieur à la moyenne OCDE. Ces niveaux de dépenses s'expliquent par la taille relativement importante de la population jeune (indicateur A4). En revanche, dans l'enseignement secondaire, tous les pays participant au projet IEM pour lesquels des données sont disponibles affectent une part plus réduite de leur PIB aux établissements d'enseignement que ne le font les pays de l'OCDE. Dans la majorité des cas, cette situation s'explique par des taux de scolarisation nettement inférieurs à ce niveau (indicateur C1).

La comparaison des dépenses d'éducation rapportées au total des **dépenses publiques** permet de mesurer encore mieux l'effort consenti en faveur de l'éducation par la majorité des pays participant au projet IEM : la part des dépenses publiques affectée à l'éducation y est supérieure à la moyenne OCDE dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, les valeurs allant de moins de 13 pour cent en Argentine à plus de 15 pour cent au Brésil, au Chili et en Malaisie (moyenne OCDE = 12.6 pour cent).

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'élèves/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 par 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 certains un total OCDE.

La *moyenne des pays* est la moyenne non pondérée de tous les pays 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 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 représente la valeur de deux catégories qui sont d'ordre négligeable, les pays ne sont pas pris en compte dans la moyenne.

■ LES NIVEAUX DE LA CITE

La classification des niveaux de formation s'inspire de la Classification internationale type de l'éducation (CITE/1976). La CITE, instrument mis au point pour rassembler les statistiques internationales de l'éducation, distingue sept niveaux d'enseignement. Le *Glossaire* décrit les niveaux CITE et l'annexe 1 montre les durées théoriques correspondantes des principaux programmes éducatifs, ainsi que les âges théoriques d'entrée et de sortie, par niveau de la CITE.

■ SYMBOLES DES DONNÉES MANQUANTES

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

- a* Sans objet.
- m* Donnée non disponible.
- n* Ordre de grandeur négligeable ou nul.
- x* Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau.

■ SIGLES DES PAYS

Pays Membres de l'OCDE

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

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

Argentine	ARG	Indonésie	IDN
Brésil	BRA	Jordanie	JOR
Chili	CHL	Malaisie	MYS
Chine	CHN	Philippines	PHL
Fédération de Russie	RUS	Thaïlande	THA
Inde	IND		

Les données concernant les pays qui participent au projet de l'UNESCO/OCDE sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde, appelés dans cette publication « Pays participant au projet IEM », sont présentées cette année pour la première fois. Une partie de ces données est encore en cours d'élaboration.

Israël (ISR) 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. Les données concernant Israël sont présentées avec celles des pays participant au projet IEM.

CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE, SOCIAL ET ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION

Pour une bonne interprétation au niveau international des différences d'organisation, de fonctionnement et de résultats des systèmes éducatifs, le contexte dans lequel opèrent ces systèmes doit être pris en considération. Il est particulièrement important de savoir quelles sont les réserves disponibles de connaissances, de compétences et de qualifications auxquelles les systèmes éducatifs ont pour mission de contribuer. Ces informations peuvent être confrontées à celles concernant les résultats des systèmes éducatifs, illustrés par les indicateurs C2 et C4. Du fait d'un lien avec la demande d'éducation, les structures démographiques permettent d'évaluer la « clientèle » potentielle, c'est-à-dire les effectifs des groupes d'âge majoritairement représentés dans l'enseignement, alors que l'évolution des exigences du marché du travail influe sur la demande d'éducation émanant des individus et de la société.

Il existe plusieurs façons d'évaluer les réserves disponibles de connaissances et de compétences, que l'on appelle parfois le capital humain. L'indicateur le plus couramment utilisé est le niveau de formation de la population adulte, c'est-à-dire le niveau de formation le plus élevé atteint. Le niveau de formation est l'indicateur le plus facilement mesurable du niveau de qualification de la main-d'œuvre, et il est l'un des facteurs déterminants de la situation économique d'un pays et de la qualité de vie de ses citoyens. **L'indicateur A1**, qui compare les niveaux de formation de la population des différents pays, fournit donc une mesure du stock de capital humain. Il permet en particulier d'apprécier la progression du niveau de formation au fil du temps en comparant le niveau de formation des personnes plus jeunes et des personnes plus âgées ayant été éduquées à des époques différentes. Il met également en évidence les disparités entre sexes, montrant clairement que celles-ci se sont atténuées avec le temps.

L'indicateur A2 s'intéresse aussi au niveau de formation, mais d'un autre point de vue : celui de la progression du niveau de formation des individus par rapport à celui de leurs parents. En mesurant la probabilité pour un adulte de terminer des études de niveau tertiaire selon le niveau de formation atteint par ses parents, cet indicateur donne un aperçu des possibilités de « promotion », en termes de niveau d'études, d'une génération à l'autre. Ces possibilités de promotion sont considérées depuis longtemps comme un aspect essentiel de l'égalité des chances, mais elles ont aussi une incidence sur le développement potentiel du stock global de capital humain d'une génération à l'autre.

Le capital humain peut aussi être mesuré de façon plus directe à l'aide de tests permettant d'évaluer certaines compétences de base chez les adultes, comme le niveau de « littératie ». **L'indicateur A3**, qui s'appuie sur les résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, mesure le degré de maîtrise de certaines compétences indispensables à la fois pour travailler et pour vivre en société.

Du côté de la demande, **l'indicateur A4** décrit le contexte démographique dans lequel s'inscrit l'offre de services éducatifs en retraçant l'évolution des cohortes de jeunes aux âges « théoriques » de scolarisation pour différents niveaux d'enseignement. Deux observations doivent être apportées à cet indicateur. D'abord, les taux de scolarisation des différents groupes d'âge avant et après la scolarité obligatoire ne sont en aucun cas constants. D'autre part, l'âge réel des étudiants ne correspond pas toujours à l'âge « théorique », et cet écart ira en s'agrandissant au fur et à mesure que se concrétisera le principe de l'apprentissage à vie. Toutefois, les données démographiques sont utiles pour l'établissement de prévisions de coûts pour la période de la scolarité obligatoire et au-delà.

Ces profils de fréquentation sont en particulier influencés par le sentiment que l'éducation devient de plus en plus importante pour le devenir professionnel des individus. La demande d'éducation est renforcée

par un certain nombre de données concernant le devenir professionnel des diplômés ; elles sont présentées au chapitre F. L'un des indicateurs-clés du contexte économique, l'**indicateur A5**, montre que les personnes qui manquent de qualifications ont moins de chances de trouver un emploi et courent un plus grand risque d'être au chômage. Compte tenu de la diminution du nombre d'emplois non qualifiés, on peut s'attendre à ce que la demande d'enseignement continue d'augmenter.

NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

■ CONTEXTE

Le bien-être social et la prospérité d'un pays sont liés à l'instruction et à la formation de la population active. L'éducation contribue à la transmission des connaissances, des aptitudes et des compétences nécessaires pour permettre à chacun de jouer un rôle plus actif dans la société. Elle contribue aussi au progrès des connaissances scientifiques et culturelles.

Le niveau de formation de la population est souvent utilisé pour évaluer de façon approximative le stock de « capital humain », c'est-à-dire le niveau de qualification de la population et de la main-d'œuvre. Cet indicateur montre le niveau de formation de la population totale et celui de la population active. Il sert de toile de fond à la comparaison des taux actuels de scolarisation et de réussite dans les différents pays. Les données sont ventilées par sexe et par groupe d'âge.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dans la plupart des pays de l'OCDE, plus de 60 pour cent des personnes âgées de 25 à 64 ans ont terminé le second cycle du secondaire, cette proportion étant même égale ou supérieure à 80 pour cent en Allemagne, aux États-Unis, en Norvège, en République tchèque et en Suisse. Ailleurs, surtout en Europe du Sud, le profil de formation de la population adulte se présente différemment. En Espagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié de la population des 25-64 ans n'a pas terminé le second cycle du secondaire.

Parmi les pays participant au projet IEM qui ont pu fournir des données sur les niveaux de formation, le pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui a atteint au moins le second cycle du secondaire varie entre 8 pour cent en Inde et 33 pour cent en Malaisie.

Une comparaison entre le niveau de formation des actifs âgés de 25 à 64 ans et celui de l'ensemble de la population de même groupe d'âge montre que le pourcentage des adultes ayant une formation secondaire du second cycle ou une formation tertiaire est plus élevé parmi les actifs (tableau A1.1). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le pourcentage de la population adulte ayant terminé au moins des études de niveau secondaire est de 60 pour cent en moyenne, alors qu'il est de 66 pour cent dans la population active. En Belgique et en Hongrie, la différence entre le pourcentage global d'adultes ayant une formation secondaire du second cycle et le pourcentage d'actifs ayant atteint ce niveau de formation est de 10 pour cent ou plus. Si le niveau de formation est plus élevé parmi les actifs que dans le reste de la population, c'est parce que les adultes les mieux formés, et en particulier les femmes, ont tendance à être plus souvent en activité (indicateur A5).

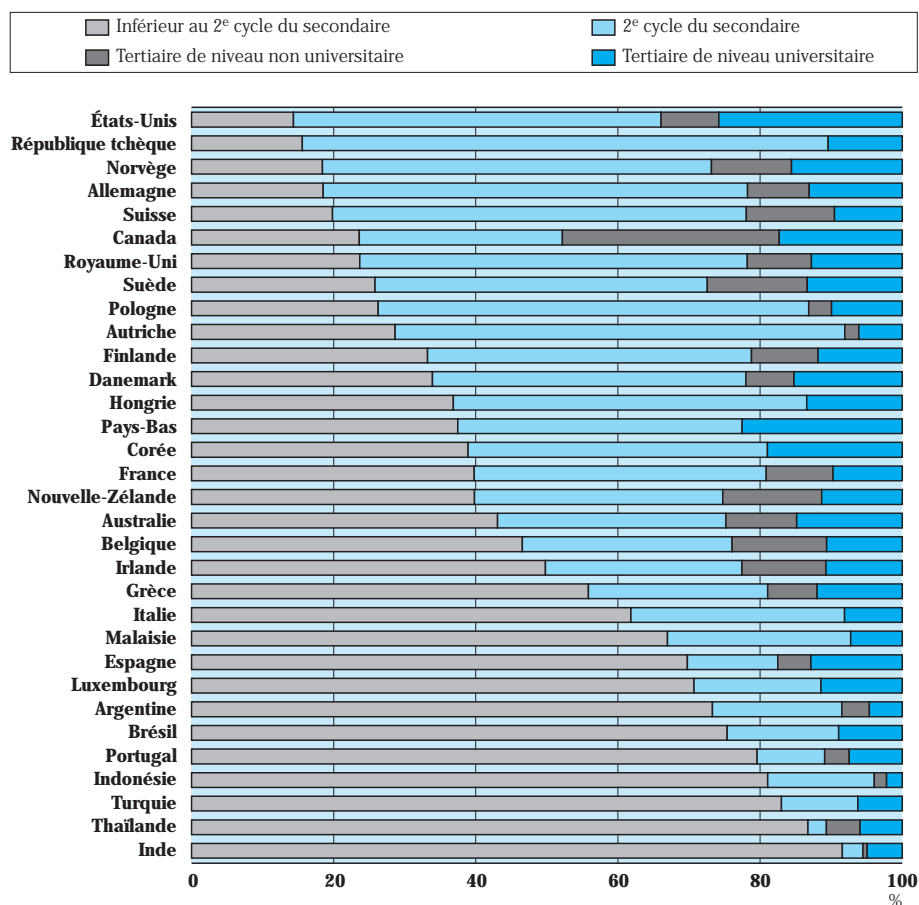
Cet indicateur montre le niveau de formation de la population adulte et de la population active...

... et mesure indirectement le niveau moyen de compétences de la population active.

Il existe de grandes disparités entre les pays quant à la répartition de la population par niveau de formation.

Les personnes actives ont en général un niveau de formation supérieur à celui des personnes non actives.

Graphique A1.1. Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation le plus élevé (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population ayant atteint un niveau de formation au moins égal au 2^e cycle du secondaire.

Source : OCDE.

Les différences de niveaux de formation entre les plus jeunes et les plus âgés permettent de mesurer indirectement l'évolution du stock de capital humain.

Une comparaison du niveau de formation entre les personnes âgées de 25 à 34 ans et celles âgées de 55 à 64 ans montre que la proportion de personnes n'ayant pas atteint le second cycle du secondaire diminue dans la totalité des pays de l'OCDE, et plus particulièrement dans ceux où le niveau général de formation de la population adulte est peu élevé. Dans les groupes d'âge plus jeunes, les différences entre pays sont moins prononcées. De nombreux pays pour lesquels le niveau général de formation de la population adulte est faible à l'heure actuelle devraient se rapprocher des pays où ce niveau est plus élevé. En Corée, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Portugal et en Turquie, la proportion de personnes ayant atteint le second cycle du secondaire et au-delà est au moins trois fois plus élevée chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans.

La situation est semblable parmi les pays participant au projet IEM bien qu'il y ait une plus grande diversité dans la manière dont l'achèvement des études secondaires a évolué. En Malaisie, seuls 8 pour cent de la population

âgée de 55 à 64 ans ont terminé des études secondaires de second cycle – mais près de la moitié des 25-34 ans a atteint ce niveau. De même, en Argentine, au Brésil et en Indonésie, le pourcentage de la population ayant atteint le second cycle du secondaire est près de 20 pour cent plus élevé chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans. Par contre, en Inde, le pourcentage de la population ayant atteint le second cycle du secondaire reste faible chez les 25-34 ans (8 pour cent).

Parmi les pays de l'OCDE, la proportion de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant une formation de niveau universitaire varie de moins de 9 pour cent en Autriche, en Italie, au Portugal et en Turquie, à plus de 20 pour cent aux États-Unis et aux Pays-Bas. Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la montée du chômage ces dernières années et les attentes plus grandes de l'ensemble de la société sont autant de facteurs qui expliquent l'augmentation de la proportion de jeunes obtenant un diplôme de l'enseignement tertiaire. En Corée, bien que la proportion de diplômés de l'université ne soit que de 7 pour cent chez les 55-64 ans, elle passe à 30 pour cent chez les 25-34 ans. En Corée, en Espagne et au Portugal, la proportion de titulaires d'un diplôme universitaire chez les 25-34 ans est au moins trois fois plus élevée que chez les 55-64 ans.

La proportion de jeunes en possession d'un diplôme universitaire est en augmentation.

La progression dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire a été encore plus importante parmi les pays participant au projet IEM. Le pourcentage de la population âgée de 55 à 64 ans ayant terminé une formation universitaire varie entre 1 et 4 pour cent parmi les pays participant du projet IEM ayant pu fournir des données comparables ; dans ces mêmes pays, il varie de 3 à 9 pour cent pour les 25-34 ans.

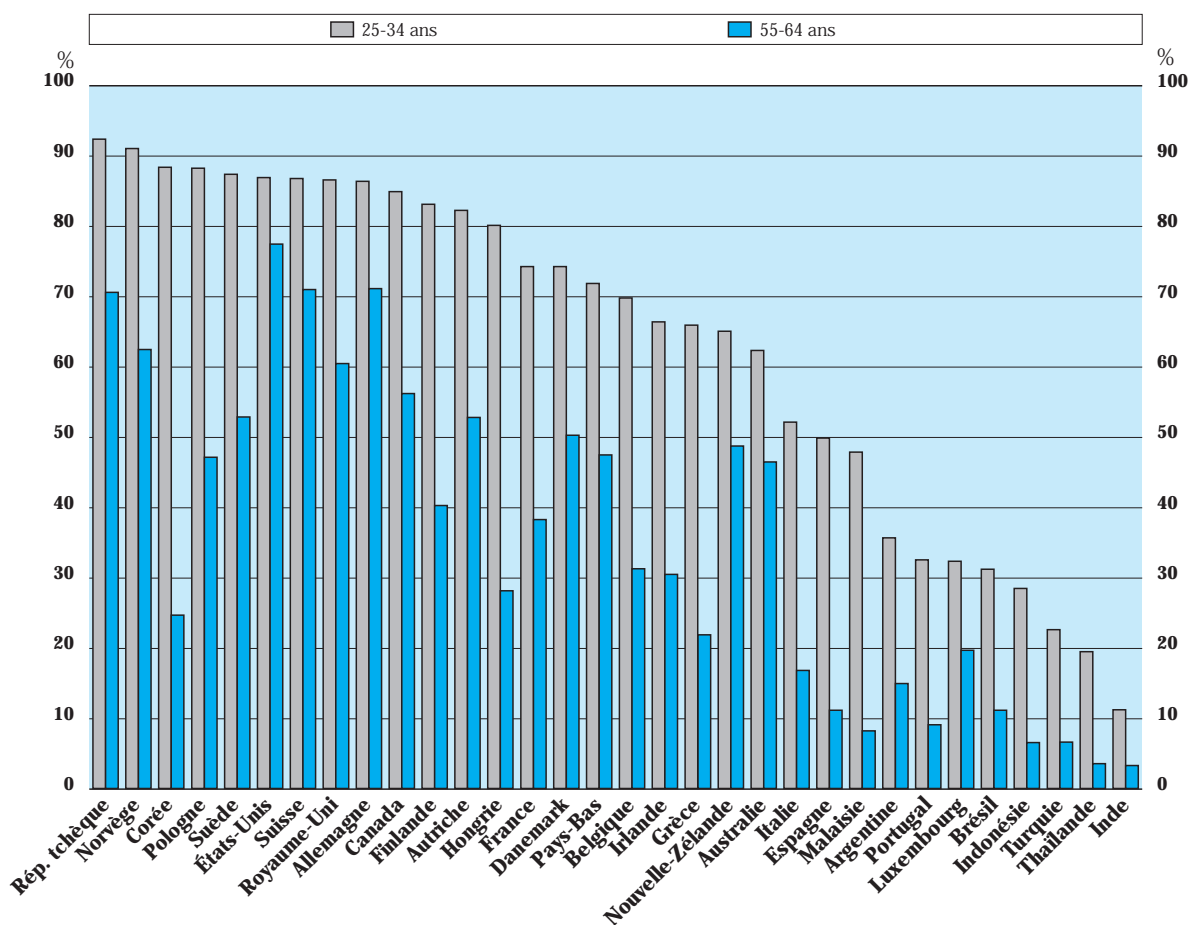
Dans la plupart des pays, une proportion plus élevée d'hommes que de femmes a terminé au moins des études secondaires ou des études tertiaires, surtout dans les groupes d'âge plus élevés. Parmi les pays de l'OCDE, dans le cas des personnes ayant une formation de niveau universitaire, l'écart entre les hommes et les femmes âgés de 25 à 64 ans est de 5 points de pourcentage ou plus en Allemagne, en Belgique, en Corée, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. L'écart est encore plus grand en Corée (11 points de pourcentage). Les jeunes femmes sont cependant beaucoup plus nombreuses à avoir suivi une formation universitaire que les femmes plus âgées. Dans 22 pays sur 26, la proportion de titulaires d'un diplôme universitaire chez les femmes âgées de 25 à 34 ans est au moins deux fois plus élevée que chez celles ayant entre 55 et 64 ans. La Corée est le seul pays où l'écart entre hommes et femmes de 25-34 ans en ce qui concerne la possession d'un diplôme universitaire est supérieur à 5 pour cent. En Espagne et en Hongrie, la proportion de titulaires d'un diplôme universitaire est plus élevée chez les femmes dans des proportions similaires.

Les hommes ont un niveau de formation plus élevé que les femmes...

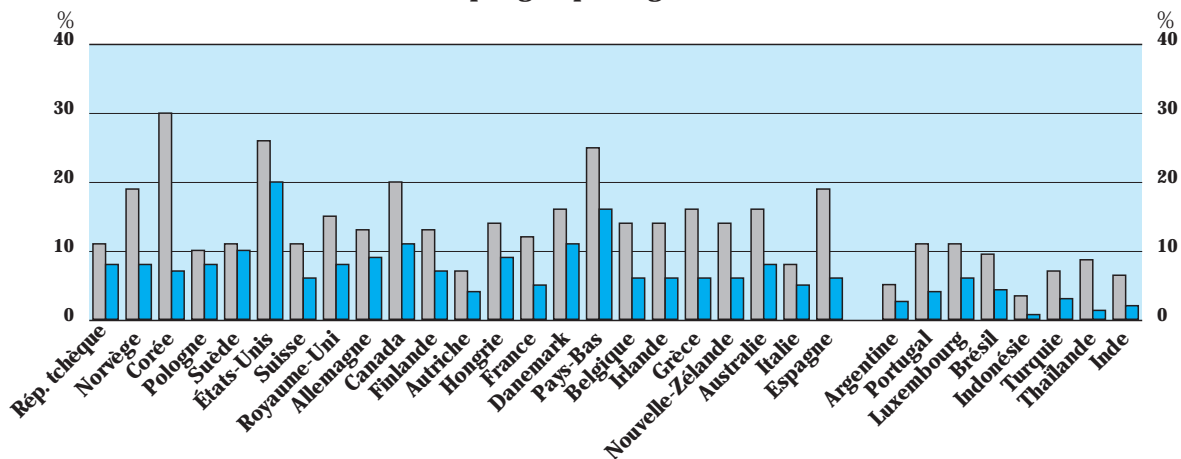
L'un des moyens de décrire les disparités de niveaux de formation entre hommes et femmes consiste à estimer la différence du nombre moyen d'années de scolarité entre eux. Cette estimation est calculée par pondération de la durée de différents programmes d'enseignement à chaque étape du cursus par le nombre d'adultes ayant atteint le niveau le plus élevé de ce cursus. Cette estimation de la durée moyenne de scolarité est approximative car elle ne tient compte ni des différences de l'âge d'entrée dans le système éducatif ou de la fréquence des abandons et des redoublements à différentes étapes de la scolarité, ni du fait que les cursus étaient souvent plus courts dans le passé. Dans la quasi-totalité des pays, à l'exception de l'Irlande, du Portugal et de la Suède (graphique A1.3),

... ces différences sont dues pour l'essentiel aux disparités de niveaux de formation entre hommes et femmes plus âgés.

Graphique A1.2a. **Pourcentage de la population ayant terminé au moins le 2^e cycle du secondaire, par groupe d'âge (1996)**



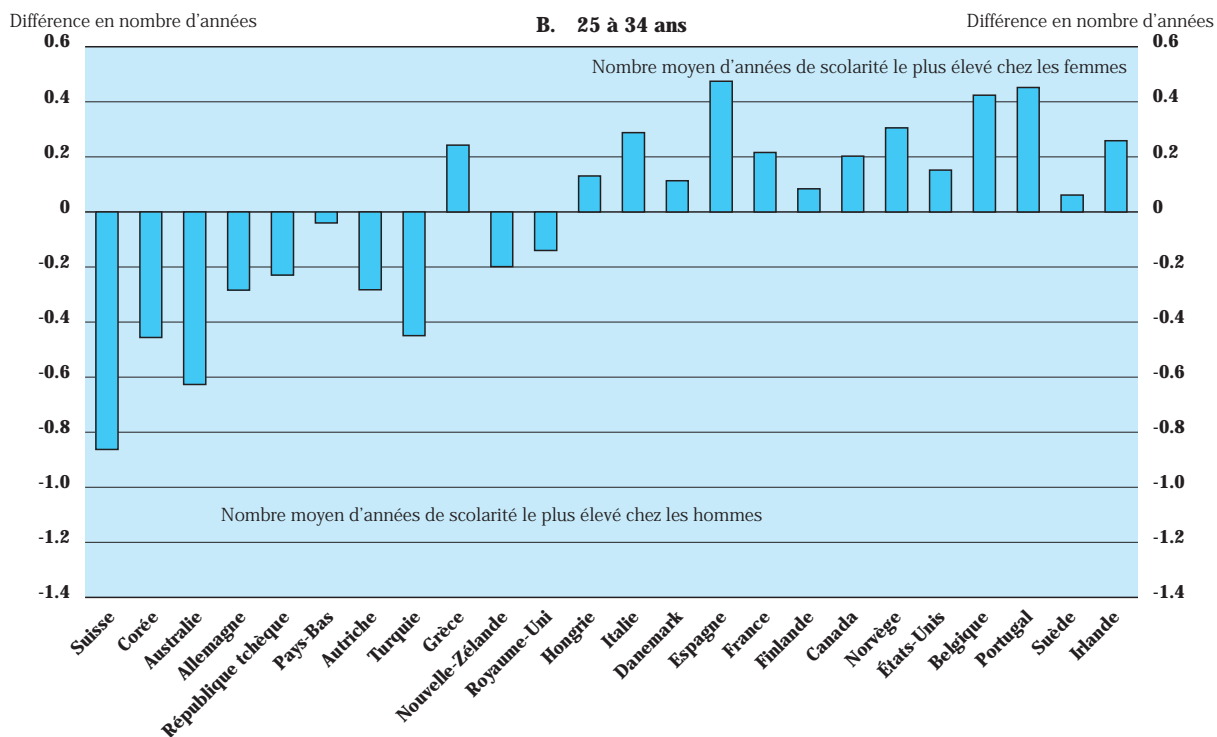
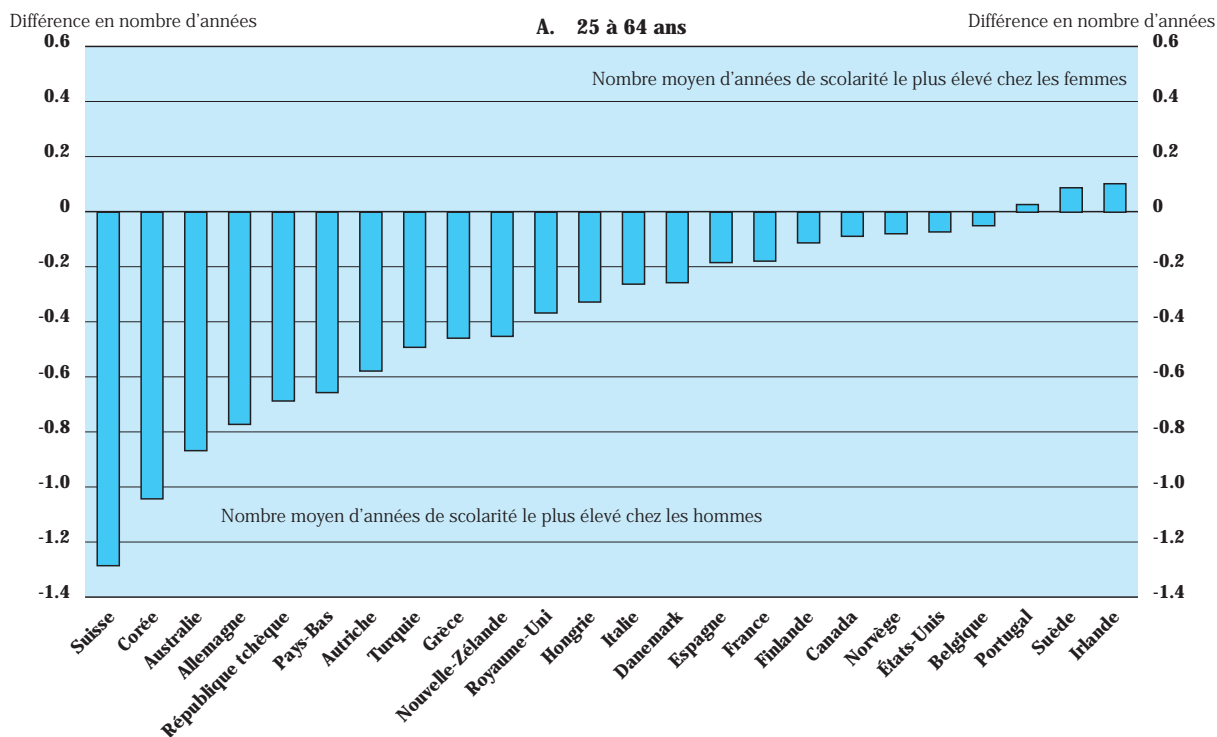
Graphique A1.2b. **Pourcentage de la population ayant atteint une formation de niveau universitaire, par groupe d'âge (1996)**



Les pays sont classés en fonction du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de formation au moins égal au 2^e cycle du secondaire.

Source : OCDE.

Graphique A1.3. **Différence des durées moyennes de scolarité entre les femmes et les hommes (1996)**



Les pays sont classés par ordre croissant de la différence des durées de scolarité entre les femmes et les hommes.

Source : OCDE.

les hommes âgés de 25 à 64 ans ont effectué un nombre moyen d'années de scolarité supérieur à celui des femmes appartenant au même groupe d'âge. L'écart est de plus d'une demi-année en Allemagne, en Australie, en Autriche, aux Pays-Bas et en République tchèque, et de plus d'une année en Corée et en Suisse. Ces écarts sont dus pour l'essentiel aux différences importantes de niveaux de formation entre hommes et femmes plus âgés. Parmi la population âgée de 25 à 34 ans, la durée moyenne de scolarisation des femmes est supérieure à celle des hommes dans 14 pays de l'OCDE sur 24. L'Australie et la Suisse sont les seuls pays où un écart de plus d'une demi-année en faveur des hommes est observé. À l'inverse, les jeunes femmes espagnoles et portugaises restent en moyenne une demi-année de plus que les hommes dans le système scolaire.

■ DÉFINITIONS

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active.

Les niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population des 25-64 ans ayant atteint un niveau spécifique de formation, celui-ci étant défini conformément à la Classification internationale type de l'éducation (CITE 1976). Toutefois, dans le nombreux pays, le système éducatif s'est considérablement transformé depuis l'adoption de cette classification. Il s'ensuit que les programmes d'enseignement existants sont souvent difficiles à classer et que les contenus correspondant à un niveau donné de la CITE peuvent varier d'un pays à l'autre ; même à l'intérieur d'un pays, ces contenus peuvent changer au cours du temps et d'un groupe d'âge à l'autre. Les pays ne classent pas toujours aux mêmes niveaux de la CITE des qualifications ou des diplômes pourtant obtenus à peu près au même âge ou après un nombre analogue d'années d'études.

Le nombre moyen d'années de scolarité pour les hommes et les femmes est obtenu à partir d'estimations du nombre d'années que chaque adulte passe aux différents niveaux d'enseignement, en tenant compte du niveau de formation le plus élevé atteint et en déduisant le nombre d'années nécessaires pour atteindre ce niveau. Les hypothèses concernant le nombre d'années nécessaires pour atteindre un niveau donné de la CITE ont été déduites d'estimations nationales de la proportion de personnes terminant leurs études à différents niveaux (et du nombre d'années nécessaires pour y parvenir), ces données ayant été transposées dans le système CITE aux fins de comparaison internationale. L'annexe 1 donne le nombre moyen d'années de scolarité correspondant à un cycle complet d'enseignement pour chaque pays. L'annexe 3 fournit plus de détails sur la méthodologie.

Tableau A1.1. Répartition en pourcentage de la population totale et de la population active de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (1996)

	Population totale					Population active				
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux confondus
Australie	43	32	10	15	100	37	35	11	17	100
Autriche	29	63	2	6	100	23	68	2	7	100
Belgique	47	30	13	11	100	37	33	16	14	100
Canada	24	29	31	17	100	18	29	33	20	100
République tchèque	16	74	x	10	100	12	76	x	12	100
Danemark	34	44	7	15	100	29	47	8	17	100
Finlande	33	46	9	12	100	29	48	10	14	100
France	40	41	9	10	100	34	44	11	11	100
Allemagne	19	60	9	13	100	14	61	10	15	100
Grèce	56	25	7	12	100	50	26	9	15	100
Hongrie	37	50	x	13	100	24	59	x	17	100
Irlande	50	28	12	11	100	43	29	14	14	100
Italie	62	30	x	8	100	54	34	x	11	100
Corée	39	42	x	19	100	38	41	x	21	100
Luxembourg	71	18	x	11	100	63	21	x	16	100
Pays-Bas	37	40	x	23	100	29	43	x	27	100
Nouvelle-Zélande	40	35	14	11	100	35	38	15	13	100
Norvège	18	55	11	16	100	15	56	12	17	100
Pologne	26	61	3	10	100	21	64	4	12	100
Portugal	80	9	3	7	100	76	11	4	9	100
Espagne	70	13	5	13	100	62	15	6	17	100
Suède	26	47	14	13	100	23	48	15	14	100
Suisse	20	58	12	10	100	17	58	14	10	100
Turquie	83	11	x	6	100	78	13	x	9	100
Royaume-Uni	24	55	9	13	100	19	57	10	15	100
États-Unis	14	52	8	26	100	11	52	9	28	100
Moyenne des pays	40	40	10	13	100	34	43	11	15	100
Participants au projet IEM										
Argentine	73	18	4	5	100	69	20	5	6	100
Brésil	75	16	x	9	100	72	17	x	11	100
Inde	92	3	1	5	100	m	m	m	m	m
Indonésie	81	15	2	2	100	m	m	m	m	m
Malaisie	67	26	x	7	100	62	29	x	9	100
Paraguay	67	19	3	11	100	64	21	3	13	100
Thaïlande	87	3	5	6	100	86	3	5	7	100
Uruguay	73	12	4	10	100	69	14	4	12	100

Pologne : Année de référence 1995.

Turquie : Année de référence 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau A1.2a. **Pourcentage de la population ayant atteint un niveau spécifique de formation, par groupe d'âge (1996)**

	Niveau de formation au moins égal au 2 ^e cycle du secondaire					Niveau de formation au moins égal au tertiaire de niveau universitaire				
	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Australie	57	62	60	54	46	15	16	18	14	8
Autriche	71	82	75	67	53	6	7	7	5	4
Belgique	53	70	58	47	31	11	14	11	10	6
Canada	76	85	81	73	56	17	20	18	17	11
République tchèque	84	92	87	84	71	10	11	12	10	8
Danemark	66	74	70	65	50	15	16	17	16	11
Finlande	67	83	76	60	40	12	13	13	12	7
France	60	74	64	56	38	10	12	10	10	5
Allemagne	81	86	85	81	71	13	13	16	14	9
Grèce	44	66	52	36	22	12	16	14	11	6
Hongrie	63	80	75	62	28	13	14	15	15	9
Irlande	50	66	54	38	30	11	14	11	9	6
Italie	38	52	46	31	17	8	8	11	8	5
Corée	61	88	63	41	25	19	30	18	11	7
Luxembourg	29	32	33	28	20	11	11	14	12	6
Pays-Bas	63	72	66	57	47	23	25	25	21	16
Nouvelle-Zélande	60	65	64	56	49	11	14	13	10	6
Norvège	82	91	87	78	62	16	19	17	14	8
Pologne	74	88	82	68	47	10	10	10	12	8
Portugal	20	32	24	15	9	7	11	9	6	4
Espagne	30	50	34	20	11	13	19	15	10	6
Suède	74	87	80	70	53	13	11	15	16	10
Suisse	80	87	82	78	71	10	11	10	9	6
Turquie	17	23	19	14	7	6	7	7	7	3
Royaume-Uni	76	87	81	71	60	13	15	15	12	8
États-Unis	86	87	88	86	77	26	26	26	28	20
Moyenne des pays	60	72	65	55	42	13	15	14	12	8
Participants au projet IEM										
Argentine	27	36	29	21	15	5	5	6	4	3
Bésil	25	31	27	19	11	9	9	11	9	4
Inde	8	11	9	6	3	5	6	5	3	2
Indonésie	19	28	17	13	7	2	3	2	1	1
Malaisie	33	48	32	18	8	m	m	m	m	m
Paraguay	33	43	31	26	19	11	13	11	9	6
Thaïlande	13	19	14	7	4	6	9	7	3	1
Uruguay	27	36	30	22	14	10	14	12	8	5

Pologne : Année de référence 1995.

Turquie : Année de référence 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau A1.2b. **Pourcentage de la population ayant atteint un niveau spécifique de formation, par groupe d'âge et sexe (1996)**

		Niveau de formation au moins égal au 2 ^e cycle du secondaire					Niveau de formation au moins égal au tertiaire de niveau universitaire				
		25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Australie	Hommes	66	70	70	64	57	15	16	19	15	9
	Femmes	48	55	50	43	36	14	16	18	12	8
Autriche	Hommes	79	86	82	75	64	8	8	9	8	6
	Femmes	64	78	68	59	42	5	6	6	3	2
Belgique	Hommes	54	67	57	50	35	13	15	15	13	9
	Femmes	53	72	58	44	27	8	13	8	6	3
Canada	Hommes	76	83	80	73	58	19	19	18	20	15
	Femmes	77	87	83	73	55	16	21	17	15	8
République tchèque	Hommes	91	94	92	91	84	13	12	15	12	11
	Femmes	78	91	82	76	58	8	10	10	8	4
Danemark	Hommes	70	74	74	70	58	16	15	17	17	13
	Femmes	62	75	65	61	43	15	17	18	14	9
Finlande	Hommes	66	82	74	59	42	13	14	15	14	10
	Femmes	67	85	78	61	38	10	12	12	10	5
France	Hommes	63	74	68	61	44	11	12	11	12	7
	Femmes	57	75	61	51	33	9	13	9	7	4
Allemagne	Hommes	87	88	89	87	83	16	14	19	19	13
	Femmes	76	84	81	75	59	10	12	13	9	5
Grèce	Hommes	47	65	53	40	27	13	14	16	13	9
	Femmes	42	67	50	31	17	11	18	13	8	3
Hongrie	Hommes	69	82	80	70	31	14	11	14	17	12
	Femmes	58	78	70	54	26	13	17	16	13	6
Irlande	Hommes	47	62	52	36	29	12	15	13	11	8
	Femmes	54	71	57	41	32	9	14	10	7	4
Italie	Hommes	40	50	47	36	20	9	8	11	10	6
	Femmes	37	54	45	27	13	7	9	10	7	3
Corée	Hommes	70	90	73	55	41	25	34	25	16	12
	Femmes	52	86	52	26	10	13	26	10	6	2
Luxembourg	Hommes	34	33	38	34	27	15	13	17	17	10
	Femmes	25	32	29	21	13	8	10	10	7	3
Pays-Bas	Hommes	68	72	70	66	60	26	26	28	26	20
	Femmes	57	72	63	48	36	19	24	22	16	11
Nouvelle-Zélande	Hommes	66	68	70	63	59	13	15	15	13	8
	Femmes	55	63	59	49	38	9	13	11	7	4
Norvège	Hommes	83	90	87	79	67	16	17	17	16	11
	Femmes	81	92	86	76	58	15	22	18	11	5
Pologne	Hommes	76	87	82	72	55	10	9	9	12	10
	Femmes	71	89	81	64	40	10	11	10	11	7
Portugal	Hommes	20	29	24	17	11	8	9	9	7	5
	Femmes	20	36	25	14	8	7	13	9	5	2
Espagne	Hommes	32	48	36	25	15	13	16	15	12	8
	Femmes	28	52	32	16	8	13	23	15	8	4
Suède	Hommes	73	87	78	69	52	14	12	15	17	11
	Femmes	75	88	83	72	54	13	11	14	16	9
Suisse	Hommes	88	91	86	88	85	13	13	14	14	10
	Femmes	73	82	77	68	58	6	9	7	5	3
Turquie	Hommes	22	28	25	19	10	8	8	9	10	5
	Femmes	12	18	13	8	3	4	5	5	4	1
Royaume-Uni	Hommes	81	88	85	79	70	15	17	18	15	11
	Femmes	71	86	76	64	52	10	14	12	8	5
États-Unis	Hommes	85	86	87	87	78	27	26	26	32	25
	Femmes	86	88	89	86	77	24	27	26	24	16
Moyenne des pays	Hommes	61	69	65	58	47	14	14	15	14	10
	Femmes	55	69	60	49	35	11	14	12	9	5
Participants au projet IEM											
Argentine	Hommes	25	33	27	21	16	5	5	7	5	4
	Femmes	28	39	30	22	14	4	5	5	3	1
Brésil	Hommes	24	29	26	19	13	9	9	11	9	6
	Femmes	25	33	28	18	10	9	10	11	8	3
Inde	Hommes	13	16	13	10	6	7	9	8	6	3
	Femmes	4	6	4	2	1	3	4	2	1	1
Indonésie	Hommes	24	34	21	18	11	3	4	3	2	1
	Femmes	14	23	12	8	3	1	3	1	1	0.2
Malaisie	Hommes	37	49	41	23	12	m	m	m	m	m
	Femmes	29	47	26	13	4	m	m	m	m	m
Paraguay	Hommes	34	43	33	26	22	13	14	14	11	7
	Femmes	32	44	29	26	17	9	13	9	7	4
Thaïlande	Hommes	14	20	16	8	5	6	8	8	4	2
	Femmes	12	19	13	6	2	5	9	6	2	1
Uruguay	Hommes	23	30	26	19	13	10	12	11	9	6
	Femmes	30	41	34	24	15	11	15	12	7	5

Pologne : Année de référence 1995.

Turquie : Année de référence 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

MOBILITÉ INTER-GÉNÉRATIONS DANS L'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE NIVEAU TERTIAIRE

■ CONTEXTE

Cet indicateur met en évidence la relation entre le niveau de formation des parents et celui de leurs enfants.

Le niveau de formation des individus détermine largement leur niveau de maîtrise de certaines compétences de base, leur capacité d'insertion sociale et leur position sur l'échelle économique et sociale. Or le niveau de formation atteint par une personne est souvent lié au niveau de formation de ses parents. Un contexte familial très favorable à l'apprentissage (évalué par un niveau de formation élevé chez les parents) permet souvent aux enfants d'accéder à un niveau élevé de formation. Un contexte favorable ne signifie pas uniquement que les parents peuvent financer les études supérieures de leurs enfants, mais aussi qu'ils ont avec ceux-ci des échanges intellectuels quotidiens de qualité.

Dans des sociétés qui aspirent à réaliser l'égalité des chances, le constat d'une forte corrélation entre la réussite scolaire des enfants et celle de leurs parents peut susciter des interrogations. Il révèle en effet l'existence d'obstacles à la progression du niveau de formation entre deux générations, ce qui peut poser problème tant du point de vue de l'équité que du développement du capital humain.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

La probabilité d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire selon le niveau de formation des parents est un indicateur mettant en évidence l'importance de la mobilité entre les générations.

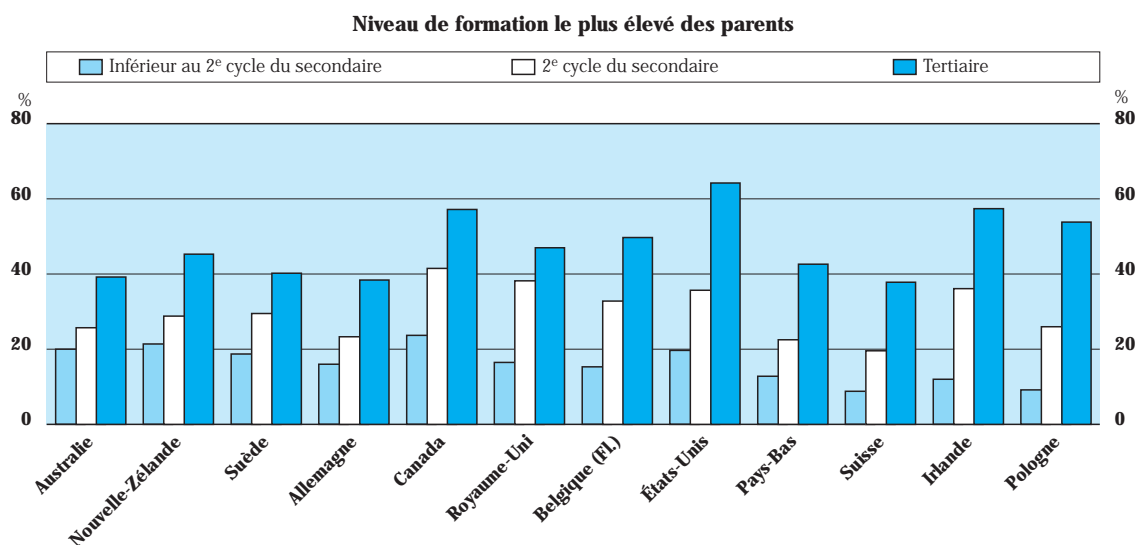
L'analyse des données issues de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes porte sur la probabilité d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification de niveau tertiaire (niveau 5 ou plus de la CITE) selon le niveau de formation des parents, c'est-à-dire sur les possibilités de « promotion » d'une génération par rapport à la précédente. L'un des indicateurs utilisés mesure la probabilité d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire pour des individus dont les parents ont atteint différents niveaux de formation. La probabilité d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification de niveau tertiaire chez les individus dont l'un des parents au moins a atteint ce niveau a été rapporté à la probabilité correspondante chez ceux dont aucun des parents n'a pu terminer des études secondaires.

Dans tous les pays étudiés, les chances d'obtenir un diplôme de niveau tertiaire sont d'autant plus grandes que le niveau de formation des parents est élevé.

Dans les 12 pays étudiés, la mobilité intergénérationnelle varie entre 2 en Australie et 5.8 en Pologne : ceci revient à dire qu'un individu dont les parents sont très instruits a deux fois plus de chances en Australie et six fois plus de chances en Pologne d'obtenir un diplôme de niveau tertiaire qu'un individu dont le niveau d'instruction des parents est plus faible. La Pologne et l'Irlande se caractérisent à la fois par une proportion majoritaire de parents sans diplôme de fin d'études secondaires, et une très faible proportion de personnes issues de ces familles parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le graphique A2.1 montre la proportion d'adultes âgés de 16 à 65 ans ayant une formation de niveau tertiaire selon le niveau de formation des parents.

Une comparaison entre les générations plus âgées et celles plus jeunes permet d'apprécier la façon dont cette relation a évolué avec le temps (tableau A2.1).

Graphique A2.1. **Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans ayant atteint le niveau de l'enseignement tertiaire selon le niveau de formation des parents (1994-1995)**



Les pays sont classés par ordre croissant de la probabilité d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire pour les individus dont les parents ont également une formation de niveau tertiaire par rapport à ceux dont les parents n'ont pas terminé l'enseignement secondaire.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Par exemple, un Flamand se situant dans le groupe d'âge 46-55 ans a 4.4 fois plus de chances d'être en possession d'un diplôme de l'enseignement tertiaire si l'un de ses parents a lui-même un haut niveau de formation que si aucun de ses deux parents n'est très instruit. Mais entre 26 et 35 ans, le rapport descend à 2.6. Cette nette amélioration des chances relatives de réussite des individus dont les parents sont peu instruits n'est cependant pas générale : en dehors de la Belgique (Flandre), on ne constate une telle amélioration qu'aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Suisse, c'est-à-dire dans les trois pays où les inégalités étaient les plus fortes parmi les individus appartenant à la plus âgée des deux générations. En revanche, dans les quatre pays où les disparités étaient les plus faibles chez les 46-55 ans, en l'occurrence, l'Allemagne, l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande, les inégalités liées au niveau de formation des parents sont plus importantes dans la jeune génération. Une certaine convergence des situations est relevée, le rapport pour la génération la plus jeune étant compris entre 2.4 et 3.6 dans tous les pays sauf deux.

Les chances de promotion tendent à s'améliorer dans les pays où elles étaient les plus limitées, et à diminuer dans ceux où elles étaient les plus élevées.

■ DÉFINITIONS

Le ratio présenté dans le tableau rapporte la probabilité d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire pour un individu dont les parents ont également terminé des études tertiaires, à la probabilité correspondante pour un individu dont les parents n'ont pas pu terminer des études secondaires. Plus le ratio est élevé, moins les possibilités de promotion sont grandes d'une génération sur l'autre.

Les données proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes menée conjointement par Statistique Canada et l'OCDE en 1994-95.

Les données concernant l'Allemagne sont issues du panel socio-économique de 1996.

Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire pour un individu dont les parents ont également une formation de niveau tertiaire par rapport au taux d'obtention pour un individu dont les parents n'ont pas atteint le niveau d'études secondaires

	Total (16-65 ans)	Cohorte plus jeune (26-35 ans)	Cohorte plus âgée (46-55 ans)
Australie	2.0	2.4	1.9
Belgique (Flandre)	3.3	2.6	4.4
Canada	2.4	2.9	2.2
Allemagne	2.3	2.9	2.4
Irlande	4.8	m	m
Pays-Bas	3.3	3.3	4.3
Nouvelle-Zélande	2.1	2.8	2.0
Pologne	5.8	6.6	m
Suède	2.2	2.8	2.6
Suisse	4.3	4.3	5.6
Royaume-Uni	2.9	3.3	3.1
États-Unis	3.3	3.6	4.6

Tableau A2.2. Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans ayant atteint le niveau de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de formation des parents

	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire
Australie	20.0	25.7	39.2
Belgique (Flandre)	15.3	32.8	49.7
Canada	23.7	41.5	57.2
Allemagne	16.0	23.3	38.4
Irlande	12.0	36.1	57.4
Pays-Bas	12.8	22.5	42.6
Nouvelle-Zélande	21.4	28.8	45.3
Pologne	9.2	26.0	53.8
Suède	18.7	29.5	40.2
Suisse	8.8	19.6	37.8
Royaume-Uni	16.5	38.2	47.0
États-Unis	19.7	35.7	64.2

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995. Allemagne : Panel socio-économique, 1996.

COMPÉTENCES DE BASE DES ADULTES

■ CONTEXTE

Les résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes reposent sur une nouvelle méthode d'évaluation des aptitudes et des compétences des adultes dans un contexte international. L'évaluation directe des compétences des adultes permet de disposer d'un autre indicateur du stock de capital humain que celui fourni par les niveaux de formation. Les niveaux de formation ne recouvrent pas toujours la même gamme de compétences dans tous les pays et ne tiennent pas compte des connaissances acquises dans un cadre moins formel. L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes était destinée à évaluer les compétences en littératie des adultes, déterminées d'après les résultats obtenus lors des tests élaborés en fonction du contexte propre à chaque pays. Les résultats de cette enquête peuvent être utiles pour évaluer la relation existant entre les compétences des adultes et leur niveau de formation.

Cet indicateur présente les niveaux de littératie de la population adulte pour 12 pays de l'OCDE selon l'âge, le sexe et le niveau de formation.

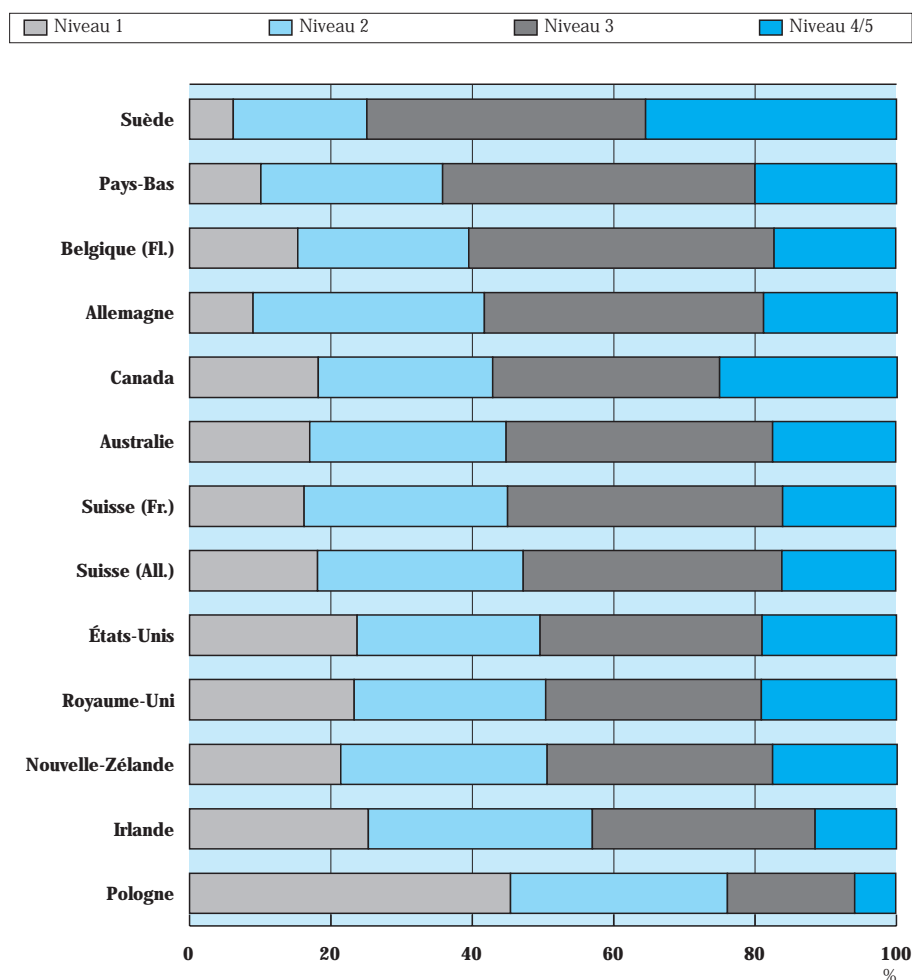
■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Une forte proportion de la population de tous les pays ayant participé à l'enquête ont un faible niveau de compétences. Les personnes ayant participé à l'enquête ont été invitées à effectuer diverses tâches que toute personne peut être amenée à accomplir dans la vie quotidienne. Cet indicateur présente les résultats obtenus aux tests de compréhension des textes suivis, qui visaient à mesurer les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes tels que des formulaires, des horaires, des cartes routières et des graphiques. Le niveau 3 de compétences en littératie est généralement considéré comme un niveau souhaitable pour ne pas rencontrer de difficultés d'insertion économique et sociale dans une société démocratique moderne. Par conséquent, la proportion de la population qui atteint seulement les niveaux 1 et 2 peut révéler l'ampleur du déficit de compétences par rapport au niveau minimum souhaitable. Dans tous les pays ayant participé à l'enquête, au moins un quart des adultes obtiennent un résultat inférieur au minimum souhaitable (graphique A3.1), cette proportion atteignant même 50 pour cent ou plus dans certains pays (Irlande, Nouvelle-Zélande, Pologne et Royaume-Uni).

Le graphique A3.2 montre les moyennes des résultats et les résultats obtenus par les adultes se situant aux 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles de la distribution. La moyenne des résultats ne renseigne qu'imparfaitement sur l'échelle de littératie de la population adulte d'un pays car le niveau peut être relativement élevé même si une fraction importante de la population réalise de très faibles performances. Or, même si les niveaux moyens de compétences sont à peu près semblables dans la plupart des pays, les écarts observés au sein de la population peuvent être très larges. Ainsi, au Canada, la moyenne des résultats obtenus lors des tests d'évaluation portant sur des textes schématiques est relativement élevée, mais l'écart entre les 5^e et 95^e centiles est l'un des plus importants qui soit observé dans les pays ayant participé à l'enquête. En revanche, les Pays-Bas affichent à la fois un faible écart interquartile (écart entre les 25^e et 75^e centiles), c'est-à-dire de faibles disparités de résultats au sein de la population, et une moyenne des résultats élevée.

Même si les moyennes des résultats obtenus lors des tests de littératie sont à peu près semblables dans la plupart des pays, les écarts au sein de la population peuvent être très larges.

Graphique A3.1. Répartition de la population âgée de 16 à 65 ans par niveau de littératie, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)

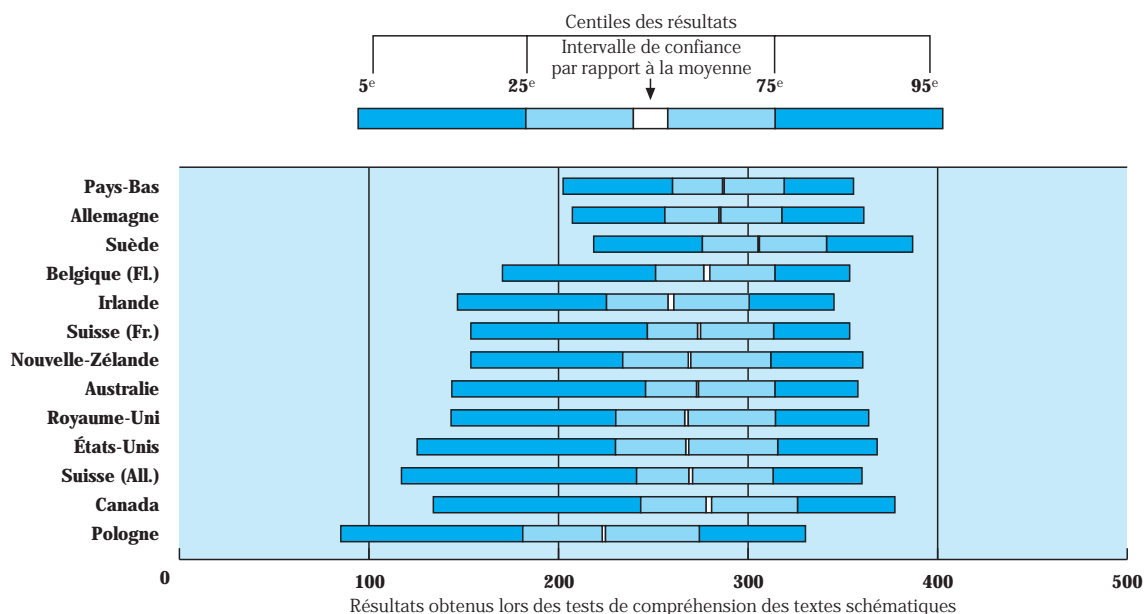


Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population ayant atteint au moins le niveau 3 de littératie.
 Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Dans certains pays, un faible niveau de formation n'empêche pas d'obtenir un assez bon niveau de littératie, ce qui est moins vrai dans d'autres.

La proportion de la population adulte qui a atteint différents niveaux de formation est très variable d'un pays à l'autre ; ceci peut avoir une influence sur la répartition de la population par niveau de littératie. En général, les pays où le niveau de formation de la population est élevé obtiennent de meilleurs résultats en littératie, mais des différences notables entre pays pour un même niveau de formation existent cependant, en particulier pour les niveaux les plus faibles. Dans certains pays, un faible niveau de formation est assez fréquemment associé à un assez bon niveau de littératie, ce qui est moins vrai dans d'autres. C'est aux États-Unis que l'écart entre le niveau moyen de littératie des diplômés de l'enseignement tertiaire et celui des personnes ayant un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire est le plus important, et en Allemagne qu'il est le plus faible (graphique A3.3). Les Allemands qui ont un niveau inférieur au second cycle du secondaire obtiennent de meilleurs résultats aux tests d'évaluation portant sur des textes schématiques que les adultes américains ayant terminé des études secondaires.

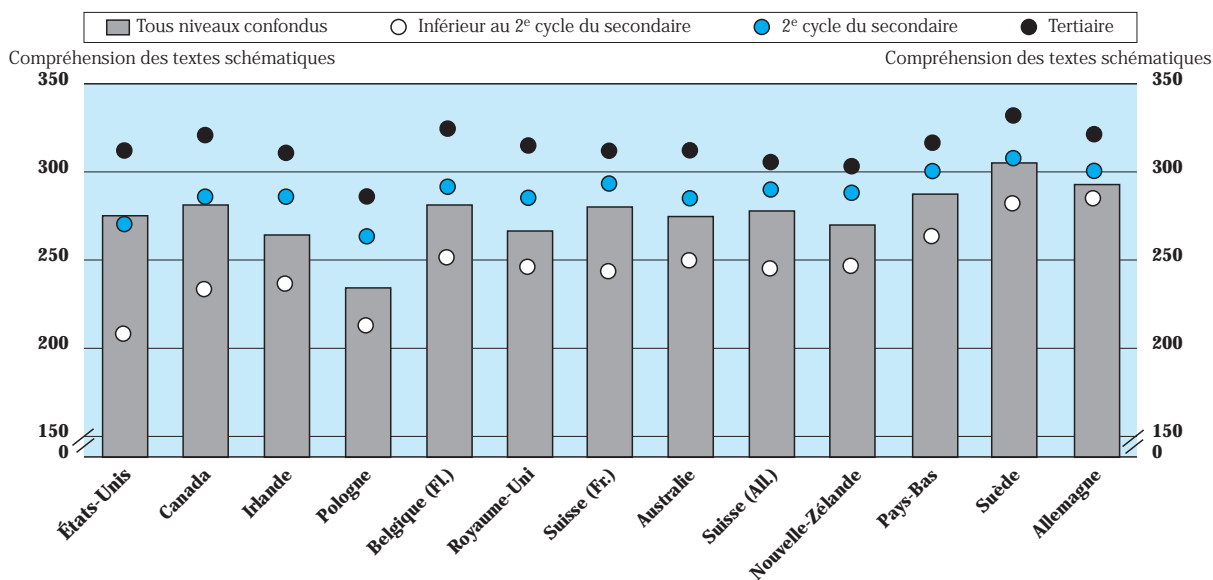
Graphique A3.2. **Moyenne des résultats et résultats aux 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles de la population âgée de 16 à 65 ans, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)**



Les pays sont classés par ordre croissant de la différence des résultats entre les 5^e et 95^e centiles.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

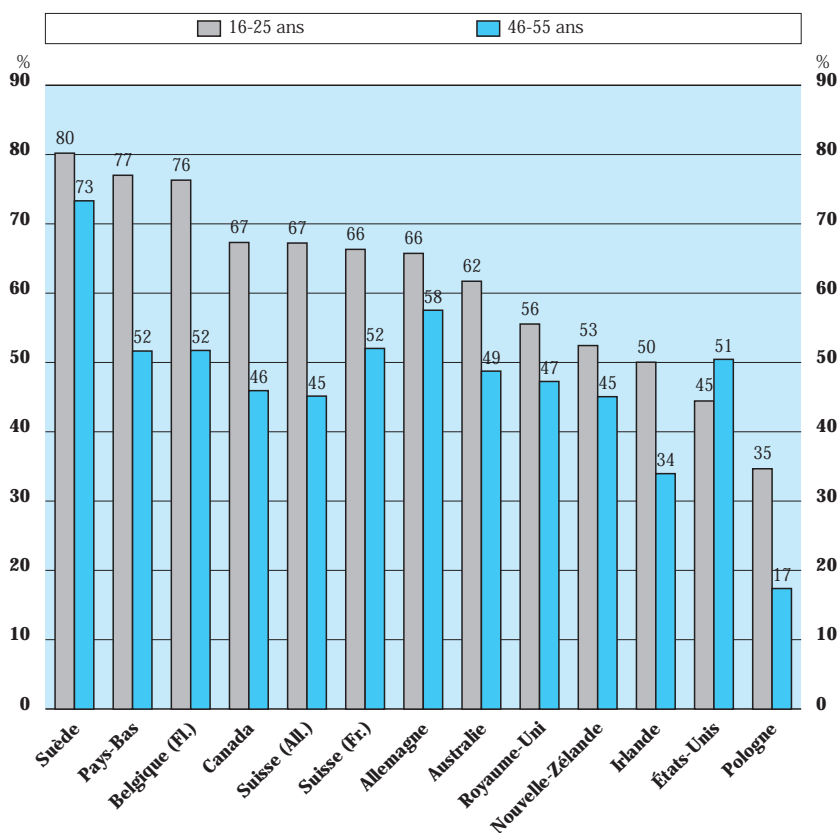
Graphique A3.3. **Moyenne des résultats sur l'échelle de compréhension des textes schématiques de la population âgée de 16 à 65 ans, selon le niveau de formation (1994-1995)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart des moyennes de résultats entre les personnes ayant un niveau de formation de l'enseignement tertiaire et les personnes ayant un niveau de formation inférieur au 2^e cycle du secondaire.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Graphique A3.4. **Pourcentage de la population se classant au niveau 3 ou plus sur l'échelle de compréhension des textes schématiques, par groupe d'âge (1994-1995)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 16 à 25 ans se classant au niveau 3 ou plus.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Une proportion importante d'adultes âgés présente un faible niveau de compétences de base

Dans tous les pays à l'exception des États-Unis, les hommes obtiennent en général de meilleurs résultats que les femmes aux tests portant sur la compréhension des textes schématiques. Les niveaux de compétence varient également en fonction du groupe d'âge. Les jeunes ont souvent un niveau de formation supérieur à celui de leurs aînés (indicateur A1), malgré le fait que de nombreux jeunes de 16 à 25 ans n'ont pas encore terminé leurs études (indicateur A1). Une comparaison des niveaux de littératie selon différents groupes d'âge peut permettre de voir si les écarts de niveau sont imputables aux systèmes éducatifs ou à des facteurs liés à l'expérience intervenant à la fin des études. Dans la totalité des pays à l'exception des États-Unis, les adultes âgés de 46 à 55 ans affichent un niveau de compétences inférieur à celui des 16-25 ans en ce qui concerne la compréhension des textes schématiques (graphique A3.4). Ainsi, en Belgique (Flandre) et aux Pays-Bas, les trois quarts des jeunes se classent au niveau 3 de l'échelle des compétences ou à un niveau supérieur, contre la moitié seulement des adultes. En Pologne, on compte deux fois plus de personnes se classant au niveau 3 ou plus chez les 16-25 ans que chez les 46-55 ans.

Le classement des pays n'est pas le même pour chacun de ces deux groupes d'âge. L'Allemagne et les États-Unis sont relativement bien placés pour ce qui concerne les résultats des 46-55 ans : l'Allemagne arrive en seconde position après la Suède pour la proportion d'adultes se classant au niveau 3 ou plus, mais se situe dans la moyenne pour les résultats des 16-25 ans. Les États-Unis se situent dans la moyenne pour les résultats du groupe plus âgé, mais arrivent en deuxième position pour les jeunes.

■ DÉFINITIONS

Les participants à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes ont été invités à exécuter diverses tâches de la vie courante. Les tests portant sur des *textes suivis* visent à évaluer les connaissances et capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des éditoriaux, nouvelles, poèmes et fictions ; les tests portant sur des *textes schématiques* ont pour but de mesurer les connaissances et capacités nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, notamment des demandes d'emploi, des bulletins de paye, des horaires de transport, des cartes routières, des tableaux et graphiques ; enfin, les tests de compréhension des *textes au contenu quantitatif* font appel aux connaissances et aptitudes nécessaires pour effectuer des opérations arithmétiques à partir de données figurant dans des documents imprimés, tels que le calcul du solde d'un compte-chèques, le calcul d'un pourboire, l'utilisation d'un bon de commande ou le calcul des intérêts d'un prêt à partir d'une annonce publicitaire.

Les données proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

L'échantillon sur lequel a porté l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes pour la Belgique est représentatif de la région flamande à l'exclusion de la région Bruxelles-capitale, d'où l'appellation « Flandre » plutôt que « Communauté flamande » qui apparaît dans le reste de la publication.

Tableau A3.1. Répartition en pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans par niveau de littératie, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Australie	17 (0.5)	28 (0.7)	38 (0.7)	17 (0.6)
Belgique (Flandre)	15 (1.7)	24 (2.8)	43 (4.1)	17 (0.9)
Canada	18 (1.9)	25 (1.5)	32 (1.8)	25 (1.3)
Allemagne	9 (0.7)	33 (1.2)	40 (1.0)	19 (1.0)
Irlande	25 (1.7)	32 (1.2)	32 (1.3)	12 (1.2)
Pays-Bas	10 (0.7)	26 (0.8)	44 (0.9)	20 (0.8)
Nouvelle-Zélande	21 (0.9)	29 (1.1)	32 (0.8)	18 (0.7)
Pologne	45 (1.3)	31 (1.0)	18 (0.7)	6 (0.3)
Suède	6 (0.4)	19 (0.7)	39 (0.8)	36 (0.6)
Suisse (française)	16 (1.3)	29 (1.4)	39 (1.3)	16 (1.1)
Suisse (allemande)	18 (1.0)	29 (1.5)	37 (0.8)	16 (1.0)
Royaume-Uni	23 (1.0)	27 (1.0)	31 (1.0)	19 (1.0)
États-Unis	24 (0.8)	26 (1.1)	31 (0.9)	19 (1.0)

Tableau A3.2. Moyenne des résultats et résultats aux 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)

	5 ^e centile	25 ^e centile	Moyenne	75 ^e centile	95 ^e centile
Australie	144	246	273 (1.0)	314	358
Belgique (Flandre)	170	251	278 (3.2)	314	354
Canada	134	243	279 (3.0)	326	377
Allemagne	207	256	285 (1.0)	318	361
Irlande	147	225	259 (3.2)	301	345
Pays-Bas	202	260	287 (0.9)	319	356
Nouvelle-Zélande	154	234	269 (1.3)	312	360
Pologne	85	181	224 (1.8)	274	330
Suède	219	276	306 (0.9)	341	387
Suisse (française)	154	247	274 (1.7)	314	354
Suisse (allemande)	117	241	270 (2.0)	313	360
Royaume-Uni	143	230	268 (1.9)	314	364
États-Unis	125	230	268 (1.7)	316	368

Tableau A3.3. Moyenne des niveaux de littératie (échelle de compréhension des textes schématiques), selon le niveau de formation et le sexe (1994-1995)

	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Hommes	Femmes
Australie	249 (1.5)	282 (1.3)	308 (1.2)	276 (1.5)	271 (1.3)
Belgique (Flandre)	251 (5.3)	289 (2.1)	313 (1.5)	285 (5.4)	272 (2.1)
Canada	227 (5.7)	288 (5.3)	318 (4.9)	279 (4.6)	278 (3.0)
Allemagne	276 (1.1)	295 (2.2)	315 (1.6)	289 (2.2)	281 (1.4)
Irlande	232 (2.6)	281 (2.9)	304 (3.3)	261 (5.4)	257 (2.2)
Pays-Bas	263 (1.5)	302 (1.4)	311 (1.6)	290 (1.3)	283 (1.3)
Nouvelle-Zélande	245 (2.3)	287 (2.0)	302 (1.5)	271 (1.8)	268 (1.7)
Pologne	202 (1.7)	251 (2.0)	276 (3.9)	227 (1.7)	220 (2.6)
Suède	281 (2.4)	308 (1.0)	331 (2.0)	311 (1.6)	301 (1.7)
Suisse (française)	235 (4.1)	283 (2.2)	313 (2.7)	279 (2.9)	271 (2.1)
Suisse (allemande)	231 (6.2)	283 (2.1)	300 (2.7)	274 (2.7)	264 (2.7)
Royaume-Uni	247 (2.4)	286 (3.1)	312 (1.9)	274 (2.4)	260 (2.4)
États-Unis	200 (4.6)	266 (2.3)	303 (2.4)	267 (1.8)	268 (2.2)

Les erreurs types sont entre parenthèses.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

EFFECTIFS RELATIFS DE LA POPULATION EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉE

■ CONTEXTE

Le nombre de jeunes au sein d'une population donnée influe sur le taux de renouvellement des qualifications de la population active ainsi que sur le volume des ressources et les efforts d'organisation qu'un pays doit consacrer à son système éducatif. Toutes choses étant égales par ailleurs, les pays pour lesquels le pourcentage de jeunes est élevé doivent affecter une proportion plus importante de leur revenu national à la formation initiale que ceux pour lesquels les jeunes sont moins nombreux mais connaissent des taux de scolarisation équivalents.

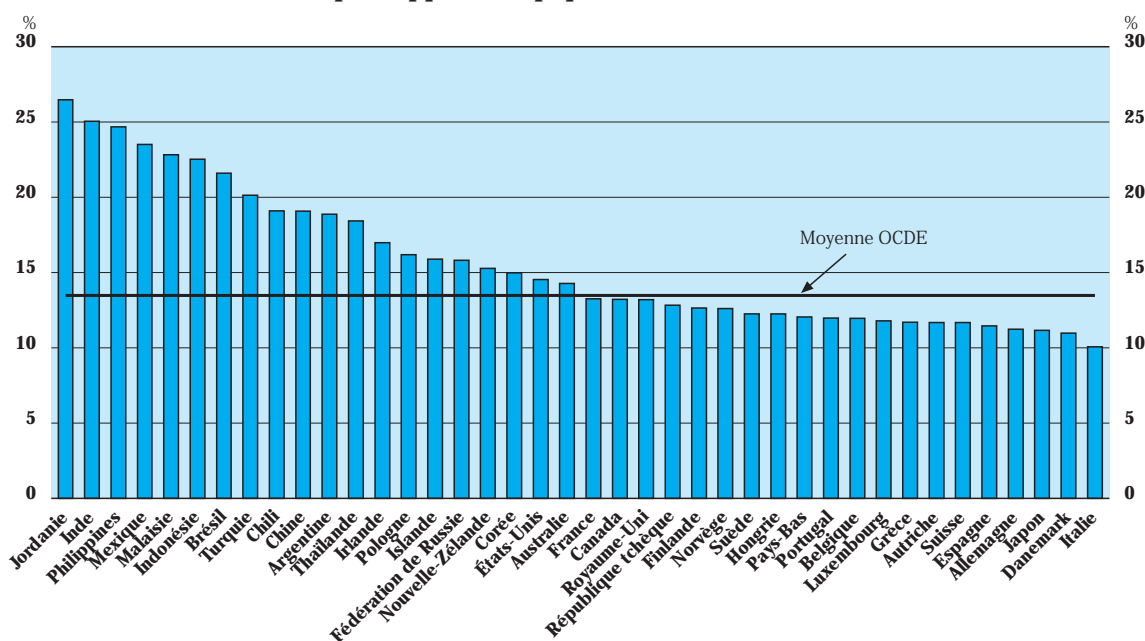
Cet indicateur montre les effectifs relatifs de la population théoriquement en âge d'être scolarisée ; il fournit aussi des projections jusqu'en l'an 2006.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la proportion des jeunes de 5 à 14 ans qui suivent théoriquement un enseignement primaire ou secondaire du premier cycle représente entre 11 et 16 pour cent de la population totale. Celle des 20-29 ans est légèrement plus importante (tableau A4.1). Même si les écarts d'un pays à l'autre entre les effectifs relatifs des jeunes ont diminué depuis 1990, des contrastes marqués subsistent malgré tout.

Les écarts d'un pays à l'autre observés dans les effectifs relatifs des jeunes ont diminué depuis 1990 mais des contrastes marqués subsistent.

Graphique A4.1. **Pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans par rapport à la population totale (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans par rapport à la population totale.

Source : OCDE.

Le Mexique et la Turquie doivent consacrer moins de ressources à l'éducation et les répartir sur un nombre plus important de jeunes.

En Italie, à peine 10 pour cent de la population est âgée de 5 à 14 ans ; au Mexique et en Turquie, cette proportion s'établit à 24 et 20 pour cent respectivement. Ainsi, deux des pays qui figurent parmi les moins prospères de l'OCDE ont moins de ressources à consacrer à l'éducation et doivent les répartir sur un nombre plus important de jeunes.

La répartition par âge de la population des pays participant au projet IEM diffère sensiblement de celle relevée dans la plupart des pays de l'OCDE. Seules la Fédération de Russie et la Thaïlande connaissent une proportion de jeunes de 5 à 14 ans inférieure à 19 pour cent alors qu'en Inde, en Jordanie et aux Philippines, cette proportion atteint 25 à 26 pour cent. Au Brésil, en Inde, en Indonésie, en Jordanie, en Malaisie et aux Philippines, plus de la moitié de la population a entre 5 et 29 ans. Le financement de l'éducation représente donc un défi majeur. En Jordanie, le nombre total d'élèves/étudiants inscrits dépasse le nombre d'actifs occupés (colonne 10 du tableau A4.1).

Au cours des années 70 et 80, le net fléchissement de la proportion de jeunes dans la population s'est ralenti de façon générale...

En prenant pour point de référence les effectifs de la population en 1996 (indice = 100), le graphique A4.2 montre l'évolution depuis 1990 ainsi que les changements prévus au cours de la prochaine décennie pour trois groupes d'âges – correspondant approximativement aux âges auxquels les élèves/étudiants suivent en général un enseignement primaire/secondaire du premier cycle, un enseignement secondaire du second cycle et un enseignement tertiaire.

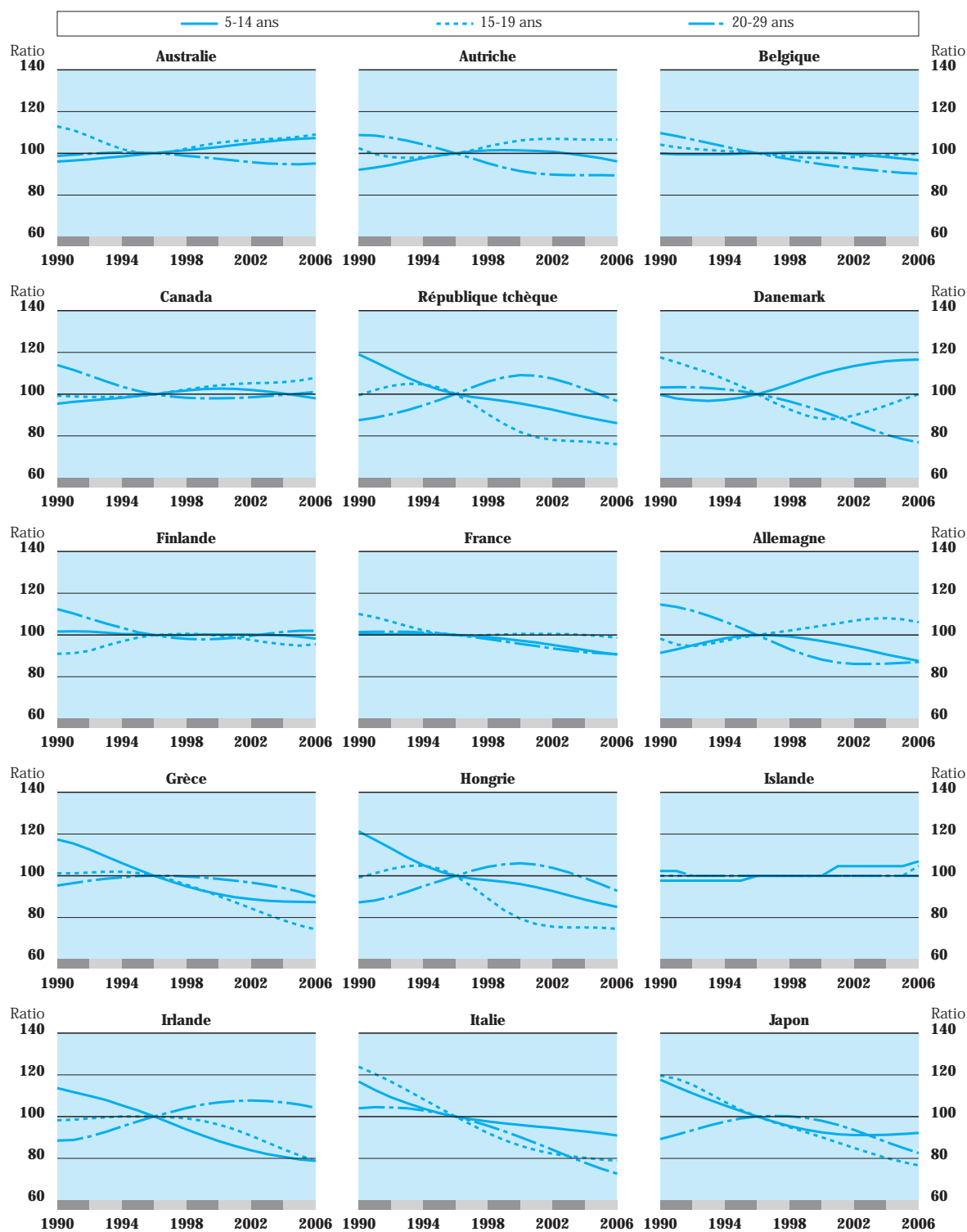
... et les prévisions démographiques laissent présager dans de nombreux pays de l'OCDE une stabilisation de la proportion des 5-14 ans.

Le net fléchissement de la population chez les 5-14 ans observé dans de nombreux pays de l'OCDE durant les années 70 et 80 s'est ralenti de façon générale et les prévisions démographiques laissent présager dans nombre de ces pays une stabilisation de la proportion des jeunes de ce groupe d'âge au cours de la prochaine décennie. Font exception l'Irlande et la Pologne où la proportion des 5-14 ans – à hauteur de 17 et 16 pour cent, soit actuellement un pourcentage relativement élevé de la population – diminuera de plus de 20 pour cent au cours de la prochaine décennie. En Allemagne, en Espagne, en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, une baisse supérieure à 10 pour cent est attendue.

Même si la diminution du nombre de jeunes a eu pour effet de rendre un peu moins pressante la nécessité de développer les premiers niveaux des systèmes d'enseignement, dans la plupart des pays, la progression des taux d'inscription dans l'enseignement postobligatoire a compensé le recul des taux de natalité (indicateur C1).

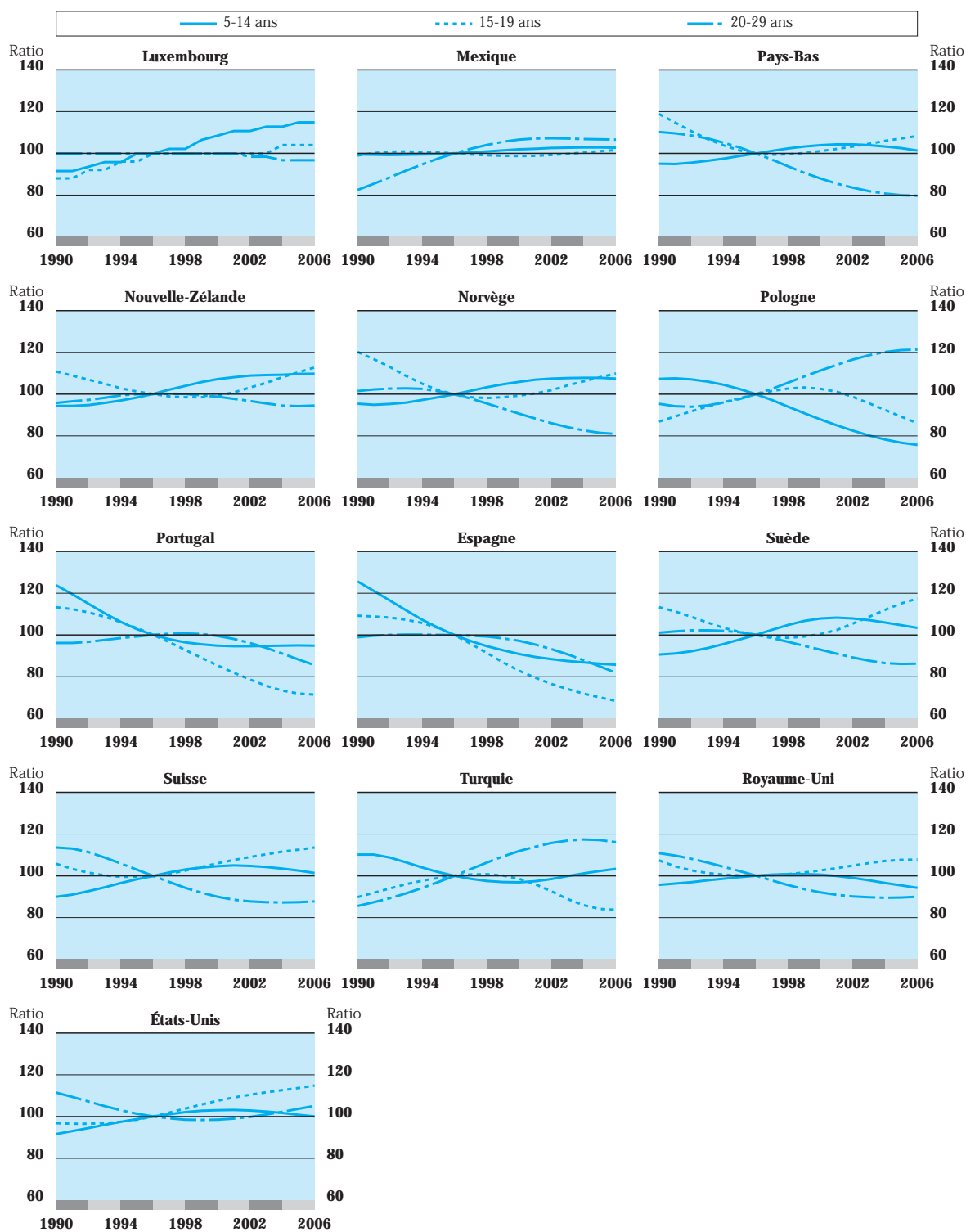
Le fléchissement de la population jeune n'est d'ailleurs plus la règle. Dans dix pays de l'OCDE, le nombre de jeunes de 5 à 14 ans a augmenté entre 5 et 10 pour cent au cours de la période 1990-1996. Cette augmentation exigera une nouvelle hausse de la demande d'enseignement postobligatoire dans les années à venir. Tant que la population de cette tranche d'âge a diminué, les taux de scolarisation ont pu être assez facilement accrus. Est-il possible désormais de faire face à cette nouvelle progression ? Parmi les pays pour lesquels la population des 5-14 ans devrait augmenter de plus de 10 pour cent, figurent le Danemark, le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande. Si au Danemark et au Luxembourg la proportion des 5-14 ans est pour le moment relativement faible, en Nouvelle-Zélande, elle est relativement élevée et devrait continuer à progresser.

Graphique A4.2. Évolution des effectifs de la population jeune depuis 1990 et estimations jusqu'en 2006 (1996 = 100)

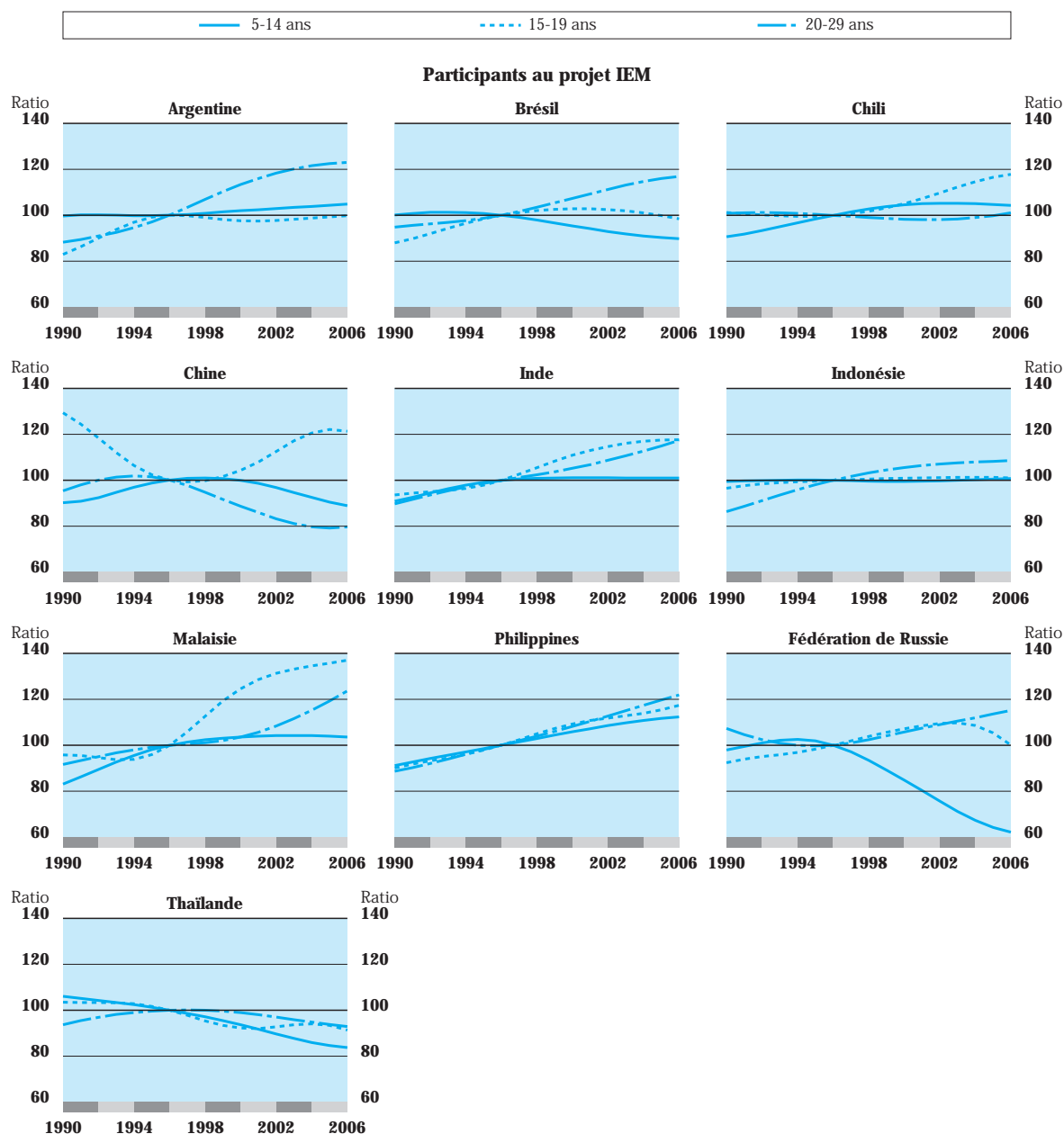


Source : OCDE.

Graphique A4.2. (suite) Évolution des effectifs de la population jeune depuis 1990 et estimations jusqu'en 2006 (1996 = 100)



Source : OCDE.

Graphique A4.2. (suite) **Évolution des effectifs de la population jeune depuis 1990 et estimations jusqu'en 2006 (1996 = 100)**

Source : OCDE.

Parmi les 20-29 ans, à savoir le groupe d'âge correspondant en général à l'enseignement tertiaire, une baisse de l'ordre de 20 pour cent au Danemark, en Italie, en Norvège et aux Pays-Bas devrait alléger les pressions s'exerçant sur les dépenses affectées à ce niveau d'enseignement. En revanche, en Pologne et en Turquie, la population des 20-29 ans devrait augmenter de 21 et de 16 pour cent au cours de la prochaine décennie ce qui, associé à la hausse des taux de fréquentation, devrait peser lourdement sur l'enseignement tertiaire.

Parmi la plupart des participants au projet IEM, seuls quelques changements mineurs dans la proportion des jeunes de 5 à 14 ans par rapport à la population totale sont prédits au cours de la prochaine décennie, avec une tendance à un léger repli.

La Fédération de Russie, les Philippines et la Thaïlande sont les seuls pays où d'importants changements sont attendus. Dans la Fédération de Russie qui, à hauteur de 16 pour cent, affiche actuellement le pourcentage le plus faible de jeunes de 5 à 14 ans parmi les participants au projet IEM, une baisse de près de 40 pour cent devrait être observée au cours de la prochaine décennie, suite à une forte chute des taux de natalité ces dernières années. Aux Philippines, en revanche, la proportion élevée des jeunes de 5 à 14 ans en 1996 devrait encore progresser et la population des élèves en âge de fréquenter l'enseignement primaire devrait aussi augmenter de 12 pour cent.

Dans tous les autres pays participant au projet IEM, seuls quelques changements mineurs dans la proportion des 5-14 ans par rapport à la population totale sont prédits au cours de la prochaine décennie, avec une tendance à un léger repli dans la majorité des pays concernés.

Des écarts plus sensibles peuvent être relevés dans les groupes d'âge plus élevés : au Chili, en Chine, en Inde, en Malaisie et aux Philippines, le nombre des 15-19 ans devrait augmenter entre 17 et 37 pour cent ce qui, associé à la progression du taux de scolarisation au niveau du second cycle du secondaire dans ces pays (indicateur C1), devrait exercer de nouvelles pressions sur le financement des enseignements secondaire et postobligatoire.

Les effectifs d'élèves/étudiants constituent un facteur important pour le financement des ressources requises pour l'éducation.

La proportion de jeunes dans un pays donné détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs sera grande. Parmi les pays pour lesquels le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune ait la possibilité de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays. Inversement, si la taille relative de sa population jeune est moins importante, ce même pays devra consacrer une part moins grande de ses revenus à l'éducation pour obtenir des résultats semblables.

Le graphique B1.4A de l'indicateur B1 montre les répercussions sur les dépenses d'éducation des écarts entre pays dans la proportion de jeunes. En Italie, pays où la population des 5-29 ans est la plus faible, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB augmenteraient de 10 pour cent si les effectifs relatifs de la population jeune étaient égaux à la moyenne OCDE. A l'inverse, au Mexique, les dépenses d'éducation diminueraient de 50 pour cent si la proportion des 5-29 ans était égale à la moyenne OCDE. En d'autres termes, le Mexique devrait doubler son investissement dans les établissements d'enseignement pour atteindre la moyenne OCDE des dépenses par élève/étudiant en pourcentage du PIB.

■ DÉFINITIONS

Les colonnes 1 à 3 du tableau A4.1 montrent le pourcentage des 5-14 ans, des 15-19 ans et des 20-29 ans par rapport à la population totale. Les colonnes 4 à 9 montrent les variations des effectifs chez les 5-14 ans, 15-19 ans et 20-29 ans au cours de la période 1990-2006. Les variations sont exprimées en pourcentage, compte tenu des effectifs de la population en 1996 (indice = 100). Les statistiques visent toutes les personnes résidant dans le pays, quels que soient leur nationalité, leur niveau de formation et leur situation sur le marché du travail. La colonne 10 donne le nombre d'élèves/étudiants inscrits en pourcentage des actifs occupés de 25 à 64 ans.

Le graphique A4.2 montre l'évolution de l'indice figurant aux colonnes 4 à 9 du tableau A4.1 pour la période 1990-2006.

Les données proviennent de la base de données de l'OCDE sur la démographie (1996) et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). Les projections s'appuient sur la base de données établie par la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies.

Tableau A4.1. **Nombre de personnes en âge de suivre un enseignement de base, un enseignement secondaire de 2^e cycle et un enseignement tertiaire en pourcentage de la population totale (1996)**

	Pourcentage de la population âgée de			Évolution des effectifs de la population (1996 = 100)						Nombre d'élèves/étudiants inscrits en pourcentage de la population active occupée âgée de 25 à 64 ans
				5-14 ans		15-19 ans		20-29 ans		
	5-14 ans	15-19 ans	20-29 ans	1990	2006	1990	2006	1990	2006	
Australie	14	7	15	96	107	113	109	99	95	81
Autriche	12	6	15	92	96	102	107	109	89	52
Belgique	12	6	14	100	97	104	100	110	90	75
Canada	13	7	14	95	98	99	108	114	101	63
République tchèque	13	8	15	119	86	99	76	88	97	53
Danemark	11	6	15	100	117	118	100	103	77	57
Finlande	13	6	13	102	98	91	95	112	102	61
France	13	7	15	101	91	110	99	101	91	71
Allemagne	11	5	14	91	88	98	106	115	87	54
Grèce	12	7	15	117	87	101	74	95	90	58
Hongrie	12	8	15	121	85	99	75	87	93	70
Islande	16	8	15	98	107	100	105	102	100	m
Irlande	17	9	15	114	79	98	79	88	104	96
Italie	10	6	16	117	91	124	79	104	73	61
Japon	11	7	15	118	92	120	77	89	83	m
Corée	15	9	19	m	m	m	m	m	m	63
Luxembourg	12	5	14	91	115	88	104	100	97	47
Mexique	24	11	19	99	103	99	102	82	107	m
Pays-Bas	12	6	15	95	101	119	108	110	80	61
Nouvelle-Zélande	15	7	15	94	110	111	113	96	94	82
Norvège	13	6	15	95	107	120	110	102	81	57
Pologne	16	8	14	107	76	87	86	95	121	76
Portugal	12	8	16	124	95	113	71	96	85	64
Espagne	11	8	17	126	86	109	68	99	82	90
Suède	12	6	14	91	103	113	117	101	86	59
Suisse	12	6	14	90	101	106	114	114	88	43
Turquie	20	11	19	110	103	90	84	86	116	m
Royaume-Uni	13	6	15	96	94	107	108	111	90	65
États-Unis	15	7	14	92	100	97	115	111	105	66
Moyenne des pays	13	7	15	104	97	105	95	100	93	65
Participants au projet IEM										
Argentine	19	10	15	100	105	83	100	88	123	m
Brésil	22	11	17	100	90	88	98	95	117	79
Chili	19	9	17	91	104	101	118	101	101	74
Chine	19	7	19	90	89	129	121	95	80	m
Inde	25	9	17	91	101	94	118	90	117	m
Indonésie	23	10	17	100	101	97	101	86	109	m
Jordanie	26	12	20	m	m	m	m	m	m	144
Malaisie	23	10	18	83	104	96	137	92	124	58
Paraguay	26	10	17	m	m	m	m	m	m	m
Philippines	25	11	18	91	112	90	117	89	122	47
Fédération de Russie	16	7	13	98	62	92	100	107	115	m
Thaïlande	18	10	19	106	84	103	91	94	93	60
Uruguay	17	8	15	m	m	m	m	m	m	60

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

ESTIMATION DU NOMBRE D'ANNÉES PASSÉES EN ACTIVITÉ, AU CHÔMAGE ET EN INACTIVITÉ

■ CONTEXTE

L'effet du niveau de formation sur les situations individuelles par rapport au marché du travail ne se fait pas sentir uniquement de manière ponctuelle, mais se manifeste durant toute la vie. Il influe notamment sur le nombre total d'années passées en activité, au chômage et en inactivité. Alors que les mesures sociales et les politiques de l'emploi visent souvent à traiter les problèmes immédiats des individus vis-à-vis du marché du travail, les effets du niveau de formation sur le taux d'activité sont cumulatifs : l'éducation a donc probablement une plus forte incidence à long terme.

Le nombre estimé d'années passées en activité, au chômage et en inactivité, ventilé par niveau de formation, peut permettre d'inscrire dans une perspective à long terme la relation existant entre niveau de formation et taux d'activité.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Le nombre d'années passées en activité tend à s'élever avec le niveau de formation dans la plupart des pays. Entre 25 et 64 ans, les personnes ayant suivi une formation de niveau tertiaire peuvent espérer, dans les pays de l'OCDE, passer 2.7 années de plus en activité, 7 mois de moins au chômage et 2.1 années de moins en inactivité que les personnes ayant terminé le second cycle du secondaire. L'incidence du niveau de formation sur les années estimées d'activité parmi les hommes est la plus élevée aux États-Unis, en Hongrie, en République tchèque et au Royaume-Uni et la plus faible en Corée, en Grèce, en Suisse et en Turquie. Le niveau de formation a un impact plus faible sur le nombre estimé d'années d'activité parmi les hommes dans les pays participant au projet IEM (où les taux d'activité sont supérieurs à la moyenne OCDE pour tous les niveaux de formation) que dans les pays de l'OCDE.

L'écart dans le nombre d'années d'activité selon le niveau de formation est encore plus marqué parmi les femmes que parmi les hommes dans la plupart des pays, à l'exception notable de la Corée. L'écart dans le nombre d'années d'activité entre les femmes ayant un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire et les femmes ayant une formation tertiaire varie de moins de 9 années en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse (trois pays où les taux d'activité des femmes sont supérieurs à la moyenne) et 15 années ou plus en Espagne, en Irlande, en Italie et au Luxembourg (quatre pays où les taux d'activité des femmes sont inférieurs à la moyenne). Parmi les participants au projet IEM, l'incidence du niveau de formation sur les années estimées d'activité est équivalente à celle relevée dans les pays de l'OCDE, à l'exception de la Thaïlande (où les taux d'activité sont supérieurs à la moyenne OCDE à tous les niveaux de formation).

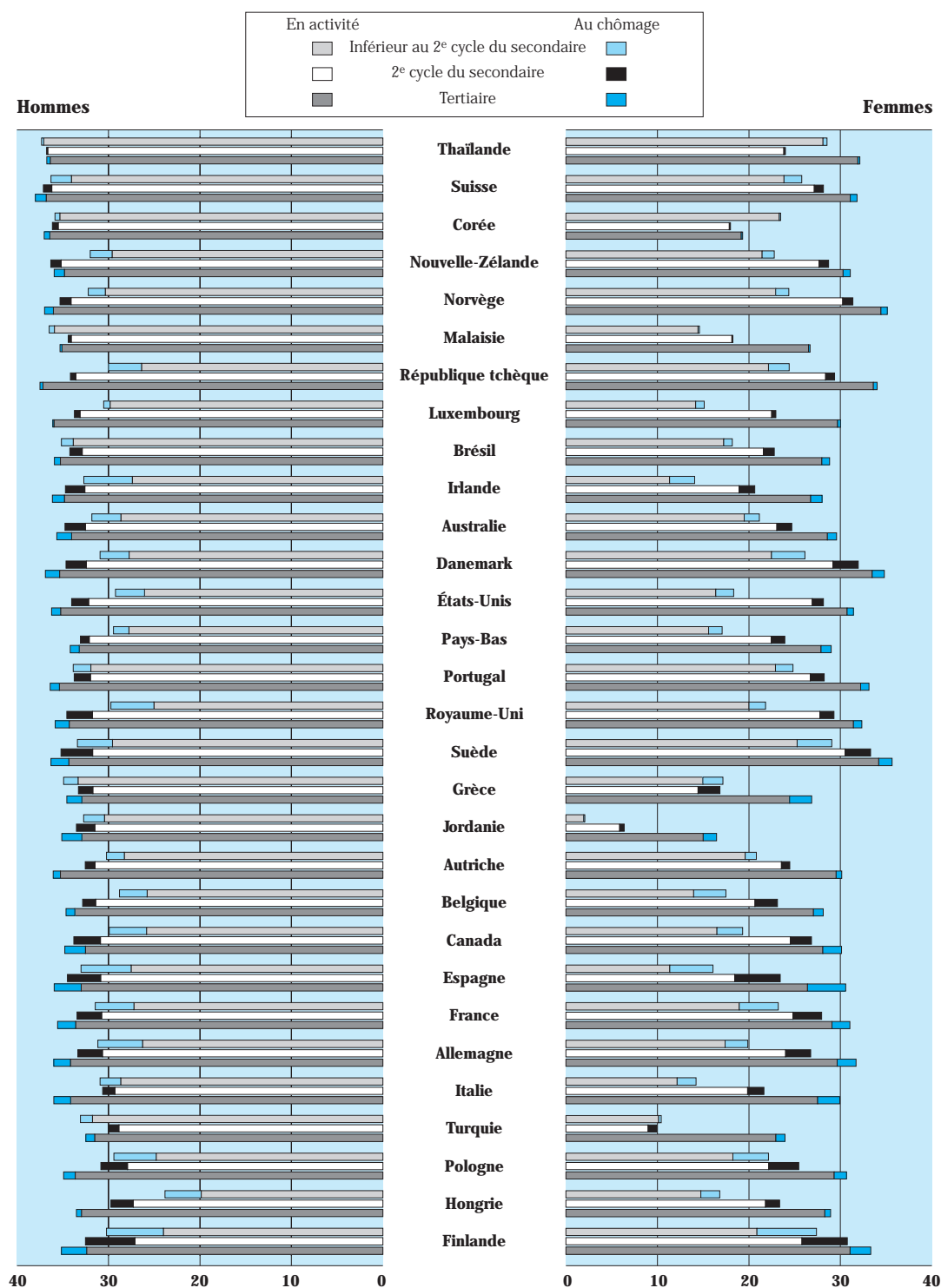
Sur la durée du cycle de vie, c'est entre emploi et inactivité que se situe l'écart le moins important plutôt qu'entre emploi et chômage – autrement dit, un nombre

Cet indicateur montre, parmi les personnes âgées entre 25-64 ans, comment se répartissent les périodes d'activité, de chômage et d'inactivité en fonction du niveau de formation.

Le nombre d'années passées en activité tend à s'élever avec le niveau de formation.

Le niveau de formation a un effet encore plus sensible sur le nombre d'années d'activité chez les femmes.

Graphique A5.1. **Estimation du nombre d'années passées en activité et au chômage parmi les personnes âgées de 25 à 64 ans, par sexe et niveau de formation (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années passées en activité parmi les hommes ayant un niveau de formation du 2^e cycle du secondaire.
Source : OCDE.

estimé d'années passées en activité plus faible se reflète dans un plus grand nombre d'années passées en inactivité que d'années passées au chômage. Même si le chômage se prolonge dans certains pays, il est généralement intermittent, alors que les années d'inactivité peuvent s'accumuler rapidement à la suite d'un retrait plus ou moins permanent du marché du travail (lié notamment à l'éducation des enfants, à l'insuffisance des qualifications ou à une retraite anticipée).

■ DÉFINITIONS

Cet indicateur donne une estimation du nombre d'années passées en activité, en inactivité et au chômage parmi les hommes et les femmes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation. Les estimations sont obtenues par addition du produit des taux d'activité, de chômage et d'inactivité par groupe d'âge et le nombre d'années de ces classes d'âge. Le nombre total d'années passées dans les trois situations (activité, chômage, inactivité) est de 40 ans, c'est-à-dire l'intervalle entre 25 et 64 ans. Les situations vis-à-vis du marché du travail sont définies selon les recommandations du Bureau international du travail.

Il convient de traiter avec une certaine prudence les estimations présentées ici concernant le nombre estimé d'années passées en activité, au chômage et en inactivité entre 25 et 64 ans. Elles s'appuient sur l'observation de la situation telle qu'elle se présente actuellement pour les personnes âgées de 25 à 64 ans et reposent sur l'hypothèse que les conditions du marché du travail ne changeront pas à l'avenir, aussi bien pour l'ensemble de la population que pour chaque niveau de formation et chaque groupe d'âge. Les actifs âgés dont le niveau de formation est faible (plus particulièrement en dessous du second cycle du secondaire) et qui exercent actuellement un emploi ont débuté leur carrière à une époque où le déficit de formation était moins handicapant.

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Toutefois, les estimations du nombre d'années passées en activité, au chômage et en inactivité reposent sur l'hypothèse que la situation du marché du travail restera à l'avenir inchangée.

Tableau A5.1. Estimation du nombre d'années passées en activité, en inactivité et au chômage chez les hommes âgés de 25 à 64 ans (1996)

	Nombre estimé d'années passées en activité				Nombre estimé d'années passées en inactivité				Nombre estimé d'années passées au chômage			
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	28.6	32.5	34.0	31.5	8.2	5.3	4.4	6.1	3.2	2.2	1.6	2.3
Autriche	28.3	31.5	35.3	31.0	9.8	7.5	4.0	7.8	1.9	1.1	0.8	1.2
Belgique	25.8	31.4	33.7	29.0	11.2	7.2	5.4	9.0	3.0	1.4	0.9	2.0
Canada	25.8	30.9	32.5	30.4	10.1	6.2	5.2	6.8	4.1	2.9	2.3	2.8
République tchèque	26.4	33.6	37.2	33.3	10.0	5.8	2.5	5.9	3.6	0.6	0.3	0.8
Danemark	27.7	32.4	35.3	31.6	9.1	5.4	3.1	6.1	3.2	2.2	1.6	2.3
Finlande	24.0	27.1	32.4	27.2	9.8	7.5	4.9	7.9	6.2	5.4	2.8	4.9
France	27.2	30.7	33.6	29.7	8.5	6.6	4.4	7.2	4.2	2.7	2.0	3.0
Allemagne	26.3	30.7	34.2	31.0	8.8	6.6	4.0	6.3	4.9	2.7	1.8	2.7
Grèce	33.3	31.7	32.9	33.0	5.1	6.7	5.4	5.4	1.6	1.6	1.6	1.6
Hongrie	19.9	27.3	33.0	25.9	16.2	10.3	6.5	11.7	4.0	2.5	0.6	2.4
Irlande	27.4	32.6	34.8	30.3	7.3	5.3	3.9	6.2	5.3	2.1	1.3	3.5
Italie	28.7	29.3	34.1	28.9	9.1	9.4	4.0	9.2	2.3	1.4	1.8	1.9
Corée	35.3	35.5	36.4	35.6	4.1	3.9	3.0	3.8	0.5	0.6	0.6	0.6
Luxembourg	29.8	33.1	36.0	31.1	9.5	6.3	3.9	8.3	0.7	0.6	0.1	0.6
Pays-Bas	27.8	32.1	33.2	30.9	10.5	6.9	5.8	7.9	1.7	1.0	1.0	1.2
Nouvelle-Zélande	29.6	35.2	34.8	33.1	8.0	3.7	4.1	5.3	2.4	1.1	1.1	1.6
Norvège	30.4	34.1	36.0	33.8	7.8	4.7	3.0	5.0	1.9	1.2	1.0	1.2
Pologne	24.8	27.9	33.6	28.1	10.6	9.2	5.1	8.9	4.6	2.9	1.3	3.0
Portugal	31.9	32.0	35.4	32.2	6.1	6.3	3.6	6.0	1.9	1.8	1.0	1.8
Espagne	27.5	30.8	33.0	28.7	7.0	5.5	4.1	6.6	5.5	3.6	3.0	4.7
Suède	29.6	31.7	34.3	31.8	6.6	4.8	3.7	5.1	3.8	3.5	2.0	3.2
Suisse	34.0	36.2	36.8	36.1	3.7	2.9	2.0	2.7	2.2	0.9	1.2	1.2
Turquie	31.7	28.9	31.5	31.6	6.9	10.0	7.5	7.1	1.3	1.2	0.9	1.3
Royaume-Uni	25.0	31.8	34.3	31.1	10.3	5.5	4.2	6.1	4.7	2.8	1.5	2.8
États-Unis	26.1	32.2	35.2	32.3	10.8	6.0	3.8	6.0	3.2	1.9	1.0	1.7
Moyenne des pays	28.2	31.7	34.4	31.1	8.7	6.4	4.3	6.7	3.2	2.0	1.3	2.2
Participants au projet IEM												
Argentine	m	m	m	m	4.7	4.0	2.1	4.5	m	m	m	m
Brésil	33.9	32.9	35.3	34.0	4.9	5.8	4.1	4.8	1.3	1.3	0.6	1.2
Jordanie	30.4	31.5	32.9	31.1	7.3	6.5	4.9	6.7	2.3	2.0	2.2	2.2
Malaisie	35.9	34.1	35.1	35.8	3.5	5.6	3.1	3.7	0.6	0.3	0.2	0.5
Paraguay	35.7	36.6	35.9	35.8	2.3	2.0	3.1	2.3	2.0	1.4	1.1	1.9
Thaïlande	37.1	36.6	36.4	37.0	2.7	3.2	3.3	2.7	0.2	0.1	0.4	0.3
Uruguay	32.4	34.7	35.7	32.8	5.0	3.4	3.1	4.8	2.6	1.9	1.2	2.4

Pologne : Année de référence 1995.

Turquie : Année de référence 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau A5.2. **Estimation du nombre d'années passées en activité, en inactivité et au chômage chez les femmes âgées de 25 à 64 ans (1996)**

	Nombre estimé d'années passées en activité				Nombre estimé d'années passées en inactivité				Nombre estimé d'années passées au chômage			
	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	19.5	23.0	28.6	22.4	18.9	15.3	10.4	16.1	1.6	1.6	1.0	1.5
Autriche	19.6	23.6	29.5	22.6	19.2	15.5	9.8	16.4	1.2	0.9	0.6	1.0
Belgique	14.0	20.7	27.1	19.3	22.5	16.9	11.9	18.3	3.5	2.5	1.1	2.4
Canada	16.5	24.5	28.1	24.3	20.7	13.2	9.9	13.5	2.8	2.3	2.0	2.2
République tchèque	22.1	28.4	33.6	27.4	15.6	10.6	6.0	11.5	2.3	1.0	0.4	1.1
Danemark	22.5	29.2	33.5	27.5	13.9	8.0	5.2	9.8	3.7	2.8	1.3	2.7
Finlande	20.9	25.8	31.1	25.2	12.6	9.3	6.7	10.0	6.5	4.9	2.3	4.8
France	18.9	24.8	29.1	23.2	16.8	12.0	9.0	13.6	4.3	3.1	2.0	3.3
Allemagne	17.4	24.0	29.6	23.4	20.1	13.2	8.3	14.1	2.5	2.7	2.1	2.5
Grèce	15.0	14.4	24.4	17.3	22.8	23.2	13.1	20.4	2.2	2.4	2.4	2.4
Hongrie	14.8	21.8	28.3	19.9	23.2	16.6	11.1	18.5	2.1	1.5	0.6	1.5
Irlande	11.3	18.9	26.8	17.1	25.9	19.4	12.0	20.9	2.7	1.7	1.2	2.0
Italie	12.2	19.8	27.5	15.3	25.8	18.3	10.1	22.6	2.1	1.8	2.4	2.0
Corée	23.3	17.8	19.2	22.0	16.5	22.0	20.7	17.8	0.2	0.1	0.2	0.2
Luxembourg	14.2	22.5	29.7	16.7	24.9	17.1	10.0	22.5	0.9	0.5	0.3	0.8
Pays-Bas	15.6	22.4	27.9	20.6	22.9	16.1	11.0	18.0	1.5	1.5	1.1	1.4
Nouvelle-Zélande	21.4	27.7	30.3	25.4	17.2	11.3	8.9	13.5	1.3	1.0	0.8	1.1
Norvège	22.9	30.3	34.4	29.5	15.6	8.6	4.9	9.5	1.4	1.1	0.7	1.0
Pologne	18.2	22.2	29.3	22.6	17.8	14.5	9.3	14.4	3.9	3.3	1.3	3.0
Portugal	22.9	26.7	32.2	24.3	15.2	11.8	6.9	14.0	1.9	1.5	0.9	1.7
Espagne	11.4	18.5	26.4	14.3	23.9	16.6	9.4	21.1	4.7	5.0	4.2	4.6
Suède	25.3	30.5	34.2	30.2	10.9	6.7	4.3	7.2	3.8	2.8	1.5	2.6
Suisse	23.8	27.2	31.1	26.7	14.2	11.9	8.2	12.1	2.0	1.0	0.7	1.2
Turquie	10.1	9.0	23.0	10.9	29.6	30.1	16.0	28.8	0.3	1.0	1.0	0.4
Royaume-Uni	20.0	27.8	31.4	26.4	18.2	10.7	7.6	12.1	1.8	1.5	0.9	1.5
États-Unis	16.4	26.9	30.7	26.6	21.7	11.9	8.6	12.2	1.9	1.2	0.7	1.1
Moyenne des pays	18.1	23.4	29.1	22.3	19.5	14.6	9.6	15.7	2.4	2.0	1.3	1.9
Participants au projet IEM												
Argentine	m	m	m	m	23.3	17.9	8.8	20.9	m	m	m	m
Brésil	17.2	21.6	28.0	19.0	21.8	17.2	11.2	20.0	1.0	1.2	0.8	1.0
Jordanie	1.9	5.9	15.0	4.3	37.9	33.6	23.5	35.2	0.1	0.5	1.5	0.5
Malaisie	14.4	18.1	26.5	16.2	25.4	21.8	13.3	23.6	0.2	0.1	0.2	0.2
Paraguay	21.7	24.9	32.8	23.6	17.4	13.5	6.2	15.3	0.9	1.6	0.9	1.1
Thaïlande	28.1	23.8	31.9	28.4	11.5	16.0	7.9	11.2	0.4	0.2	0.2	0.4
Uruguay	18.1	24.4	29.7	20.8	19.3	13.2	8.8	16.8	2.7	2.4	1.5	2.4

Pologne : Année de référence 1995.

Turquie : Année de référence 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION

L'éducation est un investissement dans les qualifications humaines qui peut contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. Comme tout investissement, il a des coûts et une rentabilité. Ce chapitre présente un examen comparatif de la structure des coûts dans les pays de l'OCDE et des pays participant au projet IEM sur les indicateurs de l'éducation dans le monde ; les résultats de l'enseignement et le rendement économique de la formation sont examinés au chapitre F. Ce chapitre porte sur trois aspects de la structure des dépenses d'éducation :

- Les ressources investies par les pays dans l'éducation par rapport à leur richesse nationale, aux effectifs scolaires et à l'importance des fonds publics.
- La manière dont est assuré le financement de l'éducation et les sources dont ils proviennent.
- La répartition des ressources.

■ COMBIEN DÉPENSE-T-ON POUR L'ÉDUCATION ?

L'**indicateur B1** examine le pourcentage des ressources nationales consacrées aux établissements d'enseignement, leur provenance et les niveaux d'enseignement qui en bénéficient. L'**indicateur B2** offre un autre moyen de comparer les ressources nationales investies dans l'éducation, en indiquant la part des dépenses publiques totales qu'y consacre chaque pays.

Les indicateurs B1 et B2 donnent une vue d'ensemble des ressources affectées à l'éducation, mais il convient de les interpréter à la lumière de certains facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, comme la structure démographique de la population (indicateur A4), les taux de scolarisation (indicateur C1), le revenu par habitant et le niveau national du coût des ressources éducatives. L'importance relative de la population jeune, par exemple, peut déterminer la demande potentielle d'enseignement initial dans un pays. Plus la proportion de jeunes est grande, plus des ressources doivent être consacrées à l'enseignement, toutes choses étant égales par ailleurs. De même, les taux de scolarisation ont une incidence sur les dépenses d'éducation : plus les taux de scolarisation sont élevés, plus des ressources financières seront nécessaires, encore une fois toutes choses étant égales par ailleurs.

Les données de l'indicateur B2 sont aussi liées à la structure des dépenses publiques. La proportion des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation reflète à la fois le montant relatif des budgets publics et la part du secteur privé dans le financement de l'enseignement. Par exemple, les pays qui exigent des étudiants le versement de droits de scolarité et/ou le financement de la totalité ou de la plus grande partie de leurs frais de subsistance, allouent généralement un pourcentage moins élevé des fonds publics à l'enseignement tertiaire, une fois de plus toutes choses étant égales par ailleurs, que les pays qui offrent un enseignement tertiaire « gratuit » et/ou qui subventionnent généreusement les étudiants. De même, on peut s'attendre à ce que les pays où les entreprises privées contribuent largement à la formation des étudiants (notamment les pays ayant adopté le système de la formation en alternance) affectent une part relativement plus faible des dépenses publiques à l'éducation.

Alors que l'indicateur B1 montre la proportion des richesses nationales investies dans l'éducation, l'**indicateur B4** précise comment ces ressources se concrétisent en aval dans le montant des fonds dépensés par élève/étudiant. Les décideurs doivent assurer un juste équilibre entre deux impératifs : améliorer la qualité des services éducatifs et développer les possibilités d'accès aux études. Ils doivent également décider de la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement – y compris la formation continue – et entre les différentes filières d'études. Par exemple, certains pays privilégient un large accès à l'enseignement tertiaire, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des enfants dès l'âge de deux ou trois ans. Sachant qu'il n'existe pas de normes

absolues concernant les ressources nécessaires par étudiant pour que l'individu et la société dans son ensemble tirent le meilleur parti possible de l'enseignement, les comparaisons internationales de l'investissement dans l'éducation donnent à cet égard des indications importantes de la manière dont les pays investissent dans l'éducation.

■ QUI ASSUME LES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

Une question vivement débattue dans certains pays a pour objet 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 au début et à la fin des études – éducation préscolaire et enseignement tertiaire – où la pratique d'un financement public intégral ou quasi intégral est moins fréquente.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation/fréquentation induit par de nouveaux groupes de clients et l'élargissement des choix concernant les études – quoi étudier, quand, comment et où – les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats pour mobiliser les ressources nécessaires, renforcer l'efficacité et assouplir les modalités d'études pour permettre à chacun de choisir la filière et les possibilités d'apprentissage correspondant le mieux à ses besoins. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus et de partager les coûts et les avantages plus équitablement. De nouvelles stratégies financières visent également à influencer le comportement des élèves/étudiants dans un sens propre à rendre l'enseignement plus rentable. De ce fait, les fonds publics sont désormais considérés de plus en plus comme ne représentant qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, alors que parallèlement les sources privées de financement jouent un rôle de plus en plus grand. Pour éclairer ces questions, l'**indicateur B3** examine les parts relatives des fonds destinés aux établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, ainsi que la manière dont ces parts ont évolué.

Le niveau administratif assumant la responsabilité et le contrôle du financement de l'éducation devrait aussi avoir la maîtrise des décisions concernant la manière dont les fonds sont dépensés. Un aspect important de la politique d'éducation est donc le partage des responsabilités du financement entre les autorités nationales, régionales et locales. D'importantes décisions concernant le financement de l'éducation sont prises au niveau administratif d'où proviennent les fonds, et au niveau administratif où ils sont finalement dépensés ou distribués. A la source initiale du financement de l'éducation, des décisions sont prises en vue de déterminer le niveau de ressources à affecter et éventuellement les conditions dans lesquelles les crédits peuvent être dépensés. A la source finale, d'autres conditions peuvent être imposées avant l'affectation des fonds, ou le niveau administratif intéressé peut même assurer directement le paiement des ressources éducatives (par exemple en versant le traitement des enseignants). L'**indicateur B6** met en évidence les sources initiales et finales du financement public.

■ COMMENT SONT RÉPARTIES LES DÉPENSES ?

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'instruction, l'état des équipements éducatifs (les dépenses d'entretien des bâtiments scolaires) et l'aptitude du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Des comparaisons sur la manière dont différents pays répartissent leurs dépenses d'éducation entre ces catégories de ressources peuvent donner une idée des variations relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'allocation des ressources, les décisions prises au niveau du système, sur le plan tant budgétaire que structurel, peuvent avoir des répercussions sur la conduite de la classe et infléchir sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé. La nature des dépenses, en particulier la proportion des dépenses de fonctionnement affectées à la rémunération du personnel (incluant à la fois les traitements et les revenus non salariaux), fait l'objet de l'**indicateur B5**.

Enfin, l'**indicateur B7** compare le ratio élèves/enseignant par pays ; c'est un autre indicateur important des ressources consacrées par les pays à l'éducation.

DÉPENSES D'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

B1

■ CONTEXTE

Les dépenses d'éducation sont un investissement qui favorise la croissance économique, la productivité, l'épanouissement personnel et le développement social, et qui réduit les inégalités sociales. La part des ressources financières totales affectées à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays, qui relèvent à la fois de l'État, des chefs d'entreprise et des élèves/étudiants et de leurs familles. Tant que le rendement de cet investissement sur le plan social et privé dépasse suffisamment les coûts correspondants, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et à développer l'investissement global sont réunies.

Lorsqu'ils considèrent les montants affectés à l'éducation, les pouvoirs publics doivent tenir compte d'une part du volume de l'enseignement à dispenser et d'autre part de l'efficacité selon laquelle les ressources existantes sont utilisées. Bien que cet indicateur ne puisse apporter de réponse directe à ces questions, il peut cependant servir de repère quant au volume de l'investissement dans l'enseignement par rapport au volume de la richesse nationale et quant à son évolution au cours du temps dans différents pays.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Niveaux globaux d'investissement par rapport au PIB

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante des ressources nationales dans l'éducation. Si l'on tient compte des sources de financement publiques et privées, les pays de l'OCDE dans leur ensemble consacrent 5.9 pour cent de leur PIB global au financement des établissements d'enseignement. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, un tel poste de dépenses est suivi de près par les pouvoirs publics qui cherchent les moyens de réviser les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance. Dans cinq pays seulement sur les 22 ayant fourni des données, et dans deux des cinq pays participant au projet IEM ayant fourni des renseignements sur les investissements publics et privés, moins de 5 pour cent du PIB sont consacrés au financement des établissements d'enseignement (graphique B1.1).

Si l'on considère les dépenses publiques directes, les fonds provenant de sources internationales ainsi que les subventions publiques accordées aux élèves/étudiants et aux ménages, la part de l'éducation dans le PIB parmi les pays de l'OCDE atteint 8 pour cent environ et plus au Danemark et en Suède, entre 6.5 et 8 pour cent au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en France, mais reste en dessous de 5 pour cent en Grèce, en Italie, au Japon et en Turquie.

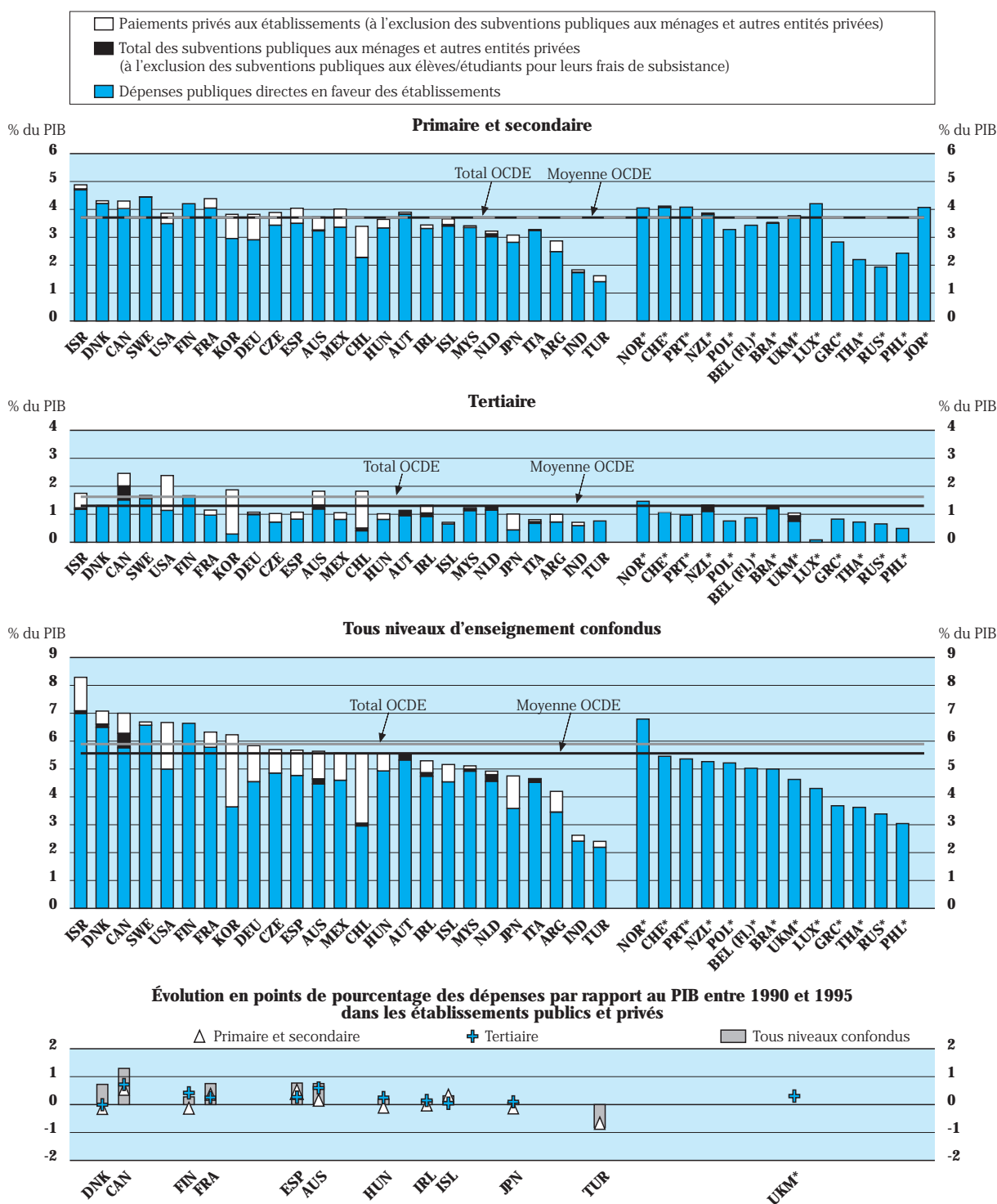
De nombreux facteurs influent sur le classement relatif des pays en fonction de cet indicateur. Par exemple, les pays affichant un niveau de dépenses élevé

Cet indicateur examine la part des ressources nationales affectées à l'éducation, les sources de financement et les niveaux d'enseignement auxquels elles sont destinées.

Il comprend également une étude comparative de l'évolution de cet investissement au cours du temps.

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5.9 pour cent de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement.

Graphique B1.1. **Dépenses en faveur des établissements en pourcentage du PIB, par source de financement (1995)**



* Dépenses de source publique seulement. Les pays qui ont fourni des données pour les dépenses publiques seulement ont été classés à part par ordre décroissant des dépenses publiques.

Les pays sont classés par ordre décroissant du total des dépenses de sources publiques et privées en faveur des établissements, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE.

peuvent avoir un nombre d'élèves/étudiants plus important alors que les pays enregistrant un faible niveau de dépenses peuvent soit être très économes dans leur manière de dispenser l'enseignement, soit limiter l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement ; la répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut être différente, de même que la durée des études ; et l'ampleur et l'organisation des activités de recherche associées peuvent varier.

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1990 et 1995

Comment le financement de l'éducation a-t-il évolué au cours du temps ? Les niveaux de dépenses ont-ils suivi l'évolution de la richesse nationale ? Dans neuf des 12 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, les investissements de sources publique et privée dans l'éducation ont augmenté depuis 1990 en valeur réelle (tableau B1.2). En Australie et en Espagne, cette hausse s'est établie à 20 pour cent et en Irlande à plus de 30 pour cent. En revanche, les niveaux de dépenses en Finlande, en Hongrie et en Turquie sont actuellement moins élevés qu'en 1990. La tendance est semblable si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes en faveur des établissements et les subventions publiques versées aux ménages ont augmenté dans 15 pays sur 19 depuis 1990. Des baisses sensibles des dépenses publiques d'éducation au cours de la période 1990-1995 n'ont pu être observées qu'en Hongrie, en Italie et en Turquie (entre 20 et 25 pour cent).

Dans neuf pays de l'OCDE sur 12, les investissements de sources publique et privée dans l'éducation ont augmenté entre 1990 et 1995...

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, les dépenses d'éducation ont augmenté plus rapidement que la richesse nationale (tableau B1.1a). Les dépenses publiques en faveur des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB, ont augmenté de 0.5 à 1.4 point au cours de la période 1990-1995 en Espagne, en France, au Mexique, en Norvège et en Suisse. Le Mexique a affiché la plus forte hausse, en passant de 3.2 pour cent du PIB en 1990 à 4.6 pour cent en 1995, atteignant ainsi le niveau de dépenses des Pays-Bas et du Royaume-Uni. Par contre, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont beaucoup baissé en Italie et en Turquie.

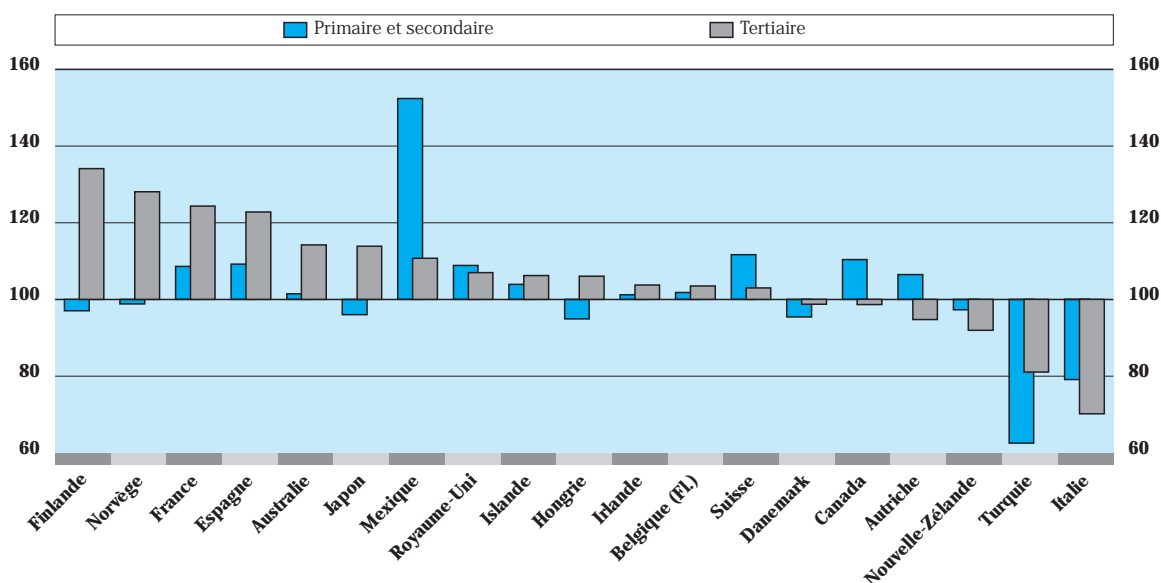
... dans presque tous les pays les dépenses d'éducation ont augmenté plus rapidement que la richesse nationale.

En Finlande, la baisse des dépenses d'éducation en valeur réelle fait suite à une diminution du PIB entre 1990 et 1995. Si l'on considère les dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB, la Finlande investit désormais dans l'éducation une part des richesses nationales plus importante qu'en 1990. Le résultat est différent pour l'Italie et la Turquie où une hausse du PIB s'est accompagnée d'un repli plus sensible des dépenses d'éducation.

Il existe des différences entre pays dans les niveaux d'enseignement affichant les plus fortes hausses de dépenses (graphique B1.2). Alors que l'Espagne, la Finlande, la France et la Norvège ont sensiblement augmenté la part de leur PIB consacrée à l'enseignement tertiaire entre 1990 et 1995, l'accroissement de la part du PIB affectée par le Mexique à l'éducation a essentiellement favorisé les enseignements primaire et secondaire. En Italie et en Turquie, la part du PIB consacrée à l'éducation a sensiblement fléchi à tous les niveaux.

Dans les niveaux d'enseignement affichant les plus fortes hausses de dépenses, des différences entre pays sont relevées.

Certaines évolutions des dépenses d'éducation, mais pas toutes, peuvent s'expliquer par des changements intervenus dans le nombre des élèves/étudiants et la structure des effectifs (indicateurs A4 et C1).

Graphique B1.2. **Indice de variation, entre 1990 et 1995, de la part du PIB consacrée aux dépenses publiques directes en faveur des établissements (1990 = 100)**

Les pays sont classés par ordre décroissant des variations de la part du PIB consacrée aux dépenses publiques directes dans l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE.

Dépenses d'éducation par source de financement

La majeure partie des dépenses d'éducation correspond aux dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement.

L'éducation reste essentiellement une entreprise publique, les dépenses publiques demeurant la principale source de financement tant dans les pays de l'OCDE que parmi les participants au projet IEM. Dans les pays de l'OCDE, 4.7 pour cent du PIB global est affecté aux dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement. Ce pourcentage varie du simple à plus du double dans les pays de l'OCDE, variant de 3.7 pour cent ou moins en Corée en Grèce, au Japon et en Turquie à plus de 6.5 pour cent dans les pays nordiques – Danemark, Finlande, Norvège et Suède (tableau B1.1a). Le montant des ressources nationales publiques investies dans l'éducation au Brésil, en Israël et en Malaisie est égal à la moyenne OCDE (4.9 pour cent) ou supérieur, alors qu'en Inde, il est nettement inférieur.

Les subventions publiques versées aux ménages représentent 0.13 pour cent du PIB global des pays de l'OCDE...

Les subventions publiques versées aux ménages (bourses et prêts consentis aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité et autres dépenses) et les subventions versées à d'autres entités privées pour l'éducation (subventions accordées aux entreprises ou aux organisations syndicales offrant des programmes d'apprentissage) représentent 0.13 pour cent du PIB global des pays de l'OCDE et s'établissent à plus de 0.2 pour cent du PIB en Autriche, au Canada, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Les subventions publiques financent 40 pour cent environ ou plus de l'ensemble des dépenses privées affectées aux établissements d'enseignement au Canada, en Italie et aux Pays-Bas.

Le financement public indirect des établissements d'enseignement, par des subventions publiques aux ménages, est négligeable parmi la plupart des pays participant au projet IEM, bien que cette forme de financement soit proche de la moyenne OCDE pour le Brésil, le Chili et Israël.

Les subventions publiques servant à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants abaissent les coûts d'opportunité de l'éducation. Outre l'impact direct que ces subventions ont sur les dépenses d'éducation, elles peuvent aussi avoir une incidence indirecte en encourageant de nouvelles inscriptions. Les aides publiques aux élèves/étudiants servant à financer les frais de subsistance sont substantielles dans de nombreux pays, variant de moins de 0.05 pour cent du PIB dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Grèce et en Italie à plus de 1 pour cent du PIB au Danemark et en Suède (tableau B1.1a).

Bien que les pouvoirs publics s'intéressent principalement aux dépenses d'origine publique, il importe également pour les décideurs de mieux comprendre comment le secteur privé peut être mobilisé pour financer les activités éducatives. De plus en plus, le financement public n'assure qu'une partie, bien que très importante, de l'ensemble de l'investissement éducatif. En particulier au niveau de l'enseignement tertiaire, des mécanismes de financement sont mis à profit pour rendre plus effective la participation des étudiants et des tiers au financement de l'enseignement (voir encadré).

Si les 19 pays de l'OCDE ayant fourni des données sur les dépenses privées sont considérés dans leur ensemble, le secteur privé contribue à hauteur de 20 pour cent aux dépenses affectées aux établissements d'enseignement, soit 1.2 pour cent du PIB global. Cependant, la répartition des dépenses en faveur de ces établissements entre les bénéficiaires d'une part et la société dans son ensemble d'autre part varie sensiblement d'un pays à l'autre. Par exemple, les versements privés aux établissements d'enseignement (déduction faite des subventions publiques) sont supérieurs à 1.1 pour cent du PIB en Allemagne, en Corée, aux États-Unis et au Japon. A hauteur de 2.5 pour cent du PIB, les dépenses privées en faveur des établissements d'enseignement au Chili sont proches de l'investissement public (3.0 pour cent du PIB).

Bien qu'en Corée et aux États-Unis, la plupart de ces dépenses proviennent des ménages, en Allemagne, ce sont les entreprises qui offrent et financent l'élément « travail » du système de formation en alternance. En Australie, au Canada, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, au Mexique et en République tchèque les dépenses privées se situent encore entre 0.5 et 1 pour cent du PIB, ce qui correspond à une part relative de ces fonds privés dans les dépenses affectées aux établissements d'enseignement comprise entre 9 et 18 pour cent (indicateur B3). Cette part est de 3 pour cent ou moins en Autriche, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède.

Dans certains pays, les versements privés autres que ceux destinés aux établissements d'enseignement (telles que les dépenses supportées par les ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants, l'achat de livres et autres fournitures) représentent une somme importante, dépassant 0.5 pour cent du PIB en Espagne, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède. La composition de ces dépenses privées n'est pas uniforme d'un pays à l'autre et montre souvent dans quelle mesure des subventions publiques sont versées pour financer les frais de subsistance des élèves/étudiants.

Certains pays investissent beaucoup dans les subventions servant à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants.

Le financement assuré par le secteur privé s'élève, pour l'ensemble de l'OCDE, à 1.2 pour cent du PIB, mais des écarts importants entre pays sont observés.

En Corée et aux États-Unis, les dépenses privées proviennent surtout des ménages, alors qu'en Allemagne ce sont les entreprises qui en assument la plus large part.

B1

Les dépenses privées « visibles » ne représentent qu'une partie de l'ensemble des dépenses supportées par les élèves/étudiants et leurs familles.

Bien que, dans de nombreux pays, la part des dépenses privées en faveur des établissements d'enseignement puisse sembler relativement faible, il convient de savoir que le coût total supporté par les familles pour l'éducation de leurs enfants dépasse souvent de beaucoup les versements privés aux établissements d'enseignement pris en compte par cet indicateur. De plus, cet indicateur ne recouvre pas entièrement les sources privées de financement dans de nombreux pays, en particulier lorsqu'elles servent à financer des établissements privés ou les frais de subsistance des élèves/étudiants.

Options concernant le financement des établissements d'enseignement tertiaire

Si aux niveaux inférieurs de l'enseignement, le financement est largement assuré par les pouvoirs publics, la situation est plus diversifiée aux niveaux supérieurs de l'enseignement, où les étudiants sont souvent considérés comme les principaux bénéficiaires. Les pays ont recours à différents moyens pour assurer le financement de l'enseignement tertiaire.

Une première option consiste, pour les pouvoirs publics, à définir un niveau « convenable » de droits de scolarité et à les financer par divers moyens (voir également indicateur B3). Par exemple, en Australie, le Higher Education Contribution Scheme oblige chaque étudiant dans les établissements financés par des fonds publics à contribuer au coût de sa formation. Depuis 1997, les taux de contribution sont répartis en trois groupes. Le niveau moyen de contribution demandé aux étudiants s'établit à 37 pour cent du montant total des droits de scolarité. En Nouvelle-Zélande, la formule du financement de base en 1994 fournit environ 80 pour cent du niveau « entièrement budgétisé » du financement unitaire, laissant les établissements libres d'établir un barème des droits de scolarité. Les étudiants peuvent financer les droits de scolarité au moyen de prêts qui seront remboursés par traites lorsque leurs revenus dépasseront un certain seuil.

Une deuxième possibilité consiste à faire passer tout ou partie de la responsabilité du financement des coûts de subsistance des étudiants du budget public de l'éducation à l'étudiant ou à sa famille, ou à d'autres ministères, par exemple en tirant parti des crédits destinés au chômage ou à la formation. En Allemagne et en Suède, l'aide financière aux étudiants est assurée en partie sous forme de bourses, et en partie sous forme de prêts subventionnés. Le débat se poursuit dans les deux pays sur le juste équilibre à respecter entre les deux composantes, quoique le principe d'une certaine obligation de remboursement par l'étudiant ne soit pas en cause. En France, les propositions visant à rationaliser d'autres aides indirectes aux étudiants ont figuré dans le débat public sur le financement et la réforme. Au Danemark, les changements récents survenus dans les critères d'ouverture des droits à l'assurance sociale ont déjà fait entrer dans l'enseignement tertiaire des bénéficiaires autrefois inactifs ; pour ces nouveaux étudiants, les budgets de l'assurance sociale couvriront au moins une partie de leurs frais de subsistance.

Une troisième option consiste à rendre les établissements mieux à même de se procurer des revenus extérieurs en assurant à la fois des services éducatifs et une gamme d'autres activités. Ces activités élargissent les possibilités de subventionner des programmes d'enseignement traditionnels. Par exemple, l'enseignement contractuel, les programmes internationaux et la recherche – financés par d'autres sources – peuvent contribuer à couvrir les coûts de fonctionnement administratifs mais financent aussi l'enseignement et l'apprentissage.

Une quatrième option, liée à la troisième, consiste à promouvoir de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage, en partenariat avec le commerce et l'industrie, comme c'est le cas de l'initiative du Royaume-Uni appelée Enterprise in Higher Education. Ces initiatives ne reposent pas seulement sur les compétences et les possibilités d'apprentissage offertes par les partenaires, mais font aussi appel aux ressources financières, humaines et matérielles de ces partenaires (qu'ils soient privés ou publics, et dans ce dernier cas, relevant d'autres lignes budgétaires et des autorités régionales et locales). C'est là un moyen de mettre les ressources financières du commerce et de l'industrie au service des établissements d'enseignement tertiaire.

Une cinquième option consiste à tirer systématiquement parti des gains des étudiants, qu'ils soient présents à plein-temps ou à temps partiel, en se fondant notamment sur les changements des programmes d'études qui prévoient des alternances de travail et d'étude. Si, grâce aux revenus dégagés par le travail effectué en même temps ou après les études, les apprenants peuvent assumer une plus grande part de l'investissement dans l'enseignement tertiaire et aborder le monde du travail, en revanche ils courent le risque de retarder leurs études et leur entrée sur le marché du travail à plein-temps.

Source : Redéfinir l'enseignement tertiaire, OCDE (1998).

Dépenses consacrées aux établissements par niveau d'enseignement

Le pourcentage du PIB affecté aux enseignements primaire et secondaire dans les différents pays de l'OCDE suit globalement la configuration générale des dépenses exposée ci-dessus. Dans les enseignements primaire et secondaire, les dépenses publiques totales parmi les pays de l'OCDE varient entre 3 pour cent ou moins en Allemagne, en Corée, en Grèce, au Japon, aux Pays-Bas et en Turquie et 4 pour cent ou plus au Canada, au Danemark, en Finlande, en France, au Luxembourg, en Norvège, au Portugal, en Suède et en Suisse (tableau B1.1b). Les écarts relevés par rapport à cette structure globale peuvent surtout s'expliquer par des facteurs démographiques, par les disparités entre les taux de scolarisation dans les enseignements primaire et secondaire et par les différences observées dans l'organisation du processus éducatif (par exemple, nombre d'élèves par enseignant et traitement des enseignants).

En Argentine, au Chili, en Inde, en Israël et en Malaisie, les investissements publics et privés dans l'enseignement primaire en pourcentage du PIB sont proches de la moyenne OCDE, voire supérieurs. Ces niveaux de dépenses indiquent une proportion relativement forte de jeunes (indicateur A4). En revanche, au niveau du secondaire, tous les participants au projet IEM pour lesquels des données sont disponibles arrivent après les pays de l'OCDE si l'on considère la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement, ce qui, dans la plupart des cas, peut être expliqué par des taux de scolarisation sensiblement inférieurs (indicateur C1).

La grande majorité du financement des dépenses d'éducation pour les enseignements primaire et secondaire provient de sources publiques – 90 pour cent environ des dépenses des établissements d'enseignement parmi les 19 pays de l'OCDE qui ont pu fournir des données ventilées par source. Dans plusieurs pays, toutefois, le secteur privé finance une importante partie des dépenses des établissements d'enseignement – plus de 15 pour cent en Allemagne, en Corée et au Mexique. Au Chili, qui participe au projet IEM, une part non négligeable des dépenses d'éducation est financée par des sources privées. En Autriche, au Danemark, en Italie et en Suède, il n'existe pratiquement pas de financement du secteur privé en faveur des établissements d'enseignement (2 pour cent ou moins des dépenses totales) bien que de nombreux pays ne soient pas en mesure de fournir des renseignements sur les financements du secteur privé dans les enseignements primaire et secondaire.

Au niveau de l'enseignement tertiaire, les parts d'investissement diffèrent beaucoup parmi les pays de l'OCDE. Si dans leur ensemble, ces pays consacrent 1.6 pour cent de leur PIB au financement de l'enseignement tertiaire, le Canada et les États-Unis y affectent une part sensiblement plus élevée (2.5 et 2.4 pour cent du PIB respectivement). A l'autre extrême, la Grèce, l'Islande et l'Italie y consacrent moins de 1 pour cent. Ces écarts dépendent en partie de la mesure selon laquelle les dépenses de recherche sont comptabilisées. En théorie, les dépenses devraient englober toutes les dépenses imputables à la recherche menée dans les établissements d'enseignement tertiaire, qu'elle soit financée par le budget général de ces derniers, par des dotations distinctes ou par des ressources provenant de

Le pourcentage du PIB affecté aux enseignements primaire et secondaire suit globalement la configuration générale des dépenses...

B1

... alors que dans l'enseignement tertiaire, des différences sensibles existent entre pays.

commanditaires publics et privés. Il s'ensuit que, même si les pays peuvent indiquer précisément les dépenses de recherche conformément à ces instructions, ce qui n'est pas toujours le cas, le volume des dépenses peut varier en fonction de l'ampleur des recherches menées par les établissements d'enseignement tertiaire.

Le recours des établissements d'enseignement tertiaire à un financement non public varie sensiblement.

Dans de nombreux pays, des droits sélectifs d'inscription sont demandés dans l'enseignement tertiaire et dans plusieurs pays des droits plus élevés sont perçus (ou les subventions correspondantes sont réduites) pour les programmes d'enseignement qui sont censés avoir un meilleur rendement privé. Toutefois, l'importance du financement non public des établissements d'enseignement tertiaire varie sensiblement (tableau B1.1c). Ainsi, la part du budget de l'enseignement tertiaire d'origine privée varie de 0.08 pour cent du PIB ou moins en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Islande, en Italie et aux Pays-Bas à plus de 1.2 pour cent en Corée et aux États-Unis. En fait, en Corée, aux États-Unis et au Japon plus de la moitié du budget des établissements d'enseignement tertiaire est financée par des fonds non publics (voir aussi indicateur B3). Parmi les participants au projet IEM, les fonds non publics jouent un rôle particulièrement important en Argentine, au Chili et en Israël. Au Chili, 73 pour cent du financement proviennent du secteur privé. Dans la plupart des pays de l'OCDE, toutefois, les dépenses publiques, directes et indirectes, restent la source principale du financement de l'ensemble des formes d'enseignement tertiaire.

Dépenses supplémentaires de recherche-développement

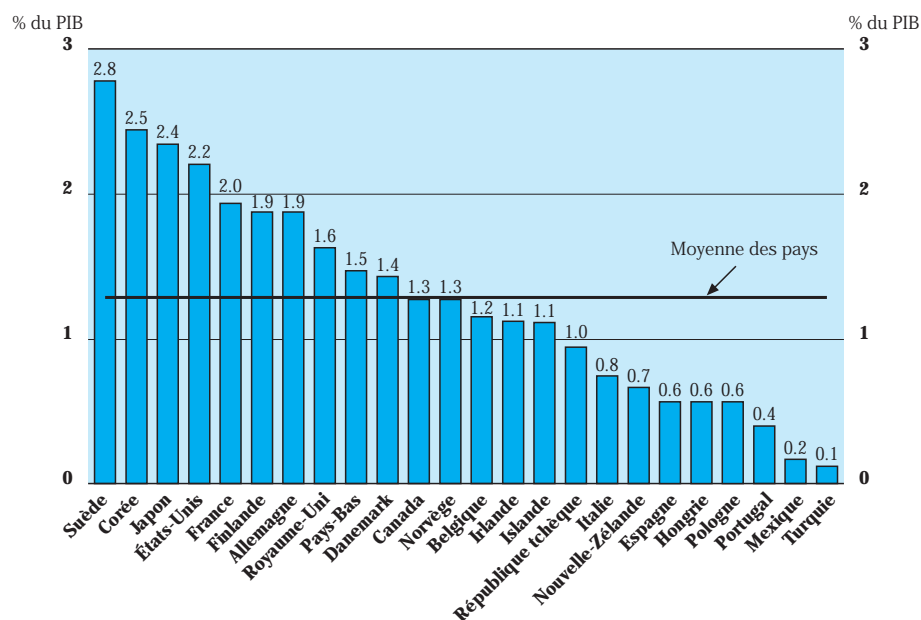
Les dépenses de R-D en dehors des établissements tertiaires sont très élevées dans de nombreux pays.

Un investissement dans les activités de recherche-développement peut être aussi un autre moyen d'améliorer la productivité globale. Si certains travaux de R-D sont menés dans des établissements d'enseignement supérieur, la recherche entreprise par des centres spécialisés en dehors du secteur de l'éducation ainsi que par l'industrie privée occupe également une place importante. Parmi les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur la R-D sont disponibles, les dépenses en pourcentage du PIB (en dehors du secteur de l'enseignement tertiaire) se situent entre 0.2 pour cent ou moins au Mexique et en Turquie et 1.9 pour cent ou plus en Allemagne, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en France, au Japon et en Suède. Si les dépenses relatives de R-D (graphique B1.3) semblent suivre un modèle analogue à celui des dépenses totales de l'enseignement tertiaire provenant de sources publiques et privées (tableau B1.1), quelques exceptions notables sont cependant relevées.

L'Allemagne, la France et le Japon investissent dans l'enseignement tertiaire une part du PIB inférieure à celle des États-Unis alors que leurs investissements dans la R-D sont comparables à ceux de ce pays.

Par exemple, alors que l'Allemagne, la France et le Japon dépensent pour les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB, moins de la moitié (1.1, 1.1 et 1.0 pour cent respectivement) de ce que dépensent les États-Unis (2.4 pour cent), ils consacrent à peu près la même proportion de leur PIB ou plus aux activités de R-D menées en dehors du secteur de l'enseignement supérieur (2.0, 1.9 et 2.4 pour cent respectivement, contre 2.2 pour cent aux États-Unis). Ces différences illustrent probablement l'intérêt accordé à la R-D dans les crédits affectés aux établissements d'enseignement tertiaire, et montrent dans quelle mesure les activités de R-D sont menées dans des centres de recherche indépendants et dans l'industrie privée de préférence aux établissements d'enseignement supérieur.

Graphique B1.3. **Dépenses de recherche-développement
(à l'exclusion des dépenses en faveur de l'enseignement tertiaire)
en pourcentage du PIB (1995)**



Source : OCDE.

Facteurs importants ayant une incidence sur les dépenses nationales d'éducation

Les ressources nationales affectées à l'éducation sont liées à un certain nombre de facteurs interdépendants relevant de l'offre et de la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation/fréquentation, le revenu par habitant, le niveau national des prix de l'enseignement ainsi que l'organisation et les prestations de services éducatifs.

La proportion de jeunes dans un pays (indicateur A4) détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande. Parmi les pays dont le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune ait la possibilité de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays. Inversement, si la taille relative de sa population jeune est moins importante, le même pays devra consacrer une part moins grande de son revenu à l'éducation pour obtenir les résultats analogues. Parmi les pays de l'OCDE, le pourcentage de la population totale âgée de 5 à 29 ans varie de 31 pour cent en Allemagne et en Suisse à plus de 50 pour cent au Mexique et en Turquie, la moyenne OCDE étant de 35 pour cent.

En Allemagne, au Danemark, en Finlande et en Suède, où la population jeune est relativement faible, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB augmenteraient entre 0.9 et 1.1 point de pourcentage si la taille relative de la population jeune était égale à la moyenne OCDE (graphique B1.4a). A l'inverse, en

La comparaison des dépenses d'éducation dépend également de qui est susceptible de fréquenter l'école et de qui la fréquente effectivement.

Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande.

Corée et au Mexique, les dépenses d'éducation diminueraient (de 1.0 et 1.8 point de pourcentage respectivement) si la taille relative de la population jeune dans ces deux pays était égale à la moyenne OCDE.

Plus le taux de scolarisation/fréquentation est élevé, plus des ressources financières sont nécessaires.

Bien que les pays doivent obligatoirement contrôler les effectifs de leur population jeune, le pourcentage de jeunes inscrits dans les différents niveaux de l'enseignement reste une question essentielle. Les variations des taux de scolarisation/fréquentation entre pays illustrent les écarts dans la demande d'enseignement, de la préscolarisation à l'enseignement tertiaire, et dans l'offre de programmes à tous les niveaux. L'indicateur C1 montre qu'un enfant de cinq ans peut accomplir un nombre d'années d'études allant de moins de 12 années à plus de 19 années. Si l'on considère le nombre d'années possibles dans l'enseignement tertiaire, l'écart est encore plus grand, allant de moins d'une année au Mexique à quatre années au Canada (indicateur C3).

Les différences dans la durée des études influent également sur les dépenses d'éducation.

Les différences dans la durée des études se reflètent dans les différences des taux de scolarisation/fréquentation qui, à leur tour, influent sur les dépenses d'éducation. Le graphique B1.4b montre l'évolution à laquelle il faudrait s'attendre dans les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB si les profils de scolarisation/fréquentation étaient les mêmes dans les pays de l'OCDE, les autres facteurs restant les mêmes.

En général, des pays dont le taux de scolarisation/fréquentation est supérieur à la moyenne, tels que le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Norvège et la Suède, affectent également un pourcentage plus élevé de leur PIB à l'éducation alors que des pays qui dépensent moins, tels que la Grèce, ont des taux de scolarisation/fréquentation inférieurs à la moyenne. Font exception à ce schéma la Hongrie, le Mexique, la République tchèque et la Suisse, où les dépenses sont autour de la moyenne alors que les taux de scolarisation/fréquentation sont en dessous de la moyenne, et l'Australie où les dépenses sont égales à la moyenne, bien que le taux de scolarisation/fréquentation soit supérieur à la moyenne.

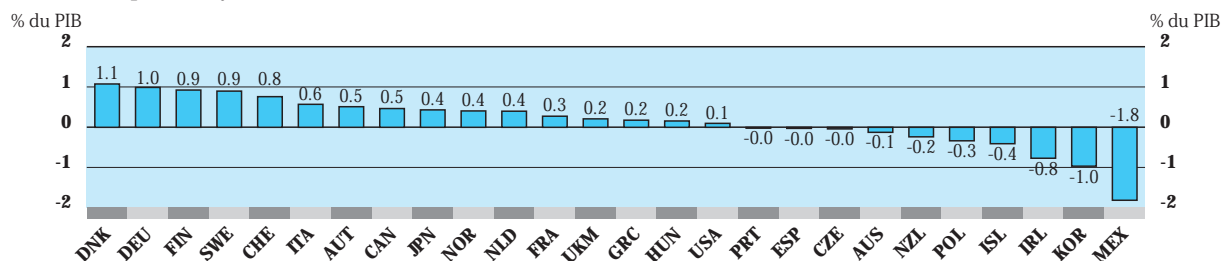
Si les profils de scolarisation/fréquentation étaient les mêmes dans les pays de l'OCDE, les dépenses en pourcentage du PIB augmenteraient de 2.4 pour cent au Mexique, alors qu'elles diminueraient de 0.5 pour cent ou plus en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Finlande, en supposant que les dépenses par élève restent les mêmes pour chacun de ces pays.

Dans certains pays, les effets démographiques sur les dépenses d'éducation sont compensés par les effets des profils de scolarisation/fréquentation.

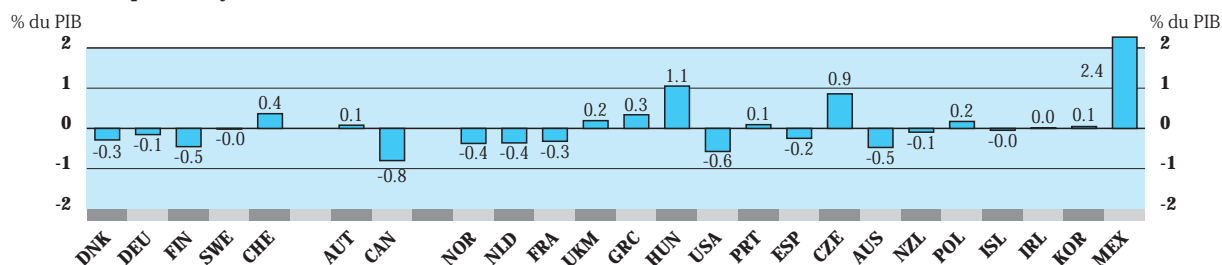
Les différents facteurs ayant une incidence sur les dépenses d'éducation ne doivent pas faire l'objet d'une étude séparée. Dans les quelques cas où le facteur démographique a la plus forte incidence potentielle sur les coûts d'éducation, cette incidence est souvent compensée par des taux de scolarisation/fréquentation allant dans le sens opposé. Ainsi, le Canada, la Finlande, la France, la Norvège et les Pays-Bas sont des pays où la population jeune est moins nombreuse mais où ce phénomène est en partie compensé par des taux de scolarisation/fréquentation comparativement élevés. De même, au Mexique où la population jeune est proportionnellement plus nombreuse, le taux de scolarisation/fréquentation est inférieur à la moyenne. En revanche, une population jeune relativement peu nombreuse et un taux de scolarisation/fréquentation comparativement faible permettent aux autorités suisses de consacrer plus de ressources par élève/étudiant.

Graphique B1.4. **Impact de la démographie et des inscriptions scolaires sur les dépenses en faveur des établissements, en pourcentage du PIB (1995)**

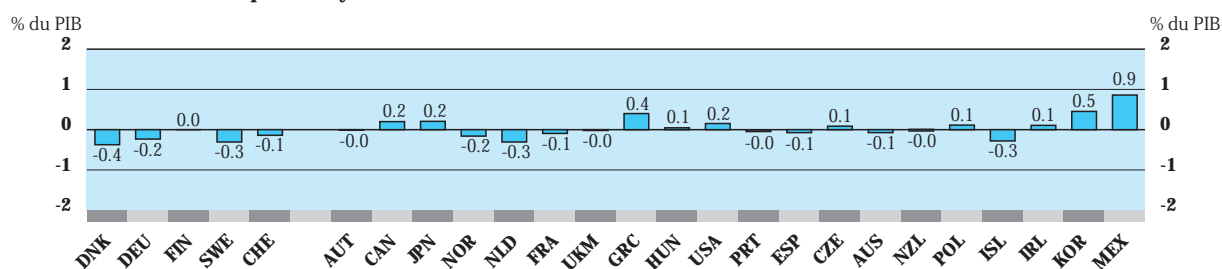
A. Changements attendus dans les dépenses en faveur des établissements en pourcentage du PIB, en supposant que la part de la population âgée de 5 à 29 ans de chaque pays est la même que la moyenne OCDE



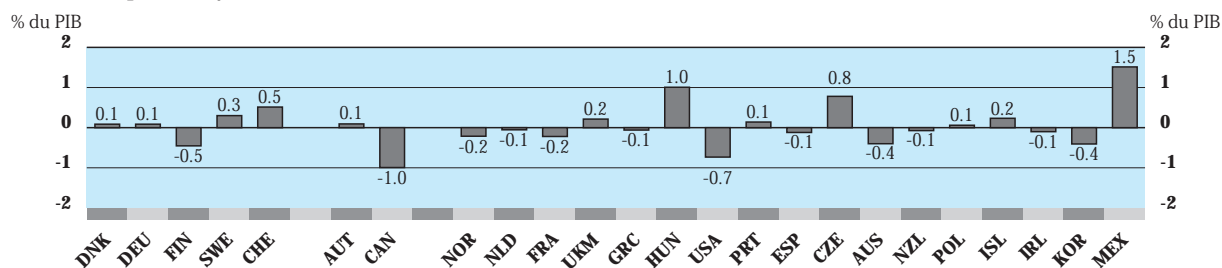
B. Changements attendus dans les dépenses en faveur des établissements en pourcentage du PIB, en supposant que le profil des inscrits dans chaque pays (tous niveaux confondus) est le même que la moyenne OCDE



C. Changements attendus dans les dépenses en faveur des établissements en pourcentage du PIB, en supposant que le profil des inscrits jusqu'à la fin du 2^e cycle du secondaire dans chaque pays est le même que la moyenne OCDE



D. Changements attendus dans les dépenses en faveur des établissements en pourcentage du PIB, en supposant que le profil des inscrits dans l'enseignement tertiaire dans chaque pays est le même que la moyenne OCDE



Les pays sont classés par ordre décroissant des valeurs du graphique B1.4A.

Source : OCDE.

B1

De tels effets sont particulièrement évidents dans l'enseignement tertiaire où les taux de fréquentation (indicateur C1) et les coûts unitaires (indicateur B4) divergent sensiblement entre pays. Si au Canada et aux États-Unis les taux de fréquentation dans l'enseignement tertiaire étaient égaux à la moyenne OCDE, les dépenses d'éducation à ce niveau, en pourcentage du PIB, diminueraient de 1.0 et 0.7 points de pourcentage (graphique B1.4*d*). A l'autre extrême, se trouve le Mexique où, au niveau de l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB augmenteraient de 1.5 point de pourcentage si les taux de fréquentation restaient égaux à la moyenne OCDE.

■ DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1995 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Dans cet indicateur, les dépenses d'éducation sont exprimées en pourcentage du PIB et présentées par source de financement et par niveau d'enseignement. La distinction par source se fonde sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé ou vice versa. En principe, cet indicateur devrait viser à la fois les coûts privés directs (comme les droits de scolarité et autres frais connexes, ainsi que le coût des manuels, des uniformes et des transports) et les coûts privés indirects (comme la perte de production lorsque les salariés participent à une formation en cours d'emploi). Cependant, nombre de ces coûts privés sont difficiles à évaluer et à comparer au niveau international. C'est la raison pour laquelle cet indicateur porte essentiellement sur les dépenses publiques et privées en faveur des établissements d'enseignement.

Les dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement (colonne 1 des tableaux B1.1*a, b* et *c*) peuvent prendre la forme soit d'achats par l'organisme public lui-même des ressources éducatives nécessaires aux établissements d'enseignement, soit de versements par l'organisme public aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acheter les ressources nécessaires.

Les subventions publiques aux ménages et autres entités privées en faveur des établissements d'enseignement (colonne 2 des tableaux B1.1*a, b* et *c*) consistent en transferts publics et en certains autres paiements aux élèves/étudiants ou ménages, dans la mesure où ils se traduisent par des versements aux établissements d'enseignement au titre de services éducatifs (par exemple, bourses, aides financières aux élèves/étudiants pour les frais d'études). Ils comprennent également les transferts publics et certains autres paiements (principalement des subventions) vers les autres entités privées, y compris, par exemple, les subventions aux entreprises ou aux syndicats qui offrent des programmes d'apprentissage, et les bonifications d'intérêt aux établissements financiers privés qui consentent des prêts aux étudiants, etc.

Les paiements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement (colonne 3 des tableaux B1.1*a, b* et *c*) comprennent les droits de scolarité et autres dépenses, hors subventions publiques.

Les aides publiques aux ménages qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement (colonne 7 des tableaux B1.1*a, b* et *c*) comprennent les subventions attribuées aux élèves/étudiants au titre de leurs frais de subsistance, ou les subventions spéciales qui leur sont versées en liquide ou en nature, comme la gratuité ou une réduction des frais de transport sur le réseau public ou les

allocations familiales dépendant de la situation de l'élève/étudiant. (Ces subventions figurent également dans la colonne 5 des tableaux B1.1a, b et c.)

Les paiements privés autres que ceux destinés aux établissements d'enseignement (colonne 6 des tableaux B1.1a, b et c) comprennent l'achat direct d'objets personnels utilisés dans l'enseignement ou les dépenses subventionnées au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants.

Le tableau B1.2 met en évidence les changements observés au cours de la période 1990-95 dans les dépenses publiques et privées en faveur des établissements, en pourcentage des dépenses effectuées en 1990.

Les données ne comprennent pas les avantages offerts aux élèves/étudiants ou aux ménages sous forme d'abattements fiscaux, de subventions fiscales ou autres dispositions fiscales spéciales. Il convient aussi de noter que la couverture des dépenses provenant de sources privées reste encore inégale entre les pays.

Les tableaux B1.1 et B1.2 montrent les dépenses afférentes aux services éducatifs pendant l'année budgétaire 1990. Les données concernant les dépenses pour l'année 1990 ont été obtenues dans le cadre d'une enquête spéciale réalisée en 1997. Les pays ont été invités à rassembler leurs données en tenant compte des définitions et du champ couvert par l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation, réalisé au cours de la même année.

Toutes les dépenses ainsi que le PIB pour l'année 1990 ont été ajustés en fonction du niveau des prix de 1995 au moyen de l'indice des prix de la consommation privée.

La méthodologie utilisée pour le calcul de l'impact de la structure démographique des élèves et des profils de scolarisation/fréquentation pour cet indicateur est décrite à l'annexe 3.

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur lorsque les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de détails, voir le Guide du lecteur).

B1

Les données correspondant à l'année scolaire 1990 (1989/90) proviennent d'une enquête spéciale réalisée parmi les pays de l'OCDE en 1997.

Les données pour 1990 sont exprimées en fonction du niveau des prix de 1995.

Tableau B1.1a. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995)**

	1995							1990	
	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Total des subventions publiques aux ménages et autres entités privées, à l'exclusion des aides financières aux élèves/étudiants	Paiements privés aux établissements, à l'exclusion des subventions publiques aux ménages et autres entités privées	Total des dépenses de sources publique et privée en faveur des établissements	Total des dépenses de sources publique, privée et internationale en faveur des établissements plus subventions publiques aux ménages	Paiements privés autres que pour les établissements	Aides financières aux élèves/étudiants non attribuables aux paiements des ménages en faveur des établissements pour les services éducatifs	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Total des dépenses de sources publique et privée en faveur des établissements
Australie	4.5	0.18	1.00	5.6	6.1	0.48	0.48	4.3	4.9
Autriche	5.3	0.21	n	5.5	5.6	a	0.12	5.2	m
Belgique (Communauté fl.)	5.0	m	m	m	m	m	0.04	4.8	m
Canada	5.8	0.51	0.73	7.0	7.3	m	0.33	5.4	5.7
République tchèque	4.8	n	0.84	5.7	6.0	m	0.34	m	m
Danemark	6.5	0.11	0.47	7.1	8.5	m	1.39	6.2	6.4
Finlande	6.6	m	x	6.6	7.3	0.63	0.63	6.4	6.4
France	5.8	x	0.54	6.3	6.6	0.26	x	5.1	5.6
Allemagne	4.5	0.01	1.29	5.8	6.0	m	0.21	m	m
Grèce	3.7	n	m	3.7	3.7	m	n	m	m
Hongrie	4.9	n	0.61	5.5	5.7	m	0.16	5.0	5.3
Islande	4.5	x	0.62	5.2	5.5	0.22	0.34	4.3	4.8
Irlande	4.7	0.12	0.42	5.3	5.7	m	0.37	4.7	5.2
Italie	4.5	0.12	0.01	4.7	4.7	m	0.03	5.8	m
Japon	3.6	m	1.16	4.7	4.7	m	m	3.6	4.7
Corée	3.6	m	2.58	6.2	6.2	m	n	m	m
Luxembourg	4.3	0.04	m	m	m	m	0.11	m	m
Mexique	4.6	x	0.97	5.6	5.6	0.32	x	3.2	m
Pays-Bas	4.6	0.24	0.12	4.9	5.4	0.60	0.47	m	m
Nouvelle-Zélande	5.3	0.28	m	m	m	m	0.59	5.5	m
Norvège	6.8	n	m	m	m	m	x	6.2	m
Pologne	5.2	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	5.4	a	m	5.4	5.5	m	0.10	m	m
Espagne	4.8	n	0.91	5.7	5.8	0.56	0.12	4.2	4.9
Suède	6.6	n	0.11	6.7	7.9	1.20	1.20	m	m
Suisse	5.5	0.06	m	m	m	m	0.11	5.0	m
Turquie	2.2	x	0.21	2.4	2.5	m	0.07	3.2	3.2
Royaume-Uni	4.6	0.22	m	m	m	0.31	0.31	4.3	m
États-Unis	5.0	x	1.67	6.7	6.7	0.15	m	m	m
Moyenne des pays	4.9	0.12	0.75	5.6	5.9	0.43	0.33		
Total OCDE	4.7	0.13	1.20	5.9	6.0	0.24	0.24		
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	3.4	n	0.75	4.1	4.2	n	n	m	m
Bésil	5.0	0.11	m	m	m	m	m	m	m
Chili ¹	3.0	0.10	2.51	5.6	5.6	m	0.01	m	m
Inde ¹	2.4	x	0.21	2.6	3.8	m	m	m	m
Israël ²	7.0	0.10	1.20	8.3	8.3	0.50	m	m	m
Malaisie ¹	4.9	0.07	0.11	5.1	5.1	m	m	m	m
Paraguay ¹	3.1	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippines	3.0	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	3.4	n	m	m	m	n	n	m	m
Thaïlande ¹	3.6	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	2.7	n	m	m	m	m	n	m	m

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B1.1b. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, enseignements primaire et secondaire (1995)**

	1995							1990	
	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Total des subventions publiques aux ménages et autres entités privées, à l'exclusion des aides financières aux élèves/étudiants	Paiements privés aux établissements, à l'exclusion des subventions publiques aux ménages et autres entités privées	Total des dépenses de sources publique et privée en faveur des établissements	Total des dépenses de sources publique, privée et internationale en faveur des établissements plus subventions publiques aux ménages	Paiements privés autres que pour les établissements	Aides financières aux élèves/étudiants non attribuables aux paiements des ménages en faveur des établissements pour les services éducatifs	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Total des dépenses de sources publique et privée en faveur des établissements
Australie	3.2	0.03	0.47	3.7	4.0	0.29	0.29	3.2	3.6
Autriche	3.8	0.01	0.06	3.9	3.9	a	0.02	3.6	m
Belgique (Communauté fl.)	3.4	n	m	m	m	m	0.01	3.4	m
Canada	4.0	x	0.27	4.3	4.3	m	0.04	3.7	3.8
République tchèque	3.4	n	0.46	3.9	4.2	m	0.26	m	m
Danemark	4.2	x	0.09	4.3	4.9	0.60	0.60	4.4	4.5
Finlande	4.2	m	x	4.2	4.4	0.23	0.23	4.3	4.3
France	4.1	x	0.33	4.4	4.6	0.15	x	3.7	4.0
Allemagne	2.9	x	0.91	3.8	3.9	m	0.11	m	m
Grèce	2.8	n	m	2.8	2.8	m	m	m	m
Hongrie	3.3	n	0.30	3.6	3.7	m	0.02	3.5	3.7
Islande	3.4	0.05	0.20	3.6	3.7	m	n	3.3	3.3
Irlande	3.3	n	0.13	3.4	3.6	m	0.18	3.3	3.5
Italie	3.2	0.04	n	3.2	3.2	m	n.	4.1	4.1
Japon	2.8	m	0.26	3.1	3.1	a	a	2.9	3.2
Corée	3.0	n	0.87	3.8	3.8	m	m	m	m
Luxembourg	4.2	x	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.4	n	0.65	4.0	4.0	0.27	x	2.2	m
Pays-Bas	3.0	0.10	0.10	3.2	3.4	0.26	0.19	m	m
Nouvelle-Zélande	3.8	0.05	m	m	m	m	0.17	3.9	m
Norvège	4.1	n	m	m	m	m	m	4.1	m
Pologne	3.3	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	4.1	a	m	4.1	4.2	m	0.07	m	m
Espagne	3.5	n	0.54	4.0	4.1	0.32	0.05	3.2	3.7
Suède	4.4	n	0.01	4.5	5.1	0.61	0.61	m	m
Suisse	4.1	0.05	m	m	m	m	0.06	3.7	m
Turquie	1.4	m	0.20	1.6	1.7	m	m	2.3	2.3
Royaume-Uni	3.8	0.03	m	m	m	0.03	0.03	3.5	m
États-Unis	3.5	x	0.38	3.9	3.9	0.02	x	m	m
Moyenne des pays	3.5	0.02	0.33	3.7	3.8	0.23	0.15		
Total OCDE	3.4	0.03	0.39	3.7	3.8	0.08	0.07		
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	2.5	n	0.38	2.9	2.9	n	n	m	m
Brésil	3.5	n	m	m	m	m	m	m	m
Chili ¹	2.3	0.01	1.12	3.4	3.4	m	0.01	m	m
Inde ¹	1.7	0.02	0.08	1.8	2.5	m	m	m	m
Israël ²	4.7	0.04	0.14	4.9	4.9	0.31	m	m	m
Jordanie ¹	4.1	n	m	m	m	m	n	m	m
Malaisie ¹	3.3	0.02	0.05	3.4	3.4	m	m	m	m
Paraguay ¹	2.3	n	m	m	m	n	n	m	m
Philippines	2.4	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	1.9	n	m	m	m	n	n	m	m
Thaïlande ¹	2.2	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	1.9	n	0.09	2.0	2.1	m	n	m	m

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B1

Tableau B1.1c. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, enseignement tertiaire (1995)**

	1995							1990	
	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Total des subventions publiques aux ménages et autres entités privées, à l'exclusion des aides financières aux élèves/étudiants	Paiements privés aux établissements, à l'exclusion des subventions publiques aux ménages et autres entités privées	Total des dépenses de sources publique et privée en faveur des établissements	Total des dépenses de sources publique, privée et internationale en faveur des établissements plus subventions publiques aux ménages	Paiements privés autres que pour les établissements	Aides financières aux élèves/étudiants non attribuables aux paiements des ménages en faveur des établissements pour les services éducatifs	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Total des dépenses de sources publique et privée en faveur des établissements
Australie	1.2	0.15	0.49	1.8	2.0	0.20	0.20	1.0	1.2
Autriche	0.9	0.20	n	1.0	1.0	a	a	1.0	m
Belgique (Communauté fl.)	0.9	m	m	m	m	0.03	0.03	0.8	m
Canada	1.5	0.51	0.45	2.5	2.8	0.46	0.30	1.5	1.8
République tchèque	0.7	n	0.31	1.0	1.1	m	0.08	m	m
Danemark	1.3	x	0.01	1.3	1.9	0.63	0.63	1.3	1.3
Finlande	1.7	m	x	1.7	2.1	0.40	0.40	1.2	1.2
France	1.0	x	0.18	1.1	1.2	0.09	x	0.8	0.9
Allemagne	1.0	0.01	0.07	1.1	1.2	m	0.10	m	m
Grèce	0.8	n	m	0.8	0.8	m	0.01	m	m
Hongrie	0.8	n	0.20	1.0	1.2	m	0.13	0.8	0.8
Islande	0.7	m	0.05	0.7	1.0	m	m	0.6	0.7
Irlande	0.9	0.12	0.28	1.3	1.5	m	0.17	0.9	1.2
Italie	0.7	0.06	0.07	0.8	0.8	0.06	x	1.0	m
Japon	0.4	m	0.58	1.0	1.0	m	m	0.4	0.9
Corée	0.3	m	1.58	1.9	1.9	m	n	m	m
Luxembourg	0.1	x	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.8	n	0.24	1.1	1.1	0.03	x	0.7	m
Pays-Bas	1.1	0.13	0.02	1.3	1.6	0.34	0.28	m	m
Nouvelle-Zélande	1.1	0.23	m	m	m	m	0.39	1.2	m
Norvège	1.5	n	m	m	m	m	m	1.1	m
Pologne	0.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	1.0	a	m	1.0	1.0	m	0.04	m	m
Espagne	0.8	n	0.25	1.1	1.1	0.09	0.06	0.7	0.8
Suède	1.6	n	0.11	1.7	2.3	0.59	0.59	m	m
Suisse	1.1	0.01	m	m	m	m	0.04	1.0	m
Turquie	0.8	m	m	m	m	m	m	0.9	m
Royaume-Uni	0.7	0.19	0.11	1.0	1.3	0.28	0.28	0.7	0.7
États-Unis	1.1	x	1.24	2.4	2.4	0.11	m	m	m
Moyenne des pays	0.9	0.10	0.33	1.3	1.5	0.24	0.20		
Total OCDE	0.9	0.11	0.67	1.6	1.7	0.15	0.17		
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	0.7	n	0.28	1.0	1.0	n	n	m	m
Bésil	1.2	0.11	m	m	m	m	m	m	m
Chili ¹	0.4	0.10	1.33	1.8	1.8	m	n	m	m
Inde ¹	0.6	x	0.13	0.7	0.7	m	m	m	m
Israël ²	1.2	0.05	0.53	1.8	1.8	m	n	m	m
Malaisie ¹	1.1	0.06	0.05	1.2	1.2	m	m	m	m
Paraguay ¹	0.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippines	0.5	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	0.7	n	m	m	m	n	n	m	m
Thaïlande ¹	0.7	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	0.7	n	m	m	m	m	n	m	m

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B1.1.d. Dépenses d'éducation de sources publique et privée en faveur des établissements, en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (1995)

	Enseignements primaire et secondaire			Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris préscolaire et dépenses non affectées)
	Total	Primaire	Secondaire	Total	Non universitaire	Universitaire	
Australie	3.7	1.6	2.1	1.8	0.3	1.5	5.6
Autriche	3.9	1.2	2.7	1.0	0.1	0.9	5.5
Belgique (Communauté fl.)	m	m	m	m	m	m	m
Canada	4.3	x	x	2.5	0.9	1.5	7.0
République tchèque	3.9	0.9	2.9	1.0	0.1	1.0	5.7
Danemark	4.3	1.7	2.6	1.3	x	x	7.1
Finlande	4.2	1.8	2.4	1.7	0.3	1.3	6.6
France	4.4	1.2	3.2	1.1	x	x	6.3
Allemagne	3.8	x	x	1.1	n	1.0	5.8
Grèce	2.8	1.3	1.5	0.8	0.2	0.7	3.7
Hongrie	3.6	1.1	2.5	1.0	a	1.0	5.5
Islande	3.6	x	x	0.7	n.	0.6	5.2
Irlande	3.4	1.3	2.1	1.3	x	x	5.3
Italie	3.2	1.1	2.1	0.8	n	0.8	4.7
Japon	3.1	1.3	1.7	1.0	0.1	0.9	4.7
Corée	3.8	1.7	2.2	1.9	0.4	1.5	6.2
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	4.0	2.1	1.9	1.1	x	1.1	5.6
Pays-Bas	3.2	1.2	2.0	1.3	a	1.3	4.9
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	4.1	1.8	2.3	1.0	x	1.0	5.4
Espagne	4.0	1.3	2.7	1.1	n	1.1	5.7
Suède	4.5	2.0	2.5	1.7	x	x	6.7
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	1.6	1.0	0.6	m	m	m	2.4
Royaume-Uni	m	m	m	1.0	x	x	m
États-Unis	3.9	1.8	2.0	2.4	0.4	2.0	6.7
Moyenne des pays	3.7	1.5	2.2	1.3	0.2	1.1	5.6
Total OCDE	3.7	1.6	2.1	1.6	0.3	1.5	5.9
Participants au projet IEM							
Argentine ¹	2.9	1.5	1.4	1.0	0.3	0.7	4.1
Chili ¹	3.4	1.8	1.6	1.8	0.3	1.6	5.6
Inde ¹	1.8	1.3	0.6	0.7	m	m	2.6
Indonésie ¹	m	m	1.4	m	m	m	m
Israël ²	4.9	2.6	2.3	1.8	m	m	8.3
Malaisie ¹	3.4	1.6	1.8	1.2	0.4	0.8	5.1
Uruguay ¹	2.0	1.1	1.0	m	0.1	0.8	m

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B1

Table B1.2. **Indice de variation des dépenses d'éducation de sources publique et privée entre 1990 et 1995, par niveau d'enseignement (1990 = 100)**

	Tous niveaux d'enseignement confondus				Enseignements primaire et secondaire				Enseignement tertiaire			
	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Dépenses publiques directes en faveur des établissements plus subventions publiques au secteur privé	Dépenses privées directes en faveur des établissements	Total des dépenses de sources à la fois publique et privée en faveur des établissements	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Dépenses publiques directes en faveur des établissements plus subventions publiques au secteur privé	Dépenses privées directes en faveur des établissements	Total des dépenses de sources à la fois publique et privée en faveur des établissements	Dépenses publiques directes en faveur des établissements	Dépenses publiques directes en faveur des établissements plus subventions publiques au secteur privé	Dépenses privées directes en faveur des établissements	Total des dépenses de sources à la fois publique et privée en faveur des établissements
Australie	114	117	165	120	112	112	132	114	126	132	210	139
Autriche	113	117	m	m	118	118	m	m	105	128	m	m
Belgique (Communauté fl.)	115	112	m	m	111	110	m	m	112	101	m	m
Canada	111	115	146	113	114	114	125	115	102	118	157	109
Danemark	117	117	215	117	106	107	269	106	109	109	a	109
Finlande	96	100	x	96	89	91	x	89	123	134	x	123
France	118	120	109	117	114	116	103	113	130	133	123	129
Hongrie	79	80	139	84	76	76	114	80	85	88	245	90
Islande	108	x	x	109	106	x	x	106	109	x	x	109
Irlande	131	135	138	132	131	133	x	129	133	140	166	142
Italie	80	82	m	m	81	82	x	81	72	76	m	m
Japon	105	105	109	106	102	102	99	102	123	123	116	119
Mexique	163	164	m	m	173	173	m	m	125	128	m	m
Pays-Bas	106	102	110	107	108	104	100	107	99	95	124	101
Nouvelle-Zélande	109	117	m	m	110	114	m	m	104	122	m	m
Norvège	125	126	m	m	112	116	m	m	146	138	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	119	119	126	120	115	115	124	116	130	128	135	131
Suisse	107	107	m	m	109	109	m	m	100	101	m	m
Turquie	76	76	1 133	83	70	69	1 088	79	91	93	m	m
Royaume-Uni	113	119	m	m	113	112	m	m	111	144	791	132

Source: Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

AIDES PUBLIQUES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES

B2

■ CONTEXTE

Si les rendements sociaux (y compris les avantages aussi bien sur le plan privé que sur le plan public) provenant d'un service donné sont supérieurs aux avantages que pourrait offrir le secteur privé considéré isolément, les marchés à eux seuls risquent alors de ne pouvoir fournir ce type de service comme il convient. L'éducation est un domaine où tous les gouvernements interviennent pour financer ou orienter les prestations de services, en particulier pour faire en sorte que l'éducation reste à la portée de tous les membres de la société. Toutefois, pour ce qui est de son financement public, l'éducation est en concurrence avec de nombreux autres chapitres du budget de l'État.

Cet indicateur présente les dépenses publiques directes affectées aux services éducatifs, les subventions publiques au secteur privé et les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales.

La part du budget de l'État consacrée à l'éducation dépend de l'importance attribuée à l'éducation par rapport à d'autres investissements publics, tels que la santé, la protection sociale des chômeurs et des personnes âgées, la défense et la sécurité, et d'autres programmes. Le financement de l'éducation par l'État peut s'effectuer essentiellement sous forme de transferts directs aux établissements d'enseignement ou sous forme de subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées. Le volume des dépenses publiques d'éducation est également lié à la part des ressources privées dans les dépenses d'éducation (indicateurs B1 et B3) ainsi qu'au montant global des fonds publics disponibles et à l'ampleur des budgets du secteur public.

Cet indicateur montre aussi l'importance relative des différents types de transferts directs et indirects en faveur des établissements et des ménages, ainsi que la part des dépenses d'éducation dans le budget de l'État.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ensemble des ressources publiques investies dans l'éducation

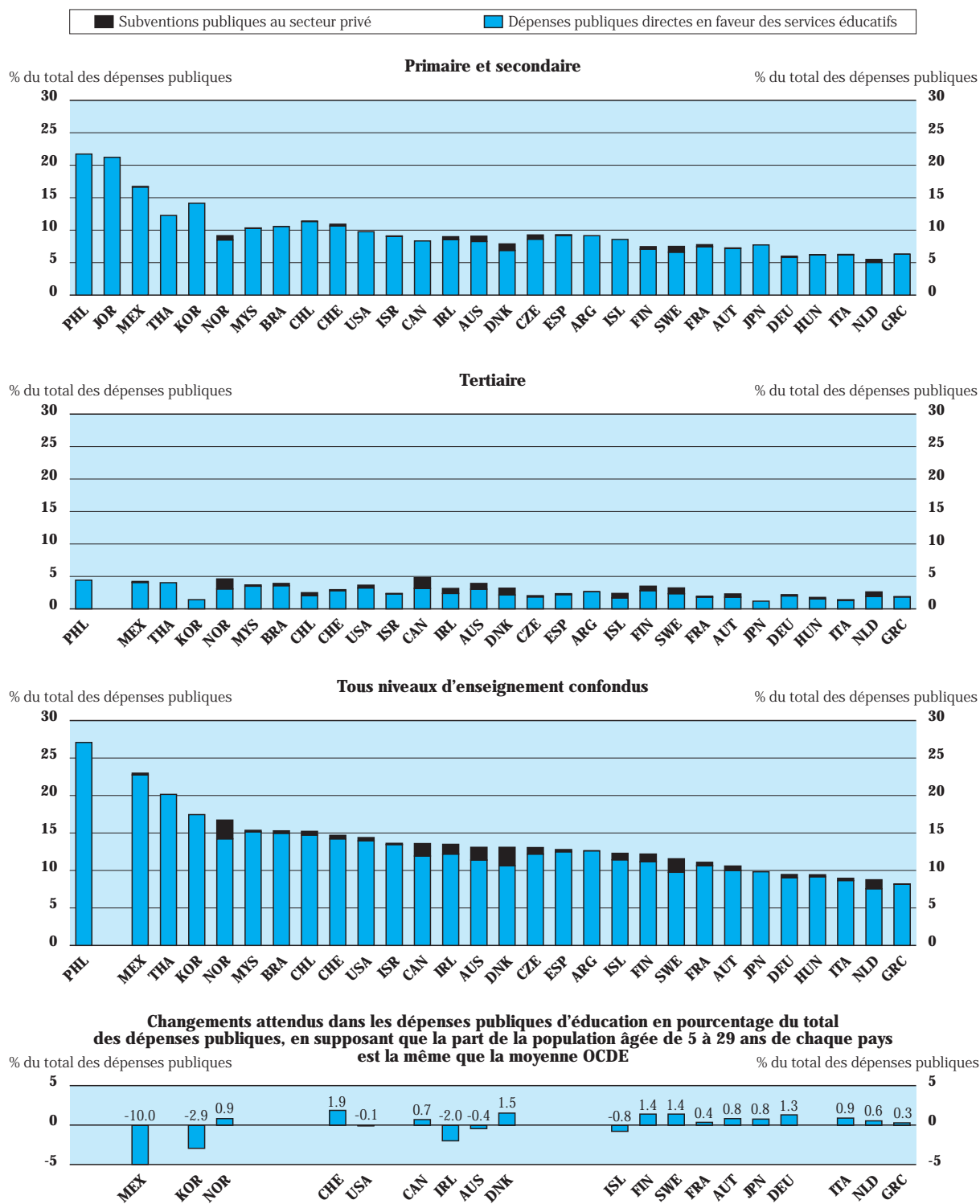
En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 12,6 pour cent des dépenses publiques totales au financement de l'éducation, les dépenses de chacun des pays variant entre 8 et 23 pour cent (graphique B2.1). Ces dépenses comprennent les dépenses directes en faveur des établissements d'enseignement et les subventions publiques versées aussi bien aux ménages (par exemple bourses et prêts consentis aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité, leurs frais d'études ainsi que leurs frais de subsistance) qu'à d'autres entités privées pour l'éducation (par exemple, subventions accordées aux entreprises ou aux organisations syndicales offrant des programmes d'apprentissage). La part des dépenses publiques consacrée à l'éducation est inférieure à 10 pour cent en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et aux Pays-Bas. À l'inverse, la Corée, le Mexique et la Norvège affectent à l'éducation entre 16 et 23 pour cent de leurs dépenses publiques.

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 12,6 pour cent des dépenses publiques totales au financement de l'éducation.

La part des dépenses publiques consacrées à l'éducation par les pays participant au projet IEM est supérieure à la moyenne OCDE des pays pour lesquels des données sont disponibles, les valeurs variant de moins de 13 pour cent en Argentine à plus de 15 pour cent au Brésil, au Chili et en Malaisie.

Parmi les pays participant au projet IEM, ce pourcentage est en général plus élevé.

Graphique B2.1. **Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques (1995)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion des dépenses publiques d'éducation pour tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement financé par des fonds publics est également organisé et dispensé par des établissements publics, bien que, dans certains pays, le financement final soit transféré vers des établissements privés subventionnés par l'État (indicateur B6) ou directement attribué aux ménages qui peuvent le dépenser dans l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, le financement final et l'enseignement proprement dit peuvent être considérés comme sous-traités par l'État à des établissements non publics, alors que dans le deuxième cas, les élèves/étudiants et leurs familles sont libres de décider du type d'établissement qui correspond le mieux à leurs besoins.

L'enseignement financé par des fonds publics est essentiellement organisé et dispensé par des établissements publics.

B₂

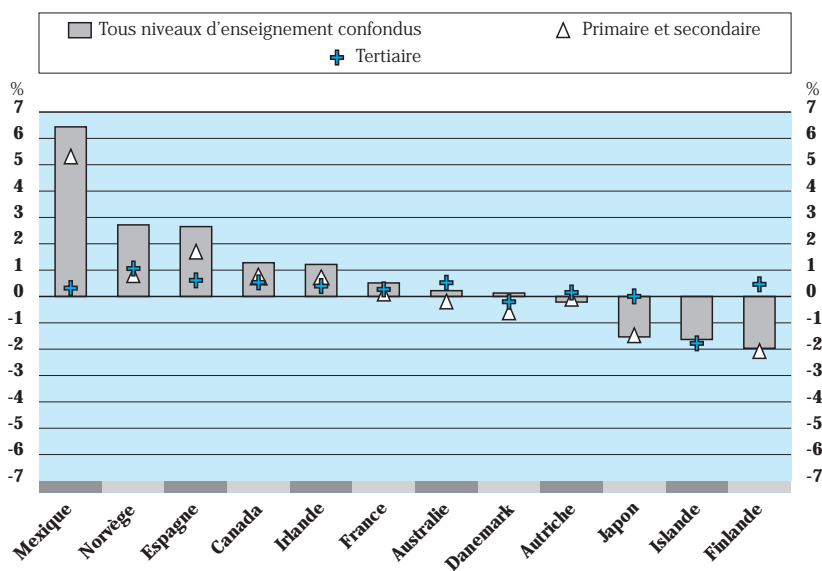
Évolution du financement public de l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales depuis 1990

Dans sept pays de l'OCDE sur 12, la part des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation a augmenté entre 1990 et 1995, en Espagne et en Norvège de 2.7 points de pourcentage et au Mexique de 6.4 points. Au Canada et en Irlande, cet accroissement était d'environ 1.2 point de pourcentage (graphique B2.2).

Dans sept pays de l'OCDE sur 12, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a augmenté.

En Finlande et en Islande, la part du budget consacré à l'éducation a diminué de 2.0 et 1.6 points de pourcentage respectivement au cours de cette période. En Italie et au Japon, les dépenses publiques directes en faveur des établissements ont également diminué (2.1 et 1.5 points de pourcentage respectivement) malgré l'absence de données sur l'évolution des subventions publiques vers le secteur privé. En Italie, les dépenses d'éducation ont diminué malgré un accroissement des dépenses publiques (tableau B1.2 de l'indicateur B1). En

Graphique B2.2. **Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques entre 1990 et 1995, par niveau d'enseignement (en points de pourcentage)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses pour tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE.

Finlande, les dépenses publiques totales ont augmenté alors que les dépenses d'éducation sont restées au même niveau et en Autriche la progression des dépenses d'éducation a pris du retard par rapport à la hausse globale des dépenses publiques. Par contre, les dépenses publiques ont diminué en Espagne alors que ses dépenses d'éducation ont augmenté de 17 pour cent.

Dans la plupart des pays, l'évolution du budget de l'État consacré à l'éducation est due aux changements observés dans les enseignements primaire et secondaire.

Du fait que les dépenses consacrées aux enseignements primaire et secondaire constituent la plus grande partie des dépenses totales d'éducation, les changements observés à ces niveaux tendent à avoir le plus fort impact sur la part des budgets de l'État consacrée à l'éducation. Au Mexique, la part des enseignements primaire et secondaire dans les dépenses publiques a augmenté de 5.3 points de pourcentage alors que les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire sont restées proches du niveau atteint en 1990. La part de l'éducation dans les budgets de l'État a davantage évolué pour les enseignements primaire et secondaire que pour l'enseignement tertiaire en Espagne et en Suisse.

La part des dépenses publiques affectées à l'enseignement tertiaire a augmenté dans 10 pays sur 12. En Australie, au Canada, en Espagne, en Finlande et en Norvège, la part de l'enseignement tertiaire par rapport à l'ensemble des dépenses d'éducation a augmenté de 0.5 point de pourcentage ou plus au cours de la période 1990-1995.

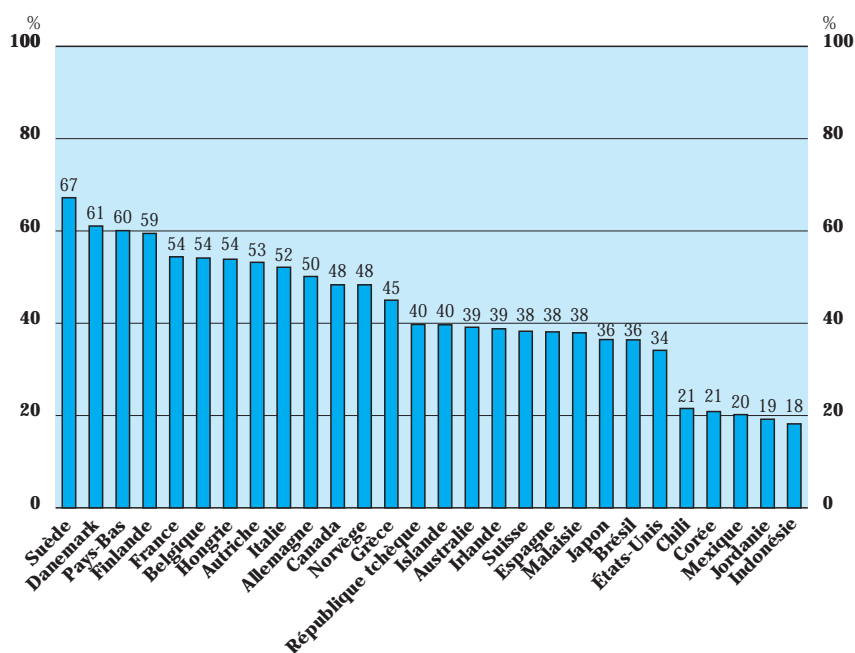
Facteurs de l'offre et de la demande ayant une incidence sur les dépenses publiques

Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays où le secteur public intervient peu dans d'autres domaines.

L'importance relative des budgets nationaux (mesurée par les dépenses publiques divisées par le PIB) est inversement liée à la part relative des dépenses publiques consacrées à l'éducation (graphique B2.3). Par exemple, dans les pays de l'OCDE où les dépenses publiques sont peu élevées par rapport à l'ensemble du PIB, comme la Corée et le Mexique, la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation est relativement forte. De même, dans des pays tels que l'Italie ou les Pays-Bas, où l'éducation constitue une part relativement faible des dépenses publiques totales, l'ensemble des dépenses publiques par rapport au PIB est élevé. Cela montre que le financement public de l'éducation est une priorité sociale dans tous les pays, même dans ceux où le secteur public intervient peu dans d'autres domaines.

Les effectifs relatifs de la population jeune déterminent la demande potentielle de formation initiale.

Les effectifs relatifs de la population jeune déterminent la demande potentielle de formation initiale d'un pays. Plus les jeunes sont nombreux, plus des ressources doivent être affectées à l'éducation. Inversement, moins le nombre de jeunes en âge d'aborder une formation initiale est élevé, moins un pays a besoin d'investir dans l'éducation. Le graphique B2.1 montre comment évoluerait la part des dépenses d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales si la population âgée de 5 à 29 ans dans chaque pays était équivalente à la moyenne OCDE, compte tenu de taux de scolarisation/fréquentation et de dépenses unitaires restant à un niveau constant. Dans des pays tels que l'Allemagne, le Danemark, la Finlande, l'Italie, la Suède et la Suisse, où la proportion de jeunes est relativement faible, les dépenses publiques d'éducation augmenteraient de manière considérable si la part des jeunes par rapport à l'ensemble de la population était égale à la moyenne OCDE. En revanche, en Corée et au Mexique, la part des dépenses en faveur des établissements d'enseignement diminueraient de 10 et 2.9 points de pourcentage si la proportion de jeunes dans ces pays était égale à la moyenne OCDE.

Graphique B2.3. **Total des dépenses publiques en pourcentage du PIB (1995)**

Source : OCDE.

Un autre facteur pouvant expliquer les différences entre pays dans la part des dépenses publiques totales consacrées à l'enseignement est le rôle plus ou moins grand joué par le secteur privé dans le financement de l'éducation. Les parts relatives des investissements publics et privés sont décrites à l'indicateur B3. En général, les pays qui demandent aux élèves/étudiants d'acquiescer des droits de scolarité et/ou de prendre en charge la totalité ou la plus grande partie de leurs frais de subsistance, semblent consacrer un plus faible pourcentage de crédits publics à l'enseignement tertiaire, toutes choses étant égales par ailleurs, que ceux qui offrent un enseignement « gratuit » et/ou qui subventionnent généreusement les élèves/étudiants. De même, les pays où les entreprises privées contribuent largement à l'éducation (comme c'est le cas dans les pays pratiquant le système de formation en alternance) y affectent une part relativement plus faible des dépenses publiques.

Enfin, les variations de la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation dépendent en général de l'importance accordée par les différents pays au secteur de l'éducation et de la priorité relative accordée à d'autres secteurs. Par exemple, les pays qui ont un budget relativement élevé pour la protection sociale et les systèmes de santé (tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la France et la Suède) semblent affecter une part relativement plus faible de leur budget à l'éducation, alors que dans ces pays, les élèves/étudiants et les établissements d'enseignement peuvent bénéficier directement ou indirectement d'autres formes de dépenses publiques. De plus, certains pays offrent des avantages aux élèves/étudiants et aux ménages sous forme d'abattements fiscaux, de subventions fiscales ou autres dispositions fiscales spéciales qui ne sont pas pris en compte dans les dépenses d'éducation décrites dans cet indicateur.

La participation du secteur privé au financement de l'éducation influe sur les dépenses du secteur public.

Les variations de la part de l'enseignement dans les dépenses publiques totales peuvent également dépendre de l'importance que les différents pays attribuent au secteur de l'éducation.

L'investissement public par niveau d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, entre 5.5 et 16.7 pour cent des dépenses publiques totales sont affectées aux enseignements primaire et secondaire et entre 1.2 et 4.8 pour cent à l'enseignement tertiaire.

Une corrélation existe entre les taux d'inscription et la part des dépenses publiques selon les niveaux d'enseignement mais des exceptions notables sont relevées.

L'importance du financement privé de l'enseignement tertiaire peut expliquer la faible part des dépenses publiques affectées par la Corée à ce niveau d'enseignement.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1995 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

La participation du secteur public au financement des différents niveaux de l'enseignement diffère sensiblement selon les pays de l'OCDE. En 1995, entre 5.5 et 16.7 pour cent des dépenses publiques totales étaient affectés aux enseignements primaire et secondaire et entre 1.2 et 4.8 pour cent à l'enseignement tertiaire. La Corée, les États-Unis, le Mexique et la Suisse ainsi que le Brésil, le Chili, la Jordanie et la Malaisie affectent environ 10 pour cent ou plus des dépenses publiques totales aux enseignements primaire et secondaire. Par contre, en Allemagne et aux Pays-Bas, cette part s'établit à 6 pour cent ou moins. Le Canada, le Mexique et la Norvège consacrent la plus large part de leurs dépenses publiques à l'enseignement tertiaire (plus de 4 pour cent).

Un moyen pour comparer les dépenses par niveau d'enseignement est effectivement de comparer les taux d'inscription et la part des dépenses publiques entre les enseignements primaire et secondaire et l'enseignement tertiaire. En Australie, au Canada et aux Pays-Bas, la part des dépenses publiques d'éducation consacrées à l'enseignement tertiaire est de 30 pour cent ou plus, alors que, globalement, les taux d'inscription respectifs dans l'enseignement tertiaire s'établissent à 26 pour cent, 15 pour cent et 9 pour cent. En Corée et au Japon, la grande majorité des dépenses publiques d'éducation est investie dans les enseignements primaire et secondaire, l'enseignement tertiaire comptant respectivement pour 12 et 8 pour cent du total des dépenses publiques d'éducation. Ces différences sont imputables aux différences observées dans les dépenses totales d'éducation par élève/étudiant (indicateur B4) ainsi qu'aux différences relevées dans la part de l'aide du secteur privé (indicateur B3) aux différents niveaux d'enseignement.

L'importance du financement privé de l'enseignement tertiaire, à hauteur de 1.6 pour cent du PIB (indicateur B1), peut expliquer la faible part des dépenses publiques affectée par la Corée à ce niveau d'enseignement : malgré des taux de fréquentation dans l'enseignement tertiaire supérieurs à la moyenne, 1.4 pour cent seulement des fonds publics sont consacrés par la Corée à ce niveau d'enseignement. Les autres pays qui allouent des parts relativement faibles des deniers publics à l'enseignement tertiaire sont l'Italie et le Japon (1.4 et 1.2 pour cent respectivement).

■ DÉFINITIONS

Cet indicateur exprime chacune des trois variables de dépenses ci-après en pourcentage des dépenses publiques totales du pays : *i)* les dépenses publiques directes affectées aux services éducatifs ; *ii)* les subventions publiques affectées au secteur privé ; et *iii)* les dépenses totales d'éducation provenant de sources publiques. Les dépenses publiques directement affectées aux services éducatifs comprennent les crédits dépensés directement par les autorités administratives pour recruter du personnel et fournir d'autres ressources, ainsi que les crédits alloués par l'État aux établissements publics ou privés qui les utilisent pour se doter des ressources éducatives nécessaires.

Les subventions publiques comprennent les bourses d'études et autres aides financières aux élèves/étudiants, plus certaines subventions à d'autres entités privées. Les données concernant les dépenses publiques totales, tous secteurs confondus (le dénominateur dans tous les calculs de pourcentage), proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir annexe 2).

La méthode utilisée pour le calcul des estimations du graphique B2.1 est décrite à l'annexe 3. La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur lorsque les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de détails, voir le Guide du lecteur).

Les données pour l'année 1990 sont exprimées en fonction du niveau des prix de 1995.

B₂

Tableau B2.1. **Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques, par niveau d'enseignement (1995)**

	Total : Dépenses directes plus subventions publiques au secteur privé			Dépenses publiques directes en faveur des services éducatifs			Subventions publiques au secteur privé		
	Enseignements primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignements primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignements primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	9.1	3.9	13.1	8.3	3.0	11.4	0.8	0.9	1.7
Autriche	7.3	2.3	10.6	7.2	1.8	10.0	0.1	0.5	0.6
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	8.4	4.8	13.6	8.4	3.1	11.9	x	1.7	1.7
République tchèque	9.3	2.0	13.1	8.6	1.8	12.2	0.7	0.2	0.9
Danemark	7.9	3.2	13.1	6.9	2.1	10.6	1.0	1.0	2.5
Finlande	7.5	3.5	12.2	7.1	2.8	11.2	0.4	0.7	1.1
France	7.8	2.0	11.1	7.5	1.8	10.6	0.3	0.2	0.5
Allemagne	6.0	2.2	9.5	5.8	2.0	9.1	0.2	0.2	0.4
Grèce	6.3	1.9	8.2	6.3	1.8	8.2	n	n	n
Hongrie	6.2	1.8	9.4	6.2	1.5	9.2	n	0.2	0.3
Islande	x	2.4	12.3	8.6	1.7	11.4	x	0.7	0.9
Irlande	9.0	3.1	13.5	8.6	2.4	12.2	0.5	0.8	1.3
Italie	6.3	1.4	9.0	6.2	1.3	8.7	0.1	0.1	0.3
Japon	7.8	1.2	9.8	7.8	1.2	9.8	m	m	m
Corée	14.2	1.4	17.5	14.2	1.4	17.5	n	n	n
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	16.7	4.2	23.0	16.7	4.1	22.8	0.1	0.2	0.2
Pays-Bas	5.5	2.6	8.8	5.0	1.9	7.6	0.5	0.7	1.2
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	9.2	4.6	16.7	8.5	3.1	14.2	0.7	1.5	2.5
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	9.3	2.3	12.8	9.2	2.2	12.5	0.1	0.2	0.3
Suède	7.5	3.2	11.6	6.6	2.3	9.8	0.9	0.9	1.8
Suisse	10.9	2.9	14.7	10.7	2.8	14.3	0.3	0.1	0.4
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	9.8	3.6	14.4	9.8	3.2	14.0	x	0.4	0.4
Moyenne des pays	8.7	2.7	12.6	8.4	2.2	11.8	0.4	0.5	0.9
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	9.2	2.6	12.6	9.2	2.6	12.6	n	n	n
Brésil	10.6	3.9	15.3	10.6	3.6	15.0	n	0.3	0.3
Chili ¹	11.4	2.5	15.2	11.4	2.0	14.7	n	0.5	0.5
Israël ²	9.1	2.4	13.7	9.1	2.3	13.5	0.1	0.1	0.2
Jordanie ¹	21.3	m	m	21.3	m	m	n	n	n
Malaisie ¹	10.4	3.7	15.4	10.3	3.5	15.2	0.1	0.2	0.2
Paraguay ¹	11.1	m	m	11.1	3.6	14.8	n	m	m
Philippines	m	m	m	21.7	4.4	27.1	m	m	m
Thaïlande ¹	m	m	m	12.3	4.0	20.2	m	m	m
Uruguay ¹	8.7	3.2	12.4	8.7	3.2	12.4	n	n	n

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B2.2. **Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques, par niveau d'enseignement (1990)**

	Total : Dépenses directes plus subventions publiques au secteur privé			Dépenses publiques directes en faveur des services éducatifs			Subventions publiques au secteur privé		
	Enseignements primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignements primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignements primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	9.3	3.4	12.9	8.5	2.8	11.5	0.7	0.6	1.4
Autriche	7.4	2.1	10.8	7.3	2.0	10.6	n	0.1	0.3
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	7.7	4.3	12.3	7.7	3.2	11.3	x	0.4	0.4
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	8.5	3.4	13.0	7.5	2.3	10.6	1.0	1.1	2.2
Finlande	9.5	3.0	14.2	9.3	2.7	13.6	0.3	0.4	0.6
France	7.7	1.7	10.6	7.5	1.6	10.3	0.2	0.1	0.3
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	8.8	4.1	13.9	8.2	1.6	10.7	0.6	2.6	3.2
Irlande	8.3	2.7	12.3	8.0	2.2	11.4	0.3	0.6	0.9
Italie	m	m	m	7.6	1.8	10.8	m	m	m
Japon	m	m	m	9.2	1.2	11.4	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	11.4	3.9	16.6	11.4	3.8	16.5	n	0.1	0.1
Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	8.4	3.5	14.0	8.0	2.2	12.1	0.4	1.3	2.0
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	7.6	1.7	10.1	7.5	1.6	9.9	0.1	0.1	0.3
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	8.4	2.1	10.7	8.2	1.7	10.1	0.2	0.4	0.6
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	8.6	3.0	12.6	8.3	2.2	11.5	0.3	0.7	1.0

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

PARTS RELATIVES DES INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

■ CONTEXTE

Cet indicateur exprime les parts relatives des investissements public et privé dans l'éducation et montre leur évolution depuis 1990.

Une question vivement débattue dans certains pays est celle du partage des coûts de l'éducation entre l'individu qui en tire directement parti et la société dans son ensemble. Cette question est particulièrement pertinente au début et à la fin des études – éducation préscolaire et enseignement tertiaire – où la pratique d'un financement public intégral ou quasi intégral est moins fréquente.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation/fréquentation induit par de nouveaux groupes de clients et l'élargissement des choix concernant les études – quoi étudier, quand, comment et où – les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats pour mobiliser les ressources nécessaires, renforcer l'efficacité et assouplir les modalités d'études pour permettre à chacun de choisir la filière et les possibilités d'apprentissage qui correspondent le mieux à ses besoins. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus et de partager les coûts et les avantages plus équitablement. De nouvelles stratégies financières visent également à influencer le comportement des élèves/étudiants dans un sens propre à rendre l'enseignement plus rentable.

De ce fait, les fonds publics sont désormais considérés de plus en plus comme ne représentant qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, alors que parallèlement les sources privées de financement jouent un rôle de plus en plus grand. Cependant, de nombreux pays s'inquiètent à l'idée que cet équilibre pourrait être compromis au point de décourager, au lieu d'encourager, les apprenants potentiels.

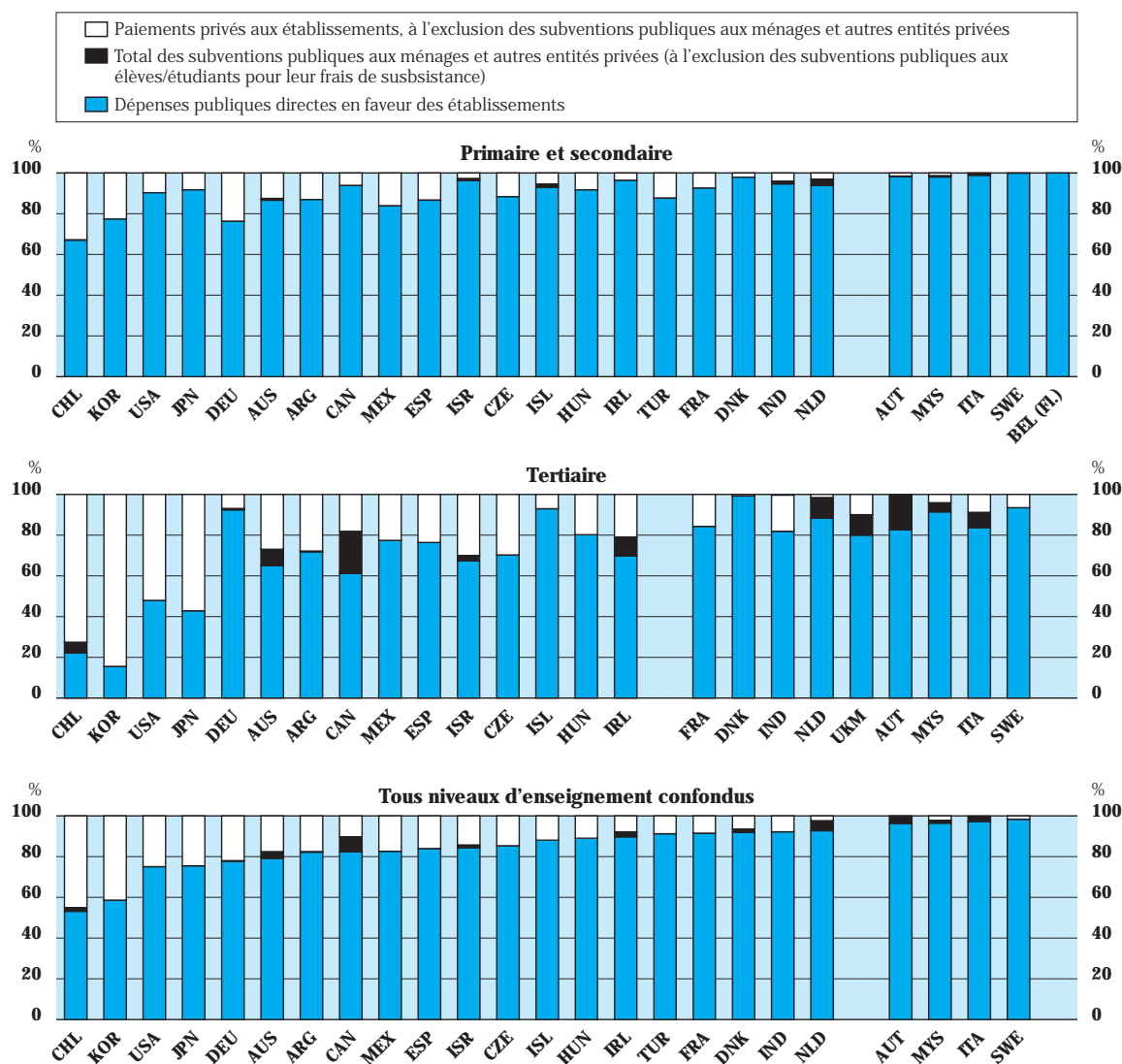
■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Parts des dépenses publiques et privées en faveur des établissements d'enseignement

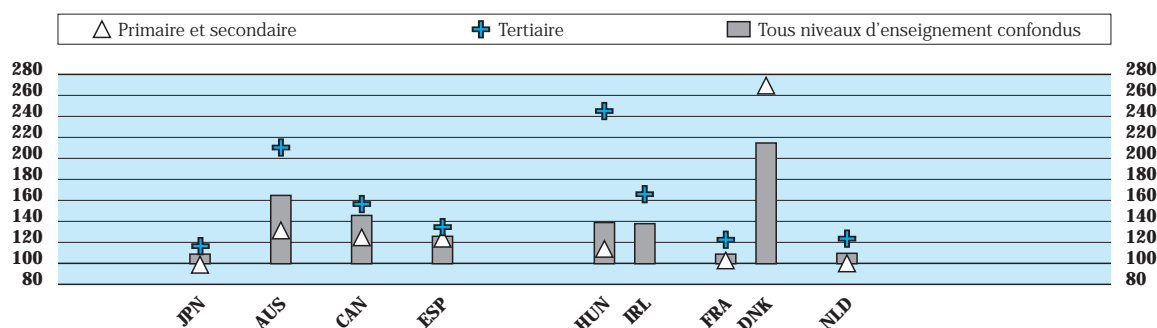
L'éducation demeure une entreprise essentiellement publique, mais elle comprend un élément important et croissant de financement privé pour ses « coûts visibles ».

L'éducation demeure une entreprise essentiellement publique, mais elle comprend un élément important et croissant de financement privé pour ses « coûts visibles ». Le tableau B3.1 montre les parts relatives de financement des établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées. La première série de colonnes montre la répartition des sources de dépenses avant transferts du secteur public vers le secteur privé ou vice versa. Cette colonne indique la source initiale des fonds consacrés à l'éducation. La deuxième série de colonnes montre les dépenses après tous les transferts effectués et fait ainsi apparaître les dépenses finales en faveur des établissements d'enseignement. Ainsi, le financement final provenant de sources privées englobera tous les frais d'études (notamment les droits de scolarité) versés aux établissements d'enseignement, y compris la part financée par les subventions publiques aux ménages.

Graphique B3.1. Répartition des dépenses en faveur des établissements (dépenses finales) (1995)



Graphique B3.2. Indice de variation de la part du financement privé des établissements entre 1990 et 1995, par niveau d'enseignement (1990 = 100)



Source : OCDE.

Parmi les 12 pays de l'OCDE ayant fourni des données, la part du financement des établissements d'enseignement provenant du secteur privé varie de 3 pour cent ou moins en Italie, aux Pays-Bas et en Suède à plus de 18 pour cent en Allemagne et en Australie. Au Chili, elle atteint même 45 pour cent. Cette part n'est pas négligeable non plus en Argentine (17 pour cent) et en Israël (14 pour cent).

Les dépenses privées après transferts augmentent la part des dépenses du secteur privé en Australie, au Canada, en Irlande, en Italie et aux Pays-Bas.

Si les transferts du secteur public au secteur privé sont pris en considération, la situation change pour certains pays (deuxième série de colonnes du tableau B3.1). En Australie, au Canada, en Irlande, en Italie et aux Pays-Bas, les transferts du secteur public vers le secteur privé augmentent la part du secteur privé dans le financement de l'enseignement de 2.4 à 7.3 points. Dans ces pays, les subventions accordées aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité comptent pour une large part des transferts du secteur public vers le secteur privé. Pour de nombreux pays les données sur les dépenses privées en faveur des établissements d'enseignement et sur la part des subventions publiques dépensées pour ces établissements ne sont pas disponibles. On peut supposer que dans tous les pays qui fournissent des données sur le financement final mais non sur le financement initial, les transferts du secteur public vers le secteur privé jouent un rôle important dans le financement de l'éducation.

En Corée et aux États-Unis, les dépenses du secteur privé englobent essentiellement les dépenses des ménages afférentes aux droits et frais d'études dans les établissements d'enseignement tertiaire, alors qu'en Allemagne elles correspondent dans leur quasi-totalité aux contributions des entreprises au système d'apprentissage en alternance dans le second cycle du secondaire.

La part des investissements privés dans l'éducation est très importante dans l'enseignement tertiaire.

C'est au niveau de l'enseignement tertiaire que les différences entre pays sont les plus notables. La part des dépenses en faveur des établissements d'enseignement tertiaire financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, déduction faite des aides financières publiques aux étudiants, va de moins de 2 pour cent au Danemark et aux Pays-Bas à plus de 25 pour cent en Argentine, en Australie, au Chili, en Israël et en République tchèque. En Espagne, en Hongrie et en Irlande, la part privée du financement initial dépasse 20 pour cent. En Corée, aux États-Unis et au Japon, le financement final provient de sources publiques à hauteur de plus de 50 pour cent.

Les frais supportés par les étudiants et leurs familles au titre des droits et autres frais d'études diffèrent selon les pays en fonction de la fiscalité, des politiques budgétaires et de la volonté des pouvoirs publics d'aider les étudiants, compte tenu de leur âge et du fait qu'ils étudient à plein temps ou à temps partiel et qu'ils vivent ou non avec leurs familles. Toutefois, les critères qui ont servi à établir les conditions d'attribution des subventions perdent dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente (indicateur C3), ont davantage de chances d'avoir créé leur propre foyer et préfèrent en général un enseignement à temps partiel et à distance à un enseignement à plein-temps à l'université.

Certains des pays affichant les plus fortes dépenses associent ces ressources à une aide non négligeable du secteur privé.

Si les parts publiques et privées des dépenses d'éducation en fonction des dépenses totales d'éducation exprimées en pourcentage du PIB (indicateur B1) sont prises en considération, certains des pays, affichant les dépenses totales les plus élevées par rapport au revenu national, comme l'Australie, la Corée et les États-Unis, associent ces ressources à une aide non négligeable du secteur privé.

Inversement, dans les pays où les dépenses globales sont relativement faibles, tels que l'Autriche ou l'Italie, la contribution des particuliers est en général relativement peu élevée. Il existe des exceptions à ce modèle.

Évolution du financement public et du financement privé de l'éducation

En Australie, au Canada, au Danemark, en Hongrie et en Irlande, les dépenses privées directes en faveur des établissements d'enseignement ont enregistré une augmentation s'inscrivant entre 38 et 115 pour cent, alors que la hausse du financement public direct des établissements d'enseignement n'a pas dépassé 31 pour cent.

Le rôle des familles dans le financement des études de leurs enfants a progressé dans de nombreux pays.

Les changements sont surtout frappants dans l'enseignement tertiaire (graphique B3.2). Dans de nombreux pays, l'accroissement spectaculaire des effectifs (indicateur C1) témoigne des efforts énergiques qui ont été déployés pour satisfaire la demande, tant des particuliers que de la société dans son ensemble. Mais, dans la mesure où les structures et les programmes de l'enseignement

Ces changements sont les plus frappants dans l'enseignement tertiaire.

Dans les pays où les ressources affectées par les ménages aux droits de scolarité, aux services éducatifs et aux frais de subsistance sont en augmentation, ce phénomène est imputable à l'un au moins des quatre facteurs suivants :

a) Une fréquentation en hausse, notamment en Australie, en Espagne et en France, qui se traduit par une augmentation du volume des dépenses des ménages en faveur de l'enseignement tertiaire. Même si en Finlande, les effectifs ont augmenté, l'impact sur les dépenses des ménages a été moins important car la quasi-totalité des frais de scolarité et de subsistance des étudiants sont pris en charge par les pouvoirs publics. Toutefois, les étudiants finlandais peuvent financer leurs frais de subsistance grâce à des prêts bancaires garantis par l'État qu'ils doivent ensuite rembourser, tandis que les étudiants les plus jeunes reçoivent généralement une aide complémentaire de leurs parents.

b) L'augmentation des droits, charges ou contributions, ou l'instauration de nouveaux frais, dans un large éventail de pays. C'est le cas en particulier en Australie et aux Pays-Bas mais aussi aux États-Unis, en Italie, au Japon, au Portugal, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ainsi que dans les Fachhochschulen autrichiennes. Certains pays ont recours aux droits de scolarité pour financer une part plus importante des coûts liés à la fréquentation massive de l'enseignement tertiaire, et l'accroissement des aides financières aux étudiants ne compense que partiellement l'augmentation des dépenses à la charge des ménages.

c) La hausse des prix des biens et services non éducatifs utilisés par les étudiants, ou la diminution du montant par étudiant des subventions en faveur de ces biens et services. Les données concernant les dépenses liées aux études et à l'entretien des étudiants ne sont pas uniformes, mais les chiffres fournis par certains pays indiquent que ces dépenses ont augmenté d'environ 5 pour cent au Japon et d'environ 7 pour cent aux États-Unis (compte tenu de l'inflation) sur la période 1990-1994. Les Pays-Bas ont réduit le montant des subventions destinées à couvrir ces dépenses, de même que l'Allemagne, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Ces mesures se sont traduites par une augmentation relative du volume des prêts accordés aux étudiants ce qui, même en tenant compte des dispositions tendant à réduire les frais de constitution des dossiers de prêt et le montant des remboursements, oblige les étudiants ou leurs familles à prendre en charge une part plus importante du coût des études tertiaires. En Allemagne et en Norvège, par exemple, les étudiants ayant droit à une aide financière reçoivent cette aide pour moitié sous forme de prêt et pour moitié sous forme d'allocation ; en Suède, les étudiants bénéficiaires d'une aide financière reçoivent 70 pour cent de celle-ci sous forme de prêt.

d) Une forte proportion, dans certains pays, d'étudiants inscrits dans des établissements privés qui imposent des droits élevés destinés à couvrir la quasi-totalité des frais de scolarité : tel est le cas en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Portugal. Au Portugal, en 1995-96, on estime que presque toutes les dépenses des étudiants et de leurs familles en faveur des établissements d'enseignement tertiaire étaient destinées à des universités et à des instituts d'enseignement technologique privés. Ces établissements regroupent à l'heure actuelle environ un tiers de l'ensemble des effectifs, contre environ 20 pour cent en 1990.

Source : *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE (1998).

tertiaire ont été conçus pour une autre époque, il en va de même de ses mécanismes de financement. Malgré le rôle majeur assumé par les pouvoirs publics sur le plan financier, le coût pour l'apprenant au niveau de l'enseignement tertiaire a augmenté dans de nombreux pays.

L'analyse des données par pays révèle que dans les pays pour lesquels les ressources affectées par les ménages aux droits de scolarité, aux services éducatifs et aux frais de subsistance ont augmenté, ce phénomène est imputable à l'un au moins des quatre facteurs suivants (voir encadré page précédente) : *i*) une augmentation des effectifs, *ii*) une augmentation des droits, charges ou contributions ou l'instauration de nouveaux frais, *iii*) la hausse des prix des biens et services non éducatifs utilisés par les étudiants ou *iv*) un accroissement des effectifs dans des établissements privés qui impose des droits plus élevés.

La hausse des droits de scolarité et des taux de fréquentation des établissements privés n'implique pas de façon générale un fléchissement du financement public.

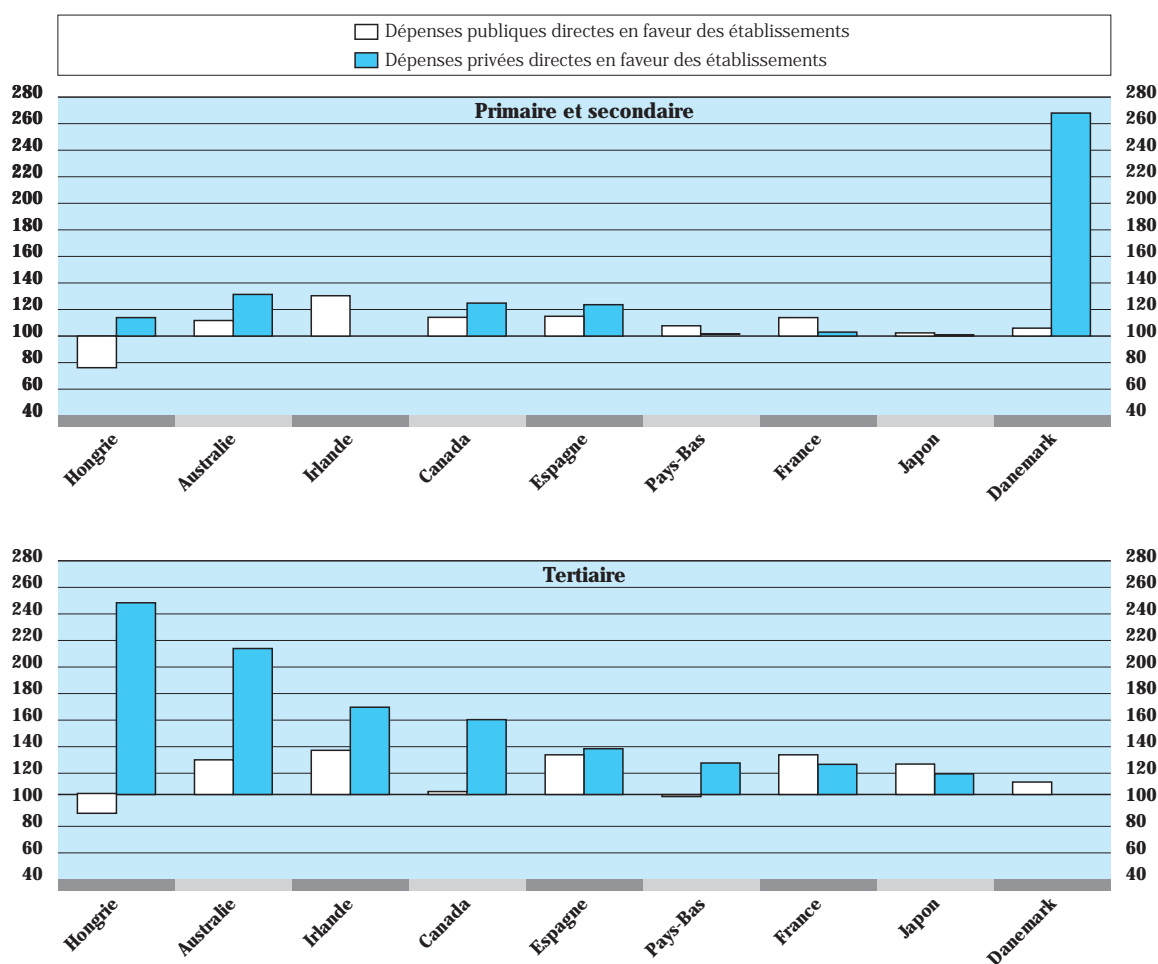
La hausse des droits de scolarité et des frais d'étude n'implique pas de façon générale que l'accroissement des dépenses privées s'accompagne d'un repli des dépenses publiques d'éducation. Au contraire, il ressort du graphique B3.3 que l'investissement public dans l'éducation a également augmenté dans la plupart des pays pour lesquels des données sur la période 1990-1995 sont disponibles. En fait, certains des pays affichant la hausse la plus forte des dépenses privées se sont également signalés par la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation.

De 1990 à 1995, les fonds publics affectés aux établissements d'enseignement tertiaire et à l'aide financière accordée aux étudiants ont augmenté respectivement de 26 et 33 pour cent en Australie et en Irlande ; les dépenses privées ont doublé en Australie et augmenté de plus de deux tiers en Irlande. En Hongrie, les dépenses publiques directes ont diminué alors que les dépenses privées ont plus que doublé ; en Espagne, les dépenses aussi bien publiques que privées ont augmenté d'un tiers. L'ampleur de la hausse des dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire est largement semblable en France et au Japon (30 et 23 pour cent respectivement), mais dans ces pays les dépenses privées ont progressé plus lentement (23 et 16 pour cent). Aux Pays-Bas, les dépenses publiques sont restées plus ou moins stables alors que les dépenses privées ont augmenté de 24 pour cent. Là, comme au Canada, les dépenses des ménages en faveur de l'enseignement tertiaire ont augmenté plus rapidement que les aides publiques.

Restent les pays qui ont financé le développement de l'enseignement tertiaire principalement à partir de leurs budgets publics et où les dépenses privées à ce niveau restent faibles ou négligeables (moins de 9 pour cent des dépenses totales en faveur des établissements d'enseignement), à savoir l'Allemagne, le Danemark, l'Islande, l'Italie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède.

De nouvelles stratégies de financement visent également à influencer le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus rentable.

De nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées mais aussi à influencer le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus rentable. Il est difficile de déterminer avec exactitude l'incidence des frais de scolarité sur le comportement de l'apprenant, notamment parce que ces frais ne peuvent être dissociés des bourses, des dépenses fiscales et des subventions implicites dans les prêts. Mais de nombreux pays pour lesquels les étudiants et leurs familles dépensent davantage pour l'enseignement tertiaire affichent certains des taux de fréquentation les plus élevés à ce niveau (indicateur C3).

Graphique B3.3. **Indice de variation des dépenses publiques et privées d'éducation entre 1990 et 1995 (1990 = 100)**

Source : OCDE.

Transferts publics vers le secteur privé

Les pouvoirs publics peuvent acheter des services éducatifs directement (par exemple, en versant les traitements des enseignants), transférer des fonds à des établissements d'enseignement selon divers mécanismes d'allocation, ou verser de l'argent aux élèves/étudiants (par exemple, par le biais de bourses, subventions ou prêts) pour qu'ils le dépensent dans des établissements d'enseignement. En subordonnant le financement des établissements d'enseignement au choix des élèves/étudiants, les pouvoirs publics peuvent inciter les établissements à organiser les programmes et l'enseignement d'une manière qui réponde mieux aux besoins des intéressés, réduisant ainsi le coût des échecs ou des inadéquations. Le financement public direct des établissements basé sur le taux de fréquentation ou le nombre d'unités de valeur, déjà mis en place dans la majorité des pays de l'OCDE, offre ce type d'incitation. Le financement indirect des établissements d'enseignement par le versement de subventions pour les droits de scolarité est une autre méthode.

Les fonds publics sont en grande partie dépensés en faveur des établissements d'enseignement mais certains pays versent des subventions assez considérables au secteur privé à des fins éducatives.

Les tableaux B3.2a et B3.2b montrent que si, pour les enseignements primaire et secondaire, les fonds publics sont pour l'essentiel dépensés soit directement par les pouvoirs publics soit transférés aux établissements d'enseignement pour acquérir des ressources, la structure des dépenses est plus diversifiée dans l'enseignement tertiaire. Dans 12 pays sur 27, plus de 20 pour cent des dépenses publiques en faveur de l'enseignement tertiaire sont transférés aux ménages ou à d'autres bénéficiaires qui ne sont pas des établissements d'enseignement (telles que les entreprises ou les organisations syndicales). Ceux-ci, à leur tour, dépensent les sommes qui leur sont versées en faveur des établissements d'enseignement, du moins en partie.

Les ressources publiques allouées aux élèves/étudiants et à leurs familles pour les aider à supporter les frais de scolarité sont versées sous diverses formes, notamment bourses, allocations et prêts (qui sont généralement pris en compte dans ces données), ou par le biais de subventions accordées aux élèves/étudiants, soit en nature soit en espèces, comme la gratuité ou une réduction des frais de transport sur le réseau public et les allocations familiales ou les allocations pour enfant à charge qui sont subordonnées à la situation de l'élève/étudiant (également prises en compte, en principe, dans ces données, bien que la couverture par pays soit inégale). Il convient de noter que les prêts consentis aux élèves/étudiants par des institutions financières privées (et non directement par une autorité administrative) sont comptabilisés parmi les dépenses privées, alors que les bonifications d'intérêt ou les versements de l'État au titre des défauts de remboursement des prêts sont considérés comme un financement public.

Les transferts du secteur public vers le secteur privé offrent souvent un moyen d'élargir l'accès aux étudiants à faible revenu.

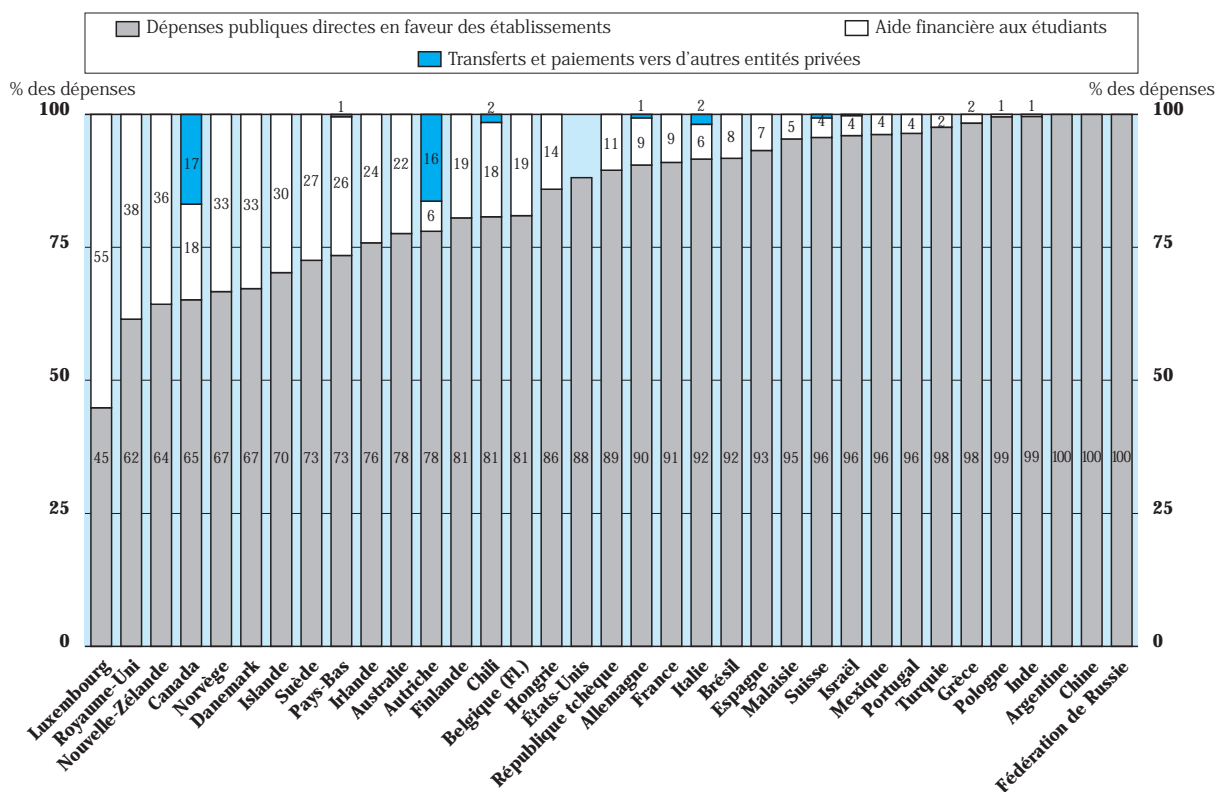
Au Danemark, au Luxembourg et au Royaume-Uni, entre 28 et 55 pour cent des dépenses publiques de l'enseignement tertiaire servent à financer les bourses et allocations versées aux ménages. En Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, entre 18 et 30 pour cent des dépenses publiques sont consacrés aux prêts accordés aux étudiants (en valeur brute, sans retrancher ou exprimer en valeur nette les remboursements ou versements des intérêts par l'emprunteur).

Dans les pays où l'enseignement tertiaire se développe, notamment en Australie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, et en particulier dans les pays où les étudiants doivent verser des droits de scolarité, les transferts de fonds du secteur public vers le secteur privé sont souvent considérés comme un moyen d'élargir l'accès aux étudiants à faible revenu.

Le financement public au moyen de subventions vers le secteur privé en faveur des établissements d'enseignement joue un rôle de plus en plus important.

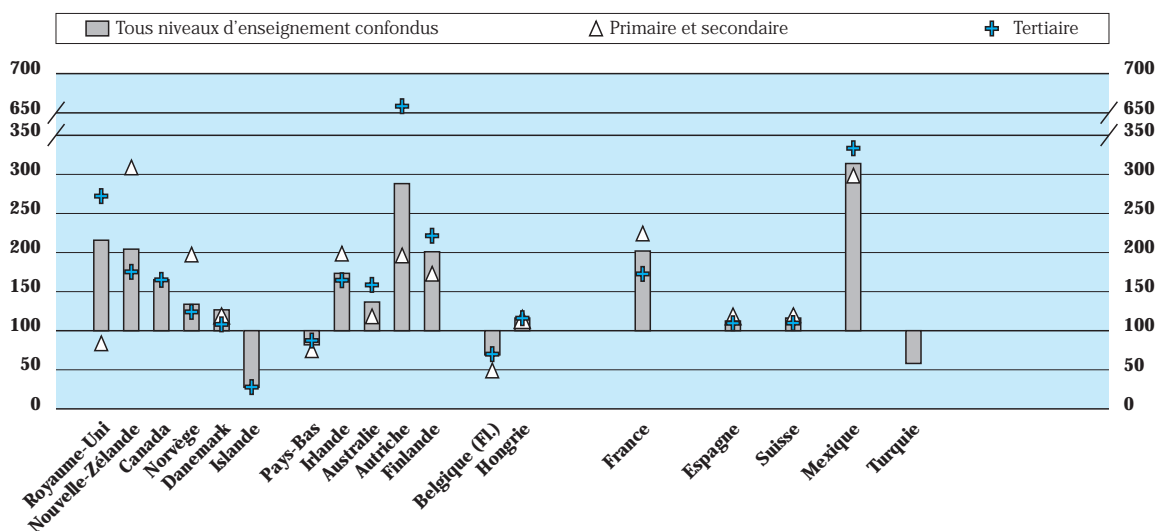
Dans 14 des 18 pays ayant fourni des données comparables, les subventions publiques vers le secteur privé (essentiellement sous forme d'aide financière aux élèves/étudiants) ont progressé plus vite que les dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement. Le graphique B3.4 fournit un indice de l'évolution du volume des transferts publics vers le secteur privé entre 1990 et 1995 pour différents niveaux d'enseignement. En Autriche, en Finlande, en France, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la part des fonds publics affectés aux établissements d'enseignement ou aux frais de subsistance des étudiants par le biais de subventions aux ménages et à d'autres entités privées a plus que doublé. Au Canada et en Irlande, la part relative a augmenté de plus de 50 pour cent. Au niveau de l'enseignement tertiaire, les subventions publiques ont augmenté de plus de 500 pour cent en Autriche, de plus de 200 pour cent au Mexique et ont plus que doublé en Finlande et au Royaume-Uni.

Graphique B3.4. **Dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement tertiaire et transferts du secteur public vers le secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation (1995)**



Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion des dépenses publiques directes en faveur des établissements.

Indice de variation des transferts publics vers le secteur privé entre 1990 et 1995 (1990 = 100)



Source : OCDE.

Ceci indique peut-être que les pouvoirs publics essaient de développer une concurrence dans le secteur de l'enseignement en transférant aux ménages certaines décisions relatives aux dépenses d'éducation. Dans quelques pays, une autre tendance consiste à fournir des ressources sous forme de subventions globales aux établissements, ce qui laisse à ces derniers une plus grande latitude pour engager leurs dépenses.

■ DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1995 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Les parts initiales, publiques et privées, des dépenses d'éducation sont exprimées en pourcentage des dépenses totales d'éducation provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses publiques initiales englobent les dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les dépenses privées initiales englobent les frais de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages en faveur des établissements d'enseignement, déduction faite des versements compensés par les subventions publiques. Les parts finales, publiques et privées, sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources éducatives et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales englobent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des subventions publiques).

Les données pour 1990 sont exprimées en fonction du niveau des prix de 1995.

Les tableaux B3.2a et B3.2b montrent les dépenses publiques directes d'éducation en faveur des établissements et les transferts vers le secteur privé à des fins éducatives en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation. Ils montrent également différents types de transferts vers le secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation. Les bourses et allocations comprennent les subventions spéciales octroyées aux élèves/étudiants, soit en espèces soit en nature, comme la gratuité ou une réduction des frais de transport sur le réseau public ainsi que les allocations familiales ou les allocations pour enfant à charge, qui sont subordonnées à la situation de l'élève/étudiant. Les prêts accordés aux élèves/étudiants sont indiqués en valeur brute, sans retrancher ni exprimer en valeur nette les remboursements ou versements des intérêts par l'emprunteur. Les paiements aux autres entités privées comprennent les paiements aux entités privées qui, par définition, ne sont pas des établissements d'enseignement. Ces paiements englobent les transferts aux entreprises ou aux associations syndicales qui dispensent un enseignement pour adulte, les subventions aux entreprises ou aux associations syndicales qui offrent des programmes d'apprentissage, les subventions aux organismes à but non lucratif qui assurent aux élèves/étudiants un logement ou des repas, et les bonifications d'intérêt aux institutions financières privées qui octroient des prêts aux élèves/étudiants.

Tableau B3.1. Répartition des sources de financement public et privée en faveur des établissements avant (financements initiaux) et après (dépenses finales) transferts des sources publiques, par niveau d'enseignement (1995)

	Financements initiaux (sources initiales des fonds consacrés à l'éducation)						Dépenses finales (après transferts du secteur public vers le secteur privé ou vice versa)					
	Enseignements primaire et secondaire		Enseignement tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus		Enseignements primaire et secondaire		Enseignement tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus	
	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé
Australie	87	13	73	27	82	18	87	13	65	35	79	21
Autriche	98	2	m	m	m	m	98	2	98	2	97	3
Belgique (Communauté fl.)	100	n	m	m	m	m	100	n	m	m	m	m
Canada	94	6	82	18	90	10	94	6	61	39	82	18
République tchèque	88	12	70	30	85	15	88	12	70	30	85	15
Danemark	98	2	99	1	93	7	98	2	99	1	92	8
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
France	93	7	84	16	91	9	93	7	84	16	91	9
Allemagne	76	24	93	7	78	22	76	24	92	8	78	22
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	92	8	80	20	89	11	92	8	80	20	89	11
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	93	7	88	12
Irlande	96	4	79	21	92	8	96	4	70	30	90	10
Italie	100	n	91	9	100	n	100	n	84	16	97	3
Japon	m	m	m	m	m	m	92	8	43	57	75	25
Corée	77	23	m	m	m	m	77	23	16	84	59	41
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	84	16	77	23	83	17
Pays-Bas	97	3	99	1	97	3	94	6	88	12	93	7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	87	13	76	24	84	16	87	13	76	24	84	16
Suède	100	n	94	6	98	2	100	n	94	6	98	2
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	88	12	m	m	91	9
Royaume-Uni	m	m	90	10	m	m	m	m	72	28	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	90	10	48	52	75	25
Moyenne des pays	93	7	86	13	91	9	91	9	75	25	86	14
Participants au projet IEM												
Argentine ¹	87	13	66	34	83	17	87	13	66	34	83	17
Chili ¹	67	33	27	73	55	45	67	33	22	78	53	47
Inde ¹	96	4	m	m	m	m	95	5	82	18	93	7
Israël ²	97	3	70	30	86	14	96	4	67	33	84	16
Malaisie ¹	98	2	96	4	98	2	98	2	91	9	96	4
Uruguay ¹	96	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B3.2a. **Dépenses directes en faveur des établissements et transferts vers le secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, enseignements primaire et secondaire (1995)**

	Dépenses directes en faveur des établissements	Transferts vers les entités privées				Total	
		Aide financière aux étudiants			Transferts et paiements vers d'autres entités privées		
		Bourses et autres subventions aux ménages	Prêts aux étudiants	Total			
Australie	91	8	n	8	1	9	100
Autriche	99	1	a	1	n	1	100
Belgique (Communauté fl.)	100	n	n	n	n	n	100
Canada	m	m	m	m	m	m	100
République tchèque	93	7	a	7	n	7	100
Danemark	87	12	n	13	x	13	100
Finlande	95	5	n	5	m	5	100
France	96	4	n	4	n	4	100
Allemagne	96	4	n	4	n	4	100
Grèce	100	n	n	n	n	n	100
Hongrie	99	1	a	1	n	1	100
Islande	m	m	m	m	m	m	100
Irlande	95	5	n	5	n	5	100
Italie	99	n	n	n	1	1	100
Japon	m	m	m	m	n	m	100
Corée	100	n	n	n	n	n	100
Luxembourg	100	n	a	n	n	n	100
Mexique	100	n	a	n	a	n	100
Pays-Bas	91	7	n	8	1	9	100
Nouvelle-Zélande	95	4	2	5	a	5	100
Norvège	93	4	3	7	n	7	100
Pologne	100	n	a	n	m	n	100
Portugal	98	2	a	2	a	2	100
Espagne	99	1	n	1	n	1	100
Suède	88	10	2	12	a	12	100
Suisse	97	1	n	1	1	3	100
Turquie	97	3	n	3	m	3	100
Royaume-Uni	98	2	a	2	n	2	100
États-Unis	m	m	m	m	m	m	100
Moyenne des pays	96	3	1	4	1	4	100

Source: Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B3.2b. **Dépenses directes en faveur des établissements et transferts vers le secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, enseignement tertiaire (1995)**

	Dépenses directes affectées aux établissements	Transferts vers les entités privées					Total
		Aide financière aux étudiants			Transferts et paiements vers d'autres entités privées	Total	
		Bourses et autres subventions aux ménages	Prêts aux étudiants	Total			
Australie	78	13	9	22	n	22	100
Autriche	78	6	a	6	16	22	100
Belgique (Communauté fl.)	81	19	n	19	m	19	100
Canada	65	17	1	18	17	35	100
République tchèque	89	11	a	11	n	11	100
Danemark	67	28	5	33	x	33	100
Finlande	81	19	n	19	m	19	100
France	91	9	m	9	n	9	100
Allemagne	90	6	3	9	1	10	100
Grèce	98	2	n	2	n	2	100
Hongrie	86	14	a	14	n	14	100
Islande	70	m	30	30	m	30	100
Irlande	76	24	n	24	n	24	100
Italie	92	6	n	6	2	8	100
Japon	m	a	m	m	n	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	45	55	a	55	x	55	100
Mexique	96	1	3	4	a	4	100
Pays-Bas	73	22	4	26	1	27	100
Nouvelle-Zélande	64	14	22	36	a	36	100
Norvège	67	9	25	33	n	33	100
Pologne	99	1	a	1	m	1	100
Portugal	96	4	a	4	a	4	100
Espagne	93	7	n	7	n	7	100
Suède	73	9	18	27	a	27	100
Suisse	96	3	n	4	1	4	100
Turquie	98	2	n	2	m	2	100
Royaume-Uni	62	32	6	38	n	38	100
États-Unis	88	x	x	x	x	12	100
Moyenne des pays	81	13	5	18	2	19	100
Participants au projet IEM							
Argentine ¹	100	n	n	n	n	n	100
Brésil	92	6	2	8	n	8	100
Chine	100	n	n	n	n	n	100
Inde ¹	99	1	n	1	n	n	100
Israël ²	96	4	n	4	n	4	100
Malaisie ¹	95	2	3	5	n	5	100
Paraguay ¹	100	n	n	n	n	n	100
Fédération de Russie	100	n	n	n	n	n	100

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source: Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT

■ CONTEXTE

Cet indicateur présente les dépenses annuelles par élève/étudiant en valeur absolue (en équivalent dollars EU).

Cet indicateur compare également les dépenses par élève/étudiant en valeur relative, le PIB par habitant étant pris comme référence.

Enfin, les tendances des dépenses par élève/étudiant sont également étudiées.

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter, simultanément, sur du personnel qualifié, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés, disposés à apprendre. Un enseignement de grande qualité doit pouvoir être offert, ce qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, sans pour autant imposer une trop lourde charge aux contribuables.

Aussi la question de savoir si les ressources consacrées à l'éducation donnent des résultats qui sont à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Même un faible gain d'efficacité, de l'ordre de 1 ou 2 pour cent, pourrait dégager d'énormes ressources qui serviraient à améliorer la qualité des études ou à élargir l'accès à l'enseignement. Bien que l'on ne connaisse pas le niveau optimal des ressources nécessaires pour préparer chaque élève/étudiant à la vie et au travail dans l'économie moderne, des comparaisons internationales des ressources investies dans l'éducation par élève/étudiant peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différents modèles d'enseignement.

Les décideurs doivent à la fois assurer le besoin d'améliorer la qualité de l'enseignement et la nécessité d'élargir l'accès aux possibilités éducatives. Une étude comparative des tendances des dépenses par élève/étudiant peut montrer comment l'augmentation des effectifs dans de nombreux pays, en particulier au niveau de l'enseignement tertiaire, a influé sur l'allocation des ressources par élève/étudiant.

Tout aussi importantes sont les décisions touchant la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement et entre les différentes filières. Ainsi, certains pays choisissent d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur alors que d'autres investissent dans la préscolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de deux ou trois ans.

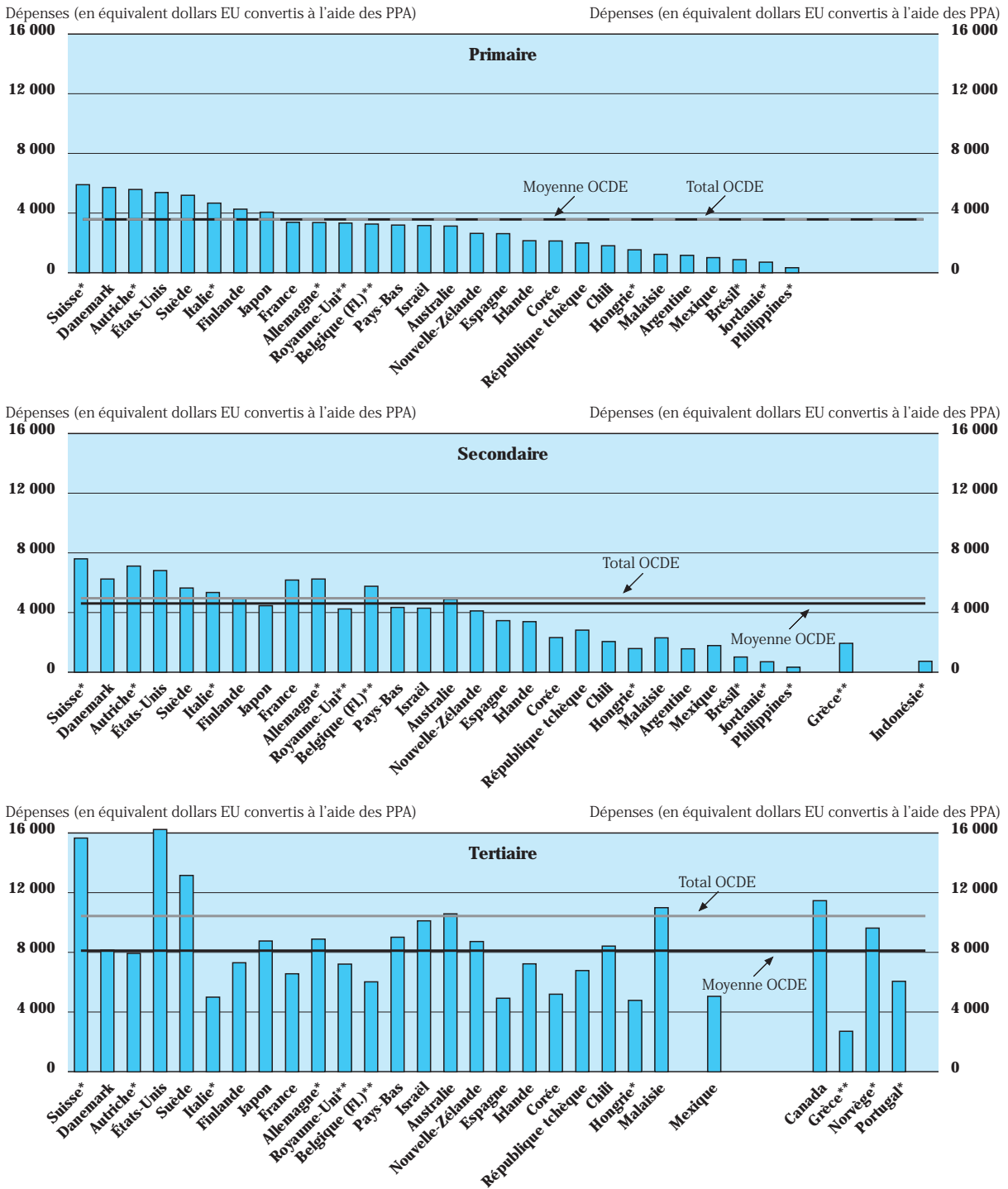
■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dépenses unitaires en équivalent dollars EU

Dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent 5 210 dollars EU par élève/étudiant chaque année – 3 595 dollars dans l'enseignement primaire, 4 970 dollars dans l'enseignement secondaire et 10 440 dollars dans l'enseignement tertiaire ...

Pris dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent environ 5 210 dollars EU par élève/étudiant chaque année (tous niveaux d'enseignement confondus), plus précisément 3 595 dollars dans l'enseignement primaire, 4 970 dollars dans l'enseignement secondaire et 10 440 dollars dans l'enseignement tertiaire (graphique B4.1). Toutefois, ces totaux qui s'appliquent à l'ensemble de la zone de l'OCDE sont largement influencés par les niveaux de dépenses élevés des États-Unis. Les dépenses par élève/étudiant dans le pays « type » de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur tous les pays, s'élèvent à 3 545 dollars dans l'enseignement primaire, 4 605 dollars dans le secondaire et 8 130 dollars dans le tertiaire.

Graphique B4.1. **Dépenses unitaires annuelles dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (1995)**



* Établissements publics.
 ** Établissements publics et privés subventionnés.
 Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires au niveau de l'enseignement primaire.
 Source : OCDE.

... mais ces moyennes occultent de grandes différences entre pays.

Ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE. Même abstraction faite des deux pays affichant les dépenses les plus élevées et des deux pays affichant les dépenses les plus faibles, la fourchette des dépenses unitaires est large : elle varie d'environ 2 000 à 5 600 dollars dans le primaire, de 2 000 à 6 800 dollars dans le secondaire et de moins de 5 000 à plus de 13 000 dollars dans le tertiaire.

Les comparaisons sont établies en fonction des parités de pouvoir d'achat.

Les comparaisons, établies en fonction des parités de pouvoir d'achat et non des taux de change du marché monétaire, donnent la valeur d'achat, en monnaie nationale, du même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut-être acheté en dollars aux États-Unis. Ces ajustements ne tiennent pas compte des ajustements des différences observées dans le coût des ressources éducatives de qualité équivalente. Sur les 21 pays de l'OCDE pour lesquels des données concernant les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire sont disponibles, cinq dépensent moins de 2 150 dollars EU (Corée, Hongrie, Irlande, Mexique et République tchèque) et cinq dépensent plus de 5 150 dollars EU (Autriche, Danemark, États-Unis, Suède et Suisse).

Parmi les participants au projet IEM, les dépenses unitaires dans le primaire varient de 340 dollars américains aux Philippines à 1 100 et presque 1 800 dollars en Argentine, au Chili et en Malaisie (montant à peu près comparable au niveau de dépenses de la République tchèque, de la Hongrie et du Mexique), pour atteindre 3 160 dollars EU en Israël.

Au vu de leur capacité de dépenses, certains participants au projet IEM investissent des ressources notables par élève/étudiant.

Avec 870 dollars EU et 710 dollars EU, le Brésil et la Jordanie dépensent beaucoup moins que n'importe lequel des pays de l'OCDE par élève du primaire. Cependant, si ces dépenses unitaires sont comparées à la capacité de dépenses exprimée en fonction du PIB par habitant, les valeurs affichées par ces deux pays (15 pour cent au Brésil et 20 pour cent en Jordanie) sont à peu près égales à la moyenne OCDE, à savoir 20 pour cent (graphique B4.3).

Dans le secondaire, la Grèce, la Hongrie et le Mexique dépensent moins de 2 000 dollars EU par élève, alors que l'Autriche, les États-Unis et la Suisse dépensent plus de 6 800 dollars EU (tableau B4.1). Les niveaux de dépenses parmi les participants au projet IEM varient entre environ 750 dollars EU ou moins en Indonésie, en Jordanie et aux Philippines et 1 570 à 4 300 dollars EU en Argentine, au Chili, en Israël et en Malaisie.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant varient d'un facteur proche de six.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant varient d'un facteur proche de six, les États-Unis et la Grèce se trouvant aux extrêmes des 24 pays pour lesquels ces données sont disponibles (tableau B4.1). L'Espagne, la Grèce et la Hongrie enregistrent des dépenses par étudiant inférieures à 5 000 dollars EU, le Canada, les États-Unis, la Suède et la Suisse affichent des dépenses qui vont de 11 000 dollars à plus 16 000 dollars par an. Toujours au même niveau, les dépenses unitaires au Chili, en Israël et en Malaisie sont supérieures à la moyenne OCDE.

Les dépenses unitaires augmentent rapidement avec le niveau d'enseignement et elles sont dominées par les coûts de personnel.

Les dépenses unitaires présentent une même configuration dans l'ensemble des pays de l'OCDE : elles augmentent partout rapidement avec le niveau d'enseignement et elles sont dominées par les coûts de personnel (indicateur B5). Cette configuration peut s'expliquer par les principaux facteurs déterminant les dépenses, et en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités

traditionnelles où – malgré quelques différences – l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la gestion sont les mêmes. Il faut s'attendre à ce que ces caractéristiques communes se traduisent par une configuration semblable des dépenses unitaires.

L'enseignement classique type fait appel à beaucoup de personnel, ce qui explique la part prépondérante du coût des traitements dans les coûts globaux. Des différences dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur B7), dans les dotations en personnel, dans les traitements des enseignants (indicateur E1), dans les locaux et matériels didactiques influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements.

De nouveaux gains d'efficacité pourront être réalisés grâce à l'application des nouvelles technologies de l'information qui permettront à la fois de maîtriser les coûts unitaires et de maintenir, sinon d'améliorer, les résultats de l'apprentissage. Des économies sur les coûts unitaires peuvent également être dégagées du développement de l'enseignement à distance, que l'on fasse ou non un usage intensif de la technologie.

Il serait trompeur d'assimiler une faible dépense unitaire à une faible qualité de l'enseignement. La Corée, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque, par exemple, dont les dépenses unitaires sont relativement modérées, sont aussi des pays où les élèves/étudiants obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques (indicateur F1).

L'organisation structurelle s'adapte souvent à retardement à l'évolution démographique, ce qui peut aussi avoir une incidence sur les dépenses unitaires. Par exemple, une diminution des effectifs dans l'enseignement primaire peut faire monter les coûts unitaires si les ressources en personnel ne sont pas réduites et/ou les établissements d'enseignement fermés en conséquence. Inversement, si les taux d'inscription augmentent, les effectifs par classe peuvent également augmenter, les enseignants peuvent être amenés à enseigner des matières en dehors de leur spécialisation, etc.

De plus, les différences des niveaux des prix nationaux de l'éducation, dans la mesure où ils s'écartent des niveaux des prix globaux pris en compte dans les parités de pouvoir d'achat, peuvent avoir un impact sur les écarts des dépenses unitaires entre pays.

Évolution des dépenses unitaires entre 1990 et 1995

Dans 10 des 13 pays pour lesquels des données comparables sur les tendances dans les enseignements primaire et secondaire sont disponibles, les dépenses unitaires ont augmenté entre 1990 et 1995, bien que dans nombre de ces pays, les taux d'inscription aient aussi augmenté (graphique B4.2). En Espagne et en Irlande, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire ont augmenté respectivement de 25 et 33 pour cent alors que les taux d'inscription ont diminué.

En Finlande et en Italie uniquement, les dépenses unitaires dans les enseignements primaire et secondaire ont diminué de plus de neuf points de pourcentage entre 1990 et 1995. En Italie, cette baisse a été observée malgré un fléchissement simultané des taux d'inscription.

L'enseignement fait appel à beaucoup de personnel, ce qui explique la prédominance du coût des traitements dans les coûts globaux.

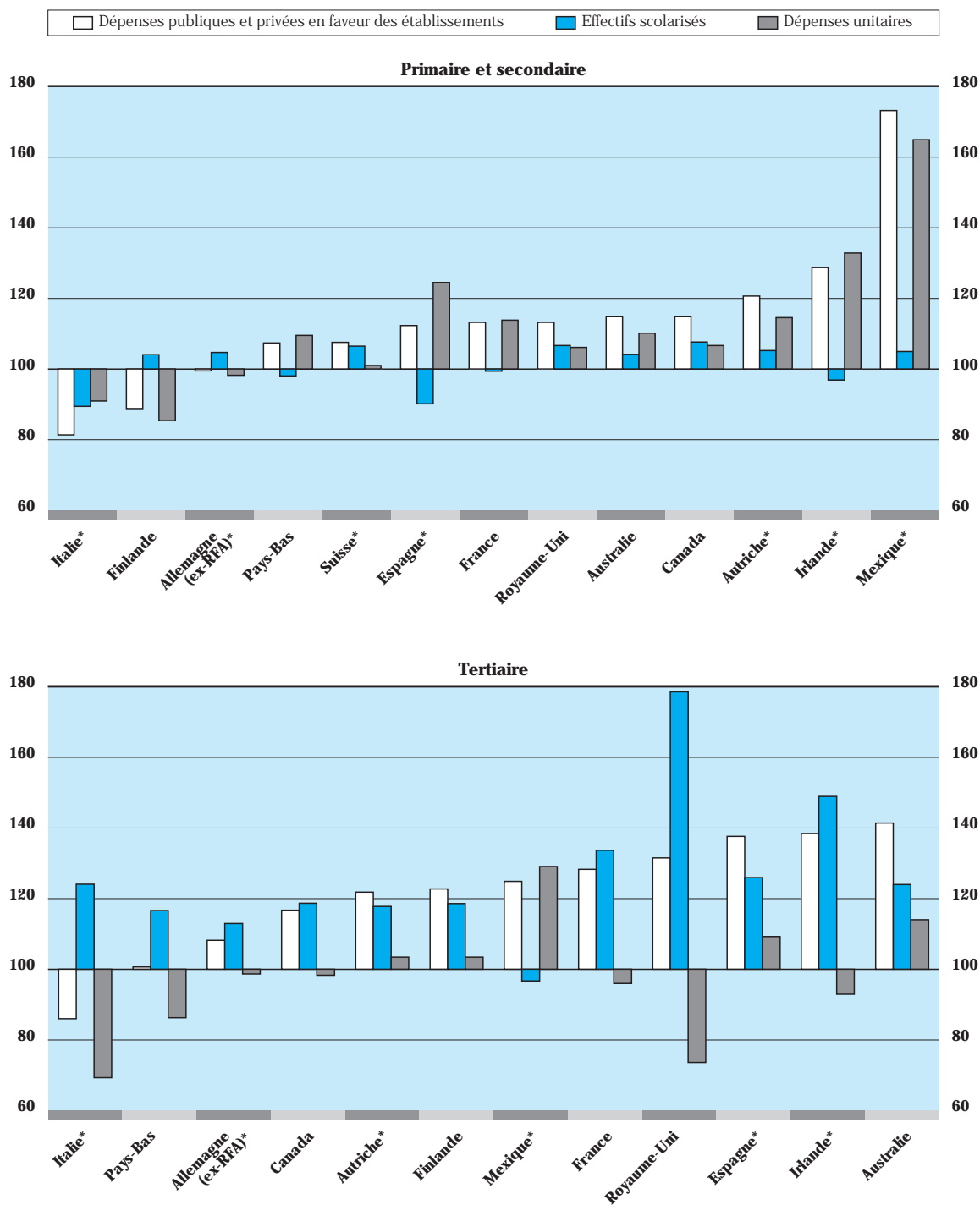
La technologie peut permettre de réaliser des économies.

Une faible dépense unitaire ne peut être simplement assimilée à une faible qualité de l'enseignement.

L'organisation structurelle a souvent du retard sur l'évolution démographique.

Les dépenses d'éducation par élève/étudiant ont augmenté entre 1990 et 1995 dans la plupart des pays.

Graphique B4.2. **Indice de variation des dépenses d'éducation, des effectifs et des dépenses unitaires en 1995 (1990 = 100)**



* Établissements publics.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation dans les dépenses totales.

Source : OCDE.

Au Mexique, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire ont plus que doublé entre 1990 et 1995, passant d'environ 400 dollars EU à plus de 1 000 dollars EU (mais cette augmentation est peut-être légèrement surestimée car la couverture des données relatives aux dépenses pour 1990 est incomplète). En Australie, en Espagne et en Irlande l'augmentation des dépenses unitaires dans le primaire a dépassé 34 pour cent.

Au Mexique, les dépenses unitaires dans le primaire ont plus que doublé entre 1990 et 1995.

Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires ont augmenté de plus des deux tiers au Mexique et d'environ un cinquième ou plus en Espagne, en Irlande et en Suisse entre 1990 et 1995. La Finlande, l'Italie et le Royaume-Uni ont affiché un repli des dépenses unitaires dans l'enseignement secondaire.

Dans sept pays de l'OCDE sur 12, les dépenses dans l'enseignement tertiaire sont allées de pair avec une hausse souvent spectaculaire du nombre des étudiants inscrits : en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, en Espagne, en Finlande, en France et au Mexique, les dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire en 1995 se sont établies au même niveau qu'en 1990, voire à un niveau plus élevé. En Australie et en Espagne, les dépenses dans le tertiaire ont augmenté beaucoup plus rapidement que les effectifs, ce qui s'est traduit par une augmentation des dépenses unitaires s'élevant respectivement à 14 à 34 pour cent. Même en Irlande où les effectifs dans l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 50 pour cent entre 1990 et 1995, les dépenses d'éducation ont progressé presque au même rythme.

Dans la plupart des pays, les dépenses dans l'enseignement tertiaire sont allées de pair avec l'élargissement sensible de l'accès à ce niveau.

Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les taux d'inscription ont augmenté plus vite que les dépenses totales ; les dépenses unitaires en 1995 étaient inférieures au niveau de 1990. En Italie, une diminution du financement de l'enseignement tertiaire, associée à une hausse des effectifs à ce niveau, a entraîné un fléchissement de 30 pour cent des dépenses par étudiant.

Dépenses unitaires d'éducation en proportion des PIB nationaux

La mesure des dépenses par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant tient compte du nombre d'élèves/étudiants qu'un pays s'emploie à éduquer ainsi que de la richesse relative de ce dernier. L'enseignement étant universel aux niveaux inférieurs, les dépenses par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources dépensées en faveur des jeunes par rapport à la capacité de paiement d'un pays. Pour les niveaux supérieurs de l'enseignement, cette mesure est influencée à la fois par la richesse, les dépenses et les taux de scolarisation/fréquentation.

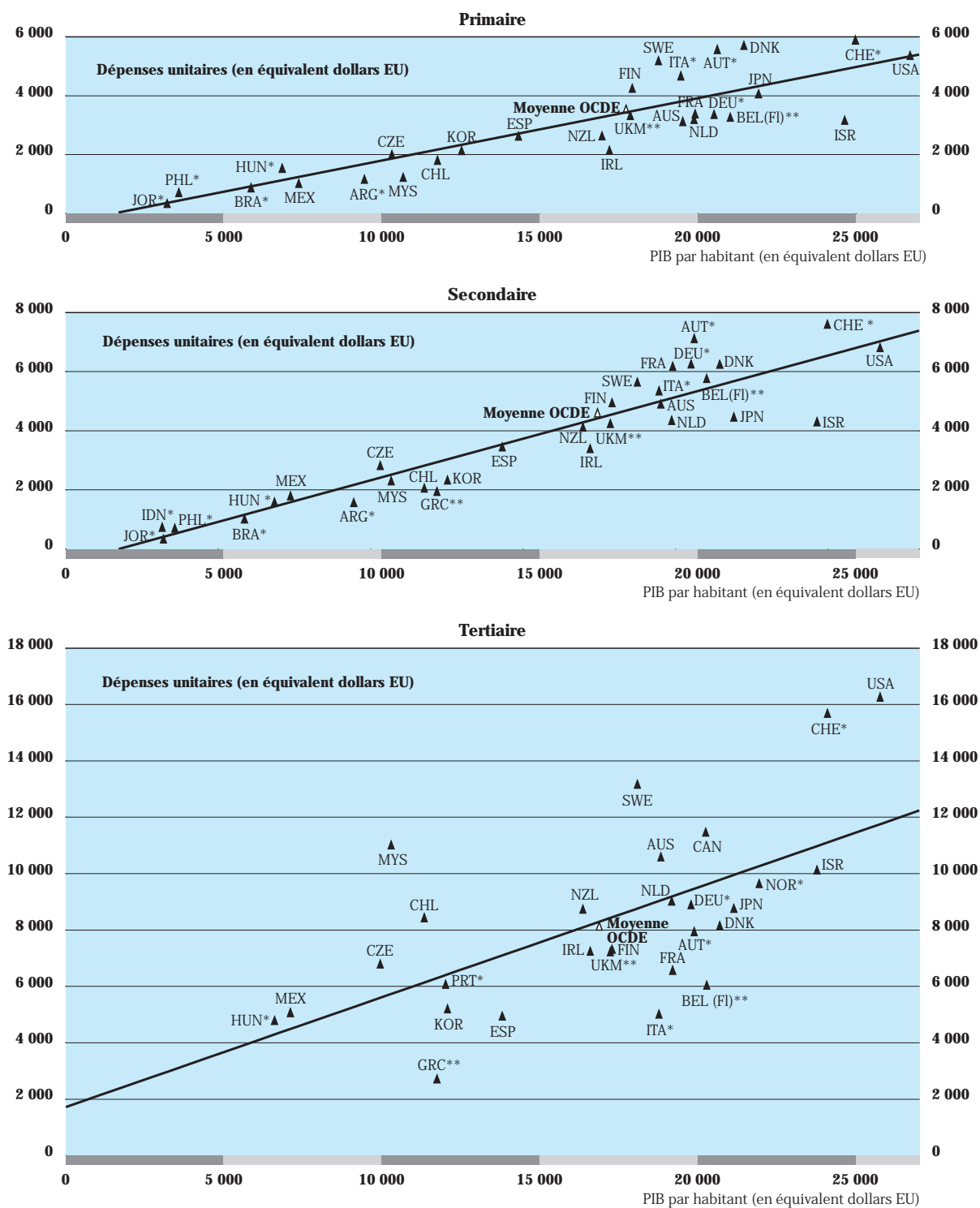
Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires s'établissent à 18 pour cent du PIB par habitant dans le primaire, à 25 pour cent dans le secondaire et à 49 pour cent dans le tertiaire.

Au niveau de l'enseignement tertiaire, par exemple, les pays peuvent afficher un chiffre relativement élevé si une part relativement importante de leur richesse est consacrée à l'éducation d'un nombre relativement restreint d'étudiants. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires s'établissent en moyenne à 18 pour cent du PIB par habitant dans le primaire, à 25 pour cent dans le secondaire et à 49 pour cent dans le tertiaire.

Bien que, parmi les participants au projet IEM, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant soient en général plus faibles dans les enseignements primaire et secondaire, pour ce qui est de l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires en Malaisie sont plus de deux fois supérieures à la moyenne OCDE.

B4

Graphique B4.3. **Dépenses unitaires annuelles en proportion du PIB par habitant, par niveau d'enseignement (1995)**



* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Source : OCDE.

Il existe à l'évidence une relation positive entre les dépenses par élève/étudiant et le PIB par habitant (graphique B4.2), ce qui montre que les pays « plus pauvres » dépensent en général relativement moins par élève/étudiant que les pays « plus riches » en proportion du PIB par habitant.

En général, les pays plus pauvres dépensent relativement moins par élève/étudiant...

Bien que la relation entre les dépenses par élève/étudiant et le PIB par habitant soit généralement positive, il existe des variations très sensibles dans les dépenses unitaires entre les pays les plus riches et les pays les plus pauvres. Cinq pays affichant des niveaux de richesse par habitant très différents (États-Unis, Japon, Jordanie, République tchèque et Royaume-Uni) dépensent une part équivalente de cette richesse pour éduquer l'élève type du primaire, soit environ la moyenne OCDE égale à 20 pour cent. Les dépenses dans le primaire s'établissent à 7 points de pourcentage ou plus au-dessus de la moyenne – 20 pour cent – dans trois pays (Autriche, Danemark et Suède) et à au moins 6 points de pourcentage en dessous de cette moyenne en Irlande et au Mexique.

... mais il existe de nombreuses exceptions.

La situation est analogue dans l'enseignement secondaire. Ainsi, parmi les pays les plus pauvres de l'OCDE, la Grèce dépense un montant relativement modeste du PIB par habitant pour éduquer l'élève type du secondaire (16 pour cent), alors que la Hongrie, l'Indonésie et la Malaisie dépensent nettement plus (entre 22 et 23 pour cent). Parmi les pays les plus riches de l'OCDE, les États-Unis et le Japon ne dépensent que 26 et 20 pour cent de leur PIB par habitant pour éduquer l'élève type du secondaire, alors que la Suisse en dépense 30 pour cent.

Les différences de dépenses entre pays sont beaucoup plus importantes au niveau de l'enseignement tertiaire qu'au niveau du primaire. Ainsi, au Chili, en Hongrie, en Malaisie, au Mexique et en Suède, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant s'élèvent à plus de 20 points de pourcentage au-dessus de la moyenne OCDE elle-même égale à 47 pour cent. À l'autre extrême, en Grèce et en Italie, ces dépenses s'établissent à 20 points de pourcentage ou plus en dessous de la moyenne OCDE.

L'accroissement de la richesse entraîne-t-il une majoration des dépenses unitaires ? Les flèches, dans le graphique B4.4, montrent pour chaque pays l'évolution des dépenses unitaires par rapport à l'évolution du PIB par habitant. L'origine de la flèche représente le PIB par habitant (axe horizontal) et les dépenses unitaires (axe vertical) en 1990 (en fonction du niveau des prix de 1995), la fin de chaque flèche indiquant les valeurs correspondantes pour 1995.

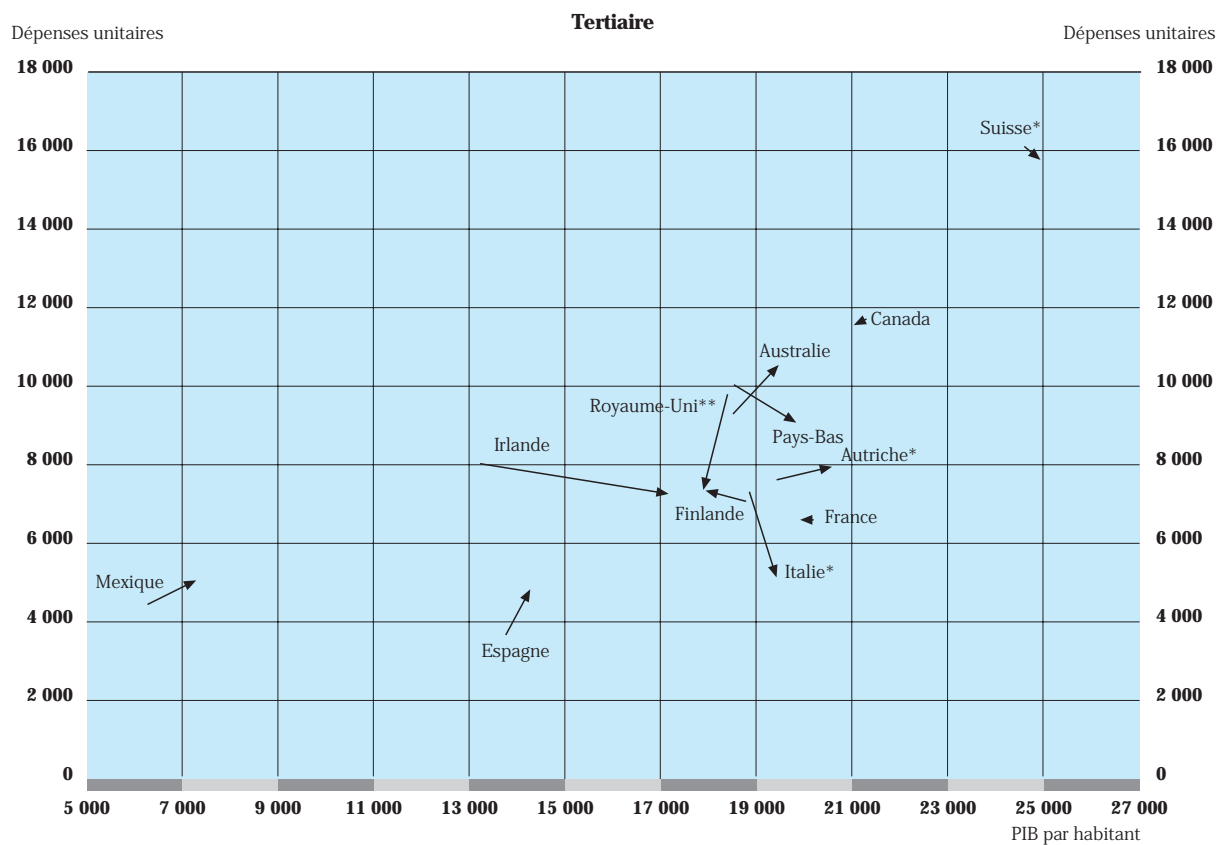
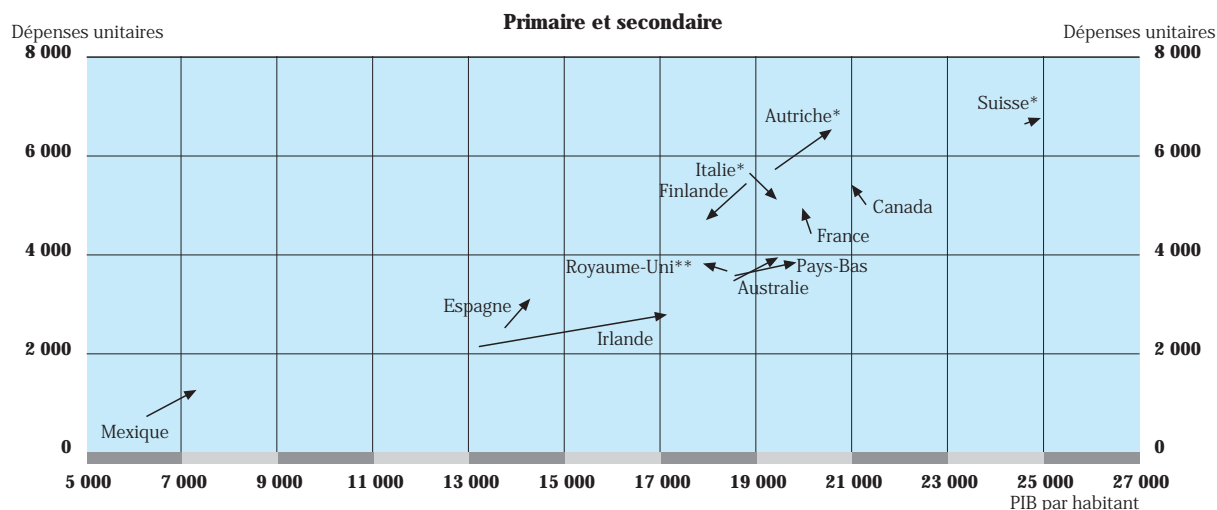
En général, au fur et à mesure que les pays s'enrichissent, les dépenses unitaires augmentent...

En général, l'évolution des dépenses unitaires est en corrélation positive avec l'évolution du PIB par habitant. Ainsi, les dépenses unitaires dans les enseignements primaire et secondaire ont augmenté parallèlement au PIB par habitant en Australie, en Autriche, en Espagne, en Irlande, au Mexique et en Suisse. En Finlande, les dépenses unitaires ont diminué en même temps que le PIB par habitant fléchissait.

... mais l'accroissement du revenu national et l'augmentation des dépenses unitaires ne constituent pas pour autant un phénomène universel.

Toutefois, cette configuration n'est pas uniforme, en particulier aux niveaux plus élevés de l'enseignement. Dans le second cycle du secondaire et dans le tertiaire, les dépenses unitaires ont augmenté entre 1990 et 1995 en Espagne alors que le PIB par habitant reculait.

Graphique B4.4. **Variation des dépenses unitaires au cours de la période 1990-95 par rapport à la variation du PIB par habitant (en dollars EU à prix constants 1995)**



Le début de la flèche indique les dépenses unitaires et le PIB par habitant en 1990. La fin de la flèche indique les valeurs correspondantes pour 1995.

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Source : OCDE.

Écart des dépenses unitaires d'éducation d'un niveau à l'autre

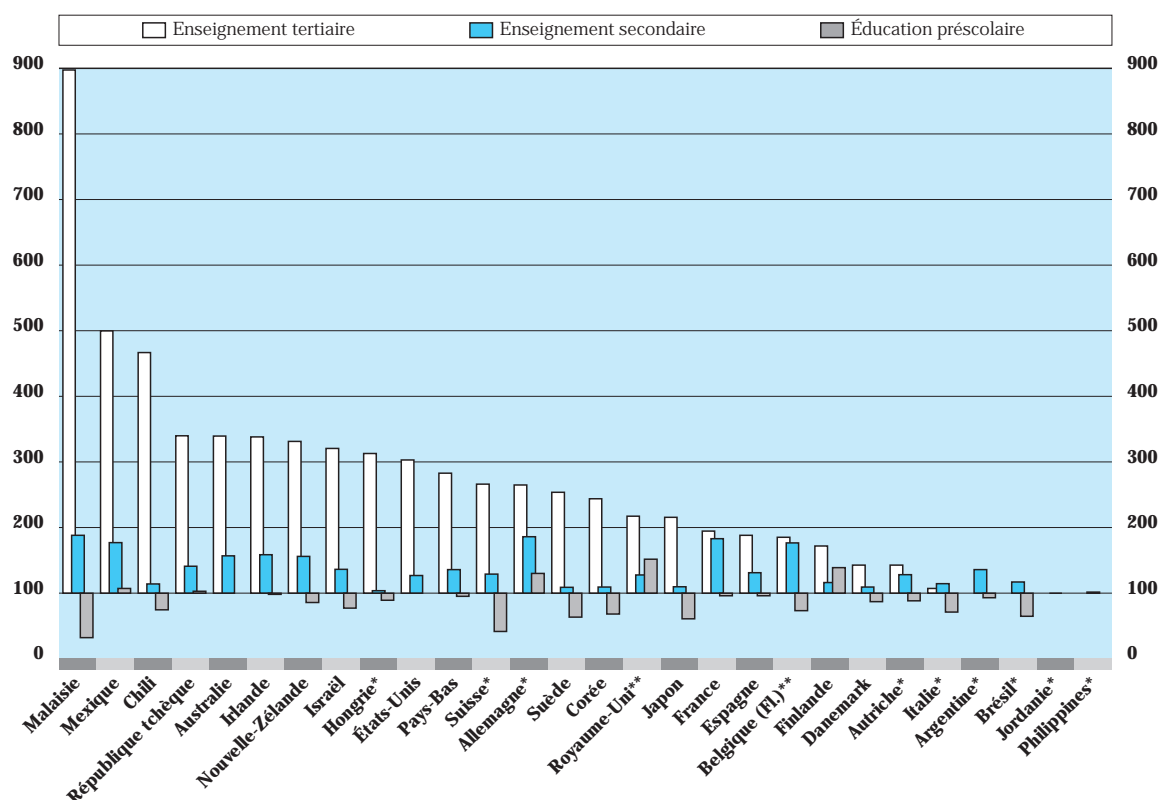
Les comparaisons entre pays dans la répartition des dépenses par niveau d'enseignement sont une indication de la priorité relative accordée aux différents niveaux de l'enseignement par un pays donné, et du coût relatif de l'enseignement à ces niveaux. Le graphique B4.5 présente les dépenses unitaires au niveau de l'éducation préscolaire, des enseignements secondaire et tertiaire par rapport à celles de l'enseignement primaire.

Non seulement les dépenses unitaires varient d'un pays à l'autre en valeur absolue...

Bien que les dépenses unitaires augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement, les écarts varient sensiblement entre pays. Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires sont, en moyenne, de 1.38 fois supérieures à celles du primaire, mais la fourchette va de 1.04 en Hongrie à plus de 1.75 fois en Allemagne, dans la Communauté flamande de Belgique, en France et au Mexique. Dans le secondaire, près des deux tiers des pays affichent des dépenses unitaires comprises entre 1.10 et 1.60 fois le montant des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire.

... mais les dépenses unitaires relatives entre niveaux d'enseignement varient aussi sensiblement.

Graphique B4.5. **Dépenses unitaires, par niveau d'enseignement, en proportion des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire (1995)**



* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Un ratio de 500 pour l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses unitaires à ce niveau dans un pays donné représentent cinq fois les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire.

Un ratio de 50 pour l'éducation préscolaire signifie que les dépenses unitaires à ce niveau dans un pays donné sont inférieures de moitié aux dépenses unitaires dans l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire en proportion des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE.

C'est dans l'enseignement tertiaire que les écarts les plus importants sont observés.

Bien qu'en moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2.54 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, alors que l'Italie ne dépense que 1.07 fois plus pour un étudiant que pour un élève du primaire, le Mexique dépense 5 fois plus. Ces écarts peuvent même sous-estimer des différences entre coûts réels, car le financement de l'enseignement tertiaire provenant de sources privées n'a pas été dûment pris en compte par certains pays.

Dépenses unitaires sur la durée moyenne des études tertiaires

Les dépenses unitaires annuelles reflètent en partie les coûts engagés pendant les études tertiaires.

S'agissant de l'enseignement tertiaire, dans la mesure où la durée type des études et le niveau d'assiduité varient entre pays, les disparités internationales apparaissant dans les dépenses unitaires annuelles indiquées au tableau B4.1 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études suivies par l'étudiant type.

Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir, parmi une large gamme d'établissements et de possibilités de fréquentation, la formule correspondant le mieux à leurs objectifs d'étude, à leurs aptitudes, à leurs centres d'intérêt et à leur situation socio-économique. De nombreux étudiants poursuivent leurs études à temps partiel, travaillent tout en étudiant, fréquentent les cours de façon sporadique ou suivent un enseignement dans plus d'un établissement avant de passer leur diplôme. Ces diverses modalités de fréquentation peuvent influencer sur la manière dont il convient d'interpréter les dépenses unitaires.

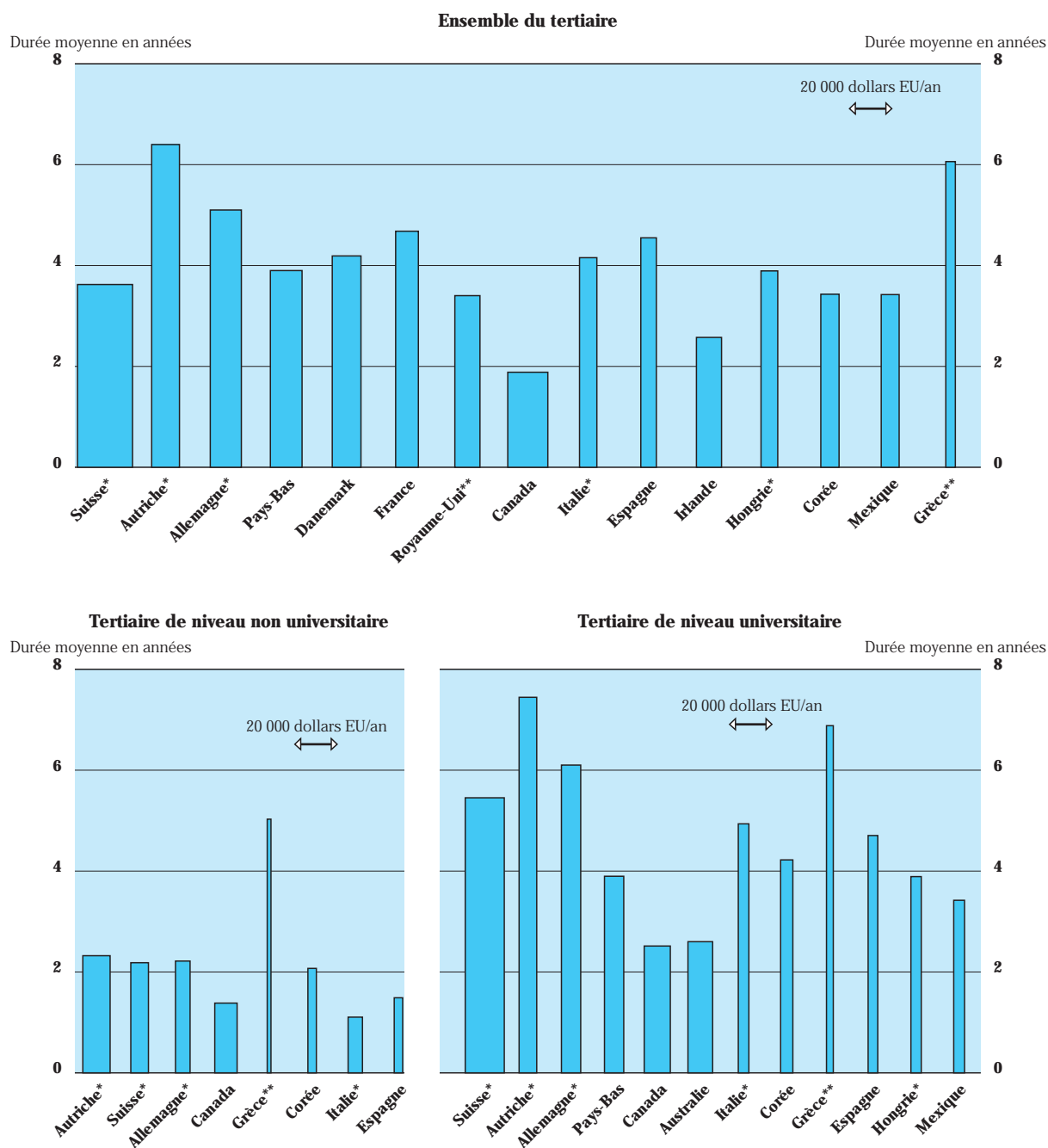
La fréquentation à temps partiel peut expliquer certaines des différences observées entre pays.

Le classement des pays par dépenses unitaires annuelles est très sensible aux différentes définitions données par les pays en ce qui concerne le plein-temps, le temps partiel et l'équivalent plein-temps. Certains pays comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme étant à plein-temps alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues pour mener à bien ses études sur une période de référence donnée. Les pays qui peuvent évaluer avec précision le niveau de fréquentation à temps partiel afficheront des dépenses plus élevées par étudiant en équivalent plein temps que les pays qui ne peuvent établir de différences entre les diverses modalités de fréquentation.

Des dépenses unitaires annuelles faibles peuvent correspondre à des coûts globaux élevés des études tertiaires si leur durée est longue.

De même, des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux relativement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B4.6 montre, pour 17 pays, les dépenses moyennes encourues pour chaque étudiant pendant la durée de ses études. Les données tiennent compte de tous les étudiants, y compris de ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient basés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et demandent de ce fait à être interprétés avec prudence (annexe 3), des changements importants peuvent être observés dans l'ordre de classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Ainsi, les dépenses annuelles par étudiant fréquentant l'université (ou un établissement équivalent) au Canada, sont environ d'un tiers supérieures à celles de l'Allemagne (12 217 dollars EU au Canada contre 9 001 dollars en Allemagne). Toutefois, en raison des différences structurelles des programmes de l'enseignement tertiaire (indicateur C4), la durée moyenne des études

Graphique B4.6. **Durée moyenne des études, dépenses unitaires moyennes et dépenses unitaires cumulées dans l'enseignement tertiaire (1995)**

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

La hauteur de la barre indique la durée moyenne des études. La largeur de la barre indique les dépenses unitaires annuelles moyennes. La surface de chaque barre représente les dépenses cumulées par étudiant pendant la durée moyenne des études.

Dans chaque graphique, les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses cumulées par étudiant au niveau correspondant.

Source : OCDE.

B4

universitaires (ou équivalentes) est plus de deux fois plus longue en Allemagne qu'au Canada (6.1 années en Allemagne qui n'offre que des « programmes universitaires ou équivalents longs » à comparer aux 2.5 années au Canada qui offre surtout divers programmes universitaires ou équivalents « courts »). Il en résulte que les dépenses globales par étudiant sont près de deux fois plus élevées en Allemagne qu'au Canada (soit 60 271 dollars EU par rapport à 30 707 dollars EU).

Le total des dépenses encourues par les universitaires en Allemagne et en Autriche (environ 60 000 dollars EU) représentent près de deux fois le montant de celles encourues en Australie, au Canada, en Corée, en Espagne et en Italie ; ces coûts sont même encore plus élevés en Suisse.

Bien que les Pays-Bas dépensent 17 pour cent de plus par an pour chaque étudiant qu'en Autriche, la durée des études tertiaires en Autriche est de 6.4 années contre 3.9 années aux Pays-Bas, ce qui veut dire que les dépenses totales s'établissent à 57 256 dollars EU contre 35 202 dollars seulement aux Pays-Bas. Au Canada, la faible durée des études tertiaires explique qu'un coût annuel supérieur à la moyenne aille de pair avec un coût total inférieur à la moyenne. Le total des dépenses encourues par les universitaires en Allemagne et en Autriche (environ 56 000 dollars EU) représentent près de une fois et demie le montant de celles encourues en Australie, au Canada, en Corée, en Espagne et en Italie ; ces coûts sont même encore plus élevés en Suisse (supérieurs à 100 000 dollars EU). Ces différences doivent être interprétées à la lumière des différences pouvant exister entre les pays dans le niveau et le type de qualifications des étudiants quittant l'université.

Remarques importantes pour l'interprétation

Pour interpréter les différences entre pays quant aux dépenses unitaires, les facteurs suivants doivent être pris en considération :

Les données ne comprennent que les dépenses publiques et privées en faveur des établissements.

Les données utilisées pour calculer les dépenses unitaires ne comprennent que les dépenses publiques et privées en faveur des établissements d'enseignement. Les subventions publiques au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants ont été exclues afin d'assurer la comparabilité des données entre pays.

Pour certains pays, les données sur les dépenses destinées aux élèves/étudiants des établissements privés ne sont pas disponibles (indiquées par un ou deux astérisques dans le tableau). Beaucoup de pays ne comptent souvent qu'un très petit nombre d'établissements privés. Dans ce cas, seules sont prises en compte les dépenses en faveur des établissements publics et des établissements privés subventionnés par l'État.

Les variations des dépenses ne correspondent pas toujours aux variations des ressources réelles.

Les variations des dépenses unitaires ne correspondent pas toujours aux variations des ressources réelles offertes aux élèves/étudiants (par exemple, les variations du nombre d'élèves/étudiants par enseignant). Dans certains cas, ces variations sont dues aux prix relatifs.

■ DÉFINITIONS

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales de ce niveau par les effectifs en équivalent plein-temps correspondants. Ne sont pris en compte que les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les données sur les effectifs sont ajustées par interpolation de façon à les faire coïncider soit avec l'année budgétaire, soit avec l'année civile de chaque pays (pour plus de détails, voir l'annexe 3). Le résultat

obtenu en monnaie nationale est ensuite converti en équivalent dollars EU en le divisant par les parités de pouvoir d'achat (PPA). Les PPA utilisés sont rapportés au PIB et proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux pour les pays de l'OCDE et de la base de données de la Banque mondiale pour les pays non membres (pour plus de détails, voir l'annexe 2). Les PPA donnent la valeur d'achat, en monnaie nationale, du même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis. Ces PPA sont utilisés de préférence au taux de change du marché monétaire qui subissent l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, perspectives de croissance économique, etc.) indépendants du pouvoir d'achat intérieur relatif des différents pays.

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur lorsque les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de détails, voir le Guide du lecteur).

Les dépenses unitaires en monnaie nationale sont calculées en pourcentage du PIB par habitant, lui aussi rapporté en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB couvrent des périodes de référence différentes, les premières sont ajustées pour coïncider avec la période de référence des données du PIB en utilisant les taux d'inflation du pays considéré (voir l'annexe 2).

Les dépenses estimées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B4.5) sont obtenues par multiplication des dépenses annuelles de fonctionnement par la durée type des études tertiaires. La méthodologie utilisée pour estimer la durée type des études tertiaires est décrite à l'annexe 3.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1995 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Les données pour 1990 sont exprimées en fonction du niveau des prix de 1995.

Pour l'estimation de la durée des études tertiaires, une enquête spéciale a été réalisée en 1997.

B4

Tableau B4.1. **Dépenses unitaires (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) dans les établissements publics et privés par niveau d'enseignement (calculs basés sur les équivalents plein-temps) (1995)**

	Précolaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus
				Total	Non universitaire	Universitaire	
Australie	m	3 121	4 899	10 590	7 699	11 572	m
Autriche*	4 907	5 572	7 118	7 943	12 834	7 687	6 763
Belgique (Communauté fl.)**	2 391	3 270	5 770	6 043	x	x	4 694
Canada	5 378	x	x	11 471	10 434	12 217	6 717
République tchèque	2 052	1 999	2 820	6 795	2 502	7 656	2 885
Danemark	4 964	5 713	6 247	8 157	x	x	5 968
Finlande	5 901	4 253	4 946	7 315	6 933	7 412	5 323
France	3 242	3 379	6 182	6 569	x	x	5 001
Allemagne*	4 381	3 361	6 254	8 897	6 817	9 001	5 972
Allemagne (ex-RFA)*	m	3 505	6 543	m	m	8 101	m
Grèce**	x	x	1 950	2 716	1 750	3 169	1 991
Hongrie*	1 365	1 532	1 591	4 792	a	4 792	1 782
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	2 108	2 144	3 395	7 249	x	x	3 272
Italie*	3 316	4 673	5 348	5 013	6 705	4 932	5 157
Japon	2 476	4 065	4 465	8 768	6 409	9 337	4 991
Corée	1 450	2 135	2 332	5 203	3 980	5 733	2 829
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1 088	1 015	1 798	5 071	x	5 071	1 464
Pays-Bas	3 021	3 191	4 351	9 026	a	9 026	4 397
Nouvelle-Zélande	2 262	2 638	4 120	8 737	10 018	8 380	4 099
Norvège*	m	m	m	9 647	x	x	6 360
Pologne	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	m	m	m	6 073	x	x	m
Espagne	2 516	2 628	3 455	4 944	3 973	4 966	3 374
Suède	3 287	5 189	5 643	13 168	x	x	5 993
Suisse*	2 436	5 893	7 601	15 685	8 226	18 365	7 241
Turquie*	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni**	5 049	3 328	4 246	7 225	x	x	4 222
États-Unis	m	5 371	6 812	16 262	7 973	19 965	7 905
Moyenne des pays	3 180	3 546	4 606	8 134	6 016	8 781	4 713
Total OCDE	2 631	3 595	4 971	10 444	7 447	12 018	5 206
Participants au projet IEM							
Argentine* ¹	1 075	1 158	1 575	m	m	m	m
Bésil*	562	870	1 018	m	m	m	1 121
Chili ¹	1 346	1 807	2 059	8 436	4 086	10 385	2 481
Indonésie* ¹	m	m	740	m	m	m	m
Israël ²	2 433	3 162	4 305	10 132	7 426	10 883	4 482
Jordanie* ¹	m	710	710	m	m	m	m
Malaisie ¹	395	1 228	2 308	11 016	7 290	14 520	2 176
Paraguay* ¹	m	343	492	m	20 667	m	m
Philippines*	m	337	342	m	m	m	m
Uruguay* ¹	548	920	1 022	2 441	3 340	2 289	1 092

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B4.2. **Dépenses unitaires (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) dans les établissements publics et privés par niveau d'enseignement (calculs basés sur les équivalents plein-temps) (1990)**

	Précolaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus
				Total	Non universitaire	Universitaire	
Australie	m	2 737	4 359	9 288	8 024	9 887	4 257
Autriche*	3 169	3 942	6 779	7 621	11 725	7 401	6 057
Belgique (Communauté fl.)**	m	m	m	m	m	m	m
Canada	4 884	m	m	11 662	13 030	10 934	6 220
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	6 967	4 717	5 813	7 070	7 219	7 025	5 675
France	2 506	3 106	5 382	6 601	m	m	4 546
Allemagne (ex-RFA)*	m	3 491	6 866	m	m	8 459	m
Grèce**	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie*	m	m	m	m	m	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	1 567	1 596	2 785	8 032	m	m	m
Italie*	m	m	6 315	7 300	m	m	6 004
Japon	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique*	601	484	1 233	4 463	x	4 463	862
Pays-Bas	2 650	2 867	4 064	10 036	a	10 036	4 164
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
Norvège*	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	2 056	1 961	2 865	3 696	m	m	2 667
Suède	m	m	m	m	m	m	m
Suisse*	m	6 287	6 937	16 022	7 091	19 663	m
Turquie*	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni**	4 566	3 015	4 456	9 805	m	m	4 344
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	3 218	3 109	4 821	8 466	m	m	4 480

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B4

Tableau B4.3. **Dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (1995)**

	Précolaire	Primaire	Secondaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus
				Total	Non universitaire	Universitaire	
Australie	m	16	25	54	39	59	m
Autriche*	24	27	35	39	62	37	33
Belgique (Communauté fl.)**	11	16	27	29	x	x	22
Canada	26	x	52	55	50	58	32
République tchèque	20	19	27	66	24	74	28
Danemark	23	27	29	38	x	x	28
Finlande	33	24	28	41	39	41	30
France	16	17	31	33	x	x	25
Allemagne*	21	16	n	43	33	44	29
Grèce**	x	17	16	22	14	26	16
Hongrie*	20	22	23	70	a	70	26
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	12	12	20	42	x	x	19
Italie*	17	24	27	26	34	25	26
Japon	11	19	20	40	29	43	23
Corée	12	17	19	42	32	46	23
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	15	14	24	69	x	69	20
Pays-Bas	15	16	22	45	a	45	22
Nouvelle-Zélande	13	16	24	52	59	49	24
Norvège*	m	m	m	42	x	x	28
Pologne	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	m	m	m	49	x	x	m
Espagne	18	18	24	35	28	35	24
Suède	18	28	30	70	x	x	32
Suisse*	10	24	30	63	33	74	29
Turquie*	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni**	28	19	24	40	x	x	24
États-Unis	m	20	26	61	30	75	30
Moyenne des pays	18	19	27	46	32	50	26
Total OCDE	16	18	25	49	32	56	26
Participants au projet IEM							
Argentine* ¹	11	12	17	m	m	m	m
Brésil*	10	15	17	m	m	m	19
Chili ¹	11	15	18	72	35	88	21
Indonésie* ¹	m	m	23	m	m	m	m
Jordanie* ¹	m	20	20	m	m	m	m
Malaisie ¹	4	12	22	103	68	136	20
Paraguay* ¹	m	10	14	m	600	m	m
Philippines*	m	11	11	m	m	m	m
Uruguay* ¹	7	12	13	32	44	30	14

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B4.4. **Dépenses unitaires, par niveau d'enseignement, en proportion des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire (1995)**

	Éducation préscolaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement tertiaire
Australie	m	100	157	339
Autriche*	88	100	128	143
Belgique (Communauté fl.)**	73	100	176	185
Canada	m	m	m	m
République tchèque	103	100	141	340
Danemark	87	100	109	143
Finlande	139	100	116	172
France	96	100	183	194
Allemagne*	130	100	186	265
Grèce**	m	m	m	m
Hongrie*	89	100	104	313
Islande	m	m	m	m
Irlande	98	100	158	338
Italie*	71	100	114	107
Japon	61	100	110	216
Corée	68	100	109	244
Luxembourg	m	m	m	m
Mexique	107	100	177	500
Pays-Bas	95	100	136	283
Nouvelle-Zélande	86	100	156	331
Norvège*	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m
Portugal*	m	m	m	m
Espagne	96	100	131	188
Suède	63	100	109	254
Suisse*	41	100	129	266
Turquie*	m	m	m	m
Royaume-Uni**	152	100	128	217
États-Unis	m	100	127	303
Moyenne des pays	92	100	138	252
Participants au projet IEM				
Argentine* ¹	93	100	136	m
Brésil*	65	100	117	m
Chili ¹	74	100	114	467
Israël ²	77	100	136	320
Jordanie* ¹	m	100	100	m
Malaisie ¹	32	100	188	897
Paraguay* ¹	m	100	143	m
Philippines*	m	100	101	m
Uruguay* ¹	60	100	111	265

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B4

Tableau B4.5. **Dépenses unitaires selon la durée moyenne des études dans l'enseignement tertiaire (1995)**

	Méthode	Durée moyenne des études dans l'enseignement tertiaire (en années)			Dépenses cumulées par étudiant pendant la durée moyenne des études dans l'enseignement tertiaire		
		Total	Non universitaire	Universitaire	Total	Non universitaire	Universitaire
Australie	CM	m	m	2.6	m	m	30 086
Autriche*	AF	6.4	2.3	7.4	50 832	29 841	57 256
Canada	CM	1.9	1.4	2.5	21 574	14 446	30 707
Danemark	AF	4.2	2.1	4.4	34 177	x	x
France	AF	4.7	2.8	5.3	30 752	x	x
Allemagne*	CM	5.1	2.2	6.1	45 023	15 117	54 822
Grèce**	CM	6.1	5.0	6.9	16 461	8 809	21 802
Hongrie*	CM	3.9	a	3.9	18 644	a	18 644
Irlande	CM	2.6	2.0	3.0	18 666	x	x
Italie*	CM	4.2	1.1	4.9	20 824	7 427	24 342
Corée	CM	3.4	2.1	4.2	17 846	8 239	24 192
Mexique	AF	3.4	x	3.4	17 356	x	17 356
Pays-Bas	CM	3.9	a	3.9	35 202	a	35 202
Norvège*	AF	3.3	2.5	4.0	31 547	x	x
Espagne	AF	4.6	1.5	4.7	22 496	5 917	23 376
Suisse*	CM	3.6	2.2	5.5	56 847	17 988	100 142
Royaume-Uni**	CM	3.4	1.8	3.5	24 563	x	x
Moyenne des pays		4.1	1.9	4.5	28 926	x	x
Total OCDE		4.2	1.8	4.4			
Participants au projet IEM							
Fédération de Russie	CM	4.9	6.9	4.2	m	m	m

La durée moyenne des études se réfère à l'année scolaire 1994.

On a utilisé soit une « méthode d'enchaînement » (CM) soit une formule d'approximation (AF) pour estimer la durée des études dans l'enseignement tertiaire.

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

NATURE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

B5

■ CONTEXTE

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'instruction (par exemple, par les traitements des enseignants), l'état des équipements éducatifs (par exemple, les dépenses d'entretien des bâtiments scolaires) et l'aptitude du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Des comparaisons de la manière dont les différents pays répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources peuvent donner une idée des variations relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'allocation des ressources, les décisions prises au niveau du système, sur le plan tant budgétaire que structurel, peuvent avoir des répercussions sur la conduite de la classe et infléchir sur la nature de l'enseignement et des conditions dans lesquelles il est dispensé.

Cet indicateur compare la part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dans les différents pays et la répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses de fonctionnement et en dépenses en capital. Les dépenses en capital comprennent les dépenses imputables aux avoirs dont la durée de vie est supérieure à un an ainsi que les dépenses de construction, de rénovation et de réparation des bâtiments. Les dépenses de fonctionnement comprennent les ressources utilisées chaque année pour les activités des établissements.

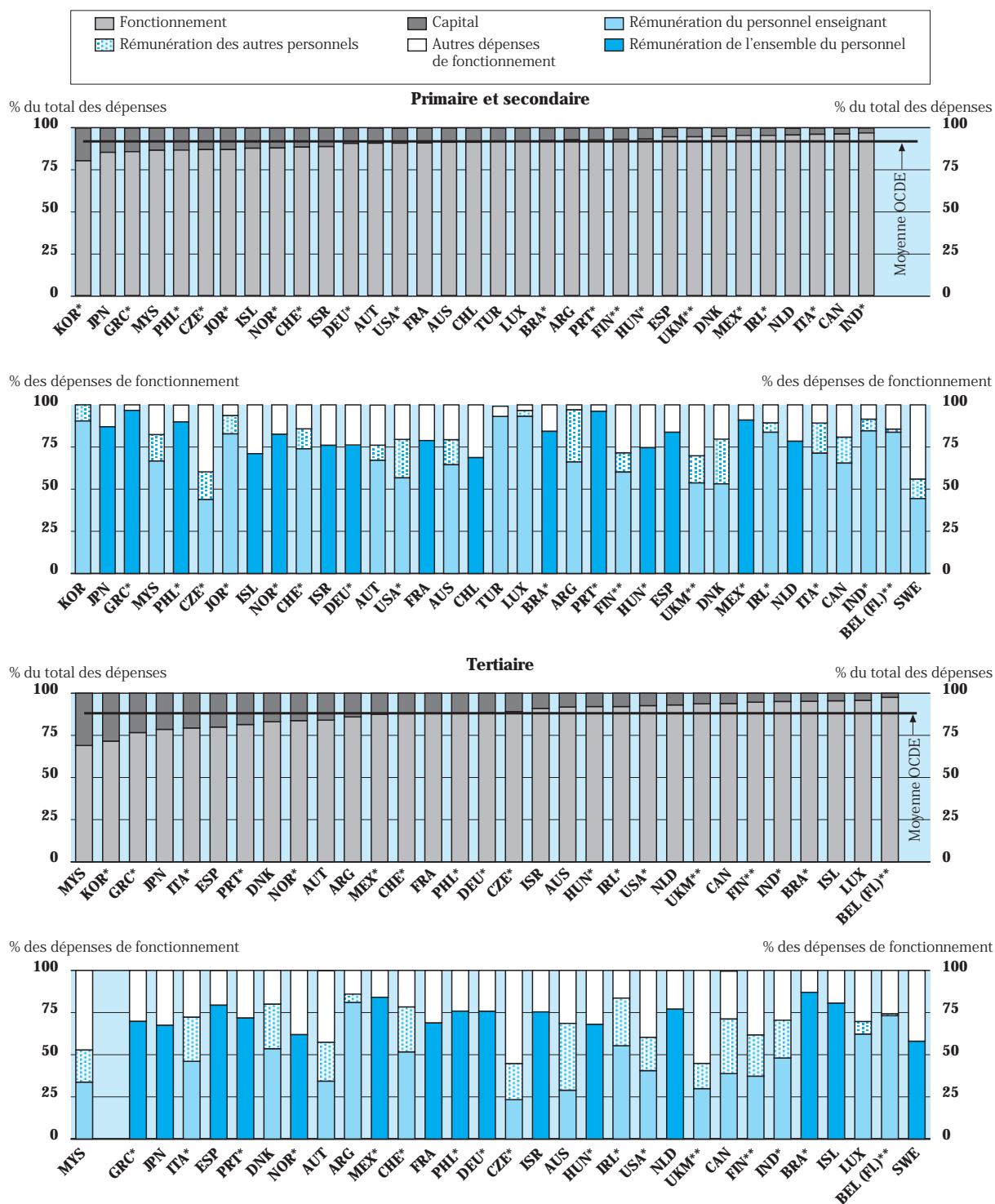
Les dépenses de fonctionnement peuvent à leur tour être subdivisées en trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération du personnel (par exemple, matériel pédagogique et fournitures, entretien des bâtiments, préparation des repas pour les élèves/étudiants, location d'équipements éducatifs). Le montant alloué à chacune de ces catégories fonctionnelles de dépenses est subordonné en partie à l'évolution présente ou prévue des effectifs inscrits, de la rémunération du personnel enseignant et des coûts d'entretien et de construction des équipements éducatifs.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. Cette « industrie » à forte intensité de personnel explique la part importante des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. Dans les enseignements primaire et secondaire pris ensemble, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 pour cent des dépenses totales soit une moyenne par élève en équivalent plein-temps de 3 847 dollars EU convertis à l'aide des parités de pouvoir d'achat. Le chiffre correspondant pour les dépenses en capital s'établit à 315 dollars EU par élève.

Dans les enseignements primaire et secondaire pris ensemble, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 92 pour cent des dépenses totales des établissements d'enseignement.

La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital est loin d'être la même dans tous les pays : dans les enseignements primaire et secondaire, la part des dépenses en capital varie de moins de 5 pour cent au

Graphique B5.1. **Dépenses totales et dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (1995)**



* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage des dépenses de fonctionnement.

Source : OCDE.

Canada, en Irlande, en Italie, au Mexique et aux Pays-Bas à 20 et 15 pour cent respectivement en Corée et au Japon (graphique B5.1). La situation est analogue parmi les participants au projet IEM où la part des dépenses en capital varie entre 3 pour cent en Inde et 13 pour cent en Jordanie, en Malaisie et aux Philippines.

Le traitement des enseignants et des autres personnels employés dans l'éducation représente la plus large part des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE de même que dans les pays participant au projet IEM. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel enseignant représente 82 pour cent des dépenses de fonctionnement dans les établissements primaire et secondaire considérés globalement (ce qui équivaut à une dépense de 3 063 dollars EU par élève inscrit en équivalent plein temps). Bien qu'en République tchèque et en Suède, 60 pour cent des dépenses soient affectés à la rémunération du personnel enseignant, ce chiffre est supérieur à 90 pour cent en Corée, en Grèce, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Turquie. En Grèce, en Hongrie, en Irlande et au Mexique, 400 dollars EU ou moins par élève à plein-temps sont comptés pour les dépenses autres que la rémunération du personnel enseignant, comme les dépenses imputables au matériel pédagogique et aux fournitures, à l'entretien des bâtiments, à la préparation des repas pour les élèves et à la location d'équipements éducatifs.

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement plus modeste (par exemple, la Grèce, le Mexique et le Portugal) consacrent en général une part plus élevée de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel et une part moindre à d'autres services assurés sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des bâtiments scolaires), les services auxiliaires (tels que la préparation des repas pour les élèves) et les loyers des bâtiments scolaires et autres installations. Deux exceptions notables sont relevées : la Hongrie et la République tchèque qui dépensent moins que la moyenne OCDE (82 pour cent des dépenses de fonctionnement) en rémunération du personnel (75 et 60 pour cent respectivement) aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire considérés globalement. La tendance est moins nette parmi les pays participant au projet IEM.

La répartition des dépenses selon leur nature et, en particulier, la proportion des dépenses correspondant à la rémunération du personnel enseignant dépendent notamment du nombre d'élèves par enseignant (indicateur B7), du niveau du traitement des enseignants (indicateur E1), du nombre d'heures d'enseignement (indicateur E3) et du temps qu'ils consacrent à l'enseignement et à d'autres fonctions.

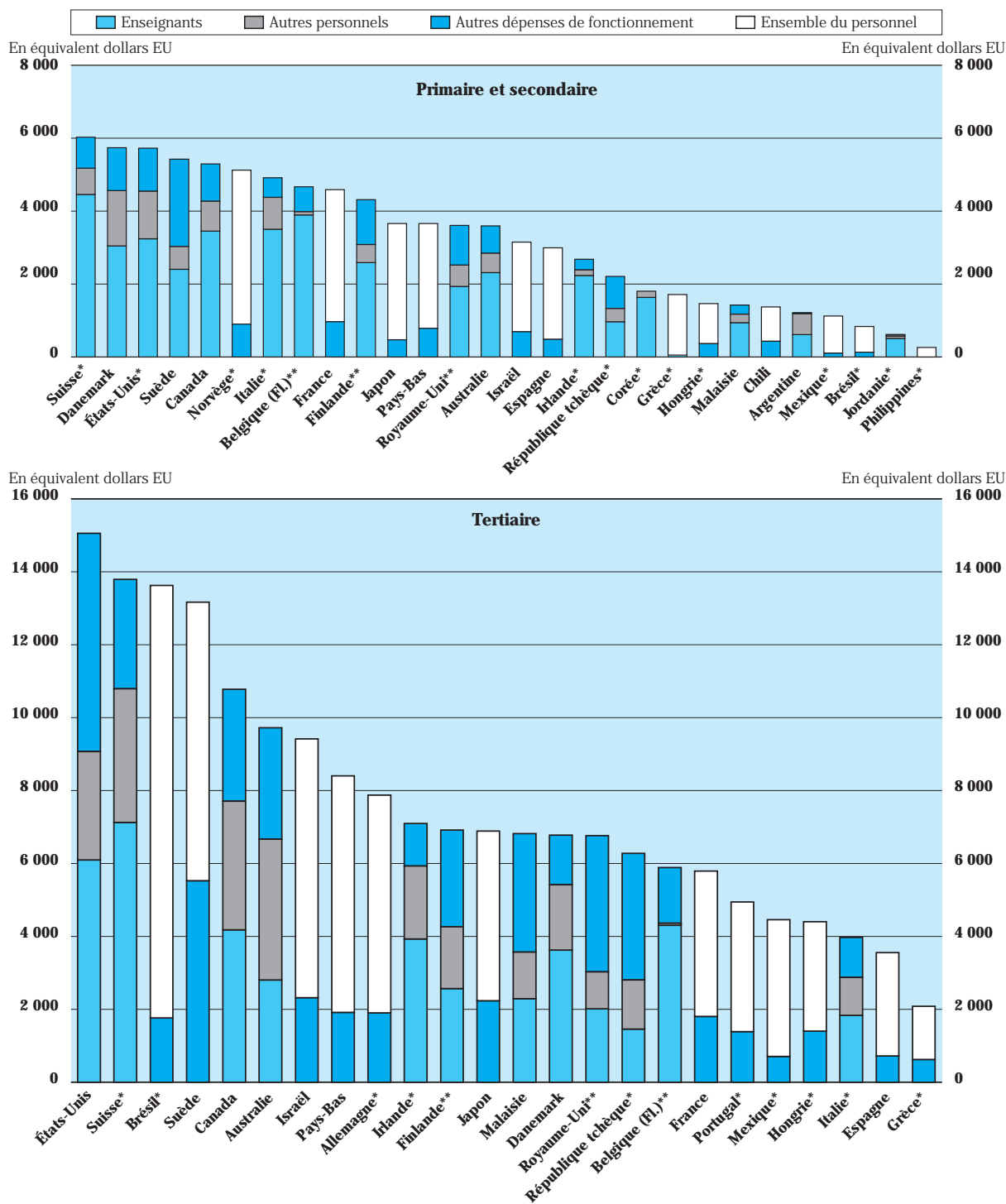
Au Danemark et aux États-Unis, 25 pour cent environ des dépenses de personnel pour les enseignements primaire et secondaire considérés globalement sont destinés à la rémunération des personnels autres que les enseignants ; dans la Communauté flamande de Belgique, en Irlande et au Luxembourg, ce chiffre s'établit à 6 pour cent ou moins. Ces différences montrent probablement dans quelle mesure le personnel de l'éducation se spécialise dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné (par exemple, les chefs d'établissement qui n'enseignent pas, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien), et mettent en évidence les traitements relatifs du personnel enseignant et du personnel non enseignant.

Dans la plupart des pays, plus de 80 pour cent des dépenses de fonctionnement dans le primaire et le secondaire sont consacrés à la rémunération du personnel.

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est plus modeste investissent davantage dans le personnel et moins dans les services assurés sous contrat ou achetés.

La part des dépenses de fonctionnement affectée à la rémunération des enseignants et à la rémunération des autres personnels varie entre pays.

Graphique B5.2. **Moyenne des dépenses unitaires de fonctionnement, par catégorie de ressources (1995)**



* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

Les pays sont classés par ordre décroissant du total des dépenses de fonctionnement.

Source : OCDE.

Dans la réalité, la répartition des dépenses de rémunération entre le personnel enseignant et non enseignant n'est pas toujours claire. Certains pays donnent de « l'enseignant » une définition étroite limitée aux personnes qui enseignent en classe, alors que d'autres y ajoutent les chefs d'établissement et les autres personnels spécialisés. Étant donné ces différences de définition et compte tenu de la mesure selon laquelle les pays incluent le personnel non enseignant, les variations observées dans les pourcentages des dépenses concernant le personnel non enseignant doivent être interprétées avec prudence.

Parmi les 13 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, le montant moyen de la rémunération des enseignants par élève varie de moins de 1 000 dollars EU en République tchèque à plus de 4 400 dollars EU en Suisse (graphique B5.2).

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales consacrées aux dépenses en capital est plus importante qu'au niveau des enseignements primaire et secondaire. Dans 14 des 25 pays de l'OCDE étudiés, la part des dépenses en capital est supérieure à 10 pour cent, et en Corée, en Espagne, en Grèce, en Italie et au Japon, elle se situe entre 20 et 28 pour cent (graphique B5.1). La Malaisie investit plus de 31 pour cent des dépenses totales consacrées à l'enseignement tertiaire dans les dépenses en capital alors qu'à l'inverse le Brésil et l'Inde n'y investissent que 5 pour cent.

Cette différence apparaît également dans les comparaisons des dépenses moyennes en capital par élève/étudiant, bien que le schéma de répartition des dépenses soit diversifié. Au niveau de l'enseignement tertiaire, les dépenses en capital par étudiant sont comprises entre moins de 460 dollars EU en Belgique (Communauté flamande), en Finlande, en Hongrie et au Royaume-Uni et plus de 1 800 dollars EU au Japon et en Suisse.

Ces fortes variations illustrent probablement des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays, ainsi que la mesure selon laquelle l'accroissement des effectifs s'accompagne de la construction de nouveaux locaux.

Par ailleurs, la part de la rémunération du personnel dans les dépenses de fonctionnement est nettement moins élevée dans l'enseignement tertiaire que dans les enseignements primaire et secondaire : tous les pays de l'OCDE ayant fourni ces données affectent 16 pour cent ou plus de leurs dépenses de fonctionnement à des postes autres que la rémunération du personnel enseignant, et plus de la moitié d'entre eux y affectent 30 pour cent ou plus. Cette tendance est analogue parmi les participants au projet IEM, puisque la part des dépenses de fonctionnement autres que pour la rémunération du personnel atteint 47 pour cent en Malaisie.

■ DÉFINITIONS

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle qui est utilisée habituellement dans les revenus nationaux. Les dépenses de fonctionnement couvrent les biens et services utilisés chaque année et qui permettent de soutenir la production des services éducatifs. Les dépenses en capital comprennent les dépenses imputables aux avoirs dont la durée de vie est

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est généralement plus importante, ce qui s'explique par des équipements plus variés et plus modernes.

Dans l'enseignement tertiaire, les pays de l'OCDE consacrent un montant plus élevé des dépenses de fonctionnement à l'achat de services éducatifs.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1995 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote

sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

supérieure à un an ainsi que les dépenses de construction, de rénovation et de réparation des bâtiments. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée dans le domaine de l'éducation – c'est-à-dire le montant de la formation de capital – indépendamment de la manière dont les capitaux ont été financés à partir des revenus courants ou des emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses couvrant le service de la dette.

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics, ou, lorsque ces données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus. Ne sont prises en compte que les dépenses des établissements d'enseignement. Les parts respectives des dépenses de fonctionnement affectées à la rémunération des enseignants, à celles des autres personnels, à celles de l'ensemble du personnel et à d'autres dépenses ne concernant pas le personnel, sont calculées en pourcentage du total des dépenses de fonctionnement. Dans certains cas, la rémunération du personnel enseignant ne concerne que les personnes qui enseignent dans une classe, mais dans d'autres, elle concerne aussi les chefs d'établissement et les autres spécialistes de l'enseignement. Les dépenses en capital ne tiennent pas compte du service de la dette.

Les dépenses moyennes par élève/étudiant, selon leur nature, sont obtenues par multiplication des dépenses unitaires en parités de pouvoir d'achat, comme le montre l'indicateur B4, par les parts respectives de la rémunération des enseignants et de tout le personnel dans les dépenses totales des établissements d'enseignement. Les dépenses de fonctionnement autres que celles affectées à la rémunération du personnel comprennent les dépenses relatives aux services assurés sous contrat ou achetés, telles que celles affectées aux services de soutien (par exemple l'entretien des bâtiments), aux services auxiliaires (par exemple la préparation des repas pour les élèves/étudiants) et aux loyers des bâtiments et autres installations. Ces services sont assurés par des fournisseurs extérieurs, par opposition aux services dispensés par les autorités de l'enseignement ou par le personnel des établissements d'enseignement lui-même.

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur lorsque les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de détails, voir le Guide du lecteur).

Tableau B5.1a. **Dépenses d'éducation en faveur des enseignements primaire et secondaire par catégorie de ressources, établissements publics et privés (1995)**

	Répartition (en %) des dépenses totales		Répartition (en %) des dépenses de fonctionnement				Rémunération moyenne par élève (en équivalent dollars EU)				
	Fonctionnement	Capital	Rémunération du personnel enseignant	Rémunération des autres personnels	Rémunération de l'ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Personnel enseignant	Ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Fonctionnement	Capital
Australie	92	8	64	15	79	21	2 313	2 849	741	3 589	333
Autriche	91	9	67	9	76	24	m	m	m	m	m
Belgique (Communauté fl.)**	m	m	84	2	86	14	3 899	3 988	673	4 661	10
Canada	96	4	65	16	81	19	3 455	4 277	1 012	5 289	196
République tchèque*	87	13	44	16	60	40	968	1 330	877	2 207	327
Danemark	95	5	53	27	80	20	3 044	4 566	1 168	5 733	295
Finlande**	93	7	60	12	72	28	2 589	3 085	1 228	4 313	310
France	91	9	x	x	79	21	x	3 617	975	4 592	449
Allemagne*	92	8	x	x	76	24	x	3 262	1 057	4 319	371
Grèce*	86	14	x	x	97	3	x	1 658	57	1 715	280
Hongrie*	93	7	x	x	75	25	x	1 096	374	1 470	102
Islande	88	12	x	x	71	29	m	m	m	m	m
Irlande*	96	4	84	6	89	11	2 243	2 391	288	2 679	123
Italie*	96	4	71	18	89	11	3 501	4 380	532	4 912	187
Japon	85	15	x	x	87	13	x	3 182	479	3 661	621
Corée*	80	20	90	10	100	x	1 636	1 810	x	1 810	439
Luxembourg	92	8	93	4	97	3	m	m	m	m	m
Mexique*	96	4	x	x	91	9	x	1 023	101	1 124	52
Pays-Bas	96	4	x	x	78	22	x	2 869	792	3 661	153
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège*	88	12	x	x	82	18	x	4 220	900	5 120	690
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	93	7	x	x	96	4	m	m	m	m	m
Espagne	95	5	x	x	84	16	x	2 502	486	2 988	160
Suède	m	m	44	12	56	44	2 410	3 035	2 394	5 430	x
Suisse*	89	11	74	12	86	14	4 452	5 174	858	6 032	771
Turquie	92	8	93	m	94	6	m	m	m	m	m
Royaume-Uni**	95	5	54	16	70	30	1 940	2 522	1 092	3 614	196
États-Unis*	91	9	57	23	80	20	3 241	4 554	1 168	5 722	559
Moyenne des pays	92	8	69	13	82	19	2 745	3 063	822	3 847	315
Participants au projet IEM											
Argentine* ¹	93	7	66	31	97	3	617	1 190	34	1 225	93
Bésil*	92	8	x	x	84	16	x	708	133	840	69
Chili* ¹	92	8	x	x	69	31	x	943	431	1 373	127
Inde* ¹	97	3	85	7	91	9	m	m	m	m	m
Israël ²	89	11	x	x	76	24	x	2 453	698	3 151	393
Jordanie* ¹	87	13	83	11	94	6	512	580	39	619	91
Malaisie ¹	87	13	67	16	82	18	949	1 173	252	1 425	214
Paraguay ¹	93	7	82	12	93	7	282	324	23	346	27
Philippines*	87	13	x	x	90	10	x	264	30	294	44
Uruguay ¹	93	7	78	14	92	8	696	824	69	893	72

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B5

Tableau B5.1b. **Dépenses d'éducation en faveur de l'enseignement tertiaire par catégorie de ressources, établissements publics et privés (1995)**

	Répartition (en %) des dépenses totales		Répartition (en %) des dépenses de fonctionnement				Rémunération moyenne par élève (en équivalent dollars EU)				
	Fonctionnement	Capital	Rémunération du personnel enseignant	Rémunération des autres personnels	Rémunération de l'ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Personnel enseignant	Ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Fonctionnement	Capital
Australie	92	8	29	40	69	31	2 814	6 674	3 047	9 722	868
Autriche	84	16	34	23	58	42	m	m	m	m	m
Belgique (Communauté fl.)**	98	2	73	1	74	26	4 304	4 368	1 526	5 894	149
Canada	94	6	39	32	72	28	4 189	7 714	3 061	10 775	696
République tchèque*	89	11	23	21	45	55	1 462	2 805	3 470	6 276	770
Danemark	83	17	54	26	80	20	3 628	5 422	1 354	6 776	1 381
Finlande**	95	5	37	24	62	38	2 580	4 271	2 654	6 925	389
France	88	12	x	x	69	31	x	3 985	1 803	5 788	781
Allemagne*	89	11	x	x	76	24	x	5 967	1 912	7 879	1 017
Grèce*	77	23	x	x	70	30	x	1 453	630	2 083	633
Hongrie*	92	8	x	x	68	32	x	2 999	1 413	4 412	380
Islande	96	4	x	x	81	19	m	m	m	m	m
Irlande*	92	8	55	28	84	16	3 933	5 939	1 161	7 100	605
Italie*	79	21	46	26	72	28	1 834	2 876	1 104	3 980	1 033
Japon	79	21	x	x	67	33	x	4 642	2 244	6 886	1 882
Corée*	72	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	96	4	62	7	70	30	m	m	m	m	m
Mexique*	88	12	x	x	84	16	x	3 751	710	4 461	629
Pays-Bas	93	7	x	x	77	23	x	6 481	1 918	8 399	626
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège*	84	16	x	x	62	38	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	81	19	x	x	72	27	x	3 552	1 390	4 942	1 130
Espagne	80	20	x	x	79	21	x	2 831	731	3 562	889
Suède	m	m	x	x	58	42	x	7 637	5 531	13 168	x
Suisse*	88	12	52	27	78	22	7 126	10 798	2 991	13 789	1 896
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni**	94	6	30	15	45	55	2 020	3 033	3 738	6 770	454
États-Unis	93	7	41	20	60	40	6 100	9 071	5 987	15 059	1 203
Moyenne des pays	88	12	44	22	69	31	3 636	5 060	2 304	7 364	871
Participants au projet IEM											
Argentine* ¹	86	14	81	5	86	14	m	m	m	m	m
Brésil*	95	5	x	x	87	13	x	11 859	1 762	13 621	682
Inde** ¹	95	5	48	22	71	29	m	m	m	m	m
Israël ²	91	9	x	x	75	25	x	7 103	2 319	9 422	930
Malaisie ¹	69	31	34	19	53	47	2 289	3 577	3 247	6 824	3 013
Philippines*	88	12	x	x	76	24	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	93	7	72	7	79	21	1 625	1 795	469	2 264	178

* Établissements publics.

** Établissements publics et privés subventionnés.

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

FINANCEMENT PUBLIC PAR NIVEAU ADMINISTRATIF

B6

■ CONTEXTE

Le niveau administratif qui assume la responsabilité et le contrôle du financement de l'éducation devrait aussi pouvoir maîtriser les décisions concernant la gestion des fonds. Un aspect important de la politique éducative est donc le partage des responsabilités du financement de l'éducation entre les administrations centrales, régionales et locales. D'importantes décisions concernant le financement de l'éducation sont prises au niveau administratif d'où proviennent les fonds, et au niveau administratif où ils sont finalement dépensés ou distribués. A la source initiale du financement de l'éducation, des décisions sont prises en vue de déterminer le volume des ressources à affecter et éventuellement les conditions dans lesquelles les crédits peuvent être dépensés. A la source finale, d'autres conditions peuvent être imposées avant l'affectation des fonds, ou le niveau administratif intéressé peut même assurer directement le paiement des ressources éducatives (par exemple en versant le traitement des enseignants).

Cet indicateur présente les sources de financement public par niveau administratif..

Une centralisation complète peut entraîner des retards dans les prises de décisions, et les décisions prises loin de ceux qu'elles concernent risquent de ne pas appréhender correctement l'évolution des besoins au niveau local et les mesures souhaitées. Dans une situation de décentralisation complète, en revanche, il se peut que les unités administratives ne consacrent pas le même niveau de ressources aux élèves/étudiants, soit parce que les priorités en matière d'éducation divergent, soit parce qu'elles n'ont pas la même capacité de collecter les fonds. L'existence d'écart importants dans les normes et les ressources éducatives peut également conduire à l'inégalité des chances et à une prise en compte insuffisante des besoins nationaux à long terme.

Bien que la source du financement de l'éducation relève surtout du secteur public, l'enseignement peut aussi être organisé par des établissements privés. De nombreux pays considèrent cette manière d'organiser ou de sous-traiter l'éducation comme une stratégie rentable pour dispenser l'enseignement.

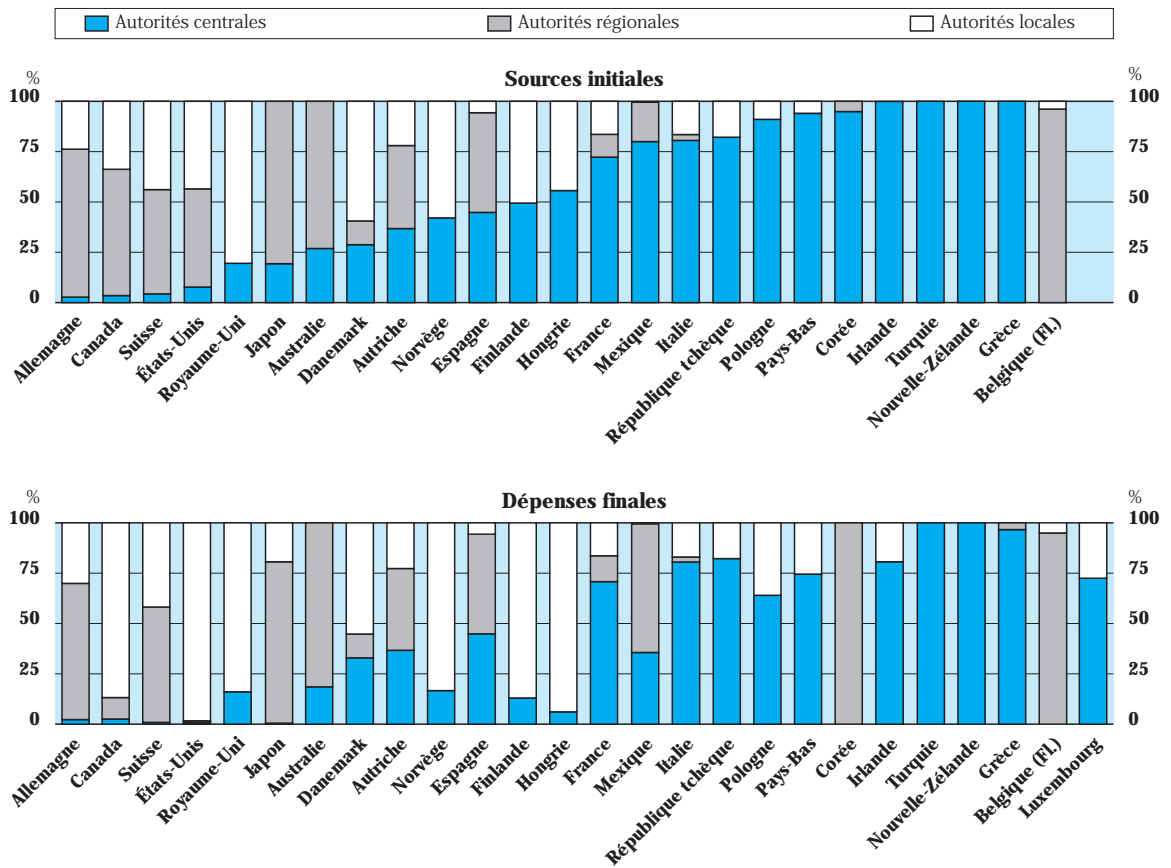
... ainsi que la répartition des dépenses publiques entre les établissements publics et privés.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

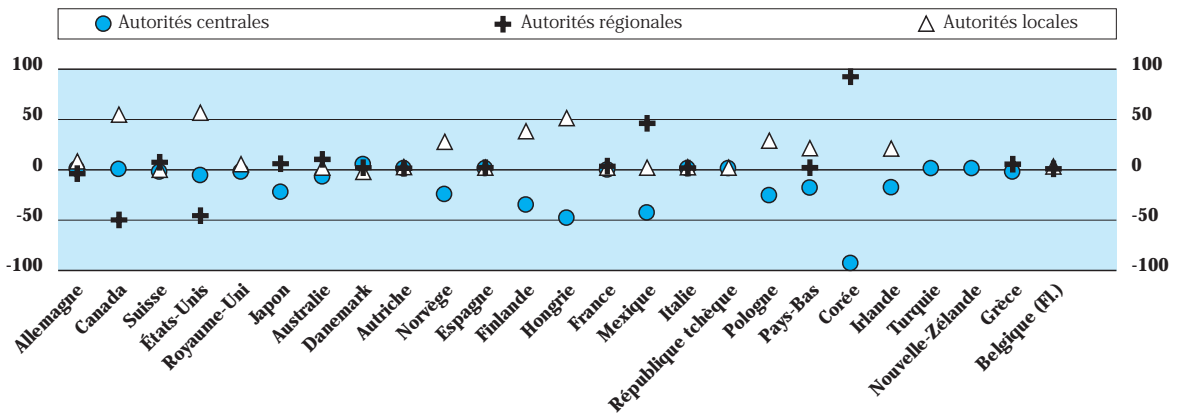
Les modalités de répartition des responsabilités du financement de l'éducation entre niveaux administratifs varient entre les enseignements primaire et secondaire et l'enseignement tertiaire. Même si l'origine des sources de financement du primaire et du secondaire diffère sensiblement entre pays le schéma est assez similaire dans l'enseignement tertiaire pour la plupart des pays de l'OCDE. A ce niveau d'enseignement, la grande majorité des fonds publics proviennent de l'administration centrale. Dans 20 des 27 pays de l'OCDE étudiés, l'administration centrale est la source initiale de plus de 85 pour cent des fonds publics destinés à l'enseignement tertiaire. En moyenne, l'administration centrale est également la source finale de 78 pour cent de tous ces fonds dans les pays de l'OCDE (après transferts entre niveaux d'administration). En fait, dans tous les pays de l'OCDE considérés à l'exception de six, plus de 50 pour cent du

A quelques exceptions notables près, la responsabilité du financement de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE est centralisée à plus de 85 pour cent.

Graphique B6.1a. **Dépenses d'éducation, par niveau administratif, enseignements primaire et secondaire (1995)**



Transferts nets du financement des sources initiales vers les sources finales par niveau administratif, enseignements primaire et secondaire

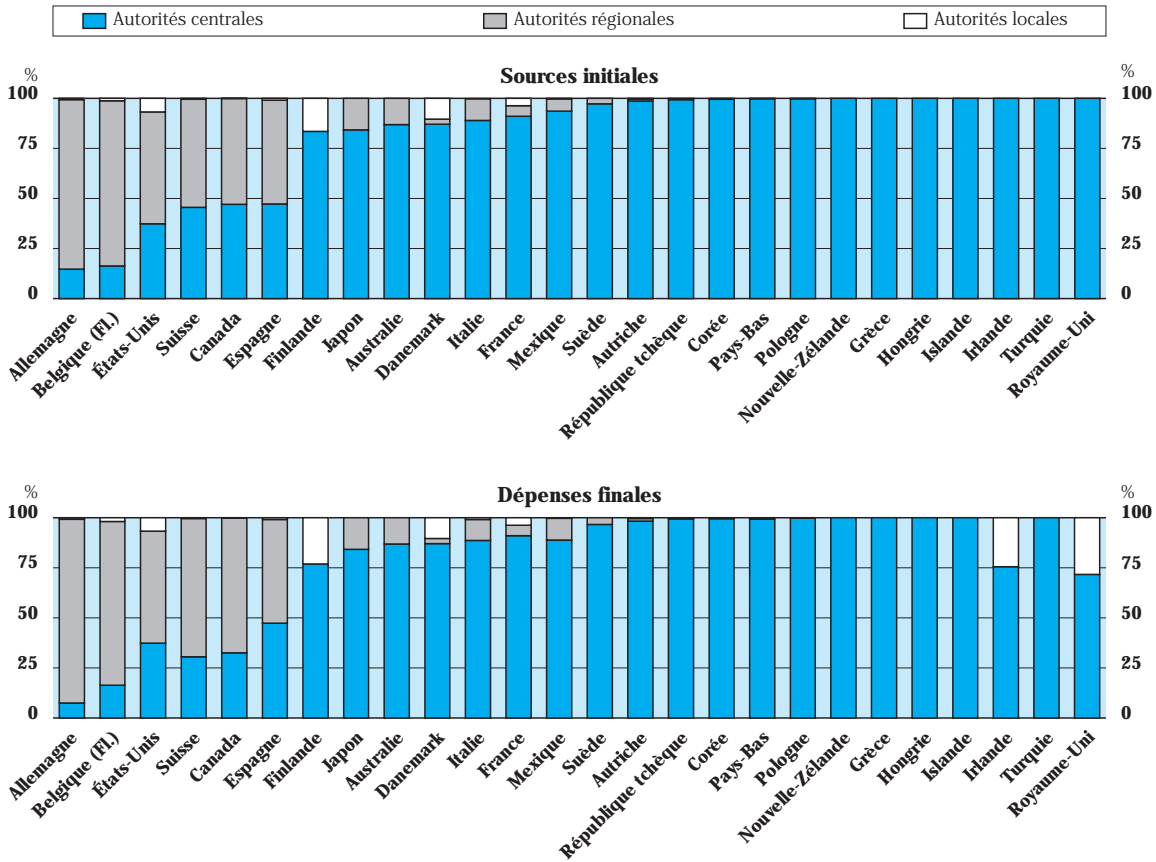


Exemple : Pour le Canada, le transfert net du financement des sources initiales vers les sources finales s'effectue des autorités régionales vers les autorités locales. La part du financement provenant des autorités régionales diminue de 52 points de pourcentage après transferts entre niveaux administratifs, celle des autorités locales augmente de 52 points de pourcentage, et celle des autorités centrales reste inchangée.

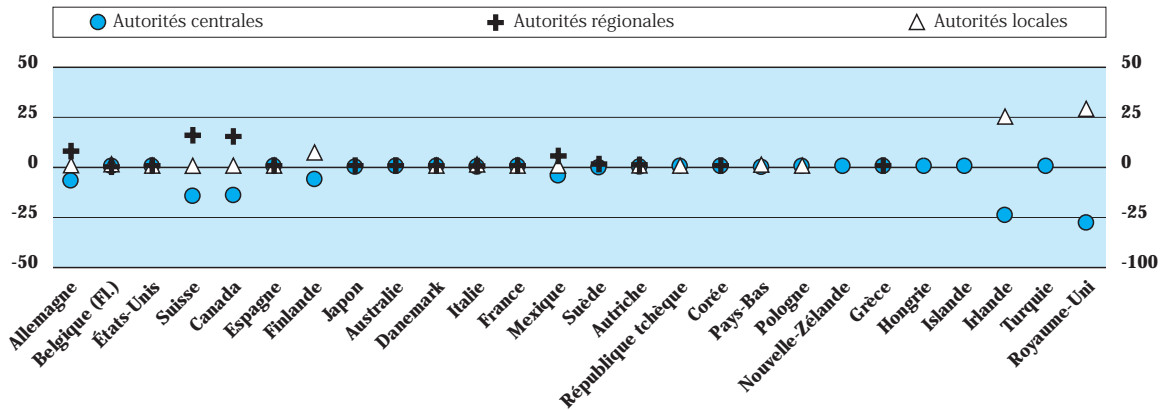
Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage du financement de sources initiales provenant des autorités centrales.

Source : OCDE.

Graphique B6.1b. Dépenses d'éducation par niveau administratif, enseignement tertiaire (1995)



Transferts nets du financement des sources initiales vers les sources finales par niveau administratif, enseignement tertiaire



Exemple : Pour le Royaume-Uni, le transfert net du financement des sources initiales vers les sources finales s'effectue des autorités centrales vers les autorités locales. La part du financement provenant des autorités centrales diminue de 28 points de pourcentage après transferts entre niveaux administratifs, celle des autorités locales augmente de 28 points de pourcentage, et celle des autorités régionales reste inchangée.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage du financement de sources initiales provenant des autorités centrales.

Source : OCDE.

financement final proviennent de l'administration centrale et dans 18 pays, ce chiffre atteint 85 pour cent ou plus.

Au Canada, en Espagne, aux États-Unis et en Suisse, la moitié environ du financement initial de l'enseignement tertiaire provient des administrations régionales et de 50 à 75 pour cent sont également dépensés par les autorités régionales. En Allemagne et dans la Communauté flamande de Belgique, l'enseignement tertiaire est presque exclusivement financé par les autorités régionales. Pour 82 pour cent ou plus, le financement initial et les dépenses finales interviennent à ce niveau de l'administration.

Les autorités locales ne jouent pas un rôle important dans le financement de l'enseignement tertiaire, à l'exception du Danemark et de la Finlande où 10 pour cent des fonds sont initialement dégagés et dépensés par les administrations locales.

Même si, dans la plupart des pays, le niveau administratif qui est la source initiale du financement de l'enseignement tertiaire en est également la source finale, deux exceptions sont relevées, l'Irlande et le Royaume-Uni, où le financement initial est centralisé à hauteur de 100 pour cent mais où les dépenses finales sont effectuées à l'échelon local dans la proportion d'un quart à un tiers.

Dans le primaire et le secondaire, la responsabilité du financement de l'enseignement varie selon les pays.

Dans les pays de l'OCDE, la répartition des responsabilités du financement des enseignements primaire et secondaire varie beaucoup plus que dans l'enseignement tertiaire. Dans de nombreux pays, la décentralisation est beaucoup plus évidente dans le primaire et le secondaire que dans l'enseignement tertiaire. Les pays peuvent être regroupés selon le pourcentage de financement affecté par les administrations centrales, régionales et locales.

L'administration centrale est à la fois la principale source initiale de financement et le principal ordonnateur des dépenses...

Quatre modèles peuvent être observés :

- En Nouvelle-Zélande et en Turquie, le financement des enseignements primaire et secondaire est entièrement centralisé. L'administration centrale est la seule grande source initiale de financement et l'unique financeur final. En Irlande et en Grèce, 100 pour cent du financement initial et respectivement 81 et 97 pour cent des dépenses finales proviennent de l'administration centrale. En France, en Italie, aux Pays-Bas et en République tchèque, l'administration centrale demeure la source de la plus grande partie du financement initial et le principal financeur final. En revanche, en Allemagne, en Belgique, au Canada, aux États-Unis et en Suisse, l'administration centrale gère moins de 10 pour cent du financement de l'éducation. Dans ces cinq pays, ainsi qu'en Corée et au Japon, moins de 5 pour cent du financement final sont dépensés par l'administration centrale.
- L'administration centrale est la principale source initiale de financement en Corée, en Hongrie et au Mexique, mais ce sont les autorités régionales ou locales qui sont les principaux financeurs des services éducatifs. En Corée, 95 pour cent du financement initial provient de l'administration centrale et l'administration régionale est l'unique financeur.
- L'administration régionale est à la fois la principale source initiale et le principal financeur final de l'enseignement en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Espagne, en Finlande, au Japon et en Suisse, bien qu'en Australie, en Espagne et en Finlande, entre 27 et 49 pour cent ou plus du financement proviennent de l'administration centrale.

... mais les autorités locales sont les principaux financeurs des services éducatifs.

L'administration régionale est à la fois la principale source initiale et le principal financeur final.

- Au Canada et aux États-Unis, les administrations régionales sont les principales sources initiales de financement mais les autorités locales y sont les principaux financeurs des services éducatifs, les administrations régionales dépensant 11 et 1 pour cent des crédits respectivement. Au Danemark, en Norvège et au Royaume-Uni, l'administration locale est à la fois la principale source initiale de financement et le principal financeur final des services éducatifs.

Les administrations régionales et locales se partagent les responsabilités du financement.

Alors que dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement financé par des sources publiques est également organisé et dispensé par des établissements publics, dans certains pays, une part importante du financement final est transférée vers des établissements privés subventionnés par l'État. En d'autres termes, le financement final et l'enseignement sont sous-traités par des établissements non publics (tableau B6.2).

Un autre moyen d'assurer le financement final consiste à transférer les fonds publics vers des établissements privés.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 10 pour cent en moyenne des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement sont dépensés par des établissements dont la gestion est privée. Aux Pays-Bas, où l'administration centrale est la principale source finale de financement, 75 pour cent des fonds publics destinés au primaire et au secondaire, et 46 pour cent des fonds publics destinés au tertiaire, sont transférés de l'administration centrale vers les établissements privés subventionnés par l'État. Dans la Communauté flamande de Belgique, 63 pour cent des fonds destinés aux établissements d'enseignement sont transférés vers les établissements privés subventionnés par l'État au niveau du primaire et du secondaire et 64 pour cent dans l'enseignement tertiaire.

Dans la Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas, une part considérable des fonds publics va aux établissements privés aussi bien dans le primaire et le secondaire que dans le tertiaire.

En Argentine, au Chili, en Inde et en Israël, la part du financement public transférée vers les établissements privés varie au niveau du primaire et du secondaire entre 12 et 13 pour cent, alors que dans d'autres pays participant au projet IEM, ces transferts sont négligeables.

Les fonds qui sont dépensés dans des établissements dont la gestion est privée peuvent aussi être attribués sous certaines conditions. Par exemple, il peut être exigé des enseignants qu'ils aient un niveau minimal de qualification et des élèves/étudiants qu'ils passent avec succès un examen d'État pour être considérés comme diplômés. Les établissements privés subventionnés par l'État sont d'ordinaire soumis à diverses législations nationales et l'administration publique (l'inspectat par exemple) exerce généralement un droit de regard sur eux.

Au Royaume-Uni, 100 pour cent des fonds publics destinés à l'enseignement tertiaire sont affectés à des établissements privés subventionnés par l'État, contre 88 pour cent en Israël.

Dans le primaire et le secondaire, le financement public des établissements privés indépendants (à savoir les établissements dont le financement de source publique représente moins de 50 pour cent du financement principal) est négligeable dans les pays de l'OCDE (seuls l'Allemagne et le Japon affectent des fonds publics au financement des établissements indépendants à ce niveau, à hauteur de 2 et 4 pour cent respectivement). Il est plus courant que des fonds publics soient attribués à des établissements indépendants dans l'enseignement tertiaire. Seize pour cent ou plus des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement tertiaire en Corée, aux États-Unis et au Japon sont dépensés par des établissements privés indépendants.

■ DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1995 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Les dépenses initiales d'éducation de chaque niveau administratif – ou dépenses provenant de ce niveau – correspondent au total des dépenses d'éducation de l'ensemble des administrations publiques du niveau en question (dépenses directes plus transferts à d'autres niveaux administratifs et au secteur privé), moins les transferts provenant d'autres niveaux de l'administration. La part des dépenses initiales d'un niveau administratif donné est calculée en pourcentage des dépenses totales agrégées des trois niveaux. Seules les dépenses spécifiquement affectées à l'éducation ont été retenues pour déterminer la part des dépenses initiales supportée par un niveau administratif particulier. Les crédits sans affectation transférés entre les niveaux administratifs, qui constituent une grande partie des recettes des administrations régionales et locales dans certains pays, ont été exclus des calculs.

Les dépenses finales de chaque niveau administratif couvrent les fonds directement affectés aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages ou autres entités privées (après transferts provenant d'autres niveaux administratifs).

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur lorsque les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de détails, voir le Guide du lecteur).

Le glossaire, à la fin de cet ouvrage, donne une définition des établissements publics, privés subventionnés par l'État et privés indépendants (« non subventionnés »).

Tableau B6.1a. **Sources du financement public des enseignements primaire et secondaire, par niveau administratif (1995)**

	Sources initiales de financement (avant transferts entre niveaux administratifs)				Sources finales de financement (après transferts entre niveaux administratifs)			
	Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
Australie	27	73	n	100	19	81	n	100
Autriche	37	41	22	100	37	41	23	100
Belgique (Communauté fl.)	n	96	4	100	n	95	5	100
Canada	3	63	34	100	3	11	87	100
République tchèque	82	a	18	100	82	a	18	100
Danemark	29	12	59	100	33	12	55	100
Finlande	49	a	51	100	13	a	87	100
France	72	11	16	100	71	13	16	100
Allemagne	3	74	24	100	2	68	30	100
Grèce	100	n	a	100	97	3	a	100
Hongrie	56	x	44	100	6	x	94	100
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	100	a	n	100	81	a	19	100
Italie	81	3	17	100	81	3	17	100
Japon	24	76	x	100	n	80	19	100
Corée	95	5	a	100	n	100	a	100
Luxembourg	m	m	m	m	72	a	28	100
Mexique	80	20	n	100	36	64	n	100
Pays-Bas	94	n	6	100	75	n	25	100
Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	100	a	a	100
Norvège	43	a	59	100	17	a	85	100
Pologne	91	a	9	100	64	a	36	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	45	49	6	100	45	49	6	100
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	4	52	44	100	1	57	42	100
Turquie	100	a	a	100	100	a	a	100
Royaume-Uni	20	a	80	100	16	a	84	100
États-Unis	8	49	43	100	1	1	98	100
Moyenne des pays	54	26	22	100	44	27	34	100

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B6

Tableau B6.1b. Sources du financement public de l'enseignement tertiaire, par niveau administratif (1995)

	Sources initiales de financement (avant transferts entre niveaux administratifs)				Sources finales de financement (après transferts entre niveaux administratifs)			
	Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
Australie	87	13	n	100	87	13	n	100
Autriche	99	1	n	100	98	1	n	100
Belgique (Communauté fl.)	16	82	1	100	16	82	2	100
Canada	47	53	n	100	33	67	n	100
République tchèque	99	a	1	100	99	a	1	100
Danemark	87	3	10	100	87	3	10	100
Finlande	83	a	17	100	77	a	23	100
France	91	5	4	100	91	5	4	100
Allemagne	15	85	1	100	7	92	1	100
Grèce	100	n	a	100	100	n	a	100
Hongrie	100	n	n	100	100	n	n	100
Islande	100	n	n	100	100	n	n	100
Irlande	100	a	n	100	76	a	24	100
Italie	89	11	n	100	89	10	1	100
Japon	85	15	1	100	84	15	1	100
Corée	100	n	a	100	100	n	a	100
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	94	6	n	100	89	11	n	100
Pays-Bas	100	n	n	100	99	n	1	100
Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	100	a	a	100
Norvège	100	a	a	100	100	a	a	100
Pologne	100	a	n	100	100	a	n	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	47	52	1	100	47	52	1	100
Suède	97	3	a	100	97	3	a	100
Suisse	46	54	n	100	31	69	n	100
Turquie	100	a	a	100	100	a	a	100
Royaume-Uni	100	a	n	100	72	a	28	100
États-Unis	37	56	7	100	37	56	7	100
Moyenne des pays	82	17	2	100	78	18	4	100

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau B6.2. Répartition des dépenses publiques entre les établissements publics et privés (1995)

	Enseignements primaire et secondaire				Enseignement tertiaire			
	Établissements publics	Établissements privés subventionnés	Établissements privés non subventionnés	Ensemble des établissements	Établissements publics	Établissements privés subventionnés	Établissements privés non subventionnés	Ensemble des établissements
Australie	83	17	n	17	100	a	a	a
Autriche	100	n	a	n	100	n	a	n
Belgique (Communauté fl.)	37	63	n	63	36	64	n	64
Canada	98	1	1	2	100	n	n	n
République tchèque	96	4	a	4	99	1	a	1
Danemark	93	7	a	7	100	a	a	a
Finlande	95	5	a	5	94	6	a	6
France	87	13	n	13	96	4	n	4
Allemagne	93	4	2	7	98	2	n	2
Grèce	100	a	a	a	100	a	a	a
Hongrie	96	4	a	4	95	5	a	5
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	100	a	n	n	100	a	n	n
Italie	100	a	n	n	99	a	1	1
Japon	96	a	4	4	83	a	17	17
Corée	89	11	n	11	84	a	16	16
Luxembourg	97	3	a	3	97	3	a	3
Mexique	100	a	a	a	100	a	a	a
Pays-Bas	25	75	n	75	54	46	n	46
Nouvelle-Zélande	100	a	n	n	100	a	a	a
Norvège	95	x	x	5	96	x	x	4
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	93	6	n	7	100	a	n	n
Espagne	87	13	n	13	100	n	n	n
Suède	98	2	a	2	96	n	4	4
Suisse	91	x	x	9	97	x	x	3
Turquie	100	a	a	a	100	a	a	a
Royaume-Uni	85	15	n	15	a	100	n	100
États-Unis	100	a	n	n	84	a	16	16
Moyenne des pays	90	10	n	10	89	9	2	11
Participants au projet IEM								
Argentine ¹	90	10	n	10	98	2	n	2
Brésil	98	x	x	2	97	x	x	3
Chili ¹	67	32	n	33	100	n	n	n
Inde ¹	67	33	n	33	80	x	x	20
Israël ²	76	23	n	24	10	88	2	90
Jordanie ¹	100	n	n	n	m	m	m	m
Paraguay ¹	100	n	n	n	100	n	n	n
Philippines	99	n	1	1	98	n	2	2
Fédération de Russie	100	n	n	n	100	n	n	n
Uruguay ¹	100	n	n	n	100	n	n	n

1. Données de 1996.

2. Données de 1994.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

B6

NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

■ CONTEXTE

Cet indicateur donne le nombre d'élèves/étudiants par enseignant aux différents niveaux d'enseignement.

Bien que dans de nombreux pays, les établissements d'enseignement utilisent de plus en plus des ordinateurs et d'autres technologies éducatives (voir aussi indicateur E6), les enseignants restent les principaux dispensateurs de l'instruction. Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant est par conséquent un indicateur important des ressources affectées par un pays à l'éducation. Étant donné que des indicateurs directs de la qualité de l'enseignement sont difficiles à construire, les indicateurs portant sur la quantité des moyens mis en œuvre dans le système éducatif sont souvent utilisés comme substitut pour mesurer la qualité de l'enseignement.

Face aux contraintes s'exerçant de plus en plus sur les budgets de l'éducation, de nombreux pays cherchent à établir un juste équilibre dans leur décision d'investissement. La réduction du nombre d'élèves/étudiants par enseignant doit être mise en parallèle avec la hausse des traitements des enseignants et l'accroissement des effectifs, l'augmentation de l'investissement dans les technologies éducatives, ou un recours plus systématique au matériel pédagogique ainsi qu'aux assistants et techniciens, dont les traitements sont souvent sensiblement inférieurs à ceux des enseignants. De plus, dans la mesure où un plus grand nombre d'enfants arrivent à l'école avec des besoins éducatifs particuliers, le recrutement en plus grand nombre de personnel spécialisé et de personnel de soutien peut entraîner une baisse des ressources qui permettraient de réduire le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (voir aussi indicateur C6).

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Enseignements primaire et secondaire

En Corée, le nombre d'élèves par enseignant dans les écoles primaires (31) est près de trois fois plus élevé qu'au Danemark et en Italie (11).

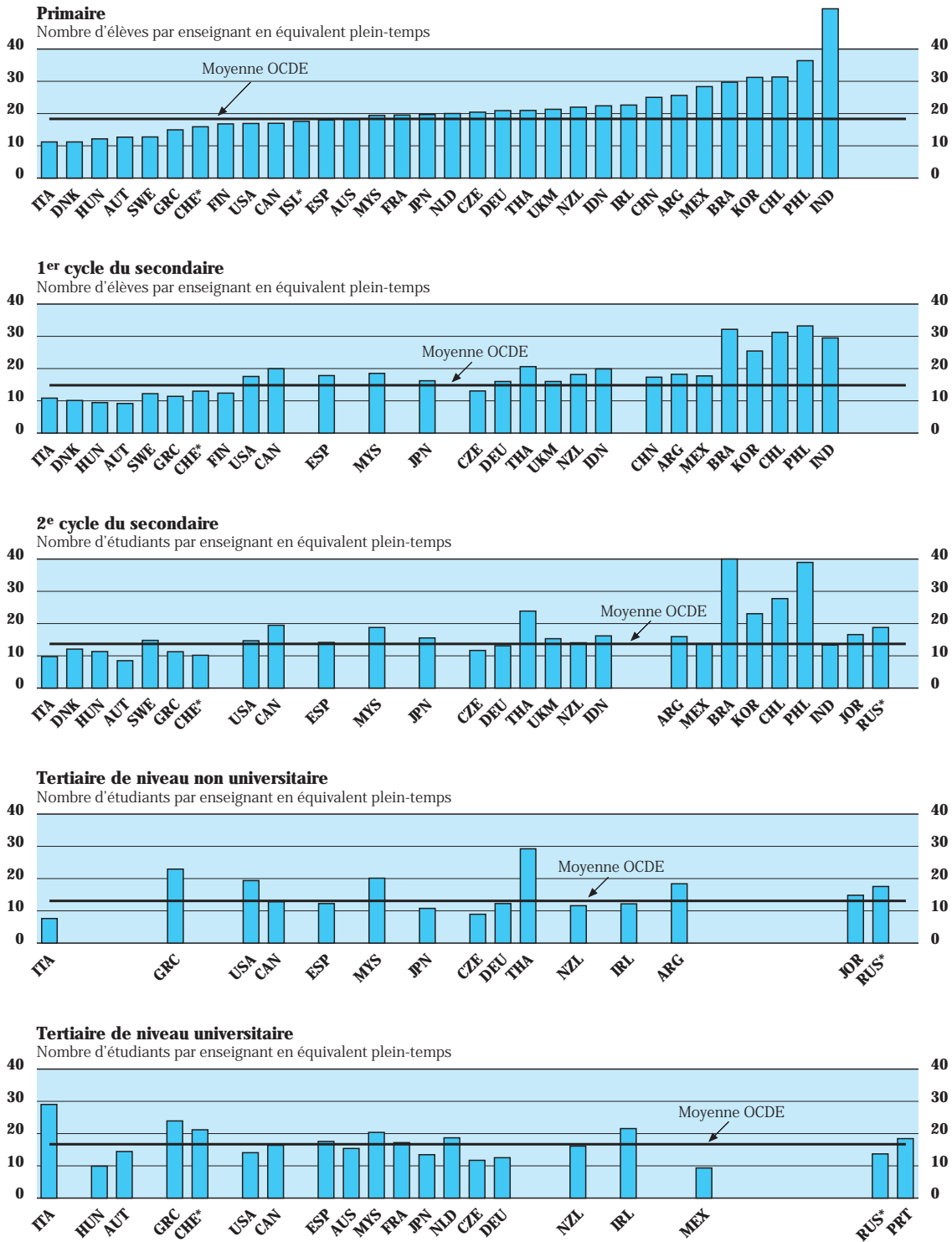
Dans les enseignements primaire et secondaire, le nombre d'élèves par enseignant varie sensiblement entre pays. Dans le primaire, ce ratio, exprimé en équivalent plein-temps, varie de plus de 28 pour 1 en Corée et au Mexique, à moins de 13 pour 1 en Autriche, au Danemark, en Hongrie, en Italie et en Suède.

A hauteur de 20 pour 1 environ, les ratios élèves/enseignant observés dans le primaire en Malaisie et en Thaïlande sont proches de ceux relevés en général dans les pays de l'OCDE ; en Argentine, au Brésil, au Chili, en Chine, en Inde et aux Philippines, ces ratios qui s'établissent entre 25 pour 1 et 52 pour 1 sont très supérieurs à la moyenne OCDE (18.3).

L'écart observé dans l'enseignement secondaire est légèrement plus faible, allant de plus de 19 pour 1 au Canada et en Corée à 10 pour 1 ou moins en Autriche, en Hongrie et en Italie avec une moyenne OCDE de 15 pour 1. Les mêmes ratios élèves/enseignant observés parmi les pays participant au projet IEM sont presque tous largement supérieurs à la moyenne OCDE, variant de 17 pour 1 en Argentine à 36 pour 1 au Brésil.

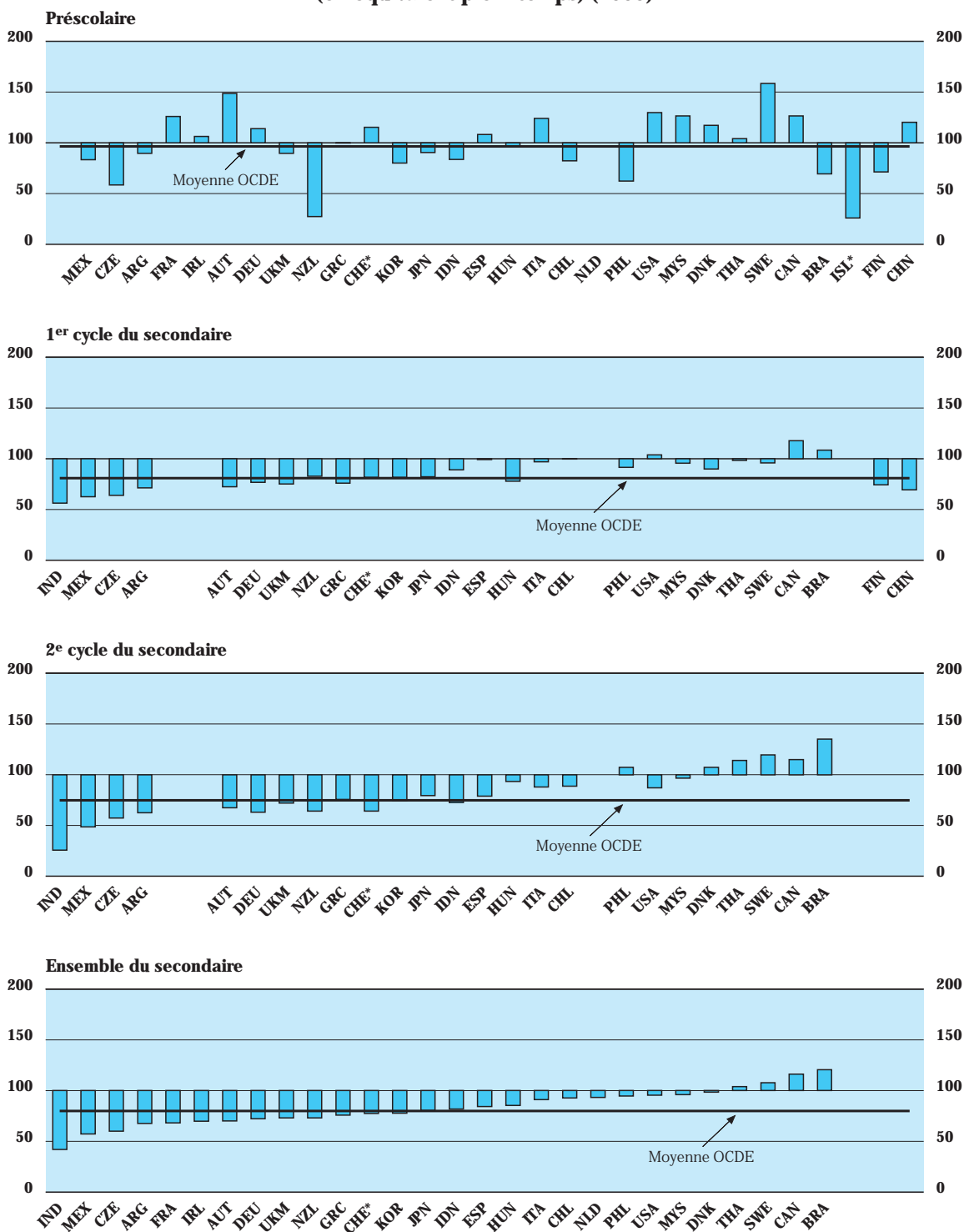
Graphique B7.1. **Ratio élèves ou étudiants/personnel enseignant par niveau d'enseignement (1995)**

B7



* Établissements publics seulement.
Source : OCDE.

Graphique B7.2. **Ratio élèves/personnel enseignant dans l'éducation préscolaire et dans l'enseignement secondaire en proportion du ratio élèves/personnel enseignant dans l'enseignement primaire (en équivalent plein-temps) (1995)**



Les pays sont classés par ordre croissant du ratio élèves/personnel enseignant dans l'enseignement secondaire en proportion du ratio élèves/personnel enseignant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE.

Le nombre moyen d'élèves par enseignant est en général plus élevé dans le primaire que dans le secondaire, ce qui signifie que les enseignants sont plus nombreux par rapport aux élèves inscrits au fur et à mesure que le niveau d'enseignement progresse. Parmi les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves par enseignant tombe en moyenne de 18 pour 1 dans le primaire à 15 pour 1 dans le secondaire.

Les taux d'encadrement s'améliorent en passant du primaire au secondaire.

Bien qu'au regard de cet indicateur la situation des pays soit en général semblable tant dans le primaire que dans le secondaire, des exceptions notables sont cependant relevées. En Corée, en France, en Irlande, au Mexique et en République tchèque, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre le primaire et le secondaire est beaucoup plus nette que dans tous les autres pays. En revanche, le Canada affiche un ratio élèves/enseignant relativement important dans le secondaire, alors que le ratio correspondant dans le primaire est proche de la moyenne. Ces exceptions peuvent révéler des différences dans l'importance relative accordée par les pays à l'encadrement des élèves/étudiants à un niveau donné de l'enseignement mais elles peuvent aussi mettre en évidence des retards dans l'adaptation des effectifs du personnel enseignant face à l'évolution des conditions démographiques ou des écarts dans le nombre d'heures de cours que doivent dispenser les enseignants aux différents niveaux.

Un autre facteur à prendre en considération dans les enseignements primaire et secondaire est la relation existant entre le nombre d'élèves par enseignant et le traitement des enseignants. Les enseignants qui se voient confier un plus grand nombre d'élèves sont-ils mieux rémunérés ? Les réponses sont contrastées. Si l'on examine le nombre d'élèves par enseignant et le traitement moyen de début de carrière des enseignants possédant une formation minimale (indicateur E1), ce type de relation semble exister dans quelques pays. L'Autriche, l'Italie et la Suède se caractérisent par un nombre assez faible d'élèves par enseignant et par des traitements de départ égaux ou inférieurs à la moyenne. Par contre, l'Allemagne verse à ses enseignants des traitements de départ plus élevés, mais le nombre d'élèves par enseignant y est également plus élevé.

Certains pays semblent compenser la modicité du traitement des enseignants par un nombre peu élevé d'élèves par enseignant.

Toute analyse des arbitrages à opérer entre le nombre d'élèves par enseignant et le traitement des enseignants doit aussi prendre en compte d'autres facteurs. D'abord, la mesure des traitements utilisée dans cette évaluation ne retient que les traitements moyens de départ offerts à des enseignants possédant une formation minimale. Cela ne tient pas compte de la répartition des enseignants par rapport au barème des traitements ou au traitement moyen versé aux enseignants pour un pays donné. De même, la relation entre le nombre d'élèves par enseignant et le traitement des enseignants dans le secondaire n'est pas nécessairement la même que dans le primaire. Toute évaluation des arbitrages établie par un pays entre la réduction du nombre d'élèves par enseignant et la majoration du traitement des enseignants ne présente donc qu'un caractère indicatif.

Une vaste gamme de facteurs, notamment les structures institutionnelles, les effectifs types (par classe ou amphithéâtre), le nombre de classes confiées à « l'enseignant » type, le niveau de la formation pratique acquise en situation réelle et la durée des études, doit être prise en considération pour interpréter les différences relevées dans les ratios étudiants/enseignant au niveau de l'enseignement tertiaire. De plus, une définition plus précise de la notion d'« enseignant » et une meilleure comptabilisation des étudiants et des enseignants en équiva-

lent plein-temps pourrait permettre d'obtenir des ratios comparables des ressources pédagogiques dans l'enseignement tertiaire.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant n'est pas synonyme d'effectif par classe.

Il faut souligner que le nombre d'élèves/étudiants par enseignant ne correspond pas directement aux effectifs par classe : le fait qu'un pays ait un nombre d'élèves/étudiants par enseignant plus faible qu'un autre ne signifie pas nécessairement que les classes sont moins chargées, ni que les élèves/étudiants y reçoivent un plus grand volume d'enseignement. La relation entre le nombre d'élèves/étudiants par enseignant d'une part et l'effectif moyen par classe ainsi que le volume d'enseignement dispensé à chaque élève/étudiant d'autre part, se complique notamment du fait des variations relevées entre pays quant à la durée de l'année scolaire, au nombre d'heures passées chaque jour en classe par les élèves/étudiants, à la durée de la journée de travail de l'enseignant, au nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont il s'occupe, à la répartition de son temps entre l'enseignement et ses autres fonctions, au regroupement des élèves/étudiants dans les classes et à la pratique de l'enseignement par équipe.

Enseignement tertiaire

En général, le nombre d'étudiants par enseignant au niveau universitaire tend à être le même que dans le second cycle de l'enseignement secondaire, mais d'importantes disparités entre pays existent.

Dans la totalité des pays de l'OCDE, le nombre moyen d'étudiants par enseignant dans les universités publiques et privées est légèrement supérieur au nombre correspondant dans le second cycle du secondaire. Il varie de plus de 23 pour 1 en Grèce et en Italie à 12 pour 1 environ ou moins en Allemagne, en Hongrie, au Japon, au Mexique et en République tchèque. Cependant, les comparaisons dans le tertiaire doivent être interprétées avec prudence car le calcul du nombre des étudiants et enseignants en équivalent plein temps est toujours difficile à obtenir sur une base de critères comparables.

Éducation préscolaire

Le nombre d'élèves par enseignant dans l'éducation préscolaire tend à être le même que celui relevé dans l'enseignement primaire.

Le nombre d'élèves par enseignant dans le préscolaire est en général semblable à celui relevé dans l'enseignement primaire, mais des exceptions notables sont relevées. Le nombre d'élèves par enseignant dans le préscolaire varie entre 6 pour 1 ou moins en Islande et en Nouvelle-Zélande et 24 ou plus environ en Allemagne, en Corée, en France et en Irlande. Cette variation est peut-être expliquée en partie par différentes façons d'organiser l'enseignement préscolaire. Selon les pays, l'éducation préscolaire est souvent assurée dans des types d'établissement assez différents. Le Danemark, la Hongrie et l'Italie affichent un nombre faible d'élèves par enseignant tant dans le préscolaire que dans le primaire alors que l'Allemagne, la Corée, l'Irlande et le Mexique connaissent un ratio relativement élevé pour les deux niveaux. Le schéma existant dans d'autres pays est moins homogène.

■ DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année scolaire 1995-96 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Cet indicateur met en évidence le ratio élèves ou étudiants/enseignant ; il est obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants en équivalent plein-temps pour un niveau d'enseignement donné par le nombre d'« enseignants » en équivalent plein temps pour ce même niveau et le même type d'établissement. La définition du mot « enseignant » n'est pas toujours exactement la même d'un pays à l'autre. Dans l'enseignement primaire public, la Communauté flamande de Belgique, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Suède et la Suisse ne retiennent parmi les « enseignants » que les instituteurs et autres enseignants dans

leurs données relatives au personnel. Plusieurs autres pays, notamment l'Allemagne, l'Autriche, la France, l'Irlande, le Mexique, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, comptabilisent également les chefs d'établissement parmi les « enseignants », bien que dans certains cas, il arrive que les intéressés exercent certaines fonctions d'enseignement. D'autres pays incluent aussi le personnel de soutien spécialisé comme les conseillers d'orientation et les psychologues scolaires parmi les « enseignants ». Des classifications analogues valent aussi pour l'enseignement secondaire public, à part quelques exceptions. Ainsi, la France ne retient que les professeurs et autres enseignants parmi les « enseignants », la Finlande y inclut aussi les chefs d'établissement, et l'Irlande certains personnels de soutien spécialisés.

Le personnel apparaissant dans la catégorie « enseignants » dans l'éducation préscolaire est généralement le même que celui signalé dans l'enseignement primaire. Dans l'enseignement tertiaire, la situation est quelque peu différente. Un nombre assez important de pays – l'Australie, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la France, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse – ne retiennent a priori que les professeurs parmi les « enseignants », mais une définition précise de l'« enseignant » dans le tertiaire n'a pas été bien déterminée dans la collecte de données internationale. Une réflexion plus approfondie sur la définition de l'« enseignant » et des autres personnels de l'enseignement tertiaire, contribuera peut-être à clarifier la situation.

Tableau B7.1. **Ratio élèves ou étudiants/personnel enseignant par niveau d'enseignement (calculs basés sur les équivalents plein-temps) (1996)**

	Préscolaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Ensemble du tertiaire
Australie	m	18.1	m	m	m	m	15.4	m
Autriche	18.9	12.7	9.2	8.5	8.9	m	14.5	m
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	21.5	17.0	20.0	19.5	19.7	12.8	16.4	14.6
République tchèque	11.9	20.4	13.0	11.7	12.3	9.0	11.7	11.2
Danemark	13.1	11.2	10.1	12.1	11.0	m	m	m
Finlande	11.9	16.8	12.4	m	m	m	m	m
France	24.6	19.5	x	x	13.3	x	17.2	17.1
Allemagne	23.7	20.9	16.0	13.1	15.0	12.3	12.5	12.5
Grèce	14.9	15.0	11.4	11.3	11.3	23.0	23.9	23.6
Hongrie	11.7	12.2	9.5	11.3	10.4	a	9.9	9.9
Islande*	4.5	17.6	m	m	m	m	m	m
Irlande	24.1	22.6	x	x	15.8	12.2	21.6	16.7
Italie	13.9	11.2	10.8	9.8	10.2	7.6	29.0	25.7
Japon	17.8	19.7	16.2	15.6	15.9	10.8	13.5	12.4
Corée	24.9	31.2	25.5	23.1	24.3	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	23.6	28.3	17.7	13.8	16.2	x	9.4	9.4
Pays-Bas	20.0	20.0	x	x	18.6	a	18.7	18.7
Nouvelle-Zélande	6.0	22.0	18.1	14.1	16.1	11.6	16.1	14.9
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	18.5	m
Espagne	19.4	18.0	17.8	14.2	15.1	12.3	17.6	17.4
Suède	20.2	12.7	12.2	15.2	13.7	m	m	m
Suisse*	18.3	15.9	13.0	10.2	12.3	m	21.2	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	19.1	21.3	16.0	15.3	15.6	x	x	16.7
États-Unis	21.9	16.9	17.5	14.7	16.1	19.4	14.1	15.4
Moyenne des pays	17.6	18.3	14.8	13.7	14.6	13.1	16.7	15.7
Participants au projet IEM								
Argentine	22.9	25.6	18.2	16.0	17.3	18.4	m	m
Brésil	20.6	29.7	32.2	40.1	35.8	x	x	11.8
Chili	25.7	31.3	31.2	27.8	29.0	m	m	m
Chine	30.0	25.0	17.3	m	m	m	m	m
Inde	m	52.4	29.5	13.4	21.9	m	m	m
Indonésie	18.7	22.4	19.9	16.2	18.3	m	m	m
Jordanie	22.2	m	m	16.6	m	15.2	72.4	39.8
Malaisie	24.6	19.4	18.5	18.8	18.6	20.1	20.4	20.2
Paraguay	26.2	20.2	m	m	m	m	m	m
Philippines	22.6	36.4	33.3	39.0	34.4	m	m	m
Fédération de Russie*	m	m	m	18.8	m	17.6	13.7	15.0
Thaïlande	21.8	21.0	20.6	23.9	21.8	29.3	m	m
Uruguay*	30.7	m	m	m	15.2	6.4	15.7	12.6

* Établissements publics seulement.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

ACCÈS A L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION

Le niveau de formation de la population est désormais l'une des caractéristiques qui définissent une société moderne. L'éducation est considérée comme un mécanisme de transmission des valeurs démocratiques et un moyen de développer les capacités productives et sociales de l'individu. Les programmes destinés à la petite enfance assurent aux plus jeunes une préparation sociale et intellectuelle à l'entrée dans l'enseignement primaire ; les enseignements primaire et secondaire donnent les compétences de base aux jeunes qui vont devenir des membres productifs de la société ; l'enseignement tertiaire, enfin, offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et des savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement après la scolarité initiale, soit à un stade ultérieur de leur vie. En outre, de nombreux employeurs incitent ou aident les actifs à actualiser leurs compétences ou à se reconvertir pour s'adapter aux exigences des technologies nouvelles.

Les taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement ainsi que l'espérance de scolarisation donnent une idée de la structure des systèmes éducatifs ainsi que de l'accès aux possibilités de formation au sein de ces systèmes. L'évolution des effectifs scolarisés aux divers niveaux du système et la typologie des établissements d'enseignement donnent également des indications sur l'équilibre entre l'offre et la demande de ressources éducatives dans différents pays.

Dans les pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes bénéficient d'une formation initiale pendant au moins onze ans. Cela dit, les modes de scolarisation et la progression dans le système éducatif tout au long du cycle de vie varient beaucoup. Comme le montre l'**indicateur C1**, le taux de scolarisation avant et après la période d'enseignement obligatoire, ainsi que le temps passé dans l'enseignement préscolaire et postobligatoire sont très variables d'un pays à l'autre. Certains pays ont allongé la période de scolarisation par exemple en préscolarisant la quasi-totalité des enfants de 3 ans, en faisant en sorte que la majorité des jeunes restent scolarisés jusqu'à 18-19 ans, ou encore en maintenant scolarisés jusqu'à la trentaine 10 à 20 pour cent de tous les groupes d'âge. L'indicateur C1 donne non seulement une idée générale de la taille des systèmes éducatifs, mais aussi des informations de base pour interpréter les indicateurs B1, B2 et B8 relatifs aux ressources nationales investies dans l'enseignement.

Des facteurs divers, notamment le risque accru de chômage et d'autres formes d'exclusion auxquels sont confrontés les jeunes insuffisamment instruits, incitent davantage ces derniers à continuer leurs études après la scolarité obligatoire. En outre, les modes d'études postobligatoires commencent à changer considérablement. L'**indicateur C2** met en évidence cette évolution, par exemple dans le second cycle du secondaire. En effet, les jeunes scolarisés à ce niveau dans les filières professionnelles ont dépassé l'âge « théorique » car une forte proportion d'entre eux poursuivent leurs études à temps partiel.

Au-delà du second cycle du secondaire, un certain nombre d'options s'offrent à ceux qui veulent aller plus loin. L'une est d'entreprendre une formation professionnelle relativement courte d'un niveau inférieur à celui que confère un diplôme universitaire. Une autre est de s'engager dans une formation de niveau universitaire, cette option étant adoptée par une proportion sans cesse plus grande de jeunes arrivés en fin de scolarité. Les formations assurées par les entreprises, adaptées aux besoins des personnes et du marché du travail, sont encore d'autres voies possibles. L'achèvement des études de niveau tertiaire va en général de pair avec une meilleure insertion professionnelle (indicateur F5) et des revenus plus élevés (indicateur F7).

L'enseignement tertiaire présente une hétérogénéité plus grande encore et une série de trois indicateurs en présente quelques-unes des caractéristiques actuelles. L'**indicateur C3** montre que parmi les personnes accédant à l'université, la proportion de celles qui obtiennent un premier diplôme varie beaucoup :

un nouvel indicateur des taux de réussite et d'abandon des études permet de passer de simples statistiques sur les taux d'accès ou d'obtention d'un diplôme à une meilleure compréhension du parcours universitaire. L'indicateur C3 montre le nombre d'années passées dans toutes les formes d'enseignement tertiaire durant le cycle de vie, d'où il ressort que l'espérance de formation à ce niveau augmente rapidement. L'**indicateur C4** révèle que l'enseignement tertiaire et le parcours des étudiants présentent des caractéristiques très différentes selon les pays.

Il est tout à fait manifeste que l'allongement des études secondaires et tertiaires améliore les possibilités économiques et sociales s'offrant aux jeunes. On constate également de plus en plus, bien que moins directement, que le relèvement du niveau de formation des populations est rentable pour l'ensemble de la collectivité. Cela dit, dans la mesure où les technologies en mutation rapide et la mondialisation transforment la structure de la main-d'œuvre qualifiée dans le monde entier, l'accroissement de la proportion de jeunes scolarisés dans le second cycle du secondaire ou le supérieur ne peut être qu'une solution partielle et ce, pour deux raisons.

Premièrement, l'arrivée d'une population de jeunes plus instruits ne modifiera que progressivement le niveau de formation globale de la population active existante.

Deuxièmement, le niveau de formation n'est qu'une composante de l'accumulation de capital humain. Chacun, tout au long de sa vie, se dote en continu de savoirs et de savoir-faire, qu'il s'agisse d'apprentissages structurés à l'occasion de cycles éducatifs ou d'expériences vécues en famille, dans la collectivité ou dans l'entreprise. Sur le lieu de travail et ailleurs, il est de plus en plus demandé aux individus qu'ils sachent utiliser et interpréter leurs connaissances avec souplesse et aux groupes qu'ils soient capables de travailler ensemble efficacement. Ces compétences peuvent être acquises en partie au cours de la scolarité, mais elles doivent aussi l'être là où elles seront utilisées. Les stratégies visant à mettre en place des possibilités de formation tout au long de la vie doivent par conséquent dépasser le système scolaire normal afin de garantir un investissement optimal dans le capital humain. L'**indicateur C5** synthétise des données provenant de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, qui permettent de mieux comprendre la participation de tous les adultes et de tous les salariés à des activités d'enseignement et de formation.

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de groupes défavorisés bénéficient souvent d'un soutien supplémentaire à l'école pour être en mesure de progresser de façon satisfaisante. Ces élèves sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire bien que certains continuent de fréquenter des établissements spéciaux. L'orientation des politiques d'éducation en faveur de la formation tout au long de la vie et de l'équité revêtent une importance toute particulière pour ces élèves, car ce sont eux qui risquent le plus d'être marginalisés, non seulement à l'école mais aussi sur le marché du travail et dans la vie en général. Il est essentiel de suivre les dispositions prises en matière d'éducation pour ces élèves, compte tenu surtout des ressources supplémentaires considérables en jeu. L'**indicateur C6** est un indicateur expérimental qui compare la proportion d'élèves qui, d'après les pays, ont des besoins éducatifs spéciaux. Il présente également des données sur le volume de l'enseignement spécialisé, les cadres dans lesquels il est dispensé, ainsi que sur les ressources qui lui sont attribuées, exprimées en nombre d'élèves par enseignant.

SCOLARISATION SELON LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

■ CONTEXTE

Une population instruite est essentielle au développement économique, intellectuel et social d'un pays. Il est donc dans l'intérêt de la société de proposer aux enfants et aux adultes un large éventail de possibilités de formation et de leur en faciliter l'accès. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les petits à l'entrée dans l'enseignement primaire ; les enseignements primaire et secondaire donnent les compétences de base aux jeunes qui vont devenir des membres productifs de la société ; enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formation permettant aux individus d'acquérir des savoirs et des savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit à un stade ultérieur de leur vie.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes bénéficient d'une formation initiale de onze ans au moins, encore que les modes de scolarisation et la progression dans le système éducatif tout au long du cycle de vie varient considérablement. Cet indicateur présente plusieurs mesures de la scolarisation afin de dépeindre la diversité des structures utilisées dans les différents systèmes éducatifs, et aussi d'examiner le niveau d'accès aux possibilités de formation dans ces systèmes. L'évolution des effectifs scolarisés aux divers niveaux d'enseignement est également décrite dans cet indicateur, ce qui donne une indication de la façon dont l'accès à la formation s'est développé ces dernières années – aspect important des pressions grandissantes s'exerçant sur des ressources éducatives peu abondantes.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Scolarisation globale

Afin de déterminer le temps de scolarisation, on peut estimer le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans est scolarisé à temps partiel et à temps partiel durant son cycle de vie. Cette « espérance de scolarisation » est calculée à partir de la somme des taux de scolarisation pour chaque âge après l'âge de 4 ans (graphique C1.1). Au sein de la zone de l'OCDE, ce chiffre se situe entre 12 années au Mexique et plus de 18 années en Australie, en Belgique et en Suède ; dans la plupart des pays, il est de l'ordre de 16-17 années. Dans les pays participant au projet IEM, l'espérance de scolarisation est de 14.4 années environ en Argentine et au Brésil, similaire en Corée, en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque, alors qu'avec moins de 10 années, l'Indonésie se laisse considérablement distancée.

Dans 19 pays de l'OCDE sur 25, les individus sont scolarisés en moyenne entre 15.6 et 19.3 années.

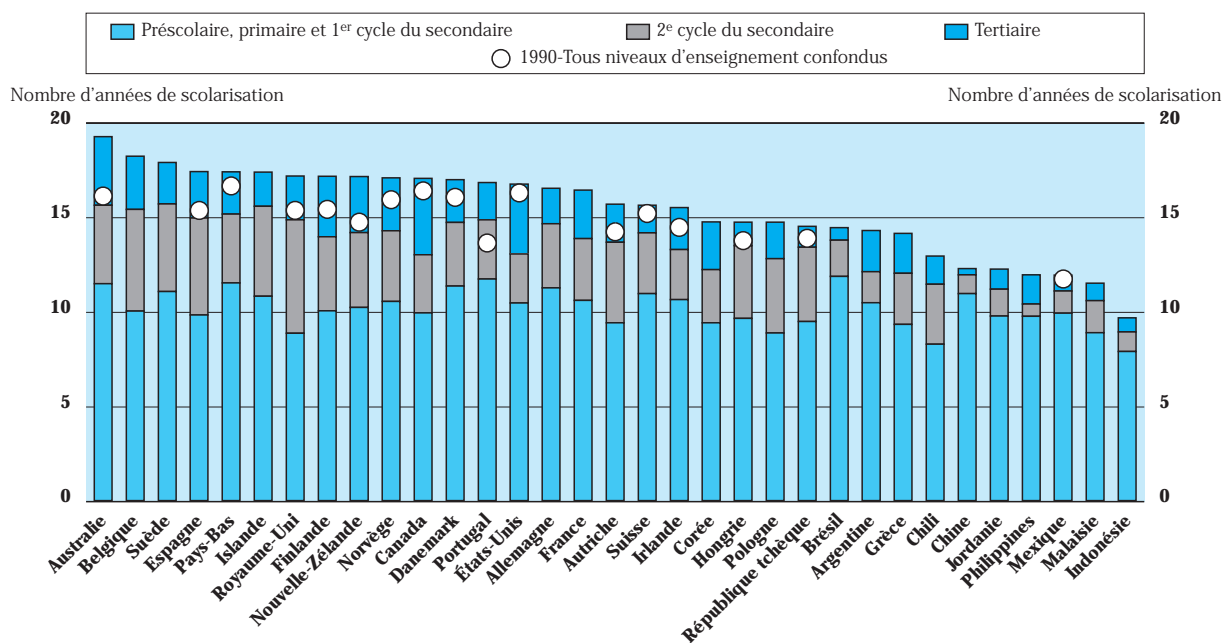
C1

Les écarts constatés dans l'espérance de scolarisation tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire.

Les variations dans l'espérance de scolarisation tiennent aux écarts constatés, en chiffres absolus, d'un pays à l'autre dans les taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire. Bien qu'en chiffres relatifs, les écarts soient plus importants au niveau de l'enseignement tertiaire, ces écarts s'appliquent à une plus petite proportion de la cohorte et ont par conséquent peu d'effets sur les espérances de scolarisation.

S'il est vrai que les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie influent sur les mesures de la durée moyenne de la fréquentation scolaire, également appelée « espérance de scolarisation », ces mesures sous-évaluent le nombre effectif d'années de scolarisation des enfants dans les systèmes où l'accès à l'éducation se développe. Par ailleurs, aucune distinction n'étant faite entre la scolarisation à plein-temps et à temps partiel, les résultats sont relativement élevés pour les pays où une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel, notamment l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suède. De plus, l'espérance de scolarisation exprimée en nombre d'années, ne coïncide pas nécessairement avec le nombre de niveaux de classe effectués en raison des redoublements, des études à temps partiel et de l'éducation des adultes. Dans les pays pour lesquels l'espérance de scolarisation à un certain niveau d'enseignement dépasse le nombre de classes à ce même niveau, l'effet dû au redoublement, ou dans le cas de l'Australie, l'effet dû à l'éducation des adultes ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation de même que le fait de sortir du système éducatif avant d'avoir terminé les études en question.

Graphique C1.1. **Espérance de scolarisation à plein-temps et à temps partiel dans les conditions actuelles* (1996)**



* Non compris les effectifs préscolarisés des enfants de moins de 5 ans.
Source : OCDE.

Les taux de scolarisation varient en fonction à la fois des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée théorique des études à ce niveau. Une forte espérance de scolarisation n'implique donc pas nécessairement que tous les jeunes sont scolarisés pendant une longue durée. En Finlande et aux Pays-Bas, par exemple, l'espérance de scolarisation des élèves âgés de 5 ans et plus, est en moyenne légèrement supérieure à 17 années, mais les taux de scolarisation sont supérieurs à 90 pour cent pendant seulement 11 années en Finlande et 14 années complètes aux Pays-Bas (graphique C1.2).

Une longue espérance de scolarisation n'implique pas nécessairement que tous les jeunes ont accès à l'éducation...

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes bénéficient d'une formation initiale pendant au moins 11 années. La durée de la scolarisation de 90 pour cent au moins des jeunes atteint treize ans, ou plus, en Belgique, en France, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède. Au Mexique et en Grèce, en revanche, le taux de scolarisation est supérieur à 90 pour cent pendant une période de neuf années au moins, et dans la moitié des pays participants au projet IEM pour lesquels des données sont disponibles, ce taux ne dépasse pas 90 pour cent pendant plus de six années.

... mais dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 années.

Évolution de la scolarisation

Dans 17 des 25 pays pour lesquels des séries chronologiques comparables sont disponibles, le total des effectifs scolarisés a augmenté entre 1990 et 1996 (tableau C1.4). La Corée, l'Italie, le Japon et la République tchèque affichent un fléchissement de plus de 5 pour cent des effectifs scolaires faisant suite à une baisse antérieure des taux de natalité.

Les effectifs scolarisés ont augmenté entre 1990 et 1996 dans 17 des 25 pays examinés.

En Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, le nombre total d'élèves et d'étudiants a progressé de plus de 10 pour cent au cours de la période considérée.

Dans presque tous les pays, c'est dans le tertiaire que la progression des effectifs scolarisés a été plus forte (tableau C3.5). Dans certains pays, néanmoins, le nombre d'élèves s'est aussi sensiblement accru dans le primaire et dans le secondaire. En Australie et en Nouvelle-Zélande, le nombre d'élèves du primaire et du secondaire a augmenté de plus de 10 pour cent depuis 1990. D'après les projections portant sur les générations de jeunes, les effectifs scolarisés dans le primaire et dans le secondaire devraient croître jusqu'en l'an 2005 dans dix pays sur 14.

D'après les projections démographiques, les effectifs scolarisés dans le primaire et dans le secondaire devraient encore augmenter jusqu'en l'an 2005 dans dix pays sur 14.

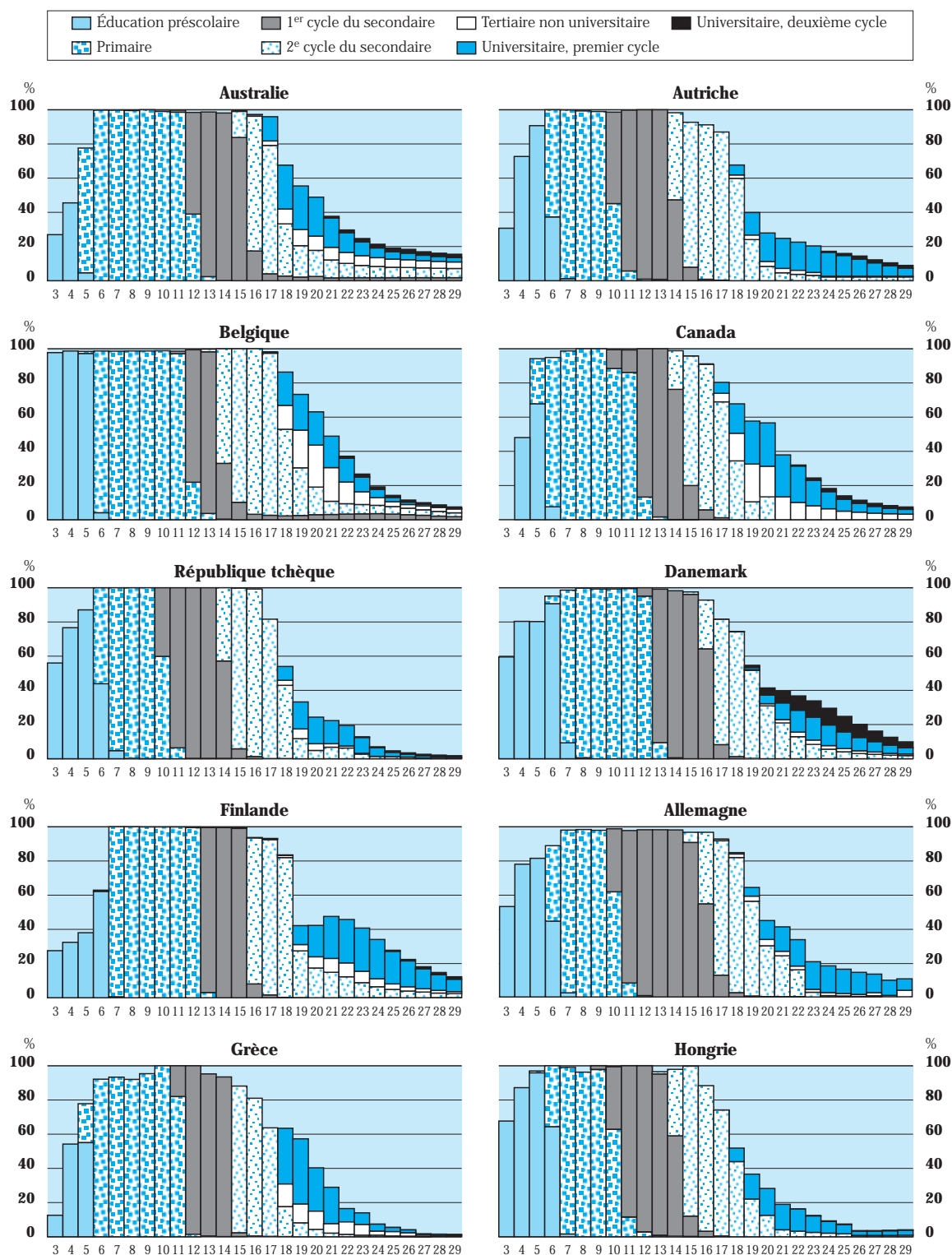
Préscolarisation

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation universelle commence entre l'âge de 5 et 6 ans, encore qu'en Belgique, en Espagne, en France, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, la quasi-totalité des enfants de 4 ans soient déjà scolarisés dans des établissements soit préprimaires, soit primaires. Le taux de préscolarisation des enfants âgés de 2 à 4 ans se situe entre moins de 25 pour cent en Australie, au Canada, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Mexique, en Pologne et en Suisse à plus de 75 pour cent en Belgique, en France, en Islande et en Nouvelle-Zélande. Les taux de participation à l'éducation des enfants les plus jeunes est plus faible parmi les pays participant au projet IEM que parmi les pays de l'OCDE. Dans la plupart des pays IEM, les taux de préscolarisation entre l'âge de 2 et 4 ans varient entre 9 et 15 pour cent, et la préscolarisation est négligeable en Indonésie. Seules l'Argentine et la Fédération de Russie connaissent des taux de préscolarisation supérieurs à la moyenne OCDE pour ces âges.

Les taux de préscolarisation des enfants âgés de 2 à 4 ans varient entre moins de 25 pour cent dans neuf pays de l'OCDE à plus de 75 pour cent en Belgique, en France, en Islande et en Nouvelle-Zélande.

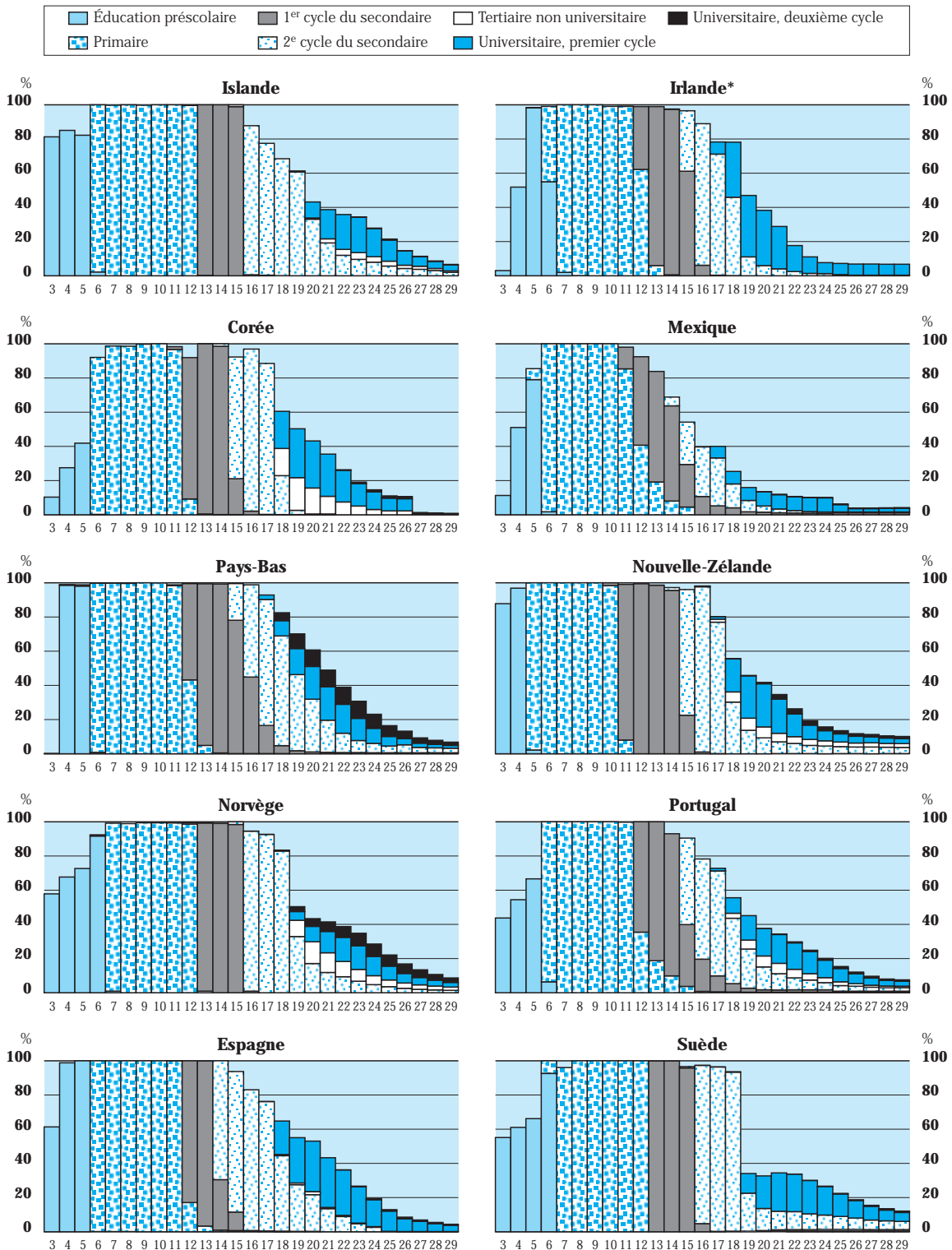
C1

Graphique C1.2. Taux nets de scolarisation par année d'âge et niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1996)



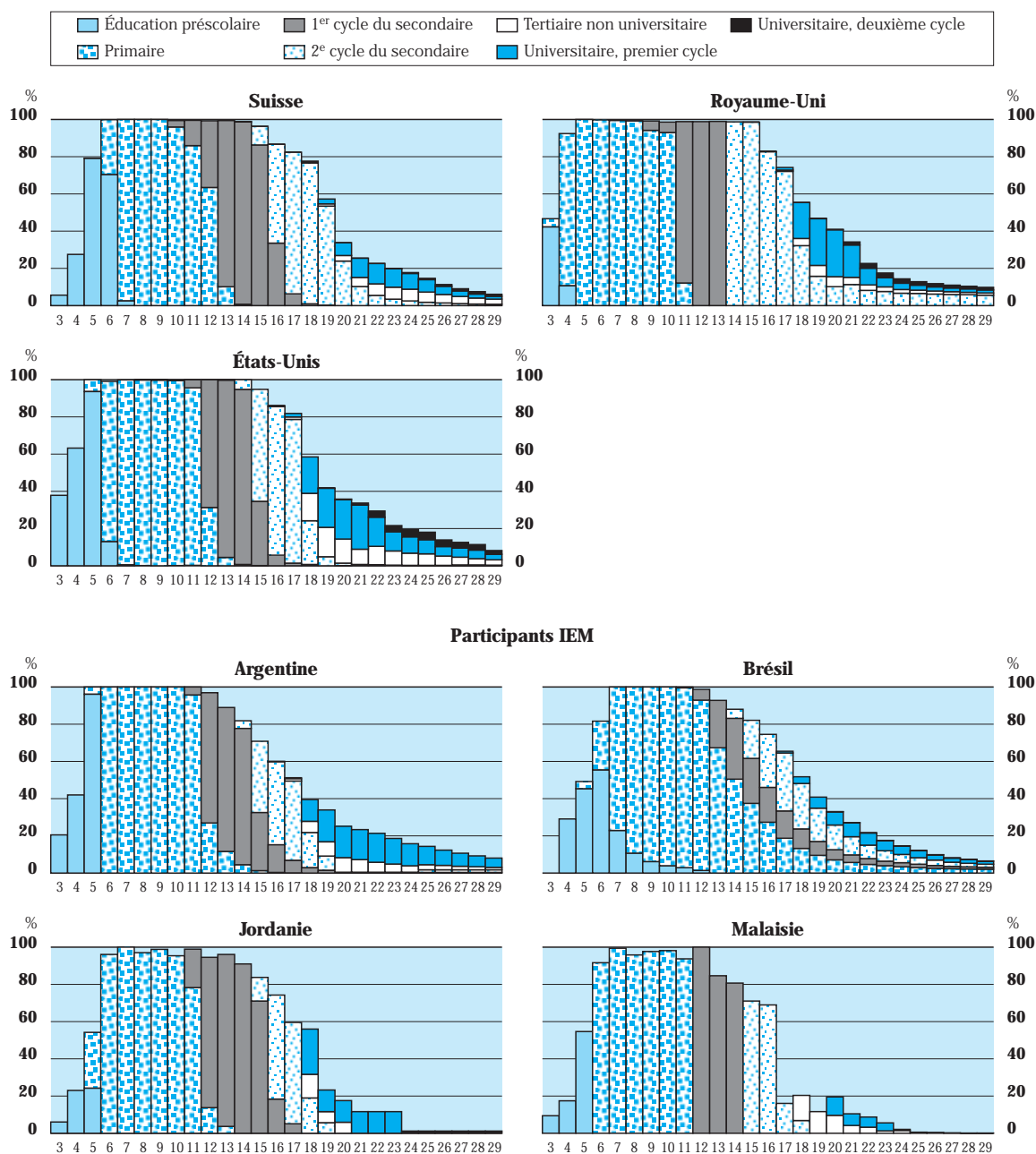
Source : OCDE.

Graphique C1.2. (suite) **Taux nets de scolarisation par année d'âge et niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1996)**



* Irlande : « Universitaire, premier cycle » inclut tous les étudiants de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE.

Graphique C1.2. (suite) **Taux nets de scolarisation par année d'âge et niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1996)**



Source : OCDE.

Scolarisation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et d'autres formes d'exclusion auxquels sont confrontés les jeunes ayant un niveau de formation insuffisant, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays, le passage de l'école à la vie active est désormais plus long et plus complexe, les élèves ayant ainsi l'occasion, ou l'obligation, d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (indicateurs D1 et D2).

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (Corée, Italie, Portugal et Turquie) et de 18 ans (Allemagne, Belgique et Pays-Bas), les âges les plus courants étant 15 ou 16 ans. Dans la plupart des pays participant au projet IEM, la scolarité obligatoire se termine à 14 ans, mais la fourchette varie de 12 ans aux Philippines à 16 ans en Malaisie (tableau C1.2).

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 et 18 ans, et dans la plupart des pays entre 15 et 16 ans.

L'âge auquel les élèves doivent être scolarisés en vertu de la loi ou des textes officiels en vigueur ne correspond pas toujours à l'âge de la scolarisation universelle. Si dans la plupart des pays, les taux de scolarisation sont élevés jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, aux États-Unis (où la scolarité obligatoire se termine à 17 ans), les taux de scolarisation tombent en dessous de 90 pour cent, pas moins de deux ans avant l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire ; en Chine, en Indonésie, en Jordanie, en Malaisie, au Mexique et dans la Fédération de Russie, les taux tombent en dessous de 80 pour cent trois ans ou plus avant la fin de la scolarité obligatoire.

Par contre, 12 pays parviennent à maintenir scolarisés la quasi-totalité des enfants après l'âge de l'obligation scolaire (tableau C1.2). En Australie, en Belgique et en Suède, plus de 95 pour cent des jeunes de 17 ans sont encore scolarisés (tableau C1.3).

Dans la moitié des pays de l'OCDE, la fréquentation scolaire demeure pour ainsi dire universelle au-delà de la période d'enseignement obligatoire, en particulier dans les pays où l'âge marquant la fin de l'obligation scolaire est relativement bas, et il n'existe pas de correspondance stricte entre la fin de la scolarité obligatoire et le recul des taux de scolarisation. Cependant, après l'âge de 16 ans, le taux de scolarisation commence à baisser dans la plupart des pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, ce taux est de 84 pour cent à l'âge de 17 ans, 68 pour cent à 18 ans et 52 pour cent à 19 ans. Seuls cinq pays enregistrent un taux de 50 pour cent ou plus à l'âge de 20 ans ; la Belgique et les Pays-Bas sont les seuls pays à afficher un taux supérieur à 60 pour cent (tableau C1.3).

La chute la plus marquée du taux de scolarisation n'intervient pas à la fin de l'obligation scolaire, mais à la fin du second cycle du secondaire...

Parmi les pays participants au projet IEM, le taux de scolarisation à 16 ans est supérieur à 60 pour cent en Argentine, au Chili, dans la Fédération de Russie, en Jordanie et en Malaisie alors que seul le Chili enregistre un taux de scolarisation de plus de 60 pour cent pour les jeunes de 17 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'âge théorique de fin des études secondaires se situe entre deux et quatre ans après l'âge légal marquant la fin de l'obligation scolaire – dès l'âge de 16 ans pour certains programmes en

Espagne, en Hongrie et au Royaume-Uni et jusqu'à l'âge de 20 ans pour d'autres programmes en Belgique, au Danemark, en France, en Islande, en Pologne et en Suisse. Il faut noter que dans certains pays, notamment en Belgique, en Espagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la scolarité obligatoire englobe l'âge théorique de la fin des études secondaires. Cette situation pourrait en partie expliquer les taux de scolarisation élevés en Belgique et aux Pays-Bas. Dans 23 des 27 pays de l'OCDE, le déclin le plus marqué du taux de scolarisation intervient à la fin du second cycle du secondaire. En Suède, le taux de scolarisation passe de 94 à 34 pour cent après l'âge de 18 ans, l'âge théorique auquel se termine le second cycle du secondaire. En Argentine, en Autriche, en Corée, en Finlande, en Norvège, en République tchèque et en Thaïlande, les taux de scolarisation baissent de 27 points de pourcentage ou plus après le second cycle du secondaire. Dans d'autres pays, la baisse de fréquentation en fin de scolarité obligatoire ou même après le second cycle du secondaire est moins nette : en Belgique, au Canada, en Espagne, en France, au Mexique et aux Pays-Bas, la différence d'une année à l'autre n'excède jamais 15 points de pourcentage.

... et pourtant les pays où la scolarité obligatoire est plus longue retiennent en général un plus grand nombre de jeunes dans le système éducatif jusqu'à la fin du second cycle du secondaire.

Bien que la proportion de jeunes restant dans le système éducatif jusqu'à l'âge de 17 ou de 18 ans dépasse 80, voire 90 pour cent dans certains pays où la scolarité obligatoire se termine à 16 ans, les données du tableau C1.3 montrent que les systèmes prévoyant une scolarité obligatoire plus longue parviennent à retenir davantage d'élèves jusqu'à la fin du second cycle du secondaire. Parallèlement, il convient de noter que les raisons pour lesquelles les élèves de différents pays disent quitter l'école avant d'avoir terminé leurs études donnent à penser que l'allongement de la scolarité obligatoire ne peut avoir qu'une incidence limitée : en effet, des recherches récentes s'appuyant sur l'Enquête internationale de 1994 sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes ont montré que les jeunes ayant abandonné leurs études secondaires sont approximativement deux fois plus nombreux à citer des raisons indépendantes de leur volonté (pressions de l'établissement, raisons économiques ou familiales) plutôt que des motifs personnels.

En Australie et dans les pays nordiques, un jeune de 25 ans sur cinq, suit des études.

Bien que dans la plupart des pays, les taux de scolarisation enregistrent une baisse progressive à partir des dernières années du second cycle du secondaire, plusieurs exceptions notables existent. Certains pays continuent d'enregistrer des taux de scolarisation relativement élevés jusqu'à l'âge de 25 ans. En Australie et dans les pays nordiques, plus de 20 pour cent des jeunes de 25 ans suivent encore des études. Les pays où les jeunes restent scolarisés plus longtemps sont également ceux où la majorité des élèves suivent une formation professionnelle dans le second cycle du secondaire (indicateur C2).

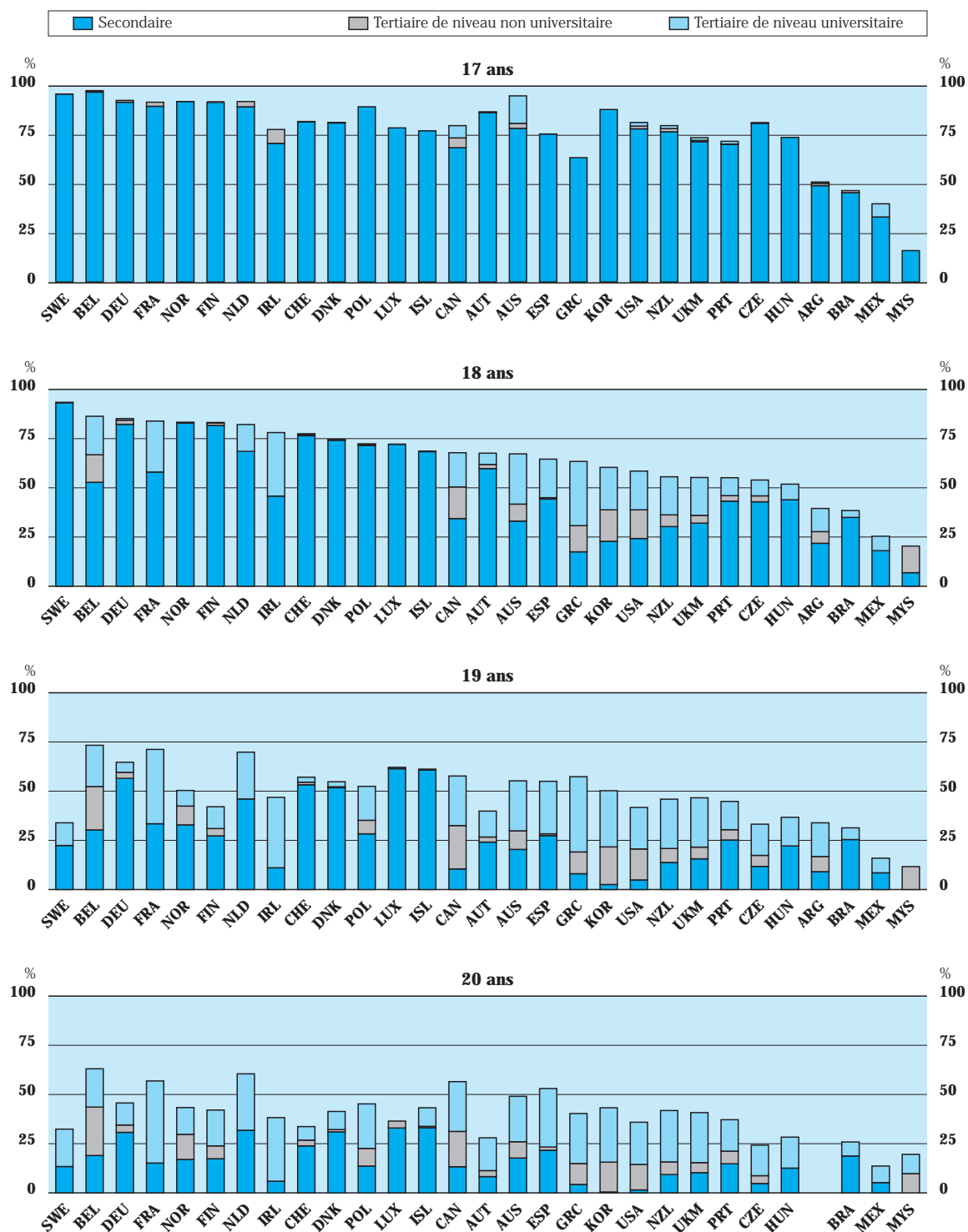
Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire

Ces dernières années, les limites d'âge traditionnelles pour le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire ont disparu.

Ces dernières années, on a constaté la disparition des limites d'âge traditionnelles pour le passage du secondaire au tertiaire, cette transition survenant maintenant pour l'essentiel dans le groupe d'âge des 15-24 ans. Cette évolution donne aux pays l'occasion d'envisager de nouvelles formes d'organisation en vue d'apprendre non seulement en classe mais aussi en dehors de celle-ci.

Le tableau C1.3 fait apparaître, pour des âges différents, le taux net de fréquentation dans l'enseignement secondaire, l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire et l'enseignement universitaire (ou équivalent). Le passage du secondaire au tertiaire intervient à un âge différent selon les pays (graphique C1.2). A l'âge de 17 ans, les élèves du secondaire représentent encore plus de 90 pour cent de la totalité des effectifs

Graphique C1.3. **Caractéristiques de la transition entre 17 et 20 ans :
taux nets de scolarisation par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombres d'individus, 1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux nets de scolarisation à l'âge de 18 ans.

Source : OCDE.

scolarisés dans tous les pays sauf trois ; l'Australie, le Canada et le Mexique sont les seuls pays où plus de 10 pour cent des jeunes de cet âge sont scolarisés dans le tertiaire.

Un pays de l'OCDE sur deux compte plus de jeunes de 19 ans dans le tertiaire que dans le secondaire.

Un pays sur deux environ compte davantage de jeunes de 19 ans dans le tertiaire que dans le secondaire et cinq pays seulement (l'Allemagne, le Danemark, l'Islande, les Pays-Bas et la Suisse) enregistrent plus de jeunes de 20 ans dans le secondaire que dans le tertiaire. La situation est différente dans de nombreux pays participant au projet IEM, surtout au Brésil, où les jeunes de 19 et 20 ans encore scolarisés sont plus fortement concentrés dans le second cycle du secondaire que dans le tertiaire. Il convient de noter, toutefois, que les programmes enseignés dans le second cycle du secondaire dans certains pays ont des contenus analogues à des programmes de l'enseignement tertiaire dans d'autres pays, et que les disparités dans l'organisation des programmes d'enseignement ont manifestement une incidence sur la proportion relative d'élèves d'un âge donné, scolarisés à un niveau d'enseignement donné.

Dans de nombreux pays, la transition vers la formation de niveau universitaire se prolonge jusqu'à l'âge de 25 ans et au-delà.

Participation dans l'enseignement tertiaire

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer suivre des études de niveau tertiaire pendant 2.3 années.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer suivre des études de niveau tertiaire pendant 2.3 années au cours de sa vie. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée théorique des études. En Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, cette espérance est supérieure à trois années. En Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Suisse, en revanche, l'espérance de scolarisation dans le tertiaire est de 1.5 année ou moins. Parmi les pays participant au projet IEM, ce chiffre varie entre 0.7 année au Brésil et en Indonésie et 2.2 années en Argentine.

Dans bien des pays, les politiques en faveur de la formation des jeunes poussent davantage à élargir l'accès à l'enseignement tertiaire.

Dans bien des pays, les politiques en faveur de la formation des jeunes poussent davantage à élargir l'accès aux études de niveau tertiaire. Jusqu'à une date récente, cette évolution a plus que compensé la baisse démographique qui conduisait à prédire une demande stable ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité dans plusieurs pays, y compris l'Australie et le Japon. Dans certains pays, des signes laissent à présent prévoir une stabilisation de la demande d'enseignement tertiaire, mais la tendance globale reste à la hausse.

Scolarisation par sexe

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les écarts de taux de scolarisation entre les sexes sont faibles.

Dans la majorité des pays de l'OCDE et des pays participant au projet IEM, les femmes peuvent espérer recevoir une formation plus longue que les hommes, bien que les différences soient d'ordinaire faibles. Des pays affichent néanmoins des écarts considérables entre les sexes. En Corée et en Suisse, les hommes peuvent espérer rester scolarisés pendant une année de plus que les femmes, alors qu'en Argentine, en Espagne, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède, l'espérance de scolarisation des femmes dépasse celle des hommes de plus d'une année (tableau C1.1). En Corée, l'écart entre les hommes et les femmes est surtout dû aux disparités observées dans l'enseignement tertiaire (indicateur C3), alors qu'en Espagne, en Finlande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse, des disparités entre les hommes et les femmes existent aussi dans l'enseignement secondaire.

■ DÉFINITIONS

Les taux de scolarisation nets figurant dans le tableau C1.2 sont calculés par division du nombre d'élèves/étudiants d'un groupe d'âge donné scolarisés dans le système éducatif, tous niveaux confondus par l'effectif de la population du même groupe d'âge (multiplié par 100). Le tableau C1.3 montre les taux de scolarisation nets des jeunes âgés de 16 à 20 ans, par âge et selon le niveau d'enseignement. Sauf indication contraire, les chiffres sont exprimés en nombre de personnes physiques, ce qui veut dire qu'aucune distinction n'est faite entre les élèves/étudiants suivant des études à plein-temps et à temps partiel. Il est difficile de donner une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation, car de nombreux pays ne font pas la distinction, bien qu'en pratique, certains au moins de leurs élèves/étudiants puissent être considérés ailleurs comme des élèves/étudiants à temps partiel. Dans certains pays, les données ne couvrent pas intégralement la formation à temps partiel.

La durée moyenne pendant laquelle un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelée ici « espérance de scolarisation » est obtenue par addition des taux de scolarisation nets pour chaque âge à partir de 5 ans et par division de la somme obtenue par 100. Si, au cours des années suivantes, une tendance à l'allongement (ou à la réduction) de la durée des études devait se manifester, la durée moyenne réelle de scolarisation de la cohorte en serait allongée (ou réduite). La prudence s'impose donc dans la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation. Ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans chaque pays.

Il convient de noter que les données figurant dans cet indicateur sur la scolarisation ne tiennent aucun compte des nombreux types d'activités de formation continue.

Le tableau C1.4 présente l'espérance de scolarisation dans les conditions caractéristiques de l'année scolaire 1989/90. Les données sur les effectifs scolarisés en 1989/90 ont été obtenues à l'aide d'une enquête spéciale réalisée en 1997. Les pays étaient invités à fournir les données en se conformant aux définitions retenues, et au champ couvert, dans la collecte de données UOE sur les statistiques de l'enseignement, réalisée cette même année.

L'évolution de l'ensemble des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire est exprimée sous forme d'indice pour lequel 1990 est l'année de référence (100). L'effectif d'étudiants (calculé en chiffres absolus) en 1996 est par conséquent exprimé en pourcentage de l'effectif de 1990. Les chiffres indiqués pour la scolarisation dans le primaire et le secondaire en 2005 et en 2015 sont calculés à partir des projections démographiques. Ces projections reposent sur l'hypothèse que les taux de scolarisation correspondront à l'avenir à celui de 1996. Si les taux de scolarisation continuaient d'augmenter, les projections sous-évalueraient l'évolution effective.

Les données proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) réalisés en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

C1

Les données relatives à l'année scolaire 1990 proviennent d'une enquête spéciale réalisée auprès de pays Membres de l'OCDE en 1997.

Tableau C1.1. **Espérance de scolarisation en années dans les conditions actuelles* (1996)**

	Plein-temps et temps partiel						Plein-temps seulement			
	Hommes + Femmes				Hommes	Femmes	Hommes + Femmes			
	Tous niveaux d'enseignement confondus	Primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Tertiaire
Australie	19.3	11.4	4.2	3.6	19.1	19.3	14.1	10.7	1.7	1.7
Autriche	15.8	8.1	4.3	2.0	16.0	15.5	15.4	8.1	4.1	1.8
Belgique	18.3	9.1	5.4	2.8	18.2	18.5	16.6	8.4	4.6	2.6
Canada	17.1	9.2	3.1	4.1	16.9	17.3	15.1	9.2	3.1	2.8
République tchèque	14.6	8.2	4.0	1.1	14.5	14.6	14.4	8.2	3.9	1.0
Danemark	17.1	9.6	3.4	2.3	16.8	17.4	17.1	9.6	3.4	2.3
Finlande	17.2	9.1	3.9	3.2	16.5	18.0	17.2	9.1	3.9	3.2
France	16.5	9.7	3.3	2.6	16.3	16.7	16.5	9.7	3.3	2.6
Allemagne	16.6	9.9	3.4	1.9	16.8	16.3	16.5	9.9	3.4	1.8
Grèce	14.2	8.9	2.7	2.1	14.2	14.2	14.0	8.8	2.6	2.1
Hongrie	14.8	8.1	3.9	1.3	14.7	15.0	13.9	8.1	3.4	0.8
Islande	17.5	10.0	4.8	1.8	17.2	17.7	16.2	10.0	4.1	1.8
Irlande	15.6	9.1	2.7	2.2	15.4	15.8	14.7	9.1	2.4	1.7
Italie	m	8.2	m	m	m	m	m	8.2	m	m
Japon	m	9.1	3.0	m	m	m	m	9.1	3.0	m
Corée	14.8	9.0	2.8	2.5	15.4	14.2	14.8	9.0	2.8	2.5
Luxembourg	m	m	2.9	m	m	m	m	m	2.9	m
Mexique	12.0	9.1	1.2	0.8	x	x	12.0	9.1	1.2	0.8
Pays-Bas	17.5	10.6	3.7	2.2	17.8	17.1	16.5	10.4	3.3	1.9
Nouvelle-Zélande	17.2	10.2	4.0	3.0	16.8	17.7	15.3	10.2	3.3	1.8
Norvège	17.1	8.9	3.8	2.8	16.9	17.4	15.8	8.9	3.7	2.2
Pologne	14.8	7.8	4.0	1.9	m	m	m	m	m	m
Portugal	16.9	10.7	3.1	2.0	16.6	17.2	m	m	m	m
Espagne	17.5	8.8	5.2	2.5	17.0	18.0	16.7	8.8	4.4	2.5
Suède	18.0	9.5	4.6	2.2	17.1	18.9	15.9	9.1	3.5	1.6
Suisse	15.7	9.5	3.2	1.5	16.3	15.2	15.4	9.5	3.2	1.2
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	17.3	8.9	6.0	2.3	16.6	17.9	14.2	8.9	3.7	1.6
États-Unis	16.8	9.4	2.6	3.7	16.5	17.2	14.8	9.4	2.6	2.2
Moyenne des pays	16.4	9.3	3.7	2.3	16.5	16.8	15.4	9.2	3.3	1.9
Participants au projet IEM										
Argentine	14.4	9.5	1.7	2.2	13.8	14.9	m	9.5	1.7	m
Bésil	14.5	10.4	1.9	0.7	14.3	14.7	14.5	10.4	1.9	0.7
Chili	13.0	8.2	3.2	1.5	13.2	12.9	13.0	8.2	3.2	1.5
Chine	12.4	11.0	x	x	m	m	9.8	8.4	x	x
Indonésie	9.7	7.5	1.0	0.7	10.2	9.3	m	7.5	1.0	m
Jordanie	12.3	9.6	1.4	1.1	12.2	12.3	12.3	9.6	1.4	1.1
Malaisie	11.5	8.4	1.7	0.9	11.3	11.8	11.5	8.4	1.7	0.9
Paraguay	10.1	8.7	1.0	0.5	m	m	10.1	8.7	1.0	0.5
Philippines	12.0	9.5	0.7	1.6	12.0	12.0	11.7	9.5	0.7	1.6
Fédération de Russie	m	7.7	1.7	m	m	m	m	7.7	1.7	m
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	14.4	9.6	2.2	1.6	13.6	15.2	14.4	9.6	2.2	1.6

* Non compris les effectifs préscolarisés des enfants de moins de 5 ans.
Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C1.2. **Taux de scolarisation des élèves/étudiants à plein-temps et à temps partiel dans les établissements publics et privés, par âge (1996)**

	Âge de fin de l'enseignement obligatoire	Nombre d'années pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée	Groupe d'âge à l'intérieur duquel plus de 90 % de la population est scolarisée	Élèves/étudiants âgés de :						
				5 ans et plus en % de la population âgée de 5 à 29 ans	2 à 4 ans en % de la population âgée de 2 à 4 ans	5 à 14 ans en % de la population âgée de 5 à 14 ans	15 à 19 ans en % de la population âgée de 15 à 19 ans	20 à 29 ans en % de la population âgée de 20 à 29 ans	30 à 39 ans en % de la population âgée de 30 à 39 ans	40 ans et plus en % de la population âgée de 40 ans et plus
Australie	15	12	6-17	76.7	24.1	96.6	82.6	24.5	13.6	5.3
Autriche	15	12	5-16	58.0	34.8	98.6	75.7	16.8	2.7	0.3
Belgique	18	15	3-17	70.8	79.4	98.9	92.1	m	m	m
Canada	16	12	5-16	68.2	16.5	99.2	78.6	21.4	4.7	1.2
République tchèque	15	11	6-16	56.3	45.9	98.8	72.2	11.1	0.2	n
Danemark	16	11	6-16	63.9	46.3	96.7	79.6	26.0	4.9	0.7
Finlande	16	11	7-17	69.1	20.0	89.5	81.8	29.6	6.8	1.2
France	16	15	3-17	64.5	79.6	100.1	88.3	19.1	m	m
Allemagne	18	11	7-17	61.8	44.7	96.5	87.9	20.5	2.5	0.1
Grèce	14.5	9	6-14	53.0	22.4	94.1	72.0	12.0	0.1	0.1
Hongrie	16	11	5-15	56.6	54.5	99.7	68.5	11.7	m	m
Islande	m	10	6-15	70.5	77.2	98.4	79.7	24.5	3.8	0.8
Irlande	15	11	5-15	64.9	19.0	99.6	79.3	14.6	x	x
Italie	14	10	4-13	53.8	61.6	m	m	m	m	m
Japon	15	14	4-17	57.0	49.2	101.1	m	m	m	m
Corée	14	11	6-16	55.8	12.5	92.3	78.3	16.0	0.6	n
Luxembourg	15	m	m	52.3	m	m	m	m	m	m
Mexique	15	7	6-12	51.9	20.8	94.0	35.6	8.4	0.5	0.1
Pays-Bas	18	14	4-17	65.3	33.4	99.2	88.5	23.7	3.8	0.7
Nouvelle-Zélande	16	13	4-16	69.3	79.0	100.2	75.3	19.4	8.1	2.6
Norvège	16	12	6-17	65.4	42.1	95.4	83.8	25.2	4.9	1.0
Pologne	15	12	6-17	63.6	16.0	90.8	80.9	19.3	m	m
Portugal	14	10	6-15	62.0	32.8	101.2	67.5	20.5	3.6	0.5
Espagne	16	12	4-15	63.0	59.2	104.2	73.8	21.8	2.2	0.2
Suède	16	13	6-18	69.8	39.5	96.1	83.3	23.6	8.9	1.8
Suisse	15	10	6-15	59.5	12.1	97.5	80.6	15.8	m	m
Turquie	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	16	12	4-15	66.8	49.0	98.8	72.1	17.5	8.4	3.3
États-Unis	17	11	5-15	68.8	34.2	101.2	72.9	20.0	5.9	7.7
Moyenne des pays	16	12		62.8	41.0	97.6	77.2	19.3	4.5	1.5
Participants au projet IEM										
Argentine	14	8	5-12	60.8	20.7	99.4	51.3	16.5	2.7	0.4
Brésil	14	8	7-14	62.1	9.9	92.5	66.2	16.3	4.1	1.2
Chili	14	10	6-15	57.7	10.4	91.2	m	m	m	m
Chine	14	6	7-12	55.0	m	m	m	m	m	m
Inde	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	15	2	7-8	42.4	0.2	73.3	33.9	7.1	n	n
Jordanie	15	8	6-13	54.0	9.1	88.7	67.3	m	m	m
Malaisie	16	7	6-12	50.5	8.9	89.1	36.2	6.5	0.2	n
Paraguay	14	5	7-11	50.7	2.9	83.3	m	m	m	m
Philippines	12	5	8-12	52.5	m	75.2	47.3	21.1	0.6	0.1
Fédération de Russie	15	5	7-11	55.6	47.9	91.7	m	m	m	m
Thaïlande	14	4	5-8	66.5	14.8	93.0	37.2	1.7	m	m
Uruguay	15	7	7-13	60.2	12.3	96.9	55.3	16.8	3.0	0.3

Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C1.3. **Caractéristiques de la transition entre 15 et 20 ans : taux nets de scolarisation dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	Âge d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	15 ans			16 ans			17 ans			18 ans			19 ans			20 ans		
		Secondaire	Secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire
Australie	19	99	96	1	79	3	14	33	9	26	20	9	25	18	8	23			
Autriche	17-19	93	91	n	87	n	n	60	2	6	24	3	13	8	3	17			
Belgique	18-20	102	100	n	97	n	1	53	14	20	30	22	21	19	25	19			
Canada	18	96	91	n	69	5	6	34	16	17	10	22	25	13	18	25			
République tchèque	18-19	100	99	n	82	n	n	43	3	8	12	6	16	5	4	16			
Danemark	19-20	98	93	n	82	n	n	74	n	n	52	n	3	31	1	9			
Finlande	19	99	93	n	92	n	n	82	1	n	27	4	11	17	6	18			
France	18-20	96	96	n	90	x	2	58	x	26	33	x	38	15	x	42			
Allemagne	19	97	97	n	92	1	n	82	2	1	57	3	5	31	4	11			
Grèce	18	m	81	n	64	n	n	17	13	33	8	11	38	4	11	25			
Hongrie	16-18	100	88	a	74	a	n	44	a	8	22	a	15	13	a	16			
Islande	20	101	88	n	77	n	n	68	n	n	61	n	n	33	1	9			
Irlande	17-18	96	89	n	71	x	7	46	x	32	11	x	36	6	x	32			
Italie	17-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			
Japon	18	100	98	n	95	n	n	2	m	m	1	m	m	2	m	m			
Corée	18	92	97	n	88	n	n	23	16	22	3	19	29	n	15	28			
Luxembourg	18-19	92	81	n	79	n	m	72	n	m	61	1	m	33	3	m			
Mexique	18	50	40	a	34	n	7	18	n	7	9	n	8	5	n	8			
Pays-Bas	18-19	99	98	a	90	a	3	69	a	14	46	a	24	32	a	29			
Nouvelle-Zélande	18	96	98	n	77	2	2	30	6	19	14	7	25	9	6	26			
Norvège	19	100	94	n	93	n	n	83	n	n	33	10	8	17	13	14			
Pologne	18-20	m	91	n	90	n	n	72	n	1	28	7	17	14	9	23			
Portugal	18	87	77	n	71	n	1	43	3	9	25	5	14	15	6	16			
Espagne	16-18	93	83	n	76	n	n	44	1	20	27	1	27	22	2	30			
Suède	19	97	97	x	96	x	n	93	x	n	22	x	12	13	x	19			
Suisse	18-20	96	86	n	82	n	n	76	n	1	53	1	3	24	3	7			
Turquie	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			
Royaume-Uni	16-18	98	82	n	72	1	1	32	4	19	16	6	25	10	5	25			
États-Unis	18	95	86	n	79	1	2	24	15	20	5	16	21	1	13	21			
Moyenne des pays		95	89	n	81	1	3	51	5	12	26	7	18	15	7	20			
Participants au projet IEM																			
Argentine	17	70	60	n	49	1	1	22	6	12	9	8	17	m	8	17			
Bésil	17	45	46	n	45	x	1	39	x	4	30	x	6	20	x	7			
Chili	18	86	79	m	70	m	m	50	m	m	19	m	m	8	m	m			
Chine	18-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			
Indonésie	m	44	38	n	34	n	n	28	n	n	11	3	8	4	3	9			
Jordanie	18	82	73	n	57	n	n	18	12	23	5	m	m	x	m	m			
Malaisie	17	67	64	n	11	n	n	7	11	3	1	13	2	1	13	10			
Paraguay	17	49	43	n	34	n	m	20	1	m	9	2	m	8	2	m			
Philippines	17	65	m	m	m	m	41	m	m	29	m	m	22	m	m	18			
Fédération de Russie	18	64	65	m	22	m	m	10	m	m	3	m	m	1	m	m			
Thaïlande	17	48	45	n	36	n	n	8	14	11	n	12	9	n	1	8			
Uruguay	18	75	65	n	52	n	3	35	2	11	23	4	9	12	4	5			

Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C1.4. **Espérance de scolarisation (1990, 1996) et indice de variation des effectifs scolarisés (1990 = 100)**

	Espérance de scolarisation dans les conditions actuelles (plein-temps et temps partiel)*				Variation des effectifs scolarisés dans tous niveaux d'enseignement confondus		Variation des effectifs scolarisés dans les enseignements primaire et secondaire			
	Tous niveaux d'enseignement confondus		Enseignements primaire et secondaire		Total des effectifs scolarisés (1990 = 100)		Total des effectifs scolarisés (1990 = 100)			
	1990	1996	1990	1996	1990	1996	1990	1996	2005	2015
Australie	16.2	19.3	13.7	15.6	100	114	100	111	m	m
Autriche	14.3	15.8	11.8	12.4	100	108	100	104	106	91
Belgique	m	18.3	m	14.5	m	m	m	m	m	m
Canada	16.5	17.1	12.5	12.3	100	110	100	108	110	105
République tchèque	13.9	14.6	12.0	12.1	100	92	100	90	m	m
Danemark	16.1	17.1	12.6	13.0	100	114	100	94	101	101
Finlande	15.5	17.2	12.4	13.0	100	110	100	105	103	97
France	m	16.5	m	13.0	m	m	m	m	m	m
Allemagne (ex-RFA)	m	16.3	m	13.4	100	106	100	105	m	m
Grèce	m	14.2	m	11.6	m	m	m	m	m	m
Hongrie	13.8	14.8	11.6	12.0	100	96	100	90	m	m
Islande	m	17.5	m	14.8	100	113	100	107	m	m
Irlande	14.5	15.6	11.6	11.8	100	100	100	97	76	73
Italie	m	m	m	m	100	95	100	89	80	70
Japon	12.6	m	12.1	12.2	100	93	100	85	m	m
Corée	m	14.8	m	11.9	100	95	100	88	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	11.8	12.0	10.2	10.3	100	107	100	104	m	m
Pays-Bas	16.7	17.5	14.0	14.2	100	100	100	96	99	89
Nouvelle-Zélande	14.8	17.2	13.0	14.2	100	119	100	114	126	131
Norvège	16.0	17.1	12.5	12.7	100	109	100	97	104	103
Pologne	m	14.8	m	11.7	100	106	100	102	m	m
Portugal	13.7	16.9	12.1	13.9	100	109	100	96	m	m
Espagne	15.4	17.5	12.6	14.0	100	97	100	89	70	64
Suède	m	18.0	m	14.2	100	109	100	103	112	106
Suisse	15.3	15.7	12.3	12.7	100	107	100	105	113	102
Turquie	m	m	m	m	100	111	100	107	m	m
Royaume-Uni	15.4	17.3	14.2	14.9	100	114	100	108	106	99
États-Unis	16.3	16.8	11.8	12.0	100	111	100	110	116	113

* Non compris les effectifs préscolarisés des enfants de moins de 5 ans.

Turquie : Données de 1995.

Les indices pour 2005 et 2015 sont des projections.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

SCOLARISATION ET TAUX DE RÉUSSITE DANS LE SECONDAIRE

■ CONTEXTE

Cet indicateur présente les taux nets de scolarisation et d'obtention d'un diplôme dans différentes filières de l'enseignement secondaire de second cycle.

Alors que l'achèvement des études secondaires devient la norme, les itinéraires pour y parvenir se diversifient.

Le niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE ne cessant d'augmenter, le diplôme de fin d'études secondaires est le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans le marché du travail. De plus, ce diplôme ouvre l'accès à des possibilités de formation plus avancées (postsecondaires). S'il est vrai dans de nombreux pays que la loi autorise les élèves à sortir du système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire, les jeunes qui le font dans les pays de l'OCDE ont en général peu de chances de trouver un emploi (indicateur A5 et F6).

Alors que l'achèvement des études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, les itinéraires pour y parvenir se diversifient, et dans certains pays, des groupes d'âge plus variés suivent des études professionnelles dans le second cycle du secondaire.

Bien que des taux élevés de fin des études secondaires ne garantissent pas que les élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire aient acquis les compétences de base nécessaires pour s'insérer dans le marché du travail, le taux de diplômés en fin d'études secondaires est un indicateur de l'efficacité avec laquelle le système éducatif produit actuellement des jeunes dotés de qualifications minimums.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Scolarisation et fin des études dans le premier cycle du secondaire

Dans les pays de l'OCDE, la scolarisation dans le premier cycle du secondaire est généralement universelle (graphique C1.2). Parmi les pays participant au projet IEM, la situation est variable : alors qu'en Inde et en Indonésie, moins de 75 pour cent d'une cohorte d'âge accèdent à ce niveau d'enseignement, en Inde, en Chine, en Jordanie, en Malaisie, aux Philippines et dans la Fédération de Russie, le chiffre correspondant est d'environ 90 pour cent (voir tableau C2.5). Les taux de diplômés à l'issue du premier cycle du secondaire parmi les pays participant au projet IEM se situent entre moins de 60 pour cent en Argentine, au Brésil et en Indonésie et plus de 80 pour cent au Chili, en Jordanie, aux Philippines et en Thaïlande.

Scolarisation et fin des études dans le second cycle du secondaire

La scolarisation dans le second cycle du secondaire devient la norme dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Dans 22 de ces pays sur 27, plus de trois jeunes sur quatre sont scolarisés à ce niveau à un moment donné de leur carrière scolaire (tableau C2.2a). Font exception le Mexique et le Portugal où les taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire ne dépassent pas respectivement 29 et 61 pour cent. Les faibles taux enregistrés au Luxembourg s'expliquent par la forte proportion d'élèves fréquentant des établissements scolaires dans les pays limitrophes.

Dans 22 pays de l'OCDE sur 27, plus de trois jeunes sur quatre sont scolarisés dans le second cycle du secondaire à un moment donné de leur carrière scolaire.

Le taux de scolarisation net à l'âge auquel la scolarisation dans le second cycle du secondaire est la plus forte, servant de mesure indirecte du taux d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire, ce taux d'accès peut être sous-évalué dans les pays, tel que le Portugal, où l'accès à ce niveau d'enseignement intervient à des âges très divers (dans les pays où une forte proportion d'élèves redoublent une ou plusieurs classes, dans ceux où la durée du premier cycle du secondaire est différente, etc.) ou lorsque les élèves passent relativement peu de temps dans le second cycle du secondaire (taux élevé d'abandons, programmes d'enseignement de courte durée, etc.).

En Jordanie, en Malaisie et aux Philippines, les taux d'accès au second cycle du secondaire sont supérieurs à 65 pour cent, alors que dans d'autres pays participant au projet IEM, ils sont sensiblement plus faibles (tableau C2.2*b*).

Dans de nombreux pays, les jeunes ne sont pas les seuls à être scolarisés dans le second cycle du secondaire. La plus grande souplesse des itinéraires de formation, les carrières scolaires discontinues et le nombre croissant de programmes proposés à ce niveau d'enseignement aux adultes a élargi la répartition par âge des élèves du second cycle du secondaire. En mettant davantage l'accent sur les taux de scolarisation nets aux âges auxquels ce niveau d'enseignement est traditionnellement suivi, la scolarisation non négligeable d'élèves plus âgés peut être occultée. Dans la moitié des pays de l'OCDE, un élève sur trois dans les filières professionnelles à ce niveau d'enseignement a dépassé l'âge théorique d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (autrement dit l'âge théorique auquel les élèves qui terminent leurs études secondaires après avoir suivi un enseignement en continu et à plein-temps obtiennent ce diplôme). La situation est analogue dans les pays participant au projet IEM.

Le taux d'obtention du diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire correspond au nombre de diplômés de fin d'études secondaires pour 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme (annexe 1). Ce taux reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge traditionnel en fin d'études secondaires mais aussi celle d'élèves plus âgés (ceux par exemple qui ont bénéficié d'un enseignement de la deuxième chance). Dans la totalité des pays de l'OCDE, à l'exception du Mexique, les taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires sont supérieurs à 72 pour cent (tableau C2.3). Dans douze des 24 pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux de diplômés sont supérieurs à 85 pour cent et dans la Communauté flamande de Belgique, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, ils sont supérieurs à 93 pour cent. Au sein de la zone de l'OCDE, les taux les plus faibles sont relevés au Mexique (26 pour cent) ; au Canada, en Espagne et aux États-Unis, moins de 75 pour cent d'une cohorte d'âge termine le second cycle du secondaire.

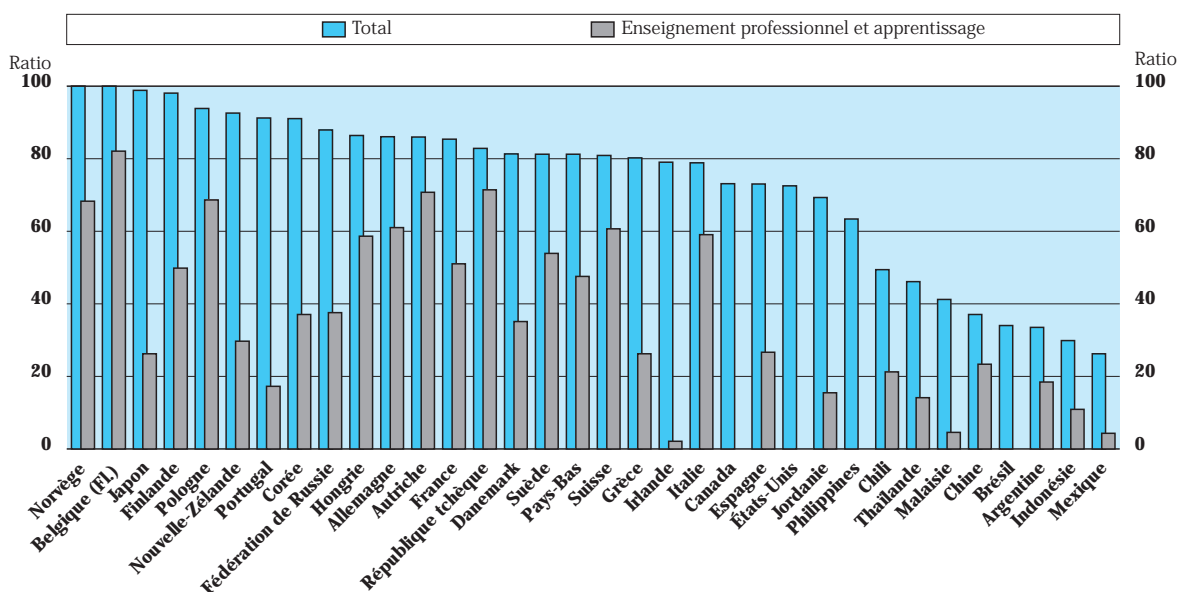
Une comparaison du niveau de formation atteint selon différents groupes d'âge (indicateur A1) montre que le pourcentage de personnes terminant le second cycle du secondaire a fortement augmenté. Si dans la zone de l'OCDE, la norme est incontestablement désormais de terminer le second cycle de l'enseignement secondaire, une minorité non négligeable continue d'en être exclue.

Les programmes d'enseignement du second cycle du secondaire offrent des possibilités de formation à des personnes d'âges divers.



Dans tous les pays, sauf un, les taux d'obtention d'un diplôme dans le second cycle du secondaire sont supérieurs à 72 pour cent.

Graphique C2.1. **Taux d'obtention des diplômes du 2^e cycle du secondaire en pourcentage de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme, selon le type de programme Premier cursus (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme tous programmes confondus par rapport à la population d'âge théorique d'obtention du diplôme.

Source : OCDE.

Scolarisation et fin des études dans l'enseignement professionnel

Les élèves des filières professionnelles ou des formations en apprentissage constituent la majorité de l'ensemble des élèves du second cycle du secondaire.

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du second cycle du secondaire suivent un enseignement professionnel ou une formation en apprentissage. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance (notamment en Allemagne, en Autriche, en Belgique, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi qu'en Hongrie, en Italie, en Pologne et dans la République tchèque, environ 70 pour cent ou plus des élèves à ce niveau d'enseignement suivent des filières professionnelles. Bien qu'en dehors de l'Europe, les filières générales accueillent le plus souvent des effectifs plus élevés que les filières professionnelles, c'est l'inverse qui tend à être le cas en Europe (tableau C2.1). Dans les pays participant au projet IEM, les élèves du second cycle du secondaire sont scolarisés pour plus de la moitié dans des filières professionnelles en Chine et les taux correspondant se situent toujours à 40 pour cent environ au Chili, dans la Fédération de Russie et en Indonésie.

Dans la plupart des pays, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire, bien qu'en Allemagne, au Danemark, en Indonésie, en Pologne, dans la République tchèque et en Suisse, les programmes d'enseignement professionnel associent le plus souvent une formation en milieu scolaire et une formation professionnelle pratique.

A la place d'une scolarisation dans l'enseignement tertiaire, dix pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, ainsi que la Malaisie, offrent aux élèves qui ont terminé leurs études secondaires la possibilité de se réinscrire dans un nouveau cursus du second cycle et d'y obtenir un nouveau diplôme. La quasi-totalité des élèves qui optent pour cette formule suivent des formations professionnelles ou sont en apprentissage. L'obtention d'un deuxième diplôme de fin d'études secondaires est une pratique tout à fait courante en Allemagne, au Danemark, en Finlande et en Irlande où environ un cinquième de la population ayant l'âge théorique d'obtention d'un diplôme termine un deuxième cursus du second cycle. Dans d'autres pays, les diplômés de programmes ayant un contenu semblable à celui de ces programmes secondaires sont assimilés à des diplômés du tertiaire.

Dans quelques pays, bon nombre de diplômés de fin d'études secondaires se réinscrivent dans un deuxième cursus du second cycle en vue d'un deuxième diplôme.

Fréquentation à temps partiel de l'enseignement secondaire du second cycle

Les programmes d'enseignement secondaire du second cycle sont désormais de plus en plus flexibles dans de nombreux pays. Aujourd'hui, ils offrent des possibilités de formation aux personnes n'ayant pas obtenu un diplôme de fin d'études secondaires lors de leur formation initiale, d'où une progression du taux de scolarisation global. Le taux de scolarisation des élèves à la fois jeunes et plus âgés dans les formations à temps partiel (tableau C2.1) montre que dans tous les pays de l'OCDE les formations de ce type attirent en général davantage les élèves plus âgés. En revanche, la fréquentation à temps partiel ne semble pas courante dans les pays participant au projet IEM.

La fréquentation à temps partiel est désormais une option importante dans le second cycle du secondaire, en particulier pour les élèves plus âgés.



La quasi-totalité des élèves ayant l'âge théorique d'être scolarisés dans l'enseignement secondaire général du second cycle le sont à temps complet. Dans plusieurs pays, toutefois, la fréquentation à temps partiel est le principal mode de scolarisation dans ces filières des élèves ayant dépassé l'âge théorique. En Hongrie et en Nouvelle-Zélande, près de la moitié des élèves plus âgés qui suivent un premier cursus d'enseignement secondaire général du second cycle sont inscrits à temps partiel ; au Japon, aux Pays-Bas, en Suède et en Thaïlande, les élèves dans cette situation représentent la vaste majorité.

Dans les filières professionnelles, la fréquentation à temps partiel est un mode de scolarisation important pour les élèves à la fois jeunes et plus âgés dans au moins quatre pays de l'OCDE, et pour les élèves plus âgés dans neuf pays.

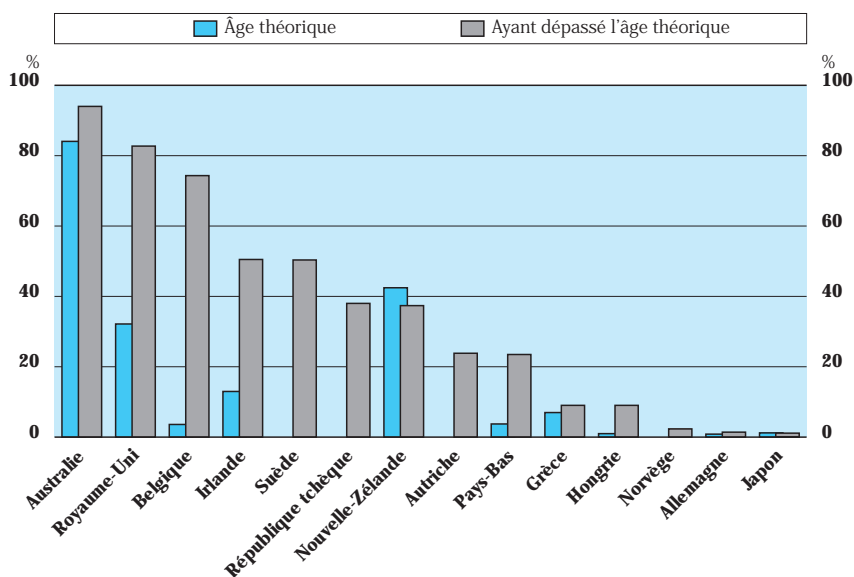
Disparités entre les hommes et les femmes dans les taux d'achèvement des études

La répartition des hommes et des femmes adultes selon le niveau de formation est inégale dans la plupart des pays de l'OCDE (indicateur A1), ce qui laisse penser que traditionnellement, les femmes n'ont pas été assez encouragées à atteindre les mêmes niveaux de formation que les hommes ou qu'on ne leur a pas suffisamment donné les possibilités de le faire. Les femmes sont en général sur-représentées parmi les personnes qui n'ont pas atteint le second cycle de l'enseignement secondaire et sous-représentées parmi celles qui ont atteint des niveaux de formation supérieurs.

Parmi les groupes de population plus âgés, les femmes ont des niveaux de formation plus faibles que les hommes...

Cependant, ces différences sont pour l'essentiel imputables aux écarts importants de niveaux de formation entre les hommes et les femmes plus âgés et parmi les groupes d'âge plus jeunes, l'écart a sensiblement diminué ou la situation s'est renversée.

... mais pour les personnes plus jeunes, la situation change à présent.

Graphique C2.2. **Pourcentage d'élèves à temps partiel des filières professionnelles du 2^e cycle du secondaire (1996)**

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves à temps partiel des filières professionnelles du 2^e cycle du secondaire qui ont dépassé l'âge théorique d'obtention du diplôme.

Source : OCDE.

Les taux d'obtention d'un diplôme sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans trois pays sur quatre.

Dans de nombreux pays, les taux d'obtention d'un diplôme ne présentent plus aujourd'hui des écarts aussi considérables entre les hommes et les femmes (tableau C2.3). En fait, dans 15 des 20 pays de l'OCDE ayant fourni les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un premier cursus d'enseignement secondaire du second cycle par sexe, ces taux sont plus élevés pour les femmes que pour les hommes, et dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce et en Nouvelle-Zélande, ces écarts sont supérieurs à 10 points de pourcentage. Une tendance analogue est observée dans les pays participant au projet IEM, les taux d'obtention d'un diplôme étant au Brésil et en Malaisie de plus de 12 pour cent supérieurs chez les femmes que chez les hommes.

En Norvège, en revanche, le taux d'obtention d'un diplôme est de plus de 30 pour cent plus élevé chez les hommes que chez les femmes et au Portugal, il l'est près de deux fois plus. Si en Norvège, cet écart est principalement dû à des différences dans les taux d'obtention d'un diplôme des filières professionnelles, au Portugal, les femmes diplômées sont minoritaires dans les filières aussi bien générales que professionnelles. Dans ces deux pays, cependant, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont majoritairement des femmes. La Chine est le seul des pays participant au projet IEM pour lequel le nombre d'hommes diplômés de l'enseignement secondaire du second cycle dépasse de plus de 10 pour cent le nombre de femmes ayant obtenu ce diplôme.

Dans presque tous les pays, les femmes scolarisées dans le second cycle du secondaire suivent plus rarement des filières professionnelles que les hommes (tableau C2.1). Dans certains pays, les écarts sont considérables.

■ DÉFINITIONS

Le taux net de scolarisation aux âges auxquels la scolarisation dans le second cycle du secondaire est la plus forte peut être considéré comme représentatif du taux d'accès à ce niveau d'enseignement. Ce « taux de scolarisation maximal » peut cependant sous-évaluer l'accès au second cycle du secondaire dans les pays pour lesquels l'accès à ce niveau intervient pour la première fois à des âges divers (dans les pays où une forte proportion d'élèves redoublent une ou plusieurs classes dans les niveaux les plus bas ou parce que les premiers cycles du secondaire ont des durées différentes, etc.) ou lorsque la durée des études dans le second cycle du secondaire est relativement courte (taux élevé d'abandons en cours d'études, filières courtes, etc.).

Les données proviennent de la collecte UOE de données sur l'éducation et du projet pilote IEM réalisé en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Le taux brut de scolarisation concernant les premier et deuxième cursus dans l'enseignement est obtenu par division du nombre d'élèves, tous âges confondus, scolarisés dans une filière donnée par le nombre de personnes ayant l'âge théorique auquel cette filière est suivie (multiplié par 100). Le taux brut de scolarisation peut varier en fonction de l'évolution démographique dans le temps ainsi que des hypothèses imprécises faites au sujet des âges théoriques et/ou de la durée habituelle des programmes. Les pays pour lesquels le taux de scolarisation des personnes ayant dépassé l'âge théorique est élevé, en particulier ceux qui enregistrent des taux élevés de participation à des activités de formation pour adultes et à des formations à temps partiel, peuvent connaître des taux bruts de scolarisation supérieurs à 100 pour cent.

Les programmes d'enseignement technique et professionnel comprennent à la fois les formations assurées en milieu scolaire et les dispositifs associant formations en milieu scolaire et formations professionnelles pratiques, qui sont explicitement considérées comme faisant partie du système éducatif. Les formations entièrement dispensées en entreprise en dehors du contrôle des autorités scolaires ne sont pas prises en compte.

Les diplômés de fin d'études secondaires sont les personnes qui ont terminé avec succès la dernière année du second cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, cette réussite est sanctionnée par un examen final, dans d'autres, non. Parfois, les élèves peuvent, à l'issue d'un premier cursus, suivre d'autres cursus au même niveau d'enseignement. Cet indicateur fait donc la distinction entre les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un premier cursus de l'enseignement secondaire de second cycle et à l'issue d'un deuxième (ou énième) cursus. Chaque pays a défini un âge théorique (ou moyen) d'obtention du diplôme (annexe 1). Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu par division du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire de second cycle, à l'issue d'un premier ou d'un deuxième cursus, par l'effectif de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme. Les pays pour lesquels les établissements d'enseignement secondaire de second cycle sont spécialisés dans un enseignement donné ont, dans la plupart des cas, fourni des données sur le nombre de diplômés par type d'établissement, plutôt que par type de filière. Quelques pays dotés d'établissements secondaires du second cycle offrant de multiples types de programmes ont ventilés les diplômés selon les filières (générales ou professionnelles).

Dans certains pays, les taux de diplômés peuvent être surévalués, certains diplômés pouvant être comptés plusieurs fois s'ils suivent plusieurs cursus de même niveau.

Tableau C2.1. Répartition des effectifs du 2^e cycle du secondaire des établissements publics et privés par type de filière et pourcentage des effectifs du 2^e cycle du secondaire scolarisés à temps partiel (1996)

	Répartition des effectifs scolarisés dans le 2 ^e cycle du secondaire par type de filière						Effectifs scolarisés à temps partiel en % du total des effectifs			
	Hommes + Femmes				Femmes		Élèves ayant l'âge théorique		Élèves ayant dépassé l'âge théorique	
	Filières générales	Filières professionnelles et techniques	dont : formation en milieu scolaire	dont : formation en milieu scolaire et en entreprise	Filières générales	Filières professionnelles et techniques	Filières générales	Filières professionnelles et techniques	Filières générales	Filières professionnelles et techniques
Australie	33	67	x	x	36	64	n	84	n	94
Autriche	24	76	42	34	26	74	n	n	25	24
Belgique	32	68	65	3	35	65	a	4	a	74
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	16	84	37	47	18	82	n	n	19	38
Danemark	47	53	5	48	53	47	n	n	n	n
Finlande	48	52	47	5	50	50	m	m	m	m
France	46	54	43	11	52	48	n	n	n	n
Allemagne	24	76	24	52	28	72	n	1	n	1
Grèce	68	32	32	n	74	26	2	7	6	9
Hongrie	32	68	42	26	38	62	4	1	39	9
Islande	57	31	26	4	75	25	m	m	m	m
Irlande	80	20	15	5	80	20	n	13	10	51
Italie	28	72	72	a	32	68	m	m	m	m
Japon	72	28	28	a	75	25	2	1	87	1
Corée	58	42	42	a	55	45	n	n	n	n
Luxembourg	35	65	50	15	39	61	n	n	n	n
Mexique	84	16	16	a	82	18	n	n	n	n
Pays-Bas	30	70	47	23	35	65	2	4	71	24
Nouvelle-Zélande	62	38	30	8	62	38	1	42	47	37
Norvège	42	58	x	x	50	50	n	n	4	2
Pologne	31	69	m	69	42	58	m	m	m	m
Portugal	74	26	26	a	77	23	m	m	m	m
Espagne	61	39	37	2	62	38	m	m	m	m
Suède	46	51	x	x	51	46	n	n	82	50
Suisse	31	69	9	60	39	61	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	43	57	x	x	39	61	n	32	n	83
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	46	53	35	19	50	50	1	10	20	26
Participants au projet IEM										
Argentine	67	33	33	a	71	29	n	n	n	n
Chili	58	42	42	a	61	39	n	n	n	n
Chine	43	57	x	x	38	62	n	n	n	n
Inde	97	3	x	x	98	2	m	m	m	m
Indonésie	61	39	a	39	63	37	n	n	n	n
Jordanie	77	23	15	8	85	15	n	n	n	n
Malaisie	78	22	22	a	84	16	n	n	n	n
Paraguay	91	9	9	a	92	8	n	n	n	n
Philippines	100	a	a	a	100	a	m	m	m	m
Fédération de Russie	57	43	43	a	63	37	n	n	n	n
Thaïlande	72	28	27	1	75	25	n	n	98	2
Uruguay	80	20	20	a	84	16	n	n	n	n

Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C2.2a. **Taux nets de scolarisation aux âges auxquels la scolarisation dans le 2^e cycle du secondaire est la plus élevée et taux bruts de scolarisation dans le 2^e cycle du secondaire aux âges théoriques, calculs basés sur le nombre d'individus (1996)**

	Taux nets de scolarisation aux âges auxquels la scolarisation dans le 2 ^e cycle du secondaire est la plus élevée						Taux bruts de scolarisation à l'âge théorique				Pourcentage des étudiants ayant dépassé l'âge théorique			
	Toutes filières confondues		Filières générales		Filières professionnelles et techniques		Premiers cursus de formation		Secondes et autres cursus de formation		Premiers cursus de formation		Secondes et autres cursus de formation	
	Âge	Pourcentage d'effectifs scolarisés	Âge	Pourcentage d'effectifs scolarisés	Âge	Pourcentage d'effectifs scolarisés	Filières générales	Filières professionnelles et techniques	Filières générales	Filières professionnelles et techniques	Filières générales	Filières professionnelles et techniques	Filières générales	Filières professionnelles et techniques
Australie	16	78	16	64	18	19	73	73	x	x	10	75	x	x
Autriche	16	90	15	27	16	70	26	92	a	9	13	16	a	81
Belgique	16	97	15	44	17	58	45	75	a	a	7	33	a	a
Canada	16	85	x	x	x	x	m	m	a	a	m	m	a	a
République tchèque	16	98	15	15	16	84	17	85	a	16	4	4	a	5
Danemark	17	73	18	49	17	25	54	50	2	12	9	48	29	48
Finlande	17	90	16	56	17	36	63	83	x	x	14	55	x	x
France	17	86	16	46	17	48	50	44	x	x	15	13	x	x
Allemagne	18	80	17	25	18	55	26	67	1	20	21	27	84	50
Grèce	15	93	15	73	15	21	62	30	n	n	4	32	n	n
Hongrie	15	88	15	26	15	62	32	76	x	x	34	23	x	x
Islande	16	87	16	71	18	20	67	36	m	m	17	50	m	m
Irlande	16	83	16	81	18	21	103	13	n	27	12	81	n	53
Italie	m	m	m	m	m	m	24	54	a	13	m	m	a	m
Japon	15	100	15	73	15	28	73	28	a	a	3	7	a	a
Corée	16	95	16	55	16	40	54	39	a	a	9	10	a	a
Luxembourg	18	66	17	26	18	42	25	54	a	n	31	51	a	n
Mexique	16	29	16	25	17	4	33	6	a	a	22	44	a	a
Pays-Bas	17	73	16	33	18	48	33	60	n	n	13	45	n	n
Nouvelle-Zélande	16	97	16	81	17	16	83	77	a	a	13	79	a	a
Norvège	16	93	18	48	17	50	55	76	a	a	17	41	a	a
Pologne	16	91	15	29	16	62	31	67	x	x	9	7	x	x
Portugal	17	61	17	42	17	19	120	27	m	m	66	42	m	m
Espagne	16	82	15	68	17	20	78	49	n	26	20	56	n	60
Suède	17	96	16	45	17	65	75	84	a	a	53	30	a	a
Suisse	17	76	17	24	18	53	29	65	m	m	13	22	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	14	98	14	98	16	44	67	m	a	a	1	76	a	a
États-Unis	16	80	x	x	x	x	m	m	a	a	m	m	a	a
Moyenne des pays	16	84	16	49	17	40	54	56	n	6	17	39	19	33

Participants au projet IEM

Argentine	16	45	15	37	17	19	36	18	a	a	15	30	a	a
Brésil	17	29	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	a	a
Chili	16	72	16	40	16	32	46	33	a	a	30	24	a	a
Chine	m	m	m	m	m	m	15	20	a	a	m	m	a	a
Inde	m	m	m	m	m	m	21	1	a	a	m	m	a	a
Indonésie	17	29	17	18	17	11	21	12	a	a	10	8	a	a
Jordanie	16	55	16	45	17	12	55	17	a	a	12	28	a	a
Malaisie	15	67	15	61	16	8	60	7	13	a	2	n	n	a
Paraguay	17	28	17	25	16	3	29	3	a	a	31	17	a	a
Philippines	16	32	16	32	a	a	65	a	a	a	34	a	a	a
Fédération de Russie	16	65	15	49	17	22	38	21	a	a	n	15	a	a
Thaïlande	16	44	16	26	15	23	49	19	a	a	58	3	a	a
Uruguay	16	44	16	40	18	7	59	15	a	a	36	71	a	a

Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.



Tableau C2.2b. **Nombre de nouveaux entrants dans les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire pour 100 personnes d'âge théorique et nombre de diplômés du 1^{er} cycle du secondaire pour 100 personnes d'âge théorique (1996)**

Nouveaux entrants					Diplômés		
1 ^{er} cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		
Âge	H + F		Âge	H + F	H + F	Hommes	Femmes
Participants au projet IEM							
Argentine	12	93	15	58	57	51	63
Bésil	13	m	15	m	53	49	57
Chili	12	m	14	m	84	82	86
Chine	12 à 13	89	15 à 16	36	71	75	66
Inde	12	63	15	43	m	m	m
Indonésie	13	56	16	38	41	43	40
Jordanie	12	97	16	74	83	81	86
Malaisie	12	99	15	69	74	71	77
Paraguay	12	57	15	m	m	m	m
Philippines	13	90	16	64	81	80	82
Fédération de Russie	10	98	15	m	m	m	m
Thaïlande	12	76	15	52	86	87	86
Uruguay	12	72	15	50	m	m	m

Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C2.3. **Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en pourcentage de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme, par type de filière (1996)**
Premiers cursus de formation

	Total			Filières générales			Filières professionnelles et apprentissage		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	86	88	84	15	13	18	71	76	66
Belgique (Communauté flamande)	117	104	130	34	30	39	82	74	90
Canada	73	70	77	x	x	x	x	x	x
République tchèque	83	81	85	11	9	14	71	72	70
Danemark	81	76	87	46	38	55	35	38	32
Finlande	98	93	104	48	40	57	50	53	47
France	85	85	86	34	29	40	51	56	46
Allemagne	86	86	86	25	22	29	61	64	58
Grèce	80	75	86	54	46	63	26	29	23
Hongrie	86	m	m	25	18	33	59	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	79	75	83	77	72	82	2	2	2
Italie	79	76	82	19	16	22	59	59	59
Japon	99	96	102	73	69	76	26	27	26
Corée	91	91	91	54	57	50	37	33	41
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	26	m	m	22	m	m	4	m	m
Pays-Bas	81	m	m	33	m	m	48	m	m
Nouvelle-Zélande	93	86	99	63	59	67	30	27	33
Norvège	117	133	101	49	43	56	68	90	45
Pologne	94	m	m	25	m	m	69	m	m
Portugal	91	115	66	79	99	58	17	22	12
Espagne	73	65	81	44	m	m	27	25	29
Suède	81	80	82	27	21	34	54	59	48
Suisse	81	86	76	20	18	23	61	68	53
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	72	69	76	x	x	x	x	x	x
Moyenne des pays	85	86	88	40	39	45	46	49	43
Participants au projet IEM									
Argentine	34	31	36	15	10	20	18	21	16
Brésil	34	21	47	x	x	x	x	x	x
Chili	49	45	54	28	24	32	21	21	22
Chine	37	43	30	14	16	11	23	27	19
Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	30	32	27	19	20	18	11	12	9
Jordanie	69	66	73	54	47	62	15	20	11
Malaisie	41	35	48	37	29	45	5	7	2
Paraguay	m	m	m	16	14	18	m	m	m
Philippines	63	61	65	63	61	65	a	a	a
Fédération de Russie	88	82	94	49	47	52	38	35	40
Thaïlande	46	44	48	32	29	35	14	14	14
Uruguay	m	m	m	m	m	m	14	13	14

Brésil : Données de 1995. Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C2.4. **Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en pourcentage de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme, par type de filière (1996)**
Seconds et autres cursus de formation seulement

	Total			Filières générales			Filières professionnelles et apprentissage		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Autriche	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Belgique (Communauté flamande)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Canada	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République tchèque	9	11	8	a	a	a	9	11	8
Danemark	19	13	26	3	3	4	16	10	22
Finlande	36	23	49	2	1	4	34	23	46
France	14	15	14	a	a	a	14	15	14
Allemagne	19	19	19	1	1	1	18	18	18
Grèce	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Hongrie	4	m	m	n	n	n	4	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	22	13	31	a	a	a	22	13	31
Italie	11	9	12	a	a	a	11	9	12
Japon	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	6	m	m	2	m	m	4	m	m
Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Espagne	14	13	15	n	n	n	14	13	15
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a
États-Unis	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Moyenne des pays	6	5	8	n	n	n	6	5	7
Participants au projet IEM									
Malaisie	6	4	9	6	4	9	a	a	a

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

ACCÈS A L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET FRÉQUENTATION A CE NIVEAU

■ CONTEXTE

L'enseignement tertiaire est lié à un meilleur accès à l'emploi (indicateur F6) et à un niveau de rémunération plus élevé (indicateur F7). Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire à la fois de niveau universitaire et non universitaire permet de mesurer en partie l'acquisition de qualifications de haut niveau par la population. Un taux élevé d'accès et de fréquentation à ce niveau d'enseignement contribue à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruites.

Plus les élèves prennent conscience des avantages économiques et sociaux liés à une formation tertiaire, plus les taux d'accès augmentent aux formations tertiaires aussi bien au niveau universitaire qu'au niveau non universitaire. Les taux de fréquentation dans le tertiaire étant en progression constante et les candidats ayant des parcours antérieurs et des centres d'intérêt sans cesse plus divers, il est impératif de mettre en place de nouveaux services pour faire face à cet accroissement de la demande. Les établissements d'enseignement tertiaire auront donc pour mission non seulement de répondre à la demande grandissante en augmentant leurs capacités d'accueil, mais aussi d'adapter les programmes ainsi que les modes d'enseignement et d'apprentissage à la diversité des besoins de la nouvelle génération d'étudiants.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Accès global à l'enseignement tertiaire

Un jeune d'aujourd'hui sur trois accédera à une formation de niveau universitaire au cours de sa vie, à supposer que les taux d'accès actuels à ce niveau ne changent pas. Dans les 14 pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux de première inscription à l'université sont supérieurs à 40 pour cent en Finlande, en Pologne et au Royaume-Uni et supérieurs à 50 pour cent aux États-Unis (tableau C3.1). D'autres pays continuent cependant d'afficher des taux de première inscription nettement plus faibles. En Suisse, ce taux est de 16 pour cent, selon les estimations, bien qu'il soit dans une certaine mesure contrebalancé par une forte scolarisation dans les formations avancées du second cycle du secondaire et dans les formations tertiaires non universitaires.

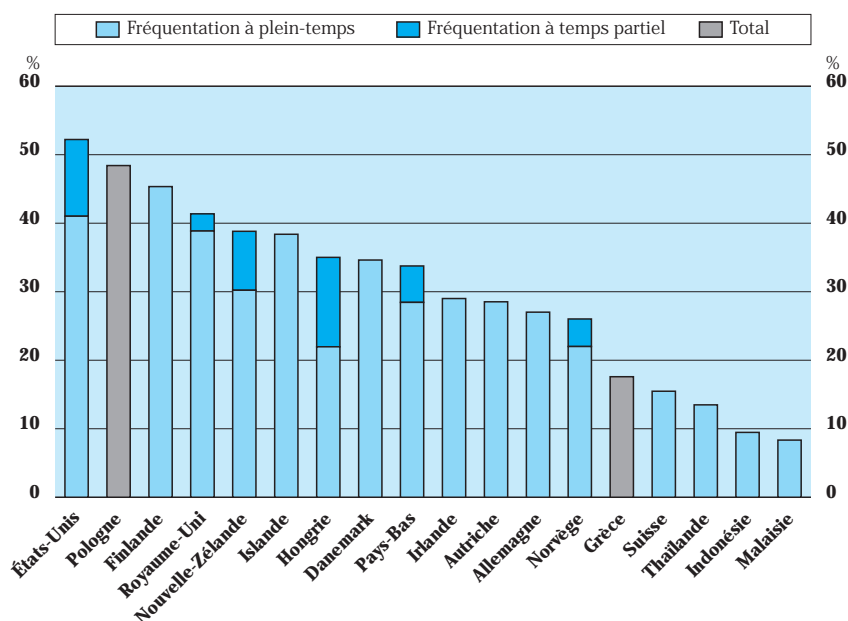
Les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire et universitaire doivent être interprétés avec prudence. Les personnes qui s'inscrivent dans des formations tertiaires non universitaires peuvent également accéder à des programmes de niveau universitaire plus tard dans leur vie. Du fait des risques de double comptage, il est donc impossible d'additionner les taux de première inscription à chaque niveau de formation pour obtenir les taux d'accès au niveau tertiaire.

Cet indicateur évalue la proportion de jeunes d'aujourd'hui qui, étant donné les conditions actuelles, accèderont à une formation de niveau universitaire au cours de leur vie.

Les taux d'accès et de fréquentation reflètent à la fois les possibilités d'accéder à une formation tertiaire et l'intérêt apparent de cette formation.

Un jeune d'aujourd'hui sur trois accédera à une formation de niveau universitaire au cours de sa vie.



Graphique C3.1. **Taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire de niveau universitaire (1996)**

Les pays sont classés par ordre décroissant du total des taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire de niveau universitaire.
Source : OCDE.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune d'aujourd'hui sur cinq accèdera à une formation tertiaire de niveau non universitaire.

La proportion de jeunes qui accèdent à une formation tertiaire de niveau non universitaire est en général plus faible que celle qui accède à une formation de niveau universitaire. Dans 13 pays de l'OCDE, en moyenne, une personne sur cinq accèdera à une formation tertiaire de niveau non universitaire. La fourchette varie de moins de 15 pour cent au Danemark, en Grèce, et en Islande à environ 30 pour cent ou plus aux États-Unis, en Norvège et en Suisse. La Hongrie et les Pays-Bas n'assurent pas de formation tertiaire de niveau non universitaire.

Dans certains pays, en Norvège et en Suisse par exemple, le taux élevé d'accès aux formations non universitaires contrebalance dans des proportions comparables le faible taux d'accès à l'enseignement universitaire. Mais il ne s'agit pas là d'une règle générale. Dans d'autres pays, surtout aux États-Unis, en Finlande et au Royaume-Uni, le taux d'accès à l'enseignement tertiaire tant universitaire que non universitaire figure parmi les plus élevés dans la zone de l'OCDE. Il convient également de considérer le taux net d'accès à l'enseignement tertiaire au regard de la scolarisation dans les formations avancées du second cycle du secondaire, qui, dans certains pays est une autre voie possible très importante (indicateur C2).

Fréquentation de l'enseignement tertiaire

Avec le taux d'accès, le taux de fréquentation permet de dresser un tableau complet de l'ensemble de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Les taux de fréquentation reflètent à la fois le nombre total de personnes accédant à l'enseignement tertiaire et la durée des études à ce niveau. La somme des taux de

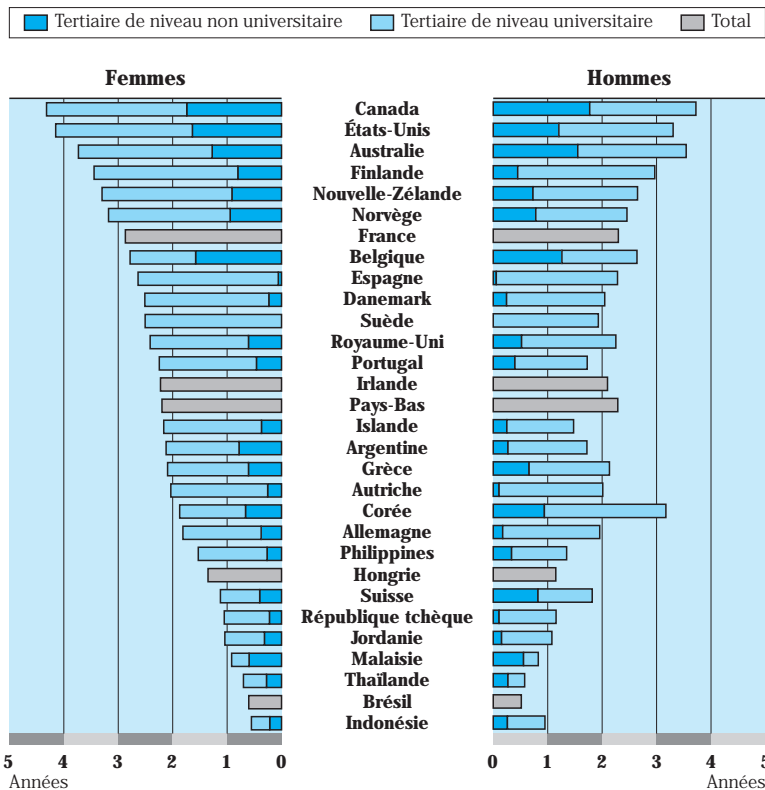
fréquentation nette à différents âges est une mesure représentative du nombre total d'années pendant lesquelles une personne sera en moyenne scolarisée dans l'enseignement tertiaire au cours de sa vie. Cette mesure, appelée « espérance de formation tertiaire », est une mesure globale de l'enseignement tertiaire suivie par une cohorte d'âge et non pas seulement par les personnes.

En moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 2.3 années dans l'enseignement tertiaire, dont 1.8 année à plein-temps (tableau C3.2). En Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, un jeune de 17 ans peut espérer suivre pendant au moins trois années une formation tertiaire, à temps complet ou partiel, au cours de sa vie. En revanche, l'espérance de formation tertiaire est de 1.5 année ou moins en Hongrie, au Mexique, dans la République tchèque et en Suisse. Dans les pays participant au projet IEM, l'espérance de formation tertiaire varie entre moins d'une année au Brésil, en Indonésie, en Malaisie et en Thaïlande et près de deux années en Argentine.

En Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, les jeunes peuvent espérer passer au moins trois années dans l'enseignement tertiaire.

Dans trois des cinq pays pour lesquels l'espérance de scolarisation dans le tertiaire est de trois années ou plus, une proportion non négligeable d'étudiants suivent des formations à temps partiel. La Finlande est le seul pays où l'espérance de formation à plein temps dépasse trois années.

Graphique C3.2. **Espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 17 ans (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance de scolarisation dans le tertiaire des femmes.

Source : OCDE.

Alors que l'essentiel des étudiants du tertiaire sont scolarisés dans l'enseignement de niveau universitaire, les diplômés du tertiaire sont en majorité issus de formations non universitaires.

Les étudiants du tertiaire suivent, dans leur majorité, des formations de niveau universitaire dans tous les pays bien que plus d'un étudiant sur trois soit scolarisé dans des formations non universitaires en Australie, en Belgique, au Canada, aux États-Unis et en Suisse. Une plus longue durée des études de niveau universitaire tend à accroître les effectifs scolarisés, et par conséquent le volume des ressources requises, toutes choses égales par ailleurs. Les dépenses par étudiant étant, en moyenne, 1.5 fois plus élevées dans les formations universitaires que non universitaires (indicateur B4), la répartition des effectifs d'étudiants laisse supposer que la vaste majorité des dépenses affectées à l'enseignement tertiaire est consacrée aux étudiants universitaires. Il ne faut pas pour autant en déduire que l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire est un secteur sans importance ou incapable de former des travailleurs qualifiés. En fait, le nombre de diplômés est plus important à l'issue des formations non universitaires qu'universitaires dans la Communauté flamande de Belgique, au Canada, au Japon, en Norvège et en Suisse (indicateur C4). Dans ces pays, si les taux de fréquentation sont plus élevés dans les filières tertiaires de niveau universitaire que non universitaire (tableau C3.3), ceci est dû à la durée plus longue des formations et non à des taux d'accès plus élevés.

Évolution des effectifs et de la fréquentation

Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 50 pour cent entre 1990 et 1996 en Hongrie, en Irlande, au Royaume-Uni et en Turquie...

Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont considérablement augmenté au début des années 90 (graphique C3.3). Le nombre total d'étudiants inscrits à ce niveau a progressé de plus de 20 pour cent entre 1990 et 1996 dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq : l'Allemagne, le Canada, les États-Unis, les Pays-Bas et la Suisse. Le Canada et les États-Unis affichaient déjà des niveaux élevés de participation dans le tertiaire en 1990 et continuent d'enregistrer la plus forte espérance de formation à ce niveau dans les pays de l'OCDE. L'Allemagne et la Suisse, en revanche, figurent toujours parmi les pays de l'OCDE pour lesquels l'espérance de formation tertiaire est la plus courte en 1996.

... en Pologne et au Portugal, ils ont plus que doublé.

Au cours de la période 1990-1996, la plus forte progression des effectifs a été enregistrée en Hongrie, en Irlande, au Royaume-Uni et en Turquie, où les effectifs ont augmenté de plus de 50 pour cent, ainsi qu'en Pologne et au Portugal où ils ont plus que doublé.

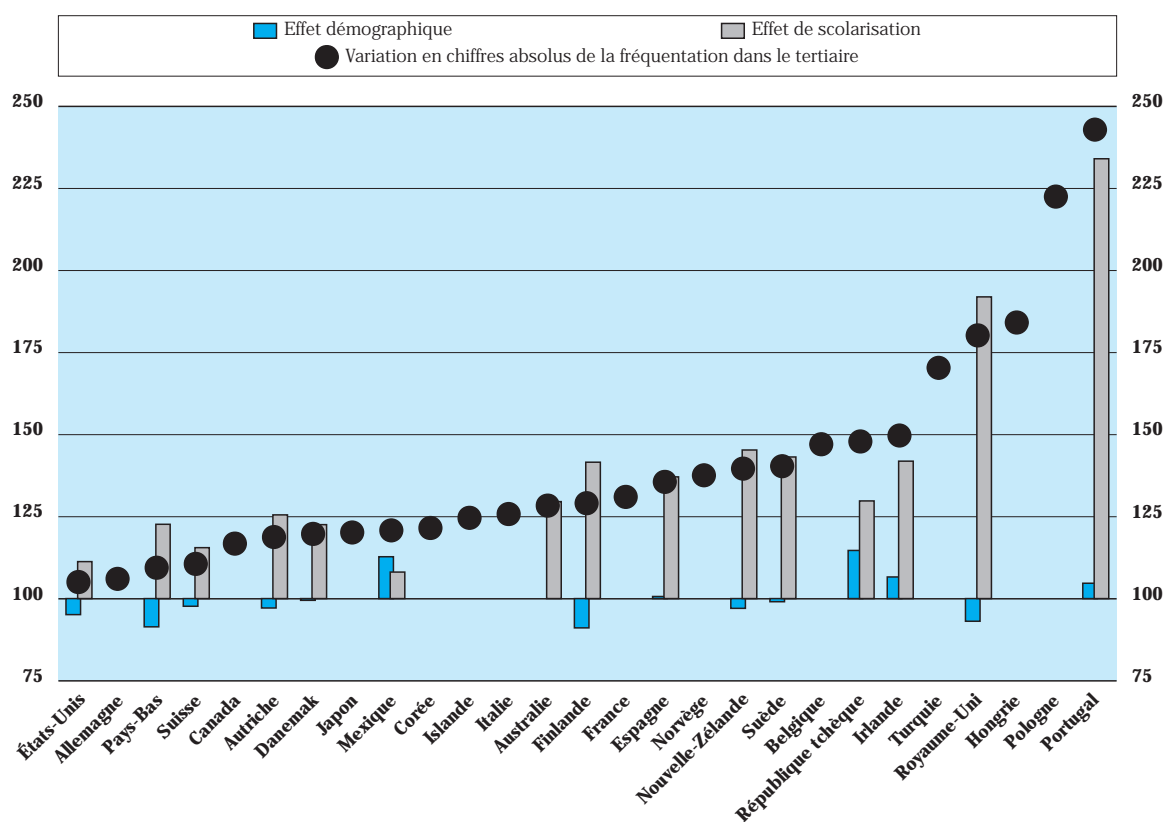
Les pays pour lesquels les effectifs de l'enseignement tertiaire ont le plus augmenté sont en général ceux où en 1990, l'espérance de formation à ce niveau était relativement faible. En Irlande et au Royaume-Uni, l'espérance de scolarisation dans le tertiaire a augmenté de plus de 0.8 année au cours des cinq dernières années.

La progression des effectifs inscrits dans le tertiaire est induite principalement par l'accroissement de la demande, que reflètent des taux de fréquentation plus élevés.

Dans l'enseignement tertiaire, l'évolution des taux de fréquentation est moins étroitement liée à la démographie du groupe d'âge concerné que ce n'est le cas dans les enseignements primaire et secondaire. Le graphique C3.3 présente deux facteurs contribuant à l'évolution des effectifs d'étudiants : la démographie de ce groupe de population et les changements des taux de fréquentation. La progression des effectifs scolarisés dans le tertiaire est principalement induite par l'accroissement de la demande, que reflète l'accroissement des taux de fréquentation. Si la démographie de la population étudiante n'avait pas changé, les effectifs scolarisés dans le tertiaire au Portugal et au Royaume-Uni auraient augmenté respectivement de 92 et de 134 pour cent au cours de la période 1990-1996. Alors qu'au

Portugal la variation effective (144 pour cent) a été amplifiée par un accroissement de la population aux âges concernés, la situation est inverse au Royaume-Uni où la population ayant l'âge requis a baissé et où l'accroissement effectif de la scolarisation dans le tertiaire a été de 81 pour cent. Le Mexique et la République tchèque sont les seuls pays pour lesquels un accroissement de la population ayant l'âge requis a contribué à la progression des effectifs inscrits dans le tertiaire. Dans tous les autres pays, soit la population du groupe d'âge concerné a fléchi, soit elle n'a augmenté que très légèrement. Aux Pays-Bas, une baisse de la population des âges requis depuis 1990 a freiné l'accroissement du taux de fréquentation.

Graphique C3.3. **Indice de variation des effectifs de l'enseignement tertiaire entre 1990 et 1996 : variation due à l'évolution démographique et variation due à l'évolution des taux de fréquentation (1990 = 100)**



Les pays sont classés par ordre croissant de la variation en chiffres absolus des effectifs scolarisés.

Source : OCDE.

Âge des nouveaux inscrits et des étudiants

Dans le passé, l'accès à une formation de niveau universitaire suivait en général immédiatement la fin des études secondaires. Dans un certain nombre de pays, c'est toujours le cas. En Grèce, en Irlande et en Malaisie, par exemple, plus de 80 pour cent de l'ensemble des premières inscriptions interviennent à l'âge de 20 ans ou avant (tableau C3.1).

En Grèce, en Irlande et en Malaisie, plus de 80 pour cent de l'ensemble des nouveaux inscrits à l'université sont âgés de 20 ans ou moins...

Dans d'autres pays, la transition vers l'enseignement tertiaire se fait sur une plus longue période car il est possible de passer avec souplesse du travail aux études et *vice versa*. Dans ces pays, la première inscription à des formations de niveau universitaire intervient en règle générale plus tard et les âges d'entrée sont plus échelonnées. Au Danemark et en Norvège, par exemple, plus de la moitié des étudiants s'inscrivent pour la première fois dans des formations de niveau universitaire après l'âge de 22 ans, et moins de 20 pour cent des premières inscriptions interviennent avant l'âge de 20 ans.

La proportion d'étudiants plus âgés s'inscrivant pour la première fois dans un cursus de niveau universitaire, est l'un des facteurs susceptibles de donner une idée de la flexibilité de ces formations et de leur adaptation à des étudiants n'ayant pas le profil traditionnel. Dans certains pays, une proportion non négligeable des étudiants s'inscrivant pour la première fois ont largement dépassé l'âge théorique d'entrée. Au Danemark et en Norvège, plus de 20 pour cent des nouveaux inscrits ont 27 ans ou plus.

Une tendance analogue ressort de la distribution par âge des étudiants, mesure qui est fonction à la fois de la distribution par âge des nouveaux inscrits et de la durée moyenne des études. Les pays pour lesquels les nouveaux inscrits sont jeunes et les formations courtes, tels que la Belgique, la Corée et le Royaume-Uni, affichent des taux d'inscription élevés entre l'âge de 18 et 21 ans et des taux faibles de scolarisation plus tard (tableau C3.3). À l'inverse, dans les pays pour lesquels les nouveaux inscrits sont plus âgés, par exemple au Danemark et en Norvège, les taux de scolarisation sont faibles parmi les groupes d'âge relativement jeunes mais les taux sont élevés parmi les moins jeunes. Dans d'autres pays, tels que l'Allemagne et l'Autriche, les taux de fréquentation sont élevés du fait que l'âge d'accès varie davantage et que la durée des études est plus longue. Ces pays présentent des taux de fréquentation uniformément élevés pour différents groupes d'âge.

Mode de scolarisation

Les pays se différencient beaucoup du point de vue de l'organisation de l'enseignement tertiaire et des modes de fréquentation proposés. L'un des aspects en l'occurrence est la place importante des études à temps partiel.

Dans certains pays, la scolarisation à temps partiel est une option importante pour les étudiants. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, plus d'un étudiant sur cinq entreprend des études de niveau universitaire à temps partiel ; en Hongrie, le chiffre est de un sur trois (graphique C3.1). Dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, les études à temps partiel jouent un rôle encore plus important dans les formations tertiaires de niveau non universitaire. Au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 50 pour cent des étudiants suivent des formations à temps partiel à ce niveau. Pour avoir une idée complète de la situation, il ne suffit pas toutefois d'examiner la scolarisation à temps partiel en fonction des taux d'accès car les étudiants peuvent passer du temps complet au temps partiel et *vice versa* au cours de leur formation.

En moyenne, 12 pour cent des étudiants de niveau universitaire sont scolarisés

En moyenne, 12 pour cent de l'ensemble des étudiants de niveau universitaire et 22 pour cent des étudiants de niveau non universitaire sont scolarisés à temps partiel (tableau C3.4). La proportion d'étudiants à temps partiel varie

cependant beaucoup d'un pays à l'autre. Alors qu'en Australie, au Canada, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, plus de 30 pour cent de tous les étudiants universitaires suivent des formations à temps partiel, la proportion est négligeable dans d'autres pays. Dans le tertiaire de niveau non universitaire, la proportion des étudiants à temps partiel est généralement plus élevée. Plus de 50 pour cent de l'ensemble des étudiants sont scolarisés selon ce mode aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse. En Australie, ces étudiants représentent plus de 80 pour cent de l'ensemble des effectifs du tertiaire de niveau non universitaire.

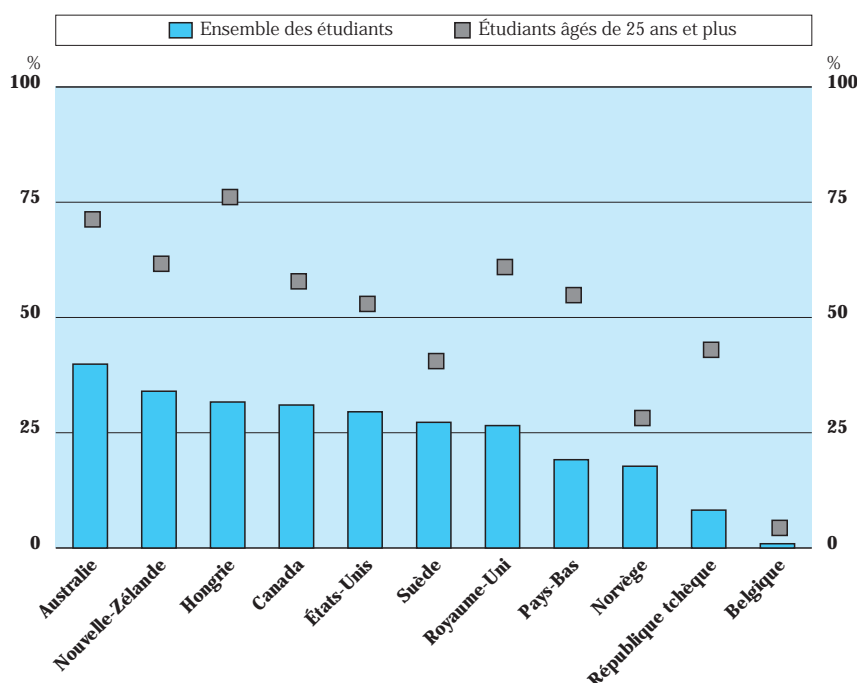
La quasi-totalité des pays pour lesquels une forte proportion des étudiants est scolarisée à temps partiel enregistrent aussi des taux relativement élevés d'accès et d'obtention d'un diplôme. De plus, il ressort des données que les cursus à temps partiel semblent intéresser plus particulièrement les étudiants plus âgés, ainsi que ceux qui retournent à l'université ou qui entreprennent une formation de la « deuxième chance ». Dans tous les pays qui proposent des formations à temps partiel, la proportion d'étudiants optant pour ce mode de scolarisation est généralement plus forte parmi les plus de 25 ans, parfois deux fois plus élevée, que parmi l'ensemble des étudiants.

à temps partiel. En Australie, au Canada, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, cette proportion est supérieure à 30 pour cent au niveau universitaire.

Les pays pour lesquels une forte proportion des étudiants est scolarisée à temps partiel enregistrent aussi dans la plupart des cas des taux relativement élevés d'accès et d'obtention d'un diplôme.



Graphique C3.4. **Pourcentage d'étudiants de niveau universitaire scolarisés à temps partiel (1996)**



Les pays qui n'établissent pas de distinction entre la fréquentation à plein-temps et à temps partiel ne sont pas représentés dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants scolarisés à temps partiel.

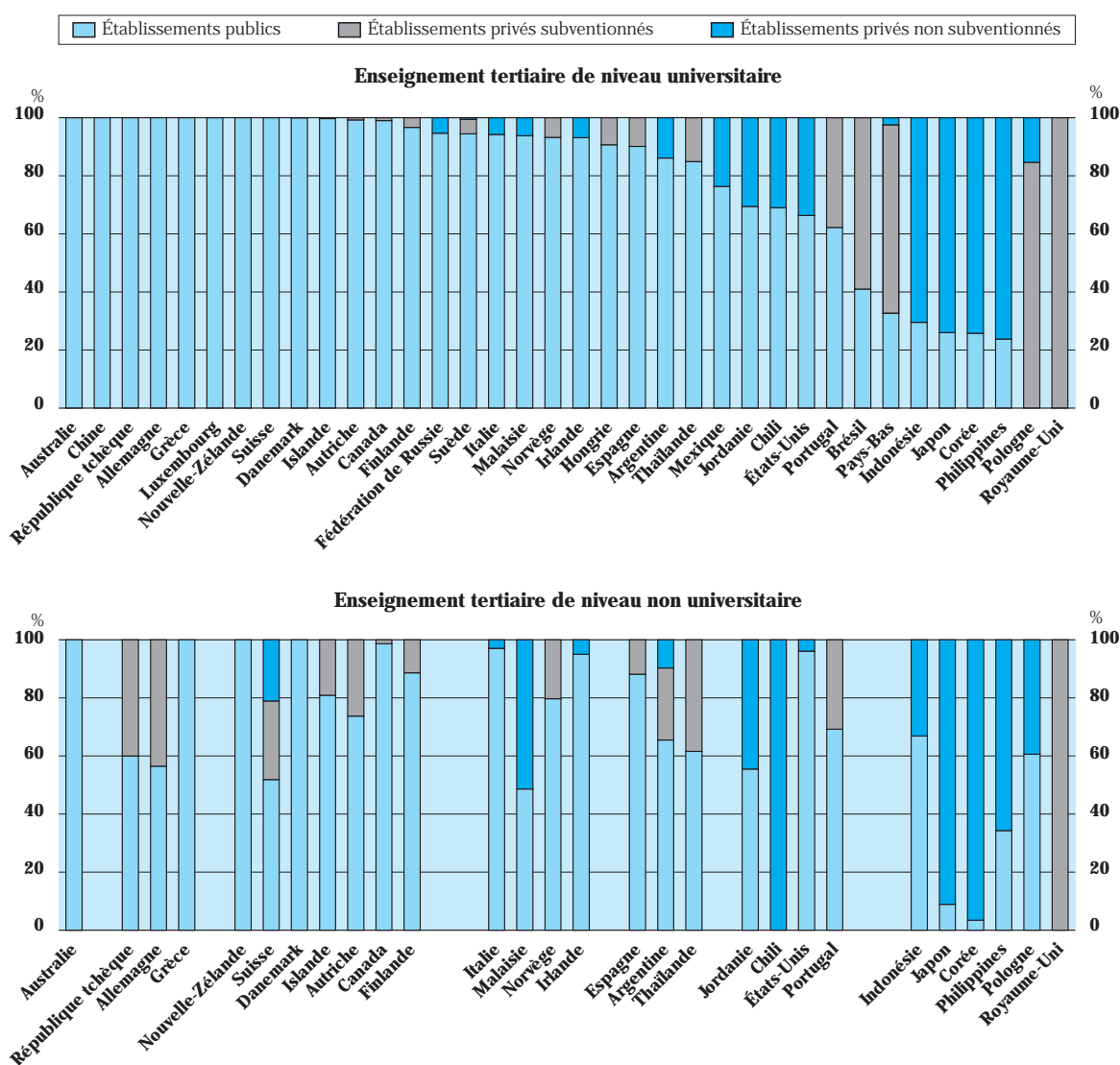
Source : OCDE.

Fréquentation par type d'établissement

Dans la plupart des pays, l'enseignement tertiaire est géré par les autorités publiques.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire est géré par les autorités publiques. Dans la quasi-totalité des pays, les établissements de niveau universitaire relèvent principalement du secteur public. Dans 11 pays sur 26, la proportion d'étudiants fréquentant des établissements privés est négligeable et dans sept autres, elle est inférieure à 10 pour cent (graphique C3.5).

Graphique C3.5. Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire par type d'établissement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants fréquentant des établissements d'enseignement public de niveau universitaire.

Source : OCDE.

L'enseignement tertiaire peut néanmoins être organisé de façon différente. Aux Pays-Bas, en Pologne et au Royaume-Uni, les universités relèvent de conseils d'administration privés mais sont financées par les fonds publics. En Corée et au Japon, trois étudiants sur quatre fréquentent un établissement privé non subventionné, c'est-à-dire financé à moins de 50 pour cent par des fonds publics. Aux États-Unis, c'est le cas pour un étudiant sur trois. Si dans la plupart des pays participant au projet IEM, les établissements publics sont les principaux producteurs d'activités d'enseignement de niveau universitaire, au Brésil les établissements privés subventionnés scolarisent la majorité des étudiants et en Indonésie et aux Philippines la plupart des étudiants fréquentent des établissements privés non subventionnés.

Font exception le Brésil, la Corée, l'Indonésie, le Japon, les Pays-Bas, les Philippines, la Pologne et le Royaume-Uni.

Dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire, l'administration des établissements présente une plus grande variété. En moyenne dans les pays de l'OCDE, près de 30 pour cent de tous les étudiants fréquentent des établissements privés (tableau C3.4). Cette proportion dépasse 90 pour cent en Corée, au Japon et au Royaume-Uni et représente 40 pour cent ou plus en Allemagne, en Pologne, dans la République tchèque et en Suisse.

■ DÉFINITIONS

Le tableau C3.1 indique la somme des taux nets d'accès pour l'ensemble des étudiants. Le taux net d'accès est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans l'enseignement de niveau universitaire pour un groupe d'âge donné 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 d'accès nets correspondant à chaque âge à partir de 15 ans. Le résultat indique dans quelle proportion la cohorte synthétique concernée accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment des changements pouvant intervenir dans la taille des générations et des écarts d'un pays à l'autre concernant l'âge théorique d'accès. Le tableau C3.1 montre également les 20^e, 50^e et 80^e centiles de la répartition par âge des premières inscriptions, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel 20 pour cent, 50 pour cent et 80 pour cent des étudiants s'inscrivent pour la première fois. Par nouvel inscrit (première inscription), on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré. Les étudiants qui terminent une formation de niveau universitaire non diplômante et qui s'orientent vers une formation diplômante, ne sont pas assimilés à de nouveaux inscrits au niveau universitaire, pas plus que les personnes qui reprennent des études de niveau universitaire après une interruption. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation de troisième cycle du pays d'accueil sont comptabilisés dans les premières inscriptions. La définition du nouvel inscrit (de la première inscription) peut varier selon les pays (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Les données proviennent de la collecte UOE de statistiques sur l'éducation et du projet pilote IEM réalisé en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).



Les pays ne sont pas tous en mesure d'établir une distinction entre les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un cursus de niveau universitaire, ceux qui changent de filière et ceux qui redoublent ou qui se réinscrivent après une interruption. C'est la raison pour laquelle il n'est pas possible d'additionner les taux d'accès en première inscription pour chaque niveau relevant de l'enseignement tertiaire afin d'avoir un taux global d'accès à l'enseignement tertiaire car il en résulterait d'inévitables doubles comptages.

Le tableau C3.2 indique le nombre d'années qu'un jeune de 17 ans peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire. Il correspond à la somme des taux nets de scolarisation des personnes âgées de 17 ans et plus (divisé par 100). Cette mesure est fonction à la fois du nombre de personnes scolarisées dans l'enseignement tertiaire et de la durée des études à ce niveau d'enseignement. Puisque le dénominateur comprend aussi ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur ne peut être assimilé au nombre moyen d'années dont un étudiant a besoin pour terminer ses études tertiaires.

Le tableau C3.3 fait apparaître les taux d'inscription nets dans l'enseignement tertiaire pour les groupes d'âge suivants : 17-34 ans, 18-21 ans, 22-25 ans et 26-29 ans. Les taux nets d'inscription sont obtenus par division du nombre d'étudiants du tertiaire appartenant à un groupe d'âge donné par l'effectif total de la population de ce groupe d'âge (multiplié par 100).

Les chiffres sont exprimés en personnes physiques, autrement dit, aucune distinction n'est faite entre les étudiants à plein-temps et à temps partiel. Il est difficile de donner une définition normalisée de ces deux types de scolarisation au niveau de l'enseignement tertiaire, car de nombreux pays ne les distinguent pas, bien que dans la pratique, certains de leurs étudiants puissent être considérés ailleurs comme étant à temps partiel.

Les données relatives à l'année scolaire 1990 proviennent d'une enquête spéciale effectuée auprès des pays Membres de l'OCDE en 1997.

Le tableau C3.5 indique en nombre d'années l'espérance de formation tertiaire d'un jeune de 17 ans pour l'année scolaire/universitaire 1989/90. Les données sur la participation dans l'enseignement tertiaire en 1989/90 ont été obtenues grâce à une enquête spéciale réalisée en 1997. Les pays ont été invités à communiquer des données conformément aux définitions et au champ couvert dans la collecte UOE de statistiques sur l'éducation réalisée pour l'année scolaire 1995/96.

L'évolution de l'effectif total d'étudiants fréquentant le tertiaire est calculée sous forme d'indices pour lesquels l'année de référence est 1990 (= 100). Le nombre absolu d'étudiants du tertiaire en 1996 est par conséquent exprimé en pourcentage du nombre absolu d'étudiants du tertiaire en 1990. L'incidence de l'évolution démographique sur la fréquentation totale est calculée par application des taux de scolarisation de 1990 aux données de la population en 1996 : l'évolution démographique est prise en compte tandis que le taux de scolarisation par âge reste constant au niveau de 1990. L'incidence de l'évolution des taux de fréquentation est calculée par application des taux de fréquentation de 1996 aux données de la population de 1990, autrement dit, par la multiplication des taux de fréquentation par âge en 1996 par l'effectif de la population par année d'âge pour 1990 afin d'obtenir le nombre total d'étudiants qui pourraient être escomptés si la population était restée constante depuis 1990.

Tableau C3.1. **Taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire selon le sexe et le mode de fréquentation et répartition par âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement universitaire (1996)**

	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire				Enseignement tertiaire de niveau universitaire							
	Taux nets d'accès				Taux nets d'accès				Âge au :			
	H + F	Hommes	Femmes	Plein-temps seulement	H + F	Hommes	Femmes	Plein-temps seulement	20 ^e centile ¹	50 ^e centile ¹	80 ^e centile ¹	
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Autriche	m	m	m	m	29	26	31	29	19.1	20.4	23.4	
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Danemark	10	11	9	10	35	26	43	35	21.4	23.6	29.4	
Finlande	22	16	27	22	45	44	47	45	19.8	21.4	26.5	
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Allemagne	m	m	m	m	27	28	27	27	20.1	21.6	25.0	
Grèce	13	m	m	m	18	m	m	m	18.5	19.4	20.5	
Hongrie	a	a	a	a	35	32	38	22	18.9	20.3	25.3	
Islande	14	m	m	14	m	m	m	38	m	m	m	
Irlande	24	23	24	24	29	28	30	29	18.0	18.6	19.4	
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	a	a	a	a	34	32	36	28	18.7	20.2	24.0	
Nouvelle-Zélande	20	18	21	13	39	33	44	30	18.4	19.2	25.6	
Norvège	29	24	34	22	26	20	33	22	20.2	22.7	> 29	
Pologne	17	m	m	m	48	m	m	m	19.5	20.6	23.2	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suisse	30	40	21	13	16	17	14	16	20.2	21.3	23.4	
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	25	24	27	12	41	39	43	39	18.5	19.5	24.3	
États-Unis	47	41	52	26	52	46	58	41	18.3	19.0	24.2	
Moyenne des pays	19	20	22	14	34	31	37	31				
Participants au projet IEM												
Argentine	29	16	42	29	m	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	4	5	4	4	9	12	7	9	19.3	19.8	21.3	
Malaisie	17	17	18	17	8	8	9	8	19.6	20.3	20.9	
Thaïlande	15	15	15	15	14	12	15	14	18.5	m	m	

Thaïlande : Données de 1997.

1. 20 ou 50 ou 80 pour cent des nouveaux inscrits n'ont pas atteint l'âge indiqué.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C3.2. **Espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire des jeunes âgés de 17 ans (1996)**

	Tertiaire de niveau non universitaire (CITE 5)				Tertiaire de niveau universitaire, premier cycle (CITE 6)				Ensemble du tertiaire (CITE 5, 6 et 7)			
	Plein-temps et temps partiel			Plein-temps	Plein-temps et temps partiel			Plein-temps	Plein-temps et temps partiel			Plein-temps
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	H + F	Hommes	Femmes	H + F	H + F	Hommes	Femmes	H + F
Australie	1.4	1.6	1.3	0.3	1.8	1.5	2.0	1.2	3.6	3.5	3.7	1.7
Autriche	0.2	0.1	0.3	x	1.7	1.7	1.7	1.7	2.0	2.0	2.0	1.8
Belgique	1.4	1.3	1.6	1.2	1.2	1.2	1.1	1.1	2.7	2.6	2.8	2.5
Canada	1.8	1.8	1.7	1.1	2.0	1.7	2.3	1.5	4.0	3.7	4.3	2.7
République tchèque	0.2	0.1	0.2	0.2	0.9	1.0	0.8	0.8	1.1	1.2	1.0	1.0
Danemark	0.2	0.2	0.2	0.2	1.1	0.8	1.4	1.1	2.3	2.0	2.5	2.3
Finlande	0.6	0.5	0.8	0.6	2.3	2.3	2.4	2.3	3.2	3.0	3.4	3.2
France	x	x	x	x	x	x	x	x	2.6	2.3	2.9	2.6
Allemagne	0.3	0.2	0.4	0.2	1.6	1.8	1.4	1.6	1.9	2.0	1.8	1.8
Grèce	0.6	0.7	0.6	0.6	1.4	1.4	1.5	1.4	2.1	2.1	2.1	2.1
Hongrie	a	a	a	a	1.1	1.0	1.3	0.8	1.3	1.2	1.4	0.8
Islande	0.3	0.3	0.4	0.3	1.5	1.2	1.7	1.5	1.8	1.5	2.2	1.8
Irlande	x	x	x	x	x	x	x	x	2.2	2.1	2.2	1.7
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	0.8	0.9	0.7	0.8	1.6	2.0	1.1	1.6	2.5	3.2	1.9	2.5
Luxembourg	m	m	m	0.2	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x	m	m	x	0.8	m	m	0.8	0.8	m	m	0.8
Pays-Bas	a	a	a	a	1.3	1.3	1.3	1.1	2.2	2.3	2.2	1.9
Nouvelle-Zélande	0.8	0.7	0.9	0.4	1.8	1.5	2.0	1.2	3.0	2.7	3.3	1.8
Norvège	0.9	0.8	0.9	0.6	1.2	0.9	1.5	1.0	2.8	2.5	3.2	2.2
Pologne	0.3	m	m	x	1.6	m	m	x	1.9	m	m	x
Portugal	0.4	0.4	0.5	x	1.4	1.2	1.6	m	2.0	1.7	2.2	m
Espagne	0.1	0.1	0.1	0.1	2.3	2.1	2.5	2.3	2.5	2.3	2.6	2.5
Suède	x	x	x	x	2.1	1.8	2.4	1.6	2.2	1.9	2.5	1.6
Suisse	0.6	0.8	0.4	0.3	0.7	0.8	0.6	0.7	1.5	1.8	1.1	1.2
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.6	0.5	0.6	0.2	1.4	1.3	1.5	1.2	2.3	2.3	2.4	1.6
États-Unis	1.4	1.2	1.6	0.5	1.8	1.6	2.0	1.4	3.7	3.3	4.1	2.2
Moyenne des pays	0.5	0.5	0.6	0.3	1.4	1.3	1.5	1.2	2.3	2.3	2.5	1.8
Participants au projet IEM												
Argentine	0.5	0.3	0.8	0.5	1.4	1.4	1.3	m	1.9	1.7	2.1	m
Brésil	x	x	x	x	x	x	x	x	0.6	0.5	0.6	0.6
Indonésie	0.2	0.3	0.2	m	0.5	0.7	0.3	m	0.7	0.9	0.6	m
Jordanie	0.2	0.2	0.3	0.2	0.8	0.8	0.7	0.8	1.1	1.1	1.0	1.1
Malaisie	0.6	0.6	0.6	0.6	0.3	0.3	0.3	0.3	0.9	0.8	0.9	0.9
Paraguay	0.1	0.1	0.2	0.1	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippines	0.3	0.3	0.3	0.3	1.1	1.0	1.3	1.1	1.4	1.4	1.5	1.4
Thaïlande	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3	0.4	0.4	0.6	0.6	0.7	0.6
Uruguay	0.3	0.1	0.4	0.3	1.1	0.8	1.4	1.1	1.4	1.0	1.8	1.4

Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C3.3. **Taux nets de fréquentation dans l'enseignement tertiaire, public et privé, des personnes âgées de 17 à 34 ans, de 18 à 21 ans, de 22 à 25 ans et de 26 à 29 ans, par type de formation (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	17-34 ans			18-21 ans			22-25 ans			26-29 ans		
	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Total	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Total	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Total	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Total
Australie	5.1	9.9	14.9	8.4	22.9	31.3	5.5	9.2	14.7	4.1	5.1	9.3
Autriche	0.8	8.9	9.7	2.6	13.5	16.1	1.7	15.0	16.6	x	8.8	8.8
Belgique	6.1	6.3	12.3	20.0	19.6	39.6	6.7	8.7	15.4	2.2	1.8	4.0
Canada	6.9	10.0	16.9	17.3	23.1	40.5	7.3	14.6	21.9	3.7	5.4	9.1
République tchèque	1.1	5.8	6.9	3.6	13.3	16.9	0.5	7.9	8.3	n	2.1	2.1
Danemark	1.1	10.0	11.1	1.0	7.5	8.5	2.2	21.2	23.5	1.2	10.8	12.1
Finlande	2.8	11.8	14.6	4.8	13.3	18.2	5.6	23.2	28.8	1.8	11.8	13.6
France	x	x	13.9	x	x	36.0	x	x	18.6	x	x	4.4
Allemagne	1.3	8.1	9.4	2.9	7.9	10.8	1.7	15.5	17.2	1.9	9.8	11.8
Grèce	3.5	8.0	11.5	10.1	29.3	39.4	4.6	5.3	10.0	1.0	1.0	2.1
Hongrie	a	7.4	7.4	a	13.4	13.4	a	9.0	9.0	a	2.8	2.8
Islande	1.4	7.3	8.7	0.8	6.7	7.5	3.3	17.9	21.3	1.4	5.6	7.0
Irlande	m	m	m	x	x	31.4	m	m	m	m	m	m
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	4.3	9.4	13.7	15.1	25.6	40.7	4.2	13.2	17.4	0.7	3.0	3.7
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x	4.1	4.1	x	6.6	6.6	x	6.1	6.1	x	2.0	2.0
Pays-Bas	a	10.7	10.7	a	24.0	24.0	a	19.2	19.2	a	5.4	5.4
Nouvelle-Zélande	3.2	9.5	12.6	6.1	23.3	29.4	3.3	10.5	13.8	2.3	4.8	7.1
Norvège	4.1	9.3	13.4	8.7	10.3	19.0	6.2	18.6	24.8	2.4	8.1	10.5
Pologne	1.9	9.4	11.3	5.5	15.8	21.2	2.2	16.4	18.5	x	x	4.2
Portugal	2.4	8.1	10.5	5.2	14.2	19.3	3.5	12.5	16.0	1.1	5.0	6.1
Espagne	0.3	12.5	12.8	1.0	26.3	27.3	0.3	19.4	19.8	n	6.2	6.2
Suède	x	9.9	9.9	x	13.7	13.7	x	17.9	17.9	x	8.0	8.0
Suisse	3.4	4.6	8.0	2.4	5.1	7.6	6.1	9.2	15.3	3.5	3.8	7.4
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	2.0	7.3	9.4	4.7	22.2	26.9	2.2	7.2	9.4	1.4	3.4	4.8
États-Unis	6.0	10.2	16.2	12.9	21.7	34.6	7.4	14.0	21.5	3.8	7.3	11.1
Moyenne des pays	2.4	8.3	11.2	5.3	15.2	23.2	3.1	13.0	16.9	1.4	5.1	6.8
Participants au projet IEM												
Argentine	3.4	9.0	12.3	7.0	15.4	22.4	4.0	12.8	16.8	1.8	6.5	8.3
Brésil	x	x	3.6	x	x	6.1	x	x	5.3	x	x	2.3
Indonésie	1.4	m	m	2.3	5.9	8.3	2.4	m	7.1	1.1	m	3.0
Jordanie	1.6	5.7	7.2	5.8	19.4	25.2	n	1.6	1.6	n	x	x
Malaisie	3.5	1.8	5.2	11.4	5.0	16.4	2.8	2.4	5.2	0.2	m	0.2
Paraguay	0.6	m	m	1.5	m	m	1.0	m	m	m	m	m
Philippines	1.9	7.7	9.6	m	18.7	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	1.6	7.1	8.7	3.1	8.2	11.3	2.3	11.5	13.8	1.0	7.6	8.6

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C3.4. Répartition des étudiants par mode de fréquentation et par type d'établissement (1996)

	Mode de fréquentation				Type d'établissement					
	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire		Enseignement tertiaire de niveau universitaire		Enseignement tertiaire de niveau non universitaire			Enseignement tertiaire de niveau universitaire		
	Plein-temps	Temps partiel	Plein-temps	Temps partiel	Public	Privé subventionné par l'État	Privé non subventionné par l'État	Public	Privé subventionné par l'État	Privé non subventionné par l'État
Australie	20.2	79.8	60.1	39.9	100.0	a	a	100.0	a	a
Autriche	90.6	9.4	100.0	a	73.8	26.2	n	99.2	0.9	n
Belgique	81.8	18.2	99.1	0.9	m	m	m	m	m	m
Canada	62.0	38.0	69.0	31.0	98.4	1.4	0.3	99.0	1.1	n
République tchèque	100.0	n	91.8	8.7	60.0	40.0	a	100.0	n	a
Danemark	100.0	a	100.0	a	100.0	a	a	99.9	0.2	a
Finlande	100.0	n	100.0	n	88.7	11.3	a	96.7	3.7	a
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	83.1	16.9	100.0	a	56.5	43.5	x	100.0	a	a
Grèce	100.0	n	100.0	a	100.0	a	n	100.0	a	n
Hongrie	a	a	68.3	31.7	a	a	a	90.7	10.1	a
Islande	m	m	m	m	80.9	19.1	n	99.7	0.3	n
Irlande	66.2	33.8	89.7	10.3	95.1	a	4.9	93.1	a	6.9
Italie	100.0	a	100.0	a	97.1	a	2.9	94.3	a	5.7
Japon	96.4	3.6	91.5	9.0	8.9	a	91.1	26.0	a	74.0
Corée	100.0	n	100.0	n	3.5	a	96.5	25.8	n	74.2
Luxembourg	m	m	100.0	n	m	m	m	100.0	n	m
Mexique	100.0	a	100.0	a	x	x	x	76.3	a	23.7
Pays-Bas	a	a	80.9	19.1	a	a	a	32.7	64.9	4.1
Nouvelle-Zélande	47.6	52.4	66.0	34.0	100.0	a	a	100.0	a	a
Norvège	72.5	27.5	82.3	17.7	79.7	20.3	x	93.2	6.8	x
Pologne	m	m	m	m	60.6	m	39.4	a	84.6	15.4
Portugal	m	m	m	m	69.3	30.7	x	62.3	37.7	x
Espagne	100.0	n	m	m	88.2	7.1	4.7	90.1	9.9	a
Suède	x	x	72.7	27.3	x	x	x	94.5	4.9	0.6
Suisse	45.7	54.3	100.0	a	51.9	27.1	21.0	100.0	a	a
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	39.0	61.0	73.5	26.5	a	100.0	n	a	100.0	n
États-Unis	36.0	64.0	70.4	29.9	96.1	a	3.9	66.3	a	33.7
Moyenne des pays	73.4	21.8	87.6	12.4	71.8	16.3	12.6	78.5	12.5	9.5
Participants au projet IEM										
Argentine	100.0	a	m	m	65.5	24.8	9.7	86.2	a	13.8
Brésil	x	x	100.0	a	m	m	m	41.0	59.0	x
Chili	100.0	a	100.0	a	a	a	100.0	69.0	a	31.0
Chine	44.3	55.7	87.5	12.5	m	m	m	100.0	a	a
Indonésie	m	m	m	m	66.9	a	33.1	29.5	a	70.5
Jordanie	100.0	a	100.0	a	55.5	a	44.5	69.5	a	32.9
Malaisie	100.0	a	100.0	a	48.7	x	51.3	93.8	x	6.2
Paraguay	100.0	a	100.0	a	70.8	2.1	27.0	55.9	n	44.1
Philippines	100.0	a	100.0	a	34.3	a	65.7	23.8	a	76.2
Fédération de Russie	72.6	27.4	60.3	39.7	m	a	m	94.7	a	5.5
Thaïlande	85.0	15.0	41.4	58.6	61.6	38.4	a	84.9	15.1	a
Uruguay	100.0	a	100.0	a	85.1	a	14.9	96.4	a	3.7

Fédération de Russie et Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C3.5. **Espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire des jeunes de 17 ans en 1990 et 1996 (calculs basés sur le nombre d'individus), et indice de variation des effectifs scolarisés (1990 = 100)**

	Espérance de scolarisation en nombre d'années (à plein-temps et temps partiel)						Évolution des effectifs scolarisés				
	Tertiaire de niveau non universitaire (CITE 5)		Tertiaire de niveau universitaire, premier cycle (CITE 6)		Ensemble du tertiaire (CITE 5, 6 et 7)		Total des effectifs scolarisés dans l'ensemble du tertiaire (1990 = 100)			Attribuable à :	
	1990	1996	1990	1996	1990	1996	1985	1990	1996	Variation due à l'évolution démographique	Variation due à l'évolution des taux de fréquentation
Australie	1.2	1.4	1.2	1.8	2.8	3.6	m	100	129	100	130
Autriche	0.1	0.2	1.4	1.7	1.6	2.0	80	100	120	97	126
Belgique	m	1.4	m	1.2	m	2.7	89	100	148	m	m
Canada	1.2	1.8	2.1	2.0	3.5	4.0	90	100	118	m	m
République tchèque	0.1	0.2	0.8	0.9	0.9	1.1	m	100	149	115	130
Danemark	0.1	0.2	0.9	1.1	1.9	2.3	87	100	121	100	123
Finlande	0.5	0.6	1.5	2.3	2.2	3.2	77	100	130	91	142
France	m	x	m	x	m	2.6	84	100	132	m	m
Allemagne	m	0.3	m	1.6	m	1.9	90	100	107	m	m
Grèce	m	0.6	m	1.4	m	2.1	m	m	m	m	m
Hongrie	m	a	m	1.1	m	1.3	m	100	185	m	m
Islande	0.1	0.3	0.6	1.5	0.7	1.8	m	100	126	m	m
Irlande	x	x	x	x	1.4	2.2	79	100	151	107	142
Italie	m	m	m	m	m	m	86	100	127	m	m
Japon	m	m	0.1	m	m	m	m	100	121	m	m
Corée	m	0.8	m	1.6	m	2.5	m	100	122	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x	x	0.7	0.8	0.8	0.8	m	100	122	113	108
Pays-Bas	a	a	1.0	1.3	1.8	2.2	93	100	110	91	123
Nouvelle-Zélande	0.8	0.8	1.1	1.8	2.0	3.0	86	100	141	97	145
Norvège	0.8	0.9	0.9	1.2	2.3	2.8	71	100	139	m	m
Pologne	m	0.3	m	1.6	m	1.9	m	100	223	m	m
Portugal	x	0.4	0.9	1.4	0.9	2.0	m	100	244	105	234
Espagne	n	0.1	1.8	2.3	1.8	2.5	73	100	137	101	137
Suède	0.8	x	0.7	2.1	1.6	2.2	97	100	141	99	143
Suisse	0.5	0.6	0.6	0.7	1.3	1.5	80	100	112	98	116
Turquie	0.1	m	0.6	m	0.7	m	m	100	171	m	m
Royaume-Uni	0.4	0.6	0.6	1.4	1.2	2.3	85	100	181	93	192
États-Unis	1.3	1.4	1.7	1.8	3.4	3.7	91	100	106	95	111

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

ACHÈVEMENT ET ABANDON DES ÉTUDES AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

■ CONTEXTE

Si, du point de vue de l'étudiant, « l'abandon » des études n'est pas nécessairement un indicateur d'échec, des taux élevés d'abandon peuvent signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses clients.

Les taux d'abandon et de poursuite des études universitaires peuvent être des indicateurs utiles de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire. Les raisons précises pour lesquelles un jeune quitte l'université sont diverses : il peut se rendre compte qu'il s'est trompé de domaine d'études ou de filière ; il peut ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement ; ou il peut trouver un emploi intéressant avant d'avoir terminé sa formation. Si, du point de vue de l'étudiant, « l'abandon des études » n'est pas nécessairement un indicateur d'échec, des taux élevés d'abandon des études peuvent signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses clients. 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.

Cet indicateur montre aussi les taux d'obtention d'un diplôme ainsi que la répartition des diplômés selon six grands domaines d'études.

A la différence des mesures du niveau de formation, qui indiquent le savoir et le savoir-faire de la population, les taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire sont un indicateur de la quantité de savoirs de niveau supérieur produits par le système éducatif de chaque pays. Les pays pour lesquels ces taux sont élevés ont toutes les chances de constituer ou de conserver une population active hautement qualifiée.

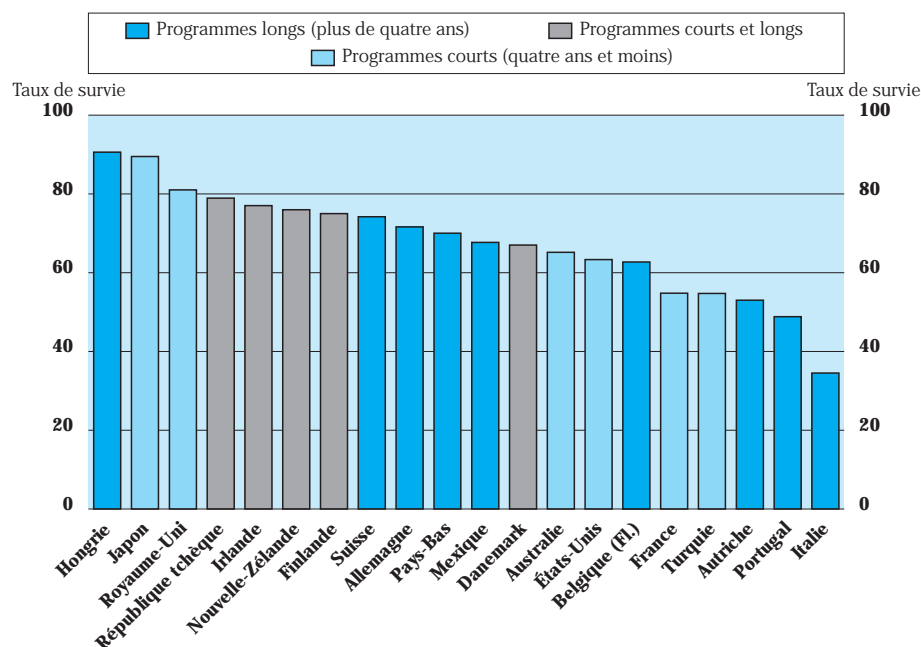
L'évolution du marché de l'emploi peut influencer les étudiants dans le choix des domaines d'études. Les domaines d'études choisis influent eux-mêmes sur la demande de formation et de professeurs ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés dans les différents domaines. L'attrait relatif d'un domaine d'études donné est sans doute lié aux perspectives d'emploi qu'il offre aux étudiants, ainsi qu'au salaire en vigueur dans les différentes professions et branches d'activité. Il peut aussi dépendre du niveau des taux de réussite dans les différents domaines de l'enseignement tertiaire.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Abandon et poursuite du premier cycle de formation universitaire

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, environ un tiers des nouveaux inscrits quittent l'université sans diplôme.

Les taux de survie des études universitaires varient beaucoup selon les pays de l'OCDE, allant de 90 pour cent environ en Hongrie et au Japon à 55 pour cent au moins en Autriche, en France, au Portugal et en Turquie; en Italie, ce taux est de 35 pour cent (graphique C4.1). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, environ un tiers de tous les nouveaux inscrits quittent l'université sans avoir obtenu de diplôme.

Graphique C4.1. **Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire (premier cursus)**

Source : OCDE.

En général, les pays qui offrent surtout des premiers cycles de formation longs enregistrent des taux d'abandon nettement plus élevés que les pays qui proposent surtout des filières courtes.

Une relation entre l'élargissement de l'accès à l'enseignement de niveau universitaire et des taux élevés de survie pourrait être relevée. Toutefois, cette relation n'est pas évidente dans les 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. En effet, les États-Unis – qui figurent parmi les pays enregistrant les taux d'accès à l'université les plus élevés – affichent des taux de survie relativement faibles. À l'inverse, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni enregistrent des taux à la fois d'accès et de survie supérieurs à la moyenne OCDE. L'Autriche, pour lesquels les taux d'accès sont inférieurs à la moyenne OCDE, compte parmi les pays pour lesquels le taux de survie dans l'enseignement universitaire est le plus faible.

Les données sur les taux de survie ne font apparaître aucune relation entre l'élargissement de l'accès à l'enseignement de niveau universitaire et des taux élevés de survie..

Taux global d'achèvement des études de niveau tertiaire

Le taux de diplômés du tertiaire dépend de l'offre de formations tertiaires, du taux d'accès à ce niveau d'études et du relèvement des qualifications demandées sur le marché du travail. Les taux d'obtention d'un diplôme semblent aussi varier en fonction de la façon dont les structures et la délivrance des diplômes et titres sont organisées dans les pays. La structure et la durée des formations de niveau universitaire varient beaucoup d'un pays à l'autre. La durée des cycles conduisant à la délivrance d'un premier diplôme de niveau universitaire varie de trois années (le *Bachelor*

La structure et la durée des programmes d'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays.

en Irlande et au Royaume-Uni dans la plupart des domaines d'études) à plus de cinq années (par exemple, le *Diplom* en Allemagne et le *Doctorandus* aux Pays-Bas).

Cet indicateur distingue cinq catégories de diplômes équivalant à : *i*) un diplôme tertiaire de niveau non universitaire ; *ii*) un premier diplôme de niveau universitaire à l'issue d'un cycle de formation dont la durée théorique est en règle générale égale ou inférieure à quatre années ; *iii*) un premier diplôme de niveau universitaire à l'issue d'un cycle de formation ayant une durée théorique en règle générale supérieure à quatre années ; *iv*) un deuxième diplôme de niveau universitaire équivalant à une maîtrise ; et *v*) un diplôme de recherche avancée du niveau du doctorat. Bien que le terme « équivalant » soit utilisé pour faciliter la collecte des données relatives à ces catégories, il n'en reste pas moins que ces distinctions dépendent dans une certaine mesure de la façon dont les pays définissent les diplômes et des distinctions faites dans le passé entre les types de formation proposés ou non dans les universités traditionnelles.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, une personne sur cinq termine un premier cycle de formation universitaire à l'âge théorique d'obtention du diplôme correspondant.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, une personne sur cinq termine un premier cycle de formation universitaire à l'âge théorique d'obtention du diplôme (tableau C4.2*b*). Par ailleurs, 4.4 pour cent des personnes terminent un second cycle de formation universitaire à l'âge théorique et 0.9 pour cent une formation aboutissant à un diplôme de recherche de niveau avancé (graphique C4.2). Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue des formations de niveau non universitaire représentent, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 15 pour cent d'une cohorte d'âge. Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue des premiers cycles universitaires sont nettement plus faibles dans les pays participant au projet IEM que dans les pays de l'OCDE, variant entre moins de 4 pour cent en Chine et en Malaisie et environ 10 pour cent ou plus au Brésil, au Chili et en Jordanie.

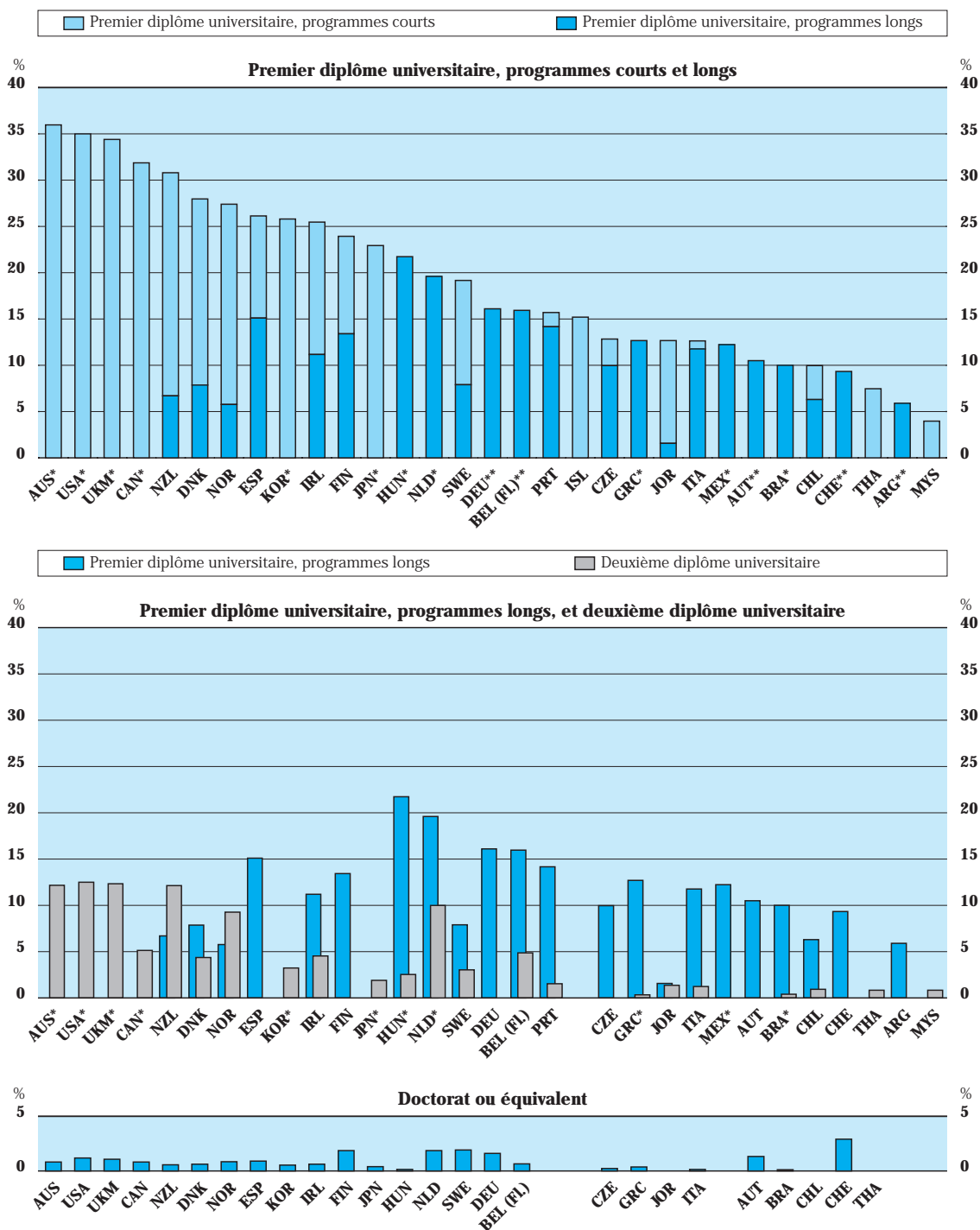
Les taux de réussite à l'issue des filières universitaires courtes conduisant à un diplôme sont en moyenne de 13 pour cent...

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 13 pour cent d'une cohorte d'âge théorique terminent une filière courte de niveau universitaire, celle par exemple qui conduit au *Bachelor* aux États-Unis (tableau C4.2*b*). En Australie, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni, près d'une personne sur trois est diplômée d'un programme universitaire court à l'âge théorique d'obtention du diplôme. Parmi les pays participant au projet IEM, la Jordanie et la Thaïlande sont ceux qui obtiennent les taux d'obtention d'un diplôme les plus élevés à l'issue des formations courtes de niveau universitaire, respectivement 11 et 7 pour cent.

... et de 9 pour cent à l'issue des programmes universitaires longs.

Les diplômes délivrés à l'issue des premiers cycles longs, tels que le *Diplom* en Allemagne ou le *Laurea* en Italie, équivalent souvent, du point de vue de la durée totale des études et du niveau de formation atteint, au deuxième diplôme universitaire dans des pays tels que l'Australie et les États-Unis. Les taux de diplômés à l'issue des premiers cycles universitaires longs sont en moyenne de 9 pour cent pour l'ensemble des pays et de 16 pour cent ou plus en Allemagne, dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et aux Pays-Bas ; ils sont supérieurs aux taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle universitaire en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, qui sont de l'ordre de 12 pour cent (tableau C4.2*b*). Les taux d'obtention d'un diplôme dans les premiers cycles universitaires longs se situent entre 9 et 13 pour cent en Autriche, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Mexique, dans la République tchèque et en Suisse. Parmi les pays participant au projet IEM, ces taux varient entre 2 et 7 pour cent sauf au Brésil où il est égal à 10 pour cent. Les diplômés sont en général plus âgés dans les cycles longs que dans les cycles courts, en particulier dans les pays qui proposent les deux types de formation.

Graphique C4.2. **Taux d'obtention d'un diplôme universitaire en pourcentage de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme (multiplié par 100) selon le type de programme (1996)**



* Premier diplôme universitaire, programmes courts et longs.
 ** La catégorie « Premier diplôme universitaire, programmes courts » n'existe pas.
 Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme universitaire (programmes courts et longs) par rapport à la population d'âge théorique d'obtention du diplôme.
 Source : OCDE.



Les systèmes éducatifs qui proposent des formations courtes de niveau universitaire conduisant à un diplôme, affichent des taux de diplômés plus élevés dans les premiers cycles de niveau universitaire.

Apparemment, les pays dont les systèmes d'enseignement tertiaire proposent uniquement des premiers cycles longs de formation de niveau universitaire ont en général des taux d'obtention d'un diplôme de niveau universitaire nettement plus faibles que ceux qui offrent aussi des cycles courts. Si l'on considère uniquement les pays de l'OCDE qui proposent des premiers cycles courts de formation universitaire, les taux de diplômés s'établissent en moyenne autour de 27 pour cent d'une cohorte de l'âge théorique. Sont exclus de ce calcul les pays qui ne proposent aucun premier cycle court ou qui ont commencé à introduire ces programmes ces dernières années, notamment l'Italie (*Laurea breve*) et la République tchèque (*Bakálr*). Par ailleurs, les pays de l'OCDE qui ne proposent pas de cycle universitaire court ou qui proposent essentiellement des cycles longs obtiennent un taux moyen de 14 pour cent.

La possibilité de suivre une formation universitaire courte semble entraîner l'accès d'un plus grand nombre à l'enseignement tertiaire (indicateur C3) et des taux de réussite plus élevés (tableaux C4.1 et C4.2). Le contenu des programmes d'enseignement, les débouchés que ces derniers offrent sur le marché du travail ainsi que les taux de diplômés et le contenu des programmes d'enseignement tertiaire de niveau non universitaire et d'enseignement secondaire du second cycle doivent être pris en considération pour l'interprétation des écarts des taux d'obtention d'un diplôme de niveau universitaire.

Les taux d'obtention d'un deuxième diplôme universitaire varient de moins de 1 pour cent à 12 pour cent.

Les taux d'obtention d'un deuxième diplôme universitaire, le *Master* aux États-Unis par exemple, varient de moins de 1.5 pour cent en Grèce et en Italie à 12 pour cent en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle Zélande et au Royaume-Uni, la moyenne OCDE étant de 4.4 pour cent. Dans la quasi-totalité des pays qui proposent uniquement des premiers cycles universitaires longs, aucun deuxième diplôme universitaire ne peut être obtenu. Parmi les pays participant au projet IEM, les taux d'obtention d'un diplôme à ce niveau sont inférieurs à 1 pour cent, sauf en Jordanie où 1.4 pour cent d'une cohorte d'âge théorique termine un deuxième cycle de niveau universitaire.

Dans les pays de l'OCDE, environ 1 pour cent en moyenne d'une cohorte d'âge théorique obtient un diplôme de recherche avancée tel que le doctorat. En Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, ce taux est de l'ordre de 2 pour cent et atteint 2.9 pour cent en Suisse. Dans les pays participant au projet IEM, le pourcentage de ces diplômés est inférieur à 0.1 pour cent.

Les taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire se situent entre moins de 3 pour cent et plus de 20 pour cent.

Dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire, le nombre le plus élevé de diplômés pour 100 personnes ayant l'âge le plus fréquent d'obtenir le diplôme correspondant est observé dans la Communauté flamande de Belgique, au Canada, au Japon, en Norvège et en Suisse. Dans ces pays, les taux d'obtention d'un diplôme sont supérieurs à 25 pour cent à l'âge théorique d'obtention d'un diplôme. Toujours dans ces pays, les taux d'obtention d'un diplôme sont plus élevés à l'issue de formations tertiaires de niveau non universitaire qu'à l'issue de cursus universitaires. Les taux les plus faibles dans le tertiaire de niveau non universitaire sont observés en Espagne, en Italie et en Suède, qui comptent moins de cinq diplômés pour 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtenir le diplôme correspondant. La Hongrie et les Pays-Bas ne dispensent pas de formation tertiaire de niveau non universitaire.

Dans les pays participant au projet IEM, l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire revêt relativement plus d'importance que dans les pays de l'OCDE. En Argentine, en Chine, en Malaisie et en Thaïlande, les taux d'obtention d'un diplôme sont supérieurs à l'issue de formations tertiaires de niveau non universitaire plutôt qu'à l'issue de formations universitaires.

L'enseignement tertiaire non universitaire revêt une importance particulière dans les pays participants au projet IEM.

Les taux d'obtention d'un diplôme non universitaire sont conditionnés par l'offre d'enseignement technique et de formation professionnelle dans l'enseignement tertiaire du pays considéré ainsi que par l'offre (ou l'absence) de formation professionnelle ayant des contenus analogues dans le second cycle du secondaire.

Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire par âge

Les étudiants terminent leurs études de niveau tertiaire à des stades différents de leur vie. Alors qu'en Australie, en Nouvelle Zélande et au Royaume-Uni, l'âge médian des diplômés ayant achevé un premier cycle universitaire court est de 23 ans ou moins, au Danemark, l'âge médian d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un cursus analogue est près de 28 ans (tableau C4.3). L'âge médian des diplômés ayant terminé un premier cycle universitaire long se situe entre 24 et 27 ans dans la plupart des pays. Dans la Communauté flamande de Belgique et en Nouvelle-Zélande, l'âge médian des diplômés à ce niveau est de 23 ans ou moins ; en Autriche, au Danemark et en Finlande il est supérieur à 27 ans. L'amplitude de la distribution par âge des diplômés varie aussi beaucoup d'un pays à l'autre.

Alors que dans certains pays, l'étudiant type termine un premier cycle de formation universitaire à l'âge de 22 ans, dans d'autres, l'âge théorique d'obtention du premier diplôme universitaire est de 26 ans ou plus.

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, l'écart d'âge est plus grand parmi les titulaires de diplômes non universitaires que parmi les diplômés des premiers cycles universitaires. Dans sept pays sur dix, l'écart d'âge entre le quartile le plus jeune et le quartile le plus âgé de diplômés de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire est supérieur à sept ans. A l'inverse, une plus grande homogénéité dans la répartition par âge des diplômés à l'issue des premiers cycles universitaires est observée.

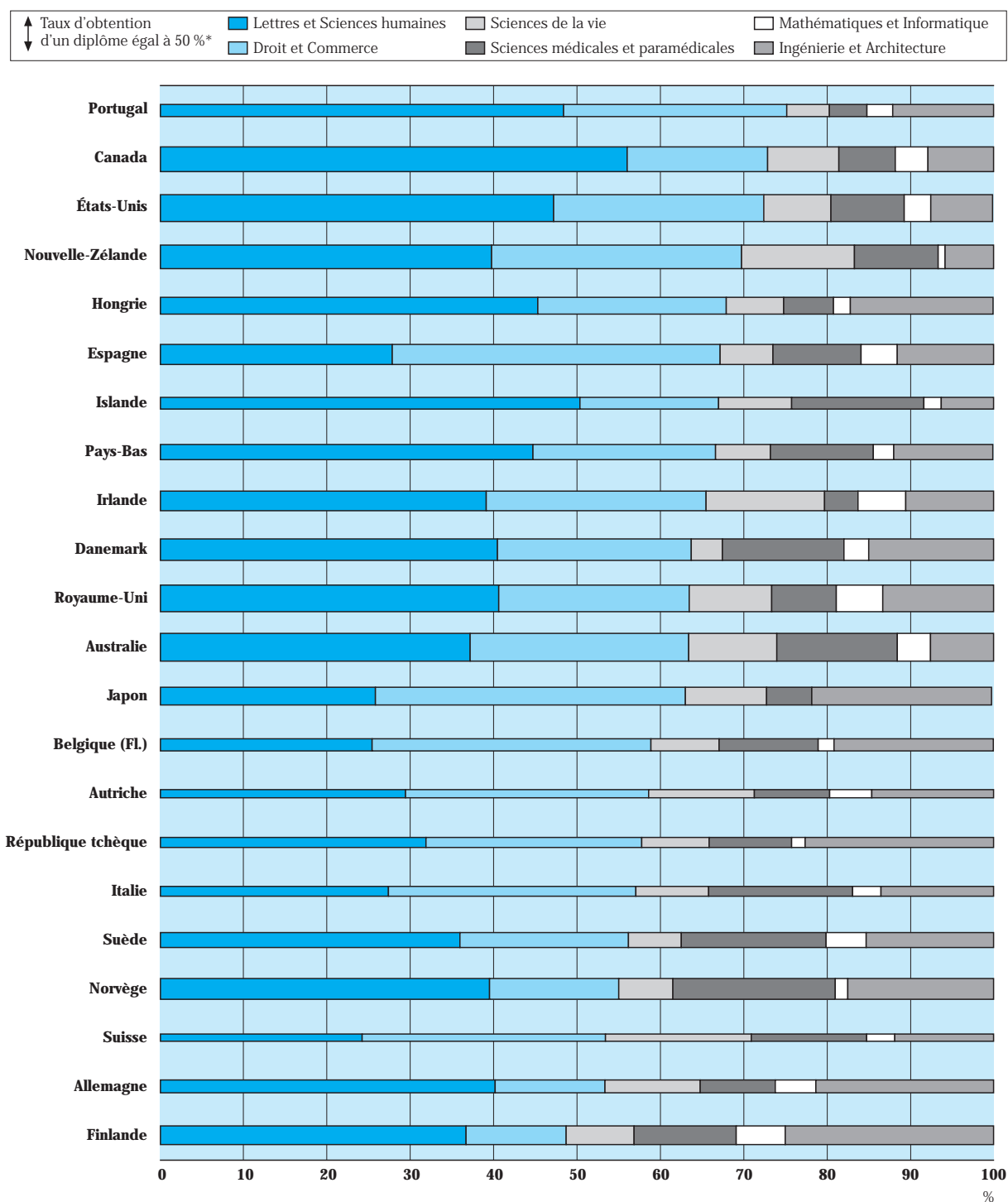
Taux global de réussite par domaine d'études

Ce sont les diplômes de Lettres et Sciences humaines qui sont le plus fréquemment décernés dans tous les pays ayant communiqué des données, sauf dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Italie, au Japon et en Suisse où ce sont les diplômes de Commerce et de Droit qui dominent. Le choix des étudiants n'en diffère pas moins nettement d'un pays à l'autre. La proportion de diplômes de niveau universitaire décernés en Lettres et Sciences humaines varie de 25 pour cent environ dans la Communauté flamande de Belgique, au Japon et en Suisse à 56 pour cent au Canada. Le pourcentage d'étudiants dans les disciplines scientifiques (Sciences médicales et paramédicales, Sciences de la vie, Mathématiques et Informatique, Ingénierie et Architecture) varie entre moins de 30 pour cent au Canada, aux États-Unis et au Portugal et plus de 45 pour cent en Allemagne, en Finlande et en Suisse.

Les Lettres et Sciences humaines ainsi que le Commerce et le Droit sont les domaines d'études les plus recherchés au niveau universitaire

La répartition des diplômes décernés par discipline est fonction de l'attrait relatif de ces disciplines aux yeux des étudiants, de la proportion d'étudiants admis à suivre ces disciplines dans les universités et établissements équivalents et de la structure des diplômes dans le pays considéré. Aux États-Unis, par

Graphique C4.3. Répartition en pourcentage des diplômes de l'enseignement tertiaire de niveau universitaire par domaine d'études (1996)



* L'épaisseur des barres est proportionnelle au taux d'obtention d'un diplôme.

Les pays sont classé par ordre croissant du pourcentage des diplômés en Lettres et Sciences humaines, Droit et Commerce.

Source : OCDE.

exemple, il existe plusieurs niveaux de délivrance de diplômes en Lettres et Sciences humaines (*Bachelor's*, *Master's* et *Ph.D.*), mais un seul en Droit (*Juris Doctor* ou *J.D.*). Dans la mesure où un étudiant peut obtenir plusieurs diplômes en Lettres et Sciences humaines, il est donc possible de surévaluer l'attrait relatif de cette discipline par rapport au Droit.

Dans le tertiaire de niveau non universitaire, c'est en Lettres et Sciences humaines, de même qu'en Commerce et Droit que les diplômés sont les plus nombreux. Dans les filières médicales et paramédicales, la proportion de diplômés est en général plus grande dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire que dans l'enseignement universitaire, et en Allemagne, en Finlande et en Suède, la plus forte proportion de diplômés dans le tertiaire de niveau non universitaire est observé dans des filières médicales et paramédicales.

La concentration des domaines d'études à ce niveau dépend beaucoup des possibilités d'étudier une discipline analogue, ou de se préparer à une profession analogue, dans le second cycle du secondaire ou au niveau universitaire. Si par exemple, dans un pays donné, la formation des infirmiers relève essentiellement de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire, la proportion de diplômés des filières médicales et paramédicales à ce niveau sera plus élevée que si la formation à cette profession était surtout assurée dans le second cycle du secondaire ou dans l'enseignement universitaire.

Disparités entre hommes et femmes dans l'obtention de diplômes au niveau de l'enseignement tertiaire

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les femmes sont aussi, ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un premier diplôme universitaire (tableau C4.5). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, les femmes représentent 53 pour cent de l'ensemble des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier cycle universitaire. En Islande, en Norvège, au Portugal et en Suède, cette proportion est supérieure à 60 pour cent – mais inférieure à 40 pour cent au Japon et en Suisse.

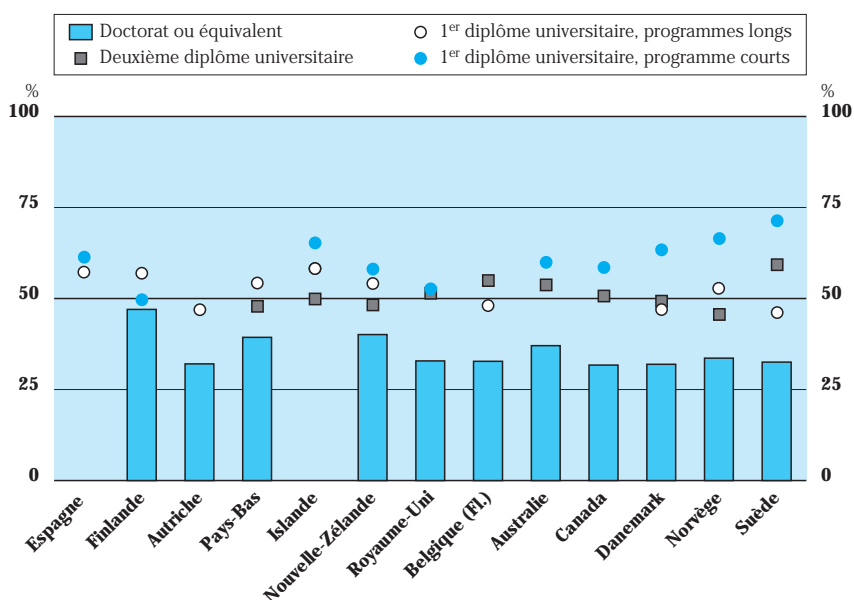
Les hommes ont toujours plus de chances que les femmes d'obtenir des diplômes de niveau plus avancé dans la plupart des pays de l'OCDE (tableau C4.5). Si l'on considère en même temps les diplômes du deuxième cycle universitaire et les doctorats, les taux d'obtention d'un diplôme sont plus faibles chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays sauf quatre (l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, les États-Unis et le Portugal). Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, près de 60 pour cent des diplômés à ce niveau sont des hommes. Au Japon, 83 pour cent des diplômes de niveau supérieur sont décernés à des hommes. Cet écart entre les hommes et les femmes est observé dans tous les domaines d'études, mais il est encore plus net en Lettres et Sciences humaines ainsi que dans les filières médicales et paramédicales, c'est-à-dire les domaines qui, dans tous les pays enregistrent la plus forte proportion de femmes parmi les titulaires d'un premier diplôme universitaire.

Une manière d'évaluer les disparités entre hommes et femmes dans le choix des disciplines consiste, par exemple, à calculer le pourcentage de diplômes ou de titres décernés aux femmes dans telle ou telle discipline. Dans les pays de l'OCDE qui ont communiqué des données sur le nombre de diplômés par domaine

Les Lettres et Sciences humaines, le Droit et le Commerce ainsi que les filières médicales et paramédicales sont recherchées dans le tertiaire de niveau non universitaire.

Dans la plupart des pays, les femmes sont aussi, ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un premier diplôme universitaire...

... mais les hommes ont toujours davantage de chances d'obtenir des diplômes de niveau supérieur.

Graphique C4.4. **Pourcentage des diplômes universitaires décernés à des femmes (1996)**

les pays sont classés par ordre croissant de la différence entre le pourcentage de femmes ayant obtenu un premier diplôme universitaire (soit court, soit long, si le premier chiffre n'est pas disponible) et celui de femmes ayant obtenu un doctorat ou l'équivalent (ou, si ce chiffre n'est pas disponible, un deuxième diplôme universitaire).

Source : OCDE.

Les femmes ont beaucoup moins de chances que les hommes d'obtenir un diplôme en Mathématiques, en Informatique ainsi qu'en Ingénierie et en Architecture.

d'études et par sexe, c'est en Lettres et Sciences humaines et dans les filières médicales et paramédicales que la proportion de diplômées est la plus élevée (en moyenne 66 et 65 pour cent respectivement). En Mathématiques, en Informatique, en Ingénierie et en Architecture, toutefois, les femmes obtiennent un nombre beaucoup plus faible de diplômes de niveau universitaire que les hommes. Le pourcentage de diplômes de niveau universitaire décernés aux femmes en Ingénierie et en Architecture varie entre 8 pour cent ou moins en Corée et au Japon et 28 pour cent ou plus en Nouvelle-Zélande et au Portugal.

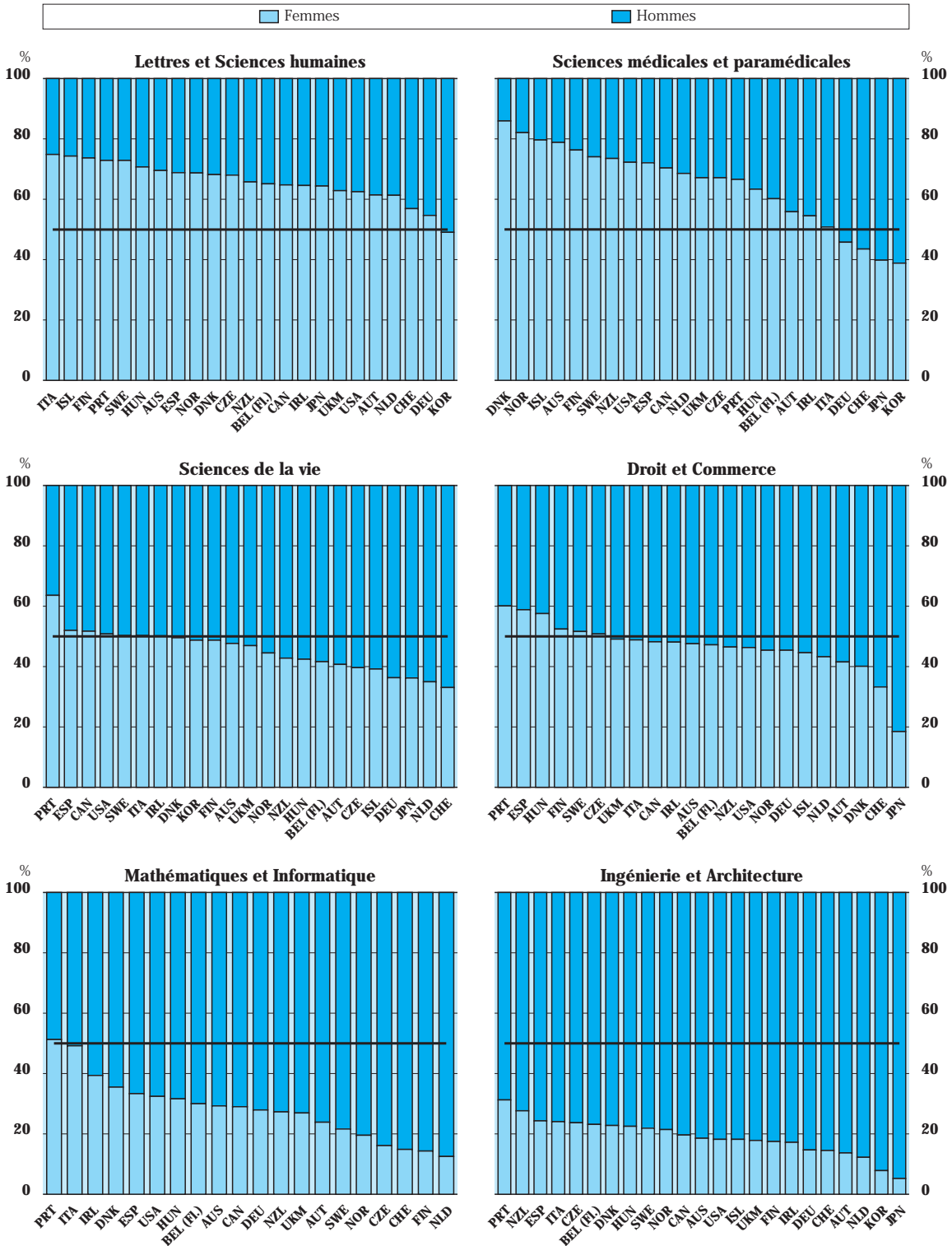
Dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire, les femmes sont également assez peu présentes en Ingénierie et en Architecture. En effet, le pourcentage de diplômes qui leur sont décernés dans ces deux disciplines varie de 7 pour cent en Allemagne à 31 pour cent ou plus en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique et en République tchèque.

■ DÉFINITIONS

Les données relatives aux taux d'abandon et de survie renvoient aux statistiques internationales et nationales sur les taux de survie dans l'enseignement universitaire.

Le taux de survie dans l'enseignement universitaire correspond par définition à la proportion d'étudiants de niveau universitaire qui termine avec succès un premier cycle d'études universitaires, autrement dit qui obtient un premier diplôme universitaire. Par conséquent, les étudiants qui abandonnent leurs études universitaires sont ceux qui quittent le système éducatif sans avoir obtenu un premier diplôme universitaire ou un diplôme équivalent. Dans l'enseigne-

Graphique C4.5. Répartition en pourcentage des diplômés de l'enseignement universitaire par domaine d'études et par sexe (1996)



Source : OCDE.

Elles proviennent d'une enquête spéciale réalisée auprès des pays Membres de l'OCDE en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

ment tertiaire, on entend par premier diplôme universitaire tout diplôme qui, indépendamment de la durée des études, est obtenu à la fin d'un cursus dont la réalisation n'est subordonnée à la possession d'aucun diplôme universitaire préalable.

Le taux de survie dans l'enseignement universitaire est obtenu en rapportant le nombre d'étudiants à qui un diplôme universitaire initial est décerné au nombre de nouveaux inscrits ayant accédé à ce niveau d'enseignement n années auparavant, n correspondant au nombre d'années d'études à plein-temps requis pour obtenir le diplôme. Cette méthode, dite de la « cohorte transversale » représente ici la norme. La « méthode de la cohorte transversale » a révélé une étroite correspondance avec les statistiques nationales pour la plupart des pays (des statistiques nationales complémentaires figurent en annexe 3), mais elle ne reflète pas de manière adéquate la situation pour tous les pays, ou n'a pu être employée pour certains faute de données fiables sur les nouveaux inscrits n années auparavant. Pour ces pays, des estimations nationales ont été nécessaires pour cet indicateur.

Aux fins des estimations nationales, trois méthodes différentes ont été utilisées pour calculer les taux de survie : *i)* le calcul repose sur la méthode de la cohorte transversale, mais des données plus précises ou plus fiables sur les nouveaux étudiants ou les diplômés ont été utilisées ; *ii)* le calcul repose sur des éléments d'information provenant des registres d'étudiants ; il s'agit en l'occurrence de la méthode dite de la cohorte effective ; *iii)* les caractéristiques de deux années ultérieures sont utilisées pour établir le modèle des probabilités de la survie et de l'abandon des études d'une cohorte. Cette méthode est dite de la « cohorte synthétique ».

Lorsque la méthode de la cohorte transversale est utilisée, l'année de référence est celle qui est retenue pour calculer le nombre de diplômés et l'année d'accès est l'année de référence pour le nombre de nouveaux inscrits. Si la méthode de la cohorte effective est utilisée, l'année d'accès est celle pendant laquelle la cohorte d'étudiants considérée entre à l'université. Le parcours individuel des différents étudiants de cette cohorte a été suivi jusqu'à l'année de référence, que les étudiants aient abandonné leurs études ou obtenu leur diplôme. Dans ce cas, la différence entre l'année de référence et l'année d'accès ne donne aucune idée de la durée théorique des études. Si la méthode de la cohorte synthétique est utilisée, l'année de référence est celle sur laquelle portent toutes les données concernant les probabilités d'obtention d'un diplôme ou d'abandon des études. Dans la mesure où différentes cohortes de nouveaux inscrits sont observées simultanément, aucune année d'accès précise n'est pertinente.

Les données relatives aux diplômés portent sur l'année scolaire/universitaire 1995/96 et proviennent de la collecte UOE de statistiques sur l'éducation et du projet pilote IEM réalisé en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes obtenant un diplôme universitaire ou non universitaire ou son équivalent au cours de l'année de référence retenue. Cet indicateur établit une distinction entre cinq catégories de diplômes : ceux qui équivalent à *i)* un diplôme de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire ; *ii)* un premier diplôme de niveau universitaire obtenu à l'issue d'un cursus d'une durée théorique égale ou inférieure à quatre années ; *iii)* un premier diplôme de niveau universitaire obtenu à l'issue d'un cursus d'une durée théorique en général supérieure à quatre années ; *iv)* un deuxième diplôme de niveau universitaire du niveau de la maîtrise ; et *v)* un diplôme de recherche avancée du niveau du doctorat. Pour certains pays, ces distinctions ne sont pas

toujours claires et les données ne sont pas toujours disponibles pour les catégories demandées. Dans de tels cas, le pays a classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. Dans de nombreux pays, la durée des études varie aussi sensiblement selon le domaine d'études. Dans certains pays, l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire comprend des cursus qui, dans d'autres, pourraient être classés au niveau du second cycle du secondaire.

Le tableau C4.2a présente les taux nets d'obtention d'un diplôme. Ce taux correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge pour les pays ayant pu fournir des données sur les diplômés par âge. On peut considérer que ce taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtient un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge théorique d'obtention du diplôme. Dans le cas des pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, des taux bruts d'obtention d'un diplôme sont présentés dans le tableau C4.2b. Cet indicateur est moins sensible à l'évolution démographique dans le temps. Pour chaque catégorie de l'enseignement tertiaire, les pays déterminent l'âge auquel l'obtention du diplôme intervient en règle générale. Les diplômés eux-mêmes, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu par division du nombre de diplômés par l'effectif de la population théoriquement en âge d'obtenir le diplôme (annexe 1). Dans bien des pays, il est difficile de définir un âge théorique d'obtention d'un diplôme car les diplômés ont des âges très variables. Les diplômés des établissements privés à but lucratif sont en général exclus des diplômés de l'enseignement tertiaire.

Le tableau C4.4 montre la répartition en pourcentage des diplômés par domaine d'études. Les diplômés du tertiaire ayant obtenu leur diplôme pendant l'année de référence ont été répartis en catégories correspondant à leur domaine de spécialisation. Les diplômés de niveau universitaire peuvent être observés à chacun des niveaux ayant un équivalent au niveau universitaire dans le tableau C4.2a/b (colonne B-E). La comparabilité des résultats dépend beaucoup de la rigueur selon laquelle les pays ont pu appliquer les définitions conformément à la CITE (annexe 3). De grandes variations subsistent entre les pays dans la façon dont les programmes d'enseignement sont classés selon les domaines d'études.

Tableau C4.1. **Taux de survie et taux d'abandon des études dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire**

	Année de référence	Année d'entrée	Nombre d'années requises	Méthode	Source	Taux de survie	Taux d'abandon des études
Australie	1996	1994	3	Cohorte transversale	Base de données OCDE	65	35
Autriche	1996	1989	7	Cohorte transversale	Estimations au niveau national	53	47
Belgique (Communauté fl.)	1996	~	~	Cohorte transversale	Base de données OCDE	63	37
République tchèque	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	79	21
Danemark	1995	~	~	Cohorte synthétique	Estimations au niveau national	67	33
Finlande	1996	1985	5	Cohorte effective	Estimations au niveau national	75	25
France	1995	1991	5	Cohorte transversale	Base de données OCDE	55	45
Allemagne	1995	1990	6	Cohorte transversale	Base de données OCDE	72	28
Hongrie	1996	~	~	Cohorte synthétique	Estimations au niveau national	81	9
Irlande	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	77	23
Italie	1996	1991	6	Cohorte transversale	Base de données OCDE	35	66
Japon	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	90	11
Mexique	1996	1992	5	Cohorte transversale	Estimations au niveau national	68	32
Pays-Bas	~	~	~	Cohorte effective	Estimations au niveau national	70	30
Nouvelle-Zélande	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	76	24
Portugal	1993	1991	3	Cohorte transversale	Base de données OCDE	49	51
Suisse	1996	1991	6	Cohorte transversale	Base de données OCDE	74	30
Turquie	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	55	45
Royaume-Uni	1996	~	~	Cohorte transversale pondérée	Estimations au niveau national	81	19
États-Unis	1994	1990	4	Cohorte effective	Estimations au niveau national	63	37

Source : Base de données OCDE. Voir notes en annexe 3.

Tableau C4.2a. Taux nets d'obtention d'un diplôme universitaire par type de formation (1996)

	Diplôme de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire			Premier diplôme universitaire, programmes courts (Bachelor's obtenu aux États-Unis, par exemple)			Premier diplôme universitaire, programmes longs (Diplôme obtenu en Allemagne ou Laurea obtenu en Italie, par exemple)			Deuxième diplôme universitaire (Master's obtenu aux États-Unis, par exemple)			Doctorat ou équivalent		
	(A)			(B)			(C)			(D)			(E)		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	m	m	m	35	28	43	x	x	x	12.7	11.8	13.7	0.9	1.1	0.6
Autriche	m	m	m	a	a	a	9	10	9	n	n	n	1.3	1.7	0.8
Belgique (Communauté fl.)	24	19	30	a	a	a	16	17	16	4.9	4.5	5.4	0.6	0.9	0.4
Canada	44	47	42	30	25	35	x	x	x	4.5	4.4	4.6	0.7	1.0	0.5
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	8	10	6	19	14	25	7	8	7	4.2	4.3	4.2	0.7	0.9	0.4
Finlande	17	11	23	9	9	9	12	11	14	x	x	x	1.8	1.9	1.7
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	a	a	a	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	a	a	a	x	x	x	22	18	25	m	m	m	m	m	m
Islande	14	13	15	16	11	21	8	7	10	1.1	1.1	1.1	n	n	n
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	m	m	m	x	x	x	11	11	12	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	x	x	x	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	a	a	a	x	x	x	21	19	23	10.4	10.9	10.0	1.8	2.2	1.4
Nouvelle-Zélande	16	11	21	24	20	28	7	6	7	12.2	12.6	11.8	0.6	0.7	0.5
Norvège	47	40	55	22	15	29	6	6	6	9.4	10.2	8.6	0.9	1.2	0.6
Pologne	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n	n	n
Espagne	m	m	m	11	8	13	15	12	17	m	m	m	m	m	m
Suède	4	3	4	11	6	16	8	8	7	3.0	2.5	3.6	2.0	2.6	1.3
Suisse	m	m	m	a	a	a	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	11	9	12	33	31	35	x	x	x	11.3	11.0	11.7	1.1	1.5	0.7
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	16	15	19	15	10	15	9	8	10	5.3	5.6	5.7	1.0	1.2	0.7

Source : Base de données OCDE. Voir notes en annexe 3.

Tableau C4.2b. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire en pourcentage de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme, par type de formation et sexe (1996)

	Diplôme de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire			Premier diplôme universitaire, programmes courts (<i>Bachelor's</i> obtenu aux États-Unis, par exemple)			Premier diplôme universitaire, programmes longs (<i>Diplome</i> obtenu en Allemagne ou <i>Laurea</i> obtenu en Italie, par exemple)			Deuxième diplôme universitaire (<i>Master's</i> obtenu aux États-Unis, par exemple)			Doctorat ou équivalent		
	(A)			(B)			(C)			(D)			(E)		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	m	m	m	36	29	43	x	x	x	12.2	11.2	13.1	0.8	1.0	0.6
Autriche	5	2	7	a	a	a	10	11	10	a	a	a	1.3	1.8	0.8
Belgique (Communauté fl.)	28	24	30	a	a	a	16	17	15	4.9	4.5	5.3	0.7	0.9	0.4
Canada	57	58	56	32	26	37	x	x	x	5.1	5.0	5.2	0.8	1.1	0.5
République tchèque	6	4	8	3	3	3	10	10	10	x	x	x	0.3	0.4	0.1
Danemark	8	10	6	20	15	26	8	8	7	4.4	4.4	4.3	0.6	0.9	0.4
Finlande	19	13	26	11	11	10	13	12	15	x	x	x	1.9	2.0	1.8
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	11	9	13	a	a	a	16	18	14	a	a	a	1.6	2.2	1.0
Grèce	5	5	6	x	x	x	13	11	15	0.3	0.3	0.3	0.4	0.5	0.2
Hongrie	a	a	a	x	x	x	22	18	26	2.5	2.8	2.2	0.1	0.2	0.1
Islande	13	13	13	15	11	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	16	17	15	14	12	16	11	12	10	4.5	4.6	4.4	0.6	0.8	0.5
Italie	3	2	4	1	1	1	12	11	13	1.2	1.3	1.1	0.1	0.2	0.1
Japon	30	18	43	23	31	15	x	x	x	1.9	3.1	0.7	0.4	0.7	0.1
Corée	20	18	22	26	29	22	x	x	x	3.2	4.5	2.0	0.5	0.9	0.2
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x	x	x	x	x	x	12	12	12	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	a	a	a	x	x	x	20	18	21	10.0	10.4	9.5	1.9	2.3	1.5
Nouvelle-Zélande	16	11	21	24	20	28	7	6	7	12.1	12.6	11.7	0.6	0.7	0.5
Norvège	50	42	58	22	15	29	6	5	6	9.3	10.1	8.4	0.9	1.1	0.6
Pologne	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	6	4	9	2	1	2	14	10	18	1.5	1.4	1.6	n	n	n
Espagne	2	3	2	11	9	14	15	13	17	x	x	x	0.9	1.1	0.8
Suède	4	4	4	11	7	16	8	9	7	3.0	2.5	3.6	1.9	2.6	1.2
Suisse	26	36	17	a	a	a	9	12	7	a	a	a	2.9	3.9	1.9
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	12	10	13	34	33	36	x	x	x	12.3	12.0	12.7	1.1	1.4	0.7
États-Unis	22	18	27	35	31	39	x	x	x	12.5	11.7	13.4	1.2	1.4	0.9
Moyenne des pays	15	14	17	13	11	14	9	9	10	4.4	4.4	4.3	0.9	1.2	0.7
Participants au projet IEM															
Argentine	10	5	15	a	a	a	6	5	7	m	m	m	m	m	m
Brésil	x	x	x	x	x	x	10	8	12	0.4	m	m	0.1	m	m
Chili	10	9	10	4	4	3	6	6	7	0.9	1.1	0.7	n.	n.	n.
Chine	7	m	m	2	m	m	x	m	m	0.1	m	m	n	n	n
Indonésie	3	3	3	6	7	5	x	x	x	m	m	m	m	m	m
Jordanie	9	5	13	11	11	12	2	1	2	1.4	1.7	0.9	n.	0.1	n.
Malaisie	12	12	12	4	4	4	n	n	n	0.8	0.6	1.0	n	n	n
Paraguay	4	2	6	1	1	1	2	2	2	m	m	m	n	n	n
Philippines	18	19	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	10	12	8	7	7	8	m	m	m	0.8	0.9	0.8	n.	n.	n.
Uruguay	4	3	4	a	a	a	7	5	8	m	m	m	m	m	m

Argentine : Universités publiques seulement.

Brésil : Données de 1995. Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données OCDE. Voir notes en annexe 3.

Tableau C4.3. Répartition des titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire par âge (1996)

	Âge au 25 ^e centile	Âge médian	Âge au 75 ^e centile	Intervalle 25 ^e -75 ^e centile et âge médian
Diplôme de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire				
				20 25 30 35
Belgique (Communauté flamande)	21.1	22.3	26.7	
Canada	21.6	27.1	39.7	
Danemark	24.3	26.9	31.8	
Finlande	24.0	26.7	34.2	
Islande	24.2	27.0	33.5	
Nouvelle-Zélande	21.0	25.3	36.0	
Norvège	21.5	23.3	26.3	
Pologne	21.5	22.3	23.5	
Suède	23.4	27.7	37.6	
Royaume-Uni	20.7	24.6	34.3	
Premier diplôme universitaire, programme court (Bachelor's obtenu aux États-Unis, par exemple)				
Australie	20.9	22.5	26.9	
Canada	22.8	23.9	26.1	
Danemark	25.6	27.6	32.0	
Finlande	24.4	26.3	30.9	
Nouvelle-Zélande	21.4	22.9	28.8	
Norvège	23.5	25.4	29.7	
Espagne	22.4	23.8	26.0	
Suède	23.5	25.7	30.0	
Royaume-Uni	21.0	22.0	24.9	
Premier diplôme universitaire, programme court (Diplom obtenu en Allemagne ou Laurea obtenu en Italie, par exemple)				
Autriche	25.7	27.4	29.8	
Belgique (Communauté flamande)	22.1	22.8	24.1	
Danemark	26.3	28.2	30.8	
Finlande	26.1	27.6	29.9	
Hongrie	23.1	24.7	25.7	
Islande	24.8	26.0	27.6	
Italie	25.5	26.8	28.7	
Pays-Bas	23.8	25.3	28.0	
Nouvelle-Zélande	21.7	22.7	24.8	
Norvège	23.7	25.0	27.2	
Espagne	23.8	25.1	27.3	
Suède	25.1	26.8	29.7	
Deuxième diplôme universitaire (Master's obtenu aux États-Unis, par exemple)				
Australie	26.7	33.1	>40	
Belgique (Communauté flamande)	22.9	24.0	27.1	
Canada	26.3	29.8	36.9	
Danemark	26.1	28.5	33.7	
Islande	26.9	29.0	38.0	
Pays-Bas	24.1	25.2	26.9	
Nouvelle-Zélande	23.4	27.8	37.0	
Norvège	25.3	26.9	29.5	
Suède	26.1	30.7	39.0	
Royaume-Uni	24.3	28.8	36.8	

Source : Base de données OCDE, voir notes en annexe 3.

Tableau C4.4. Répartition en pourcentage des diplômés de l'enseignement tertiaire, de niveaux non universitaire et universitaire, par domaine d'études (1996)

	Sciences médicales et paramédicales		Sciences de la vie		Mathématiques et Informatique		Lettres et Sciences humaines		Droit et Commerce		Ingénierie et Architecture	
	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire
Australie	m	14	m	11	m	4	m	37	m	26	m	8
Autriche	13	9	n.	13	1	5	65	29	11	29	10	15
Belgique (Communauté fl.)	13	12	2	8	3	2	26	25	55	33	2	19
Canada	9	7	4	9	2	4	35	56	51	17	n	8
République tchèque	21	10	1	8	n	2	12	32	58	26	9	23
Danemark	6	15	6	4	n	3	21	40	48	23	19	15
Finlande	53	12	8	8	4	6	8	37	7	12	20	25
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	33	9	6	11	1	5	32	40	10	13	19	21
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	a	6	a	7	a	2	a	45	a	23	a	17
Islande	2	16	n	9	5	2	48	50	32	17	13	6
Irlande	2	4	17	14	6	6	11	39	39	26	26	11
Italie	m	17	m	9	m	3	m	27	m	30	m	14
Japon	10	5	14	10	x	x	33	26	23	37	19	21
Corée	8	5	9	18	x	x	m	m	m	m	38	21
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	a	12	a	7	a	2	a	45	a	22	a	12
Nouvelle-Zélande	12	10	5	14	6	1	50	40	23	30	4	6
Norvège	1	19	1	6	1	1	70	39	28	15	n	17
Pologne	15	m	n	m	n	m	8	m	63	m	14	m
Portugal	22	5	5	5	2	3	23	48	36	27	12	12
Espagne	6	11	1	6	5	4	22	28	40	39	26	12
Suède	31	17	4	6	3	5	17	36	17	20	29	15
Suisse	m	14	m	17	m	3	m	24	m	29	m	12
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	14	8	6	10	8	6	26	41	32	23	14	13
États-Unis	23	9	4	8	2	3	33	47	32	25	6	7
Moyenne des pays	14	11	4	9	3	3	27	38	30	25	13	14

Source : Base de données OCDE. Voir notes en annexe 3.

Tableau C4.5. **Pourcentage des diplômes de l'enseignement tertiaire, de niveaux non universitaire et universitaire, décernés des femmes, par domaine d'études (1996)**

	Sciences médicales et paramédicales		Sciences de la vie		Mathématiques et Informatique		Lettres et Sciences humaines		Droit et Commerce		Ingénierie et Architecture		Tous domaines d'études confondus		
	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Non universitaire	Universitaire	Tertiaire de niveau non universitaire	1 ^{er} cycle universitaire	2 ^e cycle universitaire
Australie	m	79	m	48	m	29	m	70	m	48	m	19	m	59	53
Autriche	89	56	89	41	32	24	78	61	70	42	39	14	74	45	31
Belgique (Communauté fl.)	79	60	49	42	19	30	70	65	48	47	54	23	52	47	51
Canada	68	70	32	52	37	29	60	65	38	48	n	20	48	58	48
République tchèque	87	67	43	40	a	16	63	68	67	51	31	24	67	51	28
Danemark	91	86	19	50	n	36	64	68	28	40	22	23	37	58	45
Finlande	89	76	58	49	21	14	65	74	85	52	11	17	66	52	46
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	76	46	34	36	22	28	82	55	28	45	7	15	57	42	31
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	54	56	37
Hongrie	a	63	a	42	a	32	a	71	a	58	a	22	a	58	42
Islande	100	80	a	39	21	a	73	74	34	45	21	18	52	63	49
Irlande	85	54	56	50	37	39	55	65	60	48	8	17	46	51	47
Italie	m	51	m	50	m	49	71	75	m	49	m	24	63	54	46
Japon	85	40	96	36	x	x	86	64	63	19	18	5	69	32	17
Corée	78	39	72	49	x	x	72	49	x	x	23	8	54	42	28
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50	x
Pays-Bas	a	69	a	35	a	13	a	61	a	43	a	12	a	53	45
Nouvelle-Zélande	89	74	40	43	40	27	73	66	62	47	11	28	66	58	49
Norvège	82	82	49	44	31	20	59	69	52	45	21	21	57	63	44
Pologne	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	81	67	49	64	40	51	87	73	65	60	22	31	68	64	53
Espagne	78	72	35	52	33	33	39	69	67	59	17	24	46	58	40
Suède	93	74	20	50	24	22	76	73	27	52	17	22	52	60	47
Suisse	m	44	m	33	m	15	m	57	m	33	m	14	32	39	32
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	88	67	45	47	25	27	66	63	59	49	13	18	55	51	49
États-Unis	82	72	64	51	49	32	57	63	55	46	13	18	59	55	52
Moyenne des pays	76	65	43	45	23	27	62	66	48	47	17	19	51	53	42
Participants au projet IEM															
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76	60	m
Bésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x	61	x
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52	50	38
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53	45	m
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68	48	29
Malaisie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47	52	62
Paraguay	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73	59	m
Philippines	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	m	m
Fédération de Russie															
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41	m	48
Uruguay	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58	62	m

Thaïlande : Données de 1997.

Source : Base de données OCDE. Voir notes en annexe 3.

PARTICIPATION DES ADULTES A DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

■ CONTEXTE

Les changements apportés au système de formation initiale ne peuvent qu'en partie répondre à la demande croissante de qualifications.

Tous les pays de l'OCDE reconnaissent de plus en plus la nécessité d'investir dans le capital humain par le biais de la formation tout au long de la vie. Sur le lieu de travail et ailleurs, il est de plus en plus exigé des individus qu'ils sachent utiliser et interpréter leurs connaissances avec souplesse, et des groupes qu'ils soient capables de travailler ensemble efficacement. La formation initiale permet en partie seulement d'acquérir ces compétences car plusieurs générations seront nécessaires pour que les réformes introduites aujourd'hui dans le système éducatif touchent l'ensemble de la population. Les activités de formation continue donnent également aux personnes la possibilité de remédier aux insuffisances de leur apprentissage antérieur ou de les compléter.

Cet indicateur présente des données sur la fréquence, la durée et la nature des activités de formation pour adultes dans 11 pays de l'OCDE d'après l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Les données, comparables à l'échelle internationale, sur les activités de formation continue suivie au-delà de la formation initiale sont extrêmement limitées. Jusqu'à aujourd'hui, les données relatives à la formation continue provenaient principalement des enquêtes nationales sur la population active, des enquêtes auprès des ménages et des enquêtes ponctuelles auprès des entreprises avec des différences considérables d'un pays à l'autre dans la définition des activités de formation et dans les périodes de référence. A cet égard, les données récemment obtenues grâce à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes au sujet de la fréquence, de la durée et de la nature des activités de formation continue auxquelles les adultes participent dans 11 pays de l'OCDE, constituent une avancée dans la mesure de ce type d'activités. Des efforts considérables ont été consacrés dans le cadre de cette enquête pour veiller à la conformité des outils de mesure dans les différents pays. L'enquête constitue par conséquent une source abondante et unique en son genre de comparaisons internationales de tout un éventail d'indicateurs qui auparavant ne se présentaient sous une forme comparable. S'inspirant de cette enquête, cet indicateur portera sur l'évolution et l'intensité de la participation des adultes à des activités de formation continue (définies au sens large).

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dans l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, la définition des activités de formation continue est très large.

Dans l'enquête, le questionnaire de référence prend en considération la participation à toute activité de formation qui s'est déroulée au cours des 12 mois précédant l'enquête, qu'il s'agisse en particulier « d'un cycle d'études, de leçons particulières, de cours par correspondance, d'ateliers, d'une formation sur le tas, d'une formation par apprentissage, d'un stage artistique, d'un stage d'artisanat ou d'autres activités de loisir, ou de tout autre type de formation d'enseignement ». Dans cet indicateur, les taux de participation à « l'ensemble des activités de formation » et aux « activités de formation continue liées à l'emploi » sont traités séparément. Les mesures de la fréquence, cependant, ne rendent complètement compte du volume ou de l'intensité de la formation, dans la mesure où la durée de celle-ci peut varier, indépendamment

des taux de participation, à la fois d'un pays à l'autre et d'un sous-groupe de population à l'autre. Le nombre moyen d'heures par participant représente la moyenne du nombre total d'heures consacrées aux trois derniers cycles/programmes de formation suivis. Si le nombre moyen d'heures par participant donne une idée du volume de formation dont un adulte type bénéficie, le nombre moyen d'heures par adulte est une mesure du nombre d'heures investies dans la population adulte. Il est obtenu par multiplication du taux de participation par le nombre moyen d'heures par participant.

Participation à des activités de formation continue

Le tableau C5.1 indique le pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans participant à des activités de formation et le nombre moyen d'heures de participation par sexe et par âge. Les taux de participation varient entre 22 pour cent ou moins en Belgique (Flandre), en Irlande et en Pologne et plus de 40 pour cent aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. Le classement des pays en fonction de leur taux de participation à des activités de formation continue (FC) liées à l'emploi est analogue à celui établi pour l'ensemble des activités de formation, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni affichant des taux de participation de 36 pour cent ou plus et la Belgique (Flandre), l'Irlande et la Pologne enregistrant des taux inférieurs à 20 pour cent.

L'incidence de l'éducation des adultes n'est pas uniquement fonction de la fréquence de la participation mais aussi de son intensité. La participation est en soi un instrument de mesure assez imprécis, car il peut s'agir aussi bien d'une formation ponctuelle que de stages multiples et sa durée peut varier d'une journée de séminaire à un cursus universitaire suivi à temps partiel pendant une année. Le tableau C5.1 indique le nombre moyen d'heures consacré par les adultes à un maximum de trois formations ou cycles d'études, ce nombre allant de moins de 140 heures en Belgique (Flandre), aux États-Unis, en Pologne, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse à plus de 200 heures au Canada, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. Aux États-Unis, les adultes consacrent en moyenne aux activités de formation moins de la moitié de temps qu'en Irlande. Cet écart tient en partie au fait qu'aux États-Unis 20 pour cent des participants suivent au moins quatre formations (pour lesquelles les heures ne sont pas prises en considération dans ces statistiques), alors que cette situation ne concerne que 6 pour cent des participants en Irlande. En général, les pays qui enregistrent par participant une durée relativement élevée de formation liée à l'emploi sont également ceux qui signalent par participant une durée relativement élevée pour tous les types de formation.

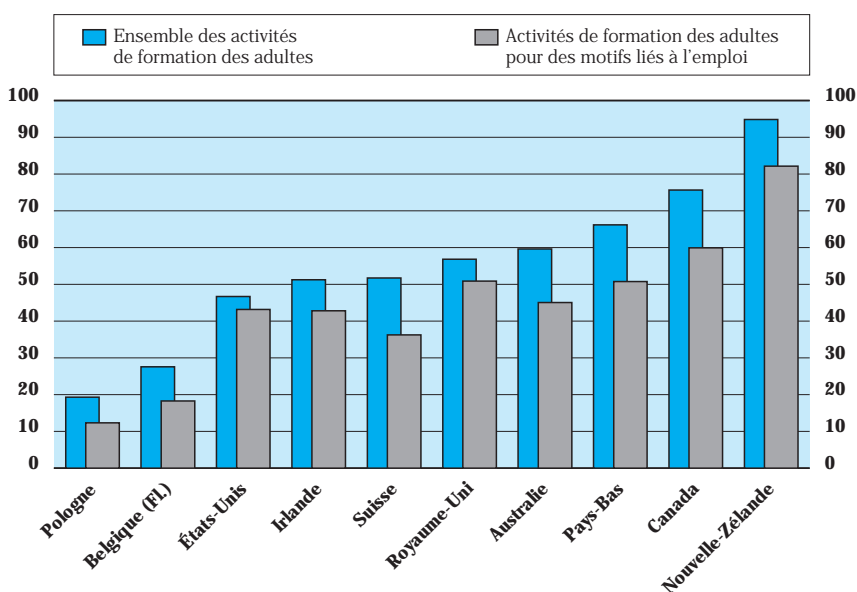
La relation entre les taux de participation et le nombre d'heures consacrées par les adultes à la formation n'est pas claire. Alors que les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suisse contrebalancent des taux élevés par une intensité relativement faible de la participation, le Canada, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas sont en mesure d'afficher à la fois des taux élevés de participation et une durée de formation relativement longue. Parmi les pays pour lesquels la participation à des activités de FC est relativement faible, l'Irlande enregistre une intensité relativement élevée, alors que celle-ci est comparativement faible en Belgique (Flandre) et en Pologne.

Les taux de participation se situent entre 22 pour cent ou moins dans trois pays à plus de 40 pour cent dans cinq pays.

Le nombre moyen d'heures par participant varie aussi beaucoup d'un pays à l'autre.

La relation entre les taux de participation et le nombre d'heures consacrées à la formation par les adultes n'est pas claire.



Graphique C5.1. **Nombre moyen d'heures de formation continue par adulte âgé de 25 à 64 ans (1994-1995)**

Nombre moyen d'heures par adulte = Nombre moyen d'heures par participant • taux de participation/100.

Les pays sont classés selon le nombre moyen d'heures de formation par adulte.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

Le nombre moyen d'heures de formation par adulte est une mesure de l'investissement d'un pays dans la formation par rapport à la taille de sa population adulte.

Du fait que les taux de participation tout comme le nombre d'heures passées en formation varient beaucoup selon les pays, il est indispensable d'établir une mesure plus détaillée de l'effort investi par les pays dans l'éducation et la formation des adultes. En multipliant le taux de participation par le nombre moyen d'heures passé en formation, on obtient le nombre d'heures de formation par rapport aux effectifs de la population adulte. Le temps de formation par adulte varie de 20 heures en Pologne à plus de 90 heures en Nouvelle-Zélande (graphique C5.1). En Belgique (Flandre), en Pologne et en Suisse, une forte proportion des participants à des activités de FC suivent des formations pour des raisons autres que professionnelles (celles-ci absorbant 30 pour cent de l'ensemble des heures signalées) ; à l'inverse, au États-Unis, neuf heures sur dix sont consacrées à des formations liées à l'emploi.

Différences entre hommes et femmes

Peu d'éléments mettent en évidence des disparités systématiques entre hommes et femmes dans les taux de participation aux activités de formation continue dans les différents pays.

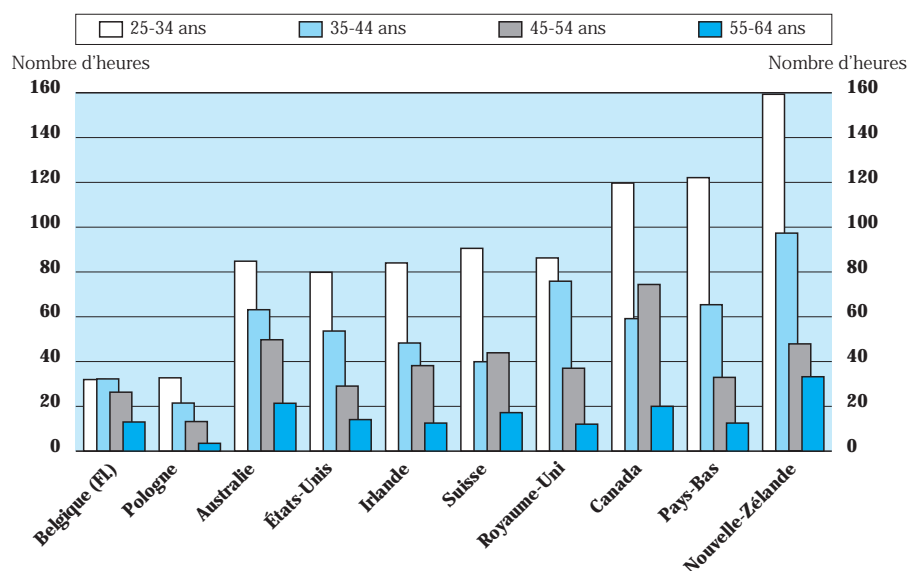
Les taux de participation à la formation continue sont en général les mêmes pour les hommes que pour les femmes dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles. Il existe cependant plusieurs exceptions : dans le groupe d'âge 25-34 ans, les hommes ont plus de chances que les femmes de participer à des formations continues en Nouvelle-Zélande (13 pour cent) ainsi qu'au Canada et aux Pays-Bas (9 pour cent). Si l'on considère l'ensemble des pays, des différences systématiques entre hommes et femmes ne semblent guère établies dans les taux de participation. Autrement dit, aucun écart entre hommes et femmes ne peut être mesuré dans le nombre d'heures de formation suivies (tableau C5.1).

Différences selon l'âge

En général, les jeunes sont plus nombreux à participer à des activités de FC. Dans l'ensemble des pays, en moyenne, les adultes âgés de 55 à 64 ans ont environ moitié moins de chances de participer à des activités de FC que ceux âgés de 25 à 34 ans. L'écart des taux de participation entre les groupes plus jeunes et les groupes plus âgés est particulièrement net en Irlande, aux Pays-Bas et en Pologne. La relation entre le nombre d'heures de formation et l'âge est analogue à la relation entre les taux de participation et l'âge, encore que dans le premier cas, le degré de variabilité entre les groupes d'âge soit plus élevé dans tous les pays, sauf en Belgique (Flandre) et en Pologne.

En général, les jeunes sont plus nombreux que les plus âgés à participer à des activités de formation.

Graphique C5.2. **Nombre moyen d'heures de formation continue par adulte et par groupe d'âge (1994-1995)**



Nombre moyen d'heures par adulte = Nombre moyen d'heures par participant • taux de participation/100.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation du nombre moyen d'heures par adulte selon le groupe d'âge (mesuré par l'écart type).

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

Somme toute, les personnes plus âgées sont moins nombreuses à suivre des activités de FC et celles qui le font leur consacrent moins d'heures. Le mieux pour illustrer cette situation est d'indiquer le nombre d'heures de formation par adulte dans différents groupes d'âge. Le graphique C5.2 indique la répartition des heures de formation entre différents groupes d'âge. Dans tous les pays, sauf en Belgique (Flandre), les jeunes (25-34 ans) consacrent plus de quatre fois plus d'heures aux activités de FC que les adultes plus âgés (55-64 ans). Dans la plupart des cas, des écarts encore plus grands sont constatés pour les activités de FC liées à l'emploi. C'est peut-être là le signe que les activités de FC sont utilisées davantage pour accroître les compétences de ceux qui sont récemment entrés dans la vie active que pour adapter les personnes plus âgées à l'évolution des technologies.

Participation en fonction de la situation professionnelle principale et des revenus salariaux

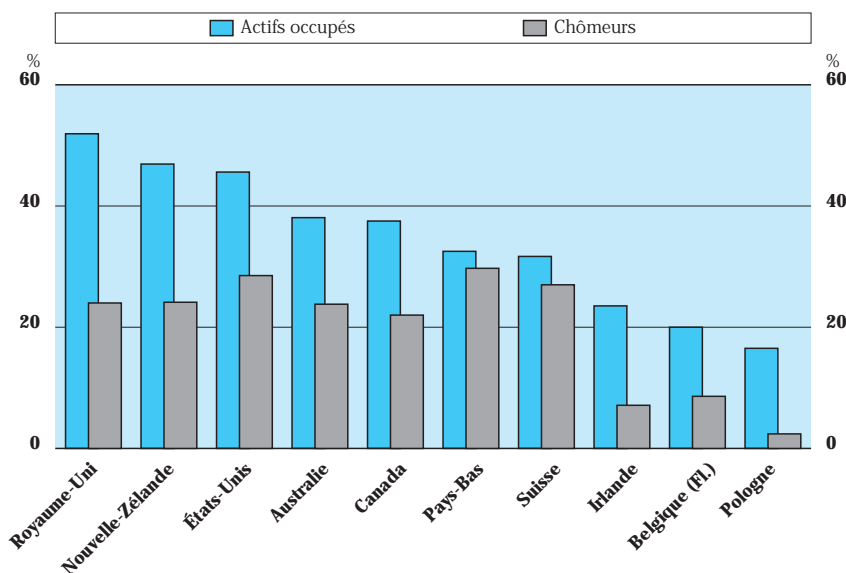
Les activités de formation continue peuvent également aider les chômeurs à acquérir des qualifications qui en feront des candidats plus intéressants aux yeux des employeurs.

Cela dit, les adultes pourvus d'un emploi ont beaucoup plus de chances de participer à des activités de formation continue que les chômeurs.

La formation continue peut également constituer un moyen efficace pour lutter contre le chômage en permettant aux travailleurs potentiels d'acquérir des qualifications qui en feront des candidats plus intéressants aux yeux des employeurs. Face à l'évolution des technologies, des méthodes de travail et des marchés ainsi que des taux de chômage élevés, les responsables de nombreux pays incitent les adultes à suivre des formations plus générales, qu'elles soient ou non liées au travail.

Dans les pays de l'OCDE participant à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, les actifs pourvus d'un emploi ont plus de chances de participer à des activités de formation continue que les chômeurs (graphique C5.3). En ce qui concerne la participation à des activités de formation continue liées à l'emploi, les adultes pourvus d'un emploi en Belgique (Flandre), en Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni ont plus de deux fois plus de chances de suivre une formation que les adultes au chômage. Aux Pays-Bas et en Suisse, la différence entre ces deux groupes n'est pas très différente. La situation est analogue si la comparaison porte uniquement sur le groupe d'âge 25-44 ans. L'écart des taux de participation en fonction de la situation au regard de l'emploi est semblable pour les hommes et pour les femmes, sauf aux États-Unis et aux Pays-Bas où les femmes au chômage affichent des taux de participation semblables, voire plus élevés.

Graphique C5.3. **Taux de participation à des activités de formation pour des motifs liés à l'emploi, adultes de 25 à 64 ans selon leur statut sur le marché du travail (1994-1995)**



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de participation de la population active occupée.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

Les taux de participation augmentent aussi en général en même temps que les revenus salariaux (tableau C5.5). En Belgique (Flandre), aux États-Unis, en Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni, les adultes appartenant au quintile des revenus les plus élevés, ont au moins trois fois plus de chances de participer à des activités de formation continue que ceux qui n'ont pas de revenus ou qui se situent dans le quintile inférieur. La Suède est une exception notable à cet égard, car elle présente une moins grande variabilité des taux de participation entre les différents niveaux de revenus. Dans tous les pays, toutefois, parmi les adultes qui suivent une formation, la durée de celle-ci est plus grande pour ceux qui ont un faible revenu que pour ceux qui ont un revenu élevé.

La participation à des activités de formation continue augmente aussi en même temps que les revenus salariaux.

Participation selon le niveau de formation et le niveau de littératie

Les taux de participation à des activités de formation continue augmentent avec le niveau de formation (tableau C5.3) et avec le niveau de littératie de la population (tableau C5.4). Dans l'ensemble des pays participant à l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, la proportion d'adultes bénéficiant de formation augmente en moyenne de 12 à 14 pour cent à chaque niveau supplémentaire de formation. Parmi les participants, en revanche, la durée de la formation est beaucoup plus uniforme, quel que soit le niveau de formation atteint (tableau C5.3), ce qui sous-entend que le fait même de participer est un facteur déterminant dans les différences observées dans les formations suivies. La quantité d'heures de formation investies par diplômé universitaire (en moyenne dans les pays de l'OCDE participant à l'enquête) est dix fois plus élevée que celle qui l'est par adulte dont le niveau de formation correspond au premier cycle du secondaire – les variations les plus larges s'observant au Canada et en Pologne.

La participation à la formation continue augmente avec le niveau de formation et de littératie, la durée de la formation étant relativement uniforme quel que soit le niveau de formation atteint.

Les différences de qualifications qui résultent des écarts de niveau de formation initiale se trouvent par conséquent amplifiées par les décisions prises ultérieurement par les employeurs et les salariés. Aussi les modes de participation actuels aux activités de formation continue sont-ils peut-être plus préjudiciables que favorables à l'égalité des revenus.

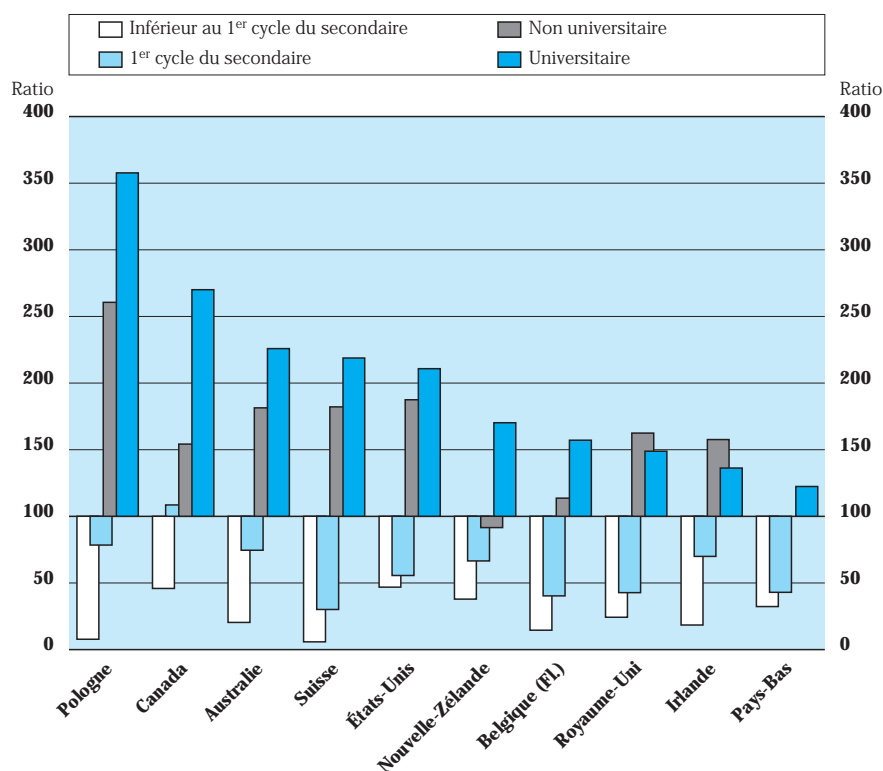
Financement, lieu et modalités de la formation continue

La formation continue est rentable pour les particuliers, les employeurs qui la financent et la société dans son ensemble. Il est important que les pouvoirs publics définissent le rôle respectif des particuliers, des entreprises et du secteur public dans le financement des activités de formation continue. Les questions posées dans le cadre de l'enquête portaient sur le financement de trois formations au maximum. Les données du tableau C5.6 indiquent si un participant a bénéficié d'une aide financière pour l'une de ces trois formations de la part de son employeur ou des pouvoirs publics et s'il a assumé lui-même une partie au moins des dépenses encourues à ce titre.

Dans la grande majorité des pays participant à l'enquête, les employeurs sont la principale source de financement des activités de formation continue. D'après les réponses obtenues, entre 42 et 72 pour cent de toutes les activités de formation continue ont bénéficié d'une aide des employeurs (ces données incluent les formations offertes gratuitement sur les lieux de travail). Les employeurs interviennent dans le financement de plus de 60 pour cent des formations aux

Les employeurs représentent une importante source de financement des activités de formation continue.

Graphique C5.4. **Nombre moyen d'heures de formation par adulte selon le niveau d'études (base 100 = nombre moyen d'heures de formation par adulte ayant terminé le 2^e cycle du secondaire), 1994-1995**



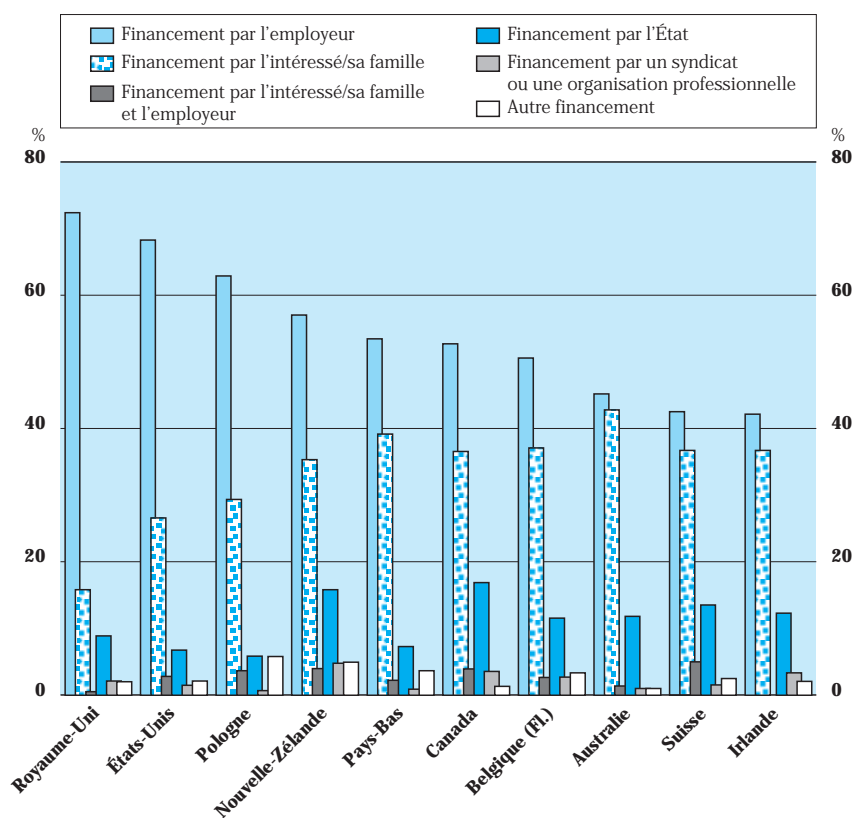
Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre le nombre d'heures moyen de formation par adulte ayant un niveau d'études universitaires et celui des adultes ayant un niveau de fin d'études secondaires.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

États-Unis, en Pologne et au Royaume-Uni. Les participants et leur famille sont également une importante source de financement des activités de FC, puisque dans la plupart des pays ils contribuent au financement d'environ un tiers des formations suivies. Font exception la Suisse où les participants financent au moins partiellement environ la moitié des formations qu'ils suivent, et le Royaume-Uni, où la participation des particuliers aux frais est spécialement faible (15 pour cent). D'après les réponses fournies, un petit nombre de formations sont cofinancées par les employeurs et les salariés (entre 0 et 5 pour cent) et les financements de source publique n'interviendraient que pour une formation sur dix. Ces données sous-évaluent probablement le financement public des activités de FC dans les cas où les transferts publics s'opèrent au profit non pas du bénéficiaire de la formation, mais de son prestataire.

En général, les hommes ont plus de chances que les femmes de bénéficier d'un financement de la part de leur employeur pour leurs activités de formation continue et les femmes semblent devoir davantage financer leur formation elles-mêmes.

Graphique C5.5. **Pourcentage des activités de formation pour adultes ayant bénéficié d'un financement partiel de diverses sources (1994-1995)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de cours financés par l'employeur.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

Dans la plupart des pays, un quart environ des activités de formation continue sont suivies dans des établissements d'enseignement traditionnels. Les écoles privées à but lucratif ou les centres de formation assurent entre 15 pour cent (États-Unis) et 39 pour cent des formations (Suisse). Entre un dixième et un tiers des formations sont suivies sur le lieu de travail tandis qu'un autre dixième le sont dans des centres de conférence ou des hôtels. Bien que les pouvoirs publics s'intéressent beaucoup au développement de la formation à distance et de l'« autoformation », relativement peu de formations seraient suivies à domicile – d'après les réponses à l'enquête –, la proportion la plus forte à cet égard étant signalée par l'Australie, le Canada, la Pologne et la Nouvelle-Zélande (environ 5 pour cent) (tableau C5.7).

Les activités de formation continue se déroulent dans une diversité de cadres institutionnels mais les dispositifs de formation à distance paraissent assez rarement utilisés.

Grâce aux progrès de la technologie, il est possible à la fois de normaliser l'enseignement et d'en réduire le coût en utilisant des didacticiels, des retransmissions radio ou télédiffusées ainsi que des cassettes audio/vidéo. Bien que ces moyens de communication soient plus ou moins utilisés dans les pays ayant

Les méthodes pédagogiques classiques telles que l'enseignement en classe et les manuels jouent toujours

un rôle important dans les activités de formation continue.

participé à l'enquête, le mode d'enseignement dit « classique », c'est-à-dire en classe, est le loin le plus fréquemment cité, étant utilisé dans 70 à 90 pour cent des activités de FC suivies (tableau C5.8). Les supports écrits sont également employés dans la plupart des formations proposées, sauf en Australie (34 pour cent des formations), aux États-Unis (29 pour cent), en Irlande (2 pour cent) et au Royaume-Uni (37 pour cent). Partout, sauf en Irlande, les cassettes audio/vidéo, les bandes magnétiques ou les disques sont aussi utilisés assez fréquemment, dans environ 20 à 35 pour cent des formations ; en revanche, relativement peu de formations font appel aux retransmissions radio et télédiffusées (seuls la Belgique (Flandre) et les Pays-Bas les utilisent dans plus de 10 pour cent des formations). Dans quelques pays, les logiciels éducatifs sont un moyen d'instruction qui gagne en importance dans les activités de FC – leur utilisation allant de 2 pour cent en Irlande à 41 pour cent en Belgique (Flandre). Dans la plupart des pays participant à l'Enquête, les didacticiels sont employés dans 10 à 20 cent des formations suivies.

Motifs de la non-participation aux activités de formation continue

Le principal obstacle à la participation aux activités de formation continue est un manque d'intérêt pour les formations proposées.

Si les décideurs souhaitent accroître la participation des adultes aux activités de formation continue, ils doivent comprendre les obstacles qui la freinent actuellement (tableau C5.9). Le pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui n'a participé à aucune activité de formation continue varie de 46 pour cent en Suède et d'environ 55 pour cent aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse à plus de 75 pour cent en Belgique (Flandre), en Irlande et en Pologne. Toutefois, la très grande majorité de ces personnes ont signalé qu'elles ne souhaitent entreprendre aucune des formations proposées. Parmi les personnes qui n'ont participé à aucune activité de FC, la proportion de celles-ci qui ont fait savoir que certaines formations les intéressaient, varie entre seulement 9 pour cent aux États-Unis, en Pologne et au Royaume-Uni et 22 pour cent en Australie. C'est peut-être le signe que les types actuels de formation proposés dans ces pays ne présentent pas d'intérêt pour la plupart des non-participants.

En général, les personnes qui souhaitent suivre une activité de formation continue mais qui ne l'ont pas fait, ont avancé comme raison des obstacles liés plutôt à leur situation qu'à l'institution.

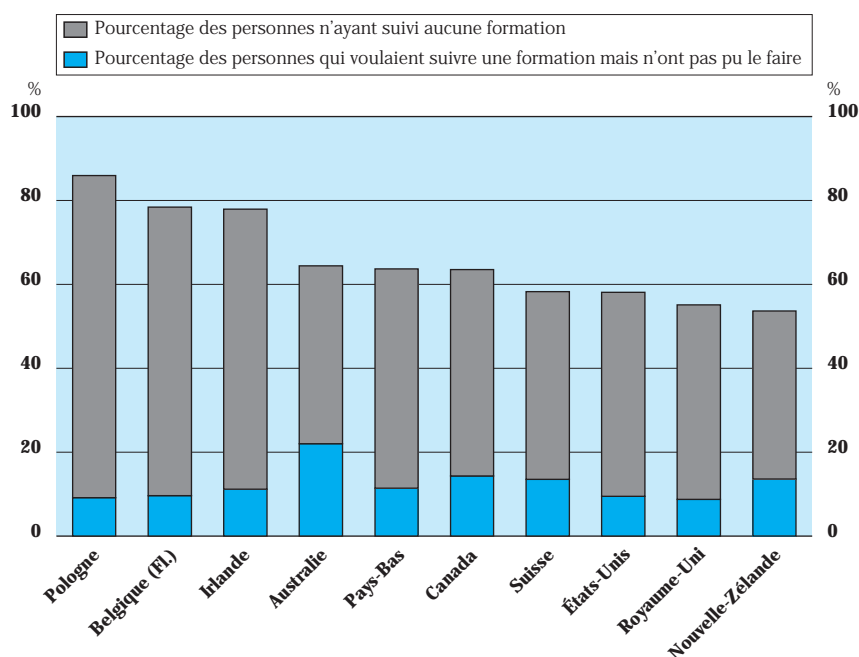
Les motifs invoqués par les personnes qui souhaitent suivre une formation mais ne l'ont pas fait peuvent être regroupés en deux catégories :

- les obstacles liés à leur situation (conditions de vie de l'intéressé – notamment manque de temps, obligations familiales, etc.) ; et
- les obstacles liés à l'institution (pratiques et procédures freinant la participation – tels que les droits d'inscription, l'absence de cours du soir, les conditions d'admission, le choix de formations, etc.).

L'absence de temps est la raison la plus souvent avancée par les personnes n'ayant pas suivi la formation souhaitée.

En général, des obstacles dus à la situation plutôt qu'à l'institution sont invoqués par les personnes qui n'ont pas bénéficié de la formation qu'elles souhaitent suivre. Parmi les obstacles liés à la situation, c'est le plus souvent le manque de temps qui a fait renoncer les personnes interrogées à suivre la formation souhaitée : la proportion de cas pour lesquels cette raison a été citée varie entre environ 25 pour cent (Irlande et Royaume-Uni) et 50 pour cent (Belgique – Flandre – et Nouvelle-Zélande). Les personnes interrogées ont plus rarement indiqué une « activité professionnelle trop prenante » ou des « obligations familiales », sauf en Nouvelle-Zélande. L'absence d'encouragement de la part de l'employeur a été relativement peu citée comme raison de renoncer à une formation souhaitée (ce motif concerne entre 2 et 12 pour cent des cas).

Graphique C5.6. **Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans n'ayant pas suivi de formation l'année précédente (1994-1995)**



Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1995.

Parmi les obstacles d'ordre institutionnel, les raisons financières (formation trop coûteuse/manque d'argent) sont les plus fréquentes, celle-ci étant citée dans plus de 20 pour cent des cas au Canada, aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Royaume-Uni. Les problèmes de santé et de maîtrise de la langue, qui sont assimilés à des obstacles liés à la personne même, ont rarement été mentionnés.

Il est malaisé d'interpréter ces résultats dans la perspective d'une plus grande participation à des activités de formation continue. En effet, le manque de temps, qui semble être la barrière principale, est une notion vague. Le temps n'est certes pas une ressource inépuisable et chacun doit faire des choix dans la façon d'utiliser son temps libre – encore que pour certains, le fait d'évoquer le « manque de temps » est peut être révélateur de la valeur accordée aux activités de formation continue actuellement proposées et aux bénéfices que les intéressés pourraient en retirer.

■ DÉFINITIONS

Dans la plupart des pays, l'enquête portait sur un échantillon de 2 000 à 4 500 personnes, ce qui est relativement faible pour obtenir des réponses représentatives à l'échelle nationale et ce qui limite nécessairement les possibilités d'analyser des sous-groupes de population, les effectifs risquant d'être trop petite

Ces conclusions pourraient donner à penser que les activités de FC actuellement proposées ne répondent pas aux besoins de formation des non-participants.

Les données proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes menée

*par Statistique Canada
et l'OCDE à la fin de 1994
et en 1995.*

pour permettre un calcul fiable des différents paramètres. Chacune des comparaisons statistiques établies dans cet indicateur a été soumise à des tests afin d'en vérifier la signification. Pour chacun des tableaux, les erreurs types ont été calculées et peuvent être obtenues sur demande auprès de l'OCDE.

Le questionnaire de référence utilisé dans l'enquête recense la participation à toute activité de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Au Canada, par exemple, la question suivante était posée : « Au cours des 12 derniers mois, c'est-à-dire depuis août 1993, avez-vous reçu une formation ou un enseignement, qu'il s'agisse par exemple d'un cycle d'études, de leçons particulières, de cours par correspondance, d'ateliers, d'une formation sur le tas, d'un apprentissage, d'un stage artistique, d'un stage d'artisanat ou d'autres activités de loisir, ou tout autre type de formation ou d'enseignement ? » Il s'agit là d'une définition très large de la formation, qui recouvre un éventail relativement plus vaste de types de formation que ce n'est le cas dans d'autres enquêtes. Les questions suivantes, qui portent sur un maximum de trois formations suivies au cours des 12 précédents mois, permettent de définir le type de formation suivie, son financement, sa durée, et son objet. Dans ce dernier cas, il est possible d'établir une distinction entre : *i*) les formations suivies de type professionnel (appelé par l'OCDE « formations liées à l'emploi ») ; *ii*) la formation suivie par « intérêt personnel » ; *iii*) et pour d'« autres raisons ».

Dans cet indicateur, les taux de participation sont calculés séparément pour « l'ensemble des activités de formation », qui comprennent chacun des trois types de formation mentionnés ci-dessus, et « les activités de formation continue liées à l'emploi » qui concernent uniquement le premier type. Les mesures de la fréquence des formations, toutefois, ne donnent une vision complète ni du volume ni de l'intensité des formations car leur durée peut varier indépendamment des taux de participation, aussi bien d'un pays que d'un sous-groupe de population à l'autre. Le nombre moyen d'heures par participant correspond au nombre total d'heures consacrées en moyenne aux trois plus récentes activités de formation suivie (vraisemblablement au cours des 12 mois précédant à l'enquête). Dans le questionnaire de référence établi pour l'Enquête internationale, les répondants étaient invités à préciser combien de semaines, de jours par semaine et d'heures par jour (en moyenne) avait duré la formation suivie. Le nombre total d'heures est estimé par calcul du produit des résultats indiqués en réponse à ces trois questions.

Alors que le nombre moyen d'heures par participant donne une idée de la quantité de formation dont bénéficie le participant type, le nombre moyen d'heures par adulte constitue une mesure de la répartition de ces heures au sein de la population. Il est obtenu par multiplication du taux de participation par le nombre moyen d'heures par participant. L'annexe 3 donne des précisions sur les questions qui ont été posées dans le cadre de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Tableau C5.1. **Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé à des activités de formation et nombre moyen d'heures de participation au cours de l'année dernière, par type de formation, sexe et groupe d'âge (1994-1995)**

Ensemble des activités de formation des adultes

		Taux de participation					Nombre moyen d'heures de formation par participant					Nombre moyen d'heures de formation par adulte ¹				
		25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges
Australie	H + F	42	40	32	20	36	201	156	155	107	167	85	63	50	21	60
	Hommes	46	40	33	20	37	201	144	150	129	165	93	58	49	26	61
	Femmes	38	41	32	20	34	200	169	160	84	170	77	69	51	17	58
Belgique (Flandre)	H + F	25	22	23	13	22	127	145	115	104*	128	32	32	26	13	28
	Hommes	25	25	27	14	24	141	128	120	40*	125	35	31	33	6	30
	Femmes	25	20	18	12	19	112	165	109	135*	130	29	33	20	16	25
Canada	H + F	44	42	32	18	37	275	141	235	109	207	120	59	74	20	76
	Hommes	48	38	33	18	37	241	168	195	121	199	116	64	65	22	74
	Femmes	39	45	30	18	36	315	119	272	96	216	123	54	82	18	78
Irlande	H + F	28	25	20	9	22	299	191	196	138*	233	84	48	38	12	51
	Hommes	26	21	20	10	20	253	182	249	153*	224	66	38	50	15	45
	Femmes	30	30	19	8	24	336	197	137	124*	241	101	59	26	10	57
Pays-Bas	H + F	46	41	32	16	36	263	160	102	77	182	122	65	33	12	66
	Hommes	51	42	36	13	38	287	154	103	69*	194	145	64	37	9	74
	Femmes	42	40	29	20	34	232	167	100	81	169	97	66	29	16	58
Nouvelle-Zélande	H + F	53	51	45	28	46	302	192	106	119	204	159	97	48	33	95
	Hommes	59	50	40	31	48	307	191	103	118	212	182	96	41	37	102
	Femmes	47	51	49	25	45	297	192	108	121	197	139	98	53	30	89
Pologne	H + F	18	17	14	3	14	181	123	95	119*	138	33	21	13	3	19
	Hommes	20	17	16	3	15	147	152	100	55*	136	29	26	16	1	20
	Femmes	16	18	12	3	13	230	96	89	162*	140	37	17	11	5	18
Suède	H + F	56	61	58	38	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hommes	57	58	54	37	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	54	64	62	40	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	H + F	52	45	39	25	42	175	89	112	67	124	91	40	44	17	52
	Hommes	55	43	39	29	44	180	95	113	66	131	99	41	44	19	57
	Femmes	47	46	40	22	40	169	84	111	68	116	80	39	44	15	47
Royaume-Uni	H + F	54	54	42	23	45	161	141	88	51	127	86	76	37	12	57
	Hommes	57	52	44	23	46	198	142	63	58	135	112	74	28	14	62
	Femmes	51	55	40	24	44	121	140	113	44	118	61	77	46	10	52
États-Unis	H + F	46	46	44	28	42	175	117	66	50	111	80	54	29	14	47
	Hommes	45	49	45	23	42	164	138	67	42	115	74	67	30	10	48
	Femmes	46	44	43	32	42	183	95	65	56	108	84	41	28	18	46

Activités de formation des adultes pour des motifs liés à l'emploi

Australie	H + F	37	36	27	13	30	192	134	122	74	149	71	48	33	10	45
	Hommes	43	38	31	17	34	190	136	127	82	150	82	52	39	14	52
	Femmes	31	33	23	9	26	195	133	116	57	147	60	44	26	5	38
Belgique (Flandre)	H + F	19	14	15	5	14	122	160	113	100*	131	23	22	17	5	18
	Hommes	21	17	21	9	18	152	135	120	19*	132	31	23	25	2	24
	Femmes	17	10	9	2	10	86	199	98*	203*	128	14	20	8	5	13
Canada	H + F	35	32	28	15	30	251	135	254	115	203	89	44	71	17	60
	Hommes	44	32	32	17	33	231	144	197	116*	189	101	47	64	20	63
	Femmes	27	32	24	12	26	283	126	319	113*	221	76	41	77	13	57
Irlande	H + F	22	18	13	5	16	316	226	259	198*	271	69	41	34	10	43
	Hommes	21	18	17	7	16	228	201	301*	202*	234	47	35	51	13	38
	Femmes	23	18	10	3	15	390	251	185*	192*	309	89	46	18	6	47
Pays-Bas	H + F	32	29	21	6	24	307	175	101	71*	211	99	51	21	4	51
	Hommes	40	36	28	7	31	317	159	100	86*	209	127	57	28	6	64
	Femmes	24	23	12	5	18	288	200	103	49*	214	69	46	13	2	37
Nouvelle-Zélande	H + F	44	43	40	18	38	334	188	107	115	214	146	80	43	21	82
	Hommes	52	47	38	24	43	342	172	107	134	221	176	80	41	33	94
	Femmes	37	39	43	12	35	323	204	107	82	206	118	79	46	10	72
Pologne	H + F	13	14	11	2	11	164	99	82	76*	116	21	14	9	1	12
	Hommes	15	15	13	2	12	142	110	81	51*	114	21	16	10	1	14
	Femmes	10	13	10	2	9	201*	87	82*	90*	118	20	12	8	2	11
Suisse	H + F	33	27	25	17	26	197	100	121	66	137	65	27	31	11	36
	Hommes	39	32	27	24	32	206	97	108	65	139	80	31	29	16	44
	Femmes	26	22	24	12	22	182	105	133	68*	135	48	23	32	8	29
Royaume-Uni	H + F	49	49	37	16	40	164	137	90	46	128	80	67	33	7	51
	Hommes	54	49	40	19	43	197	140	66	59	136	107	69	26	11	58
	Femmes	44	49	33	14	37	125	133	118	25	119	55	65	39	3	44
États-Unis	H + F	42	42	39	24	38	169	128	65	49	114	71	54	26	12	43
	Hommes	41	47	41	23	39	160	158	70	43	122	66	74	29	10	48
	Femmes	42	38	38	26	37	176	94	61	53	106	75	36	23	14	39

* L'échantillon est trop petit pour permettre le calcul d'une estimation fiable (moins de 30 cas au dénominateur).

1. Nombre moyen d'heures par adulte = Nombre moyen d'heures par participant × taux de participation/100.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.2. **Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé à des activités de formation au cours de l'année précédente par type de formation, sexe, âge et en fonction de la situation actuelle sur le marché du travail (1994-1995)**

Ensemble des activités de formation des adultes

		25-64 ans			25-44 ans		
		Actifs occupés	Chômeurs	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Total
Australie	H + F	42	28	36	46	27	41
	Hommes	40	28	37	45	27	43
	Femmes	45	28	34	48	26	39
Belgique (Flandre)	H + F	27	17	22	26	17	24
	Hommes	27	7	24	26	10*	25
	Femmes	26	22	19	26	21	23
Canada	H + F	42	30	37	46	36	43
	Hommes	41	26	37	45	30	43
	Femmes	43	35	36	47	40	42
Irlande	H + F	30	9	22	31	11	27
	Hommes	25	6	20	27	9	24
	Femmes	37	17	24	38	20*	30
Pays-Bas	H + F	43	39	36	47	51	44
	Hommes	43	33	38	47	45	46
	Femmes	44	53	34	47	66	41
Nouvelle-Zélande	H + F	53	31	46	57	37	52
	Hommes	51	39	48	56	48	55
	Femmes	55	22	45	57	26	49
Pologne	H + F	21	8	14	22	8	18
	Hommes	20	9	15	21	9	19
	Femmes	22	7	13	24	7	17
Suède	H + F	60	46	54	62	47	59
	Hommes	57	50	53	60	56	58
	Femmes	64	41	56	65	38	59
Suisse	H + F	46	32	42	51	41	48
	Hommes	45	23	44	50	44*	50
	Femmes	47	41*	40	54	39*	47
Royaume-Uni	H + F	56	33	45	62	34	54
	Hommes	54	33	46	58	34	54
	Femmes	59	33	44	67	35	53
États-Unis	H + F	49	30	42	50	33	46
	Hommes	47	13	42	50	12	47
	Femmes	51	48	42	51	53	45

Activités de formation des adultes pour des motifs liés à l'emploi

Australie	H + F	38	24	30	42	24	36
	Hommes	38	25	34	43	25	41
	Femmes	38	22	26	42	22	32
Belgique (Flandre)	H + F	20	9	14	19	11	16
	Hommes	21	7	18	20	10*	19
	Femmes	18	10	10	18	11	14
Canada	H + F	38	22	30	41	23	34
	Hommes	38	22	33	41	23	38
	Femmes	37	22	26	41	23	30
Irlande	H + F	24	7	16	26	9	20
	Hommes	21	5	16	22	6	19
	Femmes	29	17	15	31	20*	21
Pays-Bas	H + F	33	30	24	36	40	31
	Hommes	35	29	31	38	40	38
	Femmes	29	32	18	32	42	23
Nouvelle-Zélande	H + F	47	24	38	50	27	43
	Hommes	46	33	43	50	38	49
	Femmes	47	13	35	49	15	38
Pologne	H + F	17	2	11	17	3	13
	Hommes	17	4	12	17	5	15
	Femmes	17	1	9	18	1	12
Suisse	H + F	32	27	26	34	33	30
	Hommes	33	15	32	36	26*	36
	Femmes	30	39*	22	31	39*	24
Royaume-Uni	H + F	52	24	40	59	27	49
	Hommes	51	28	43	56	30	52
	Femmes	53	19	37	62	24	47
États-Unis	H + F	46	29	38	47	30	42
	Hommes	45	13	39	47	12	44
	Femmes	47	44	37	48	49	40

* L'échantillon est trop petit pour permettre le calcul d'une estimation fiable (moins de 30 cas au dénominateur).

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.3. **Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé à des activités de formation et nombre moyen d'heures de formation au cours de l'année précédente, par type de formation et sexe selon le niveau de formation le plus élevé atteint (1994-1995)**

Ensemble des activités de formation des adultes

		Taux de participation						Nombre moyen d'heures de formation par participant					
		Inférieur au 1 ^{er} cycle du secondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux	Inférieur au 1 ^{er} cycle du secondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Tertiaire de niveau non universitaire	Tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux
Australie	H + F	9	25	35	50	60	36	118*	153	147	190	196	167
	Hommes	14	26	35	46	59	37	137*	161	148	193	179	165
	Femmes	5	25	36	54	61	34	76*	148	145	186	213	170
Belgique (Flandre)	H + F	4	13	23	40	47	22	135*	114*	157	103	120	128
	Hommes	4	12	25	45	49	24	126*	85*	151	112	122	125
	Femmes	4	14	21	36	44	19	138*	144*	164	97	117	130
Canada	H + F	16	22	31	51	59	37	161	267	177	166	255	207
	Hommes	17	28	26	55	64	37	75	303	185	215	183	199
	Femmes	15	18	36	49	53	36	279*	217	171	123	347	216
Irlande	H + F	8	17	26	42	50	22	149	266	245	238	176	233
	Hommes	8	16	26	35	46	20	119*	289	229	139*	167*	224
	Femmes	8	18	27	48	55	24	178*	242	258	286	184	241
Pays-Bas	H + F	17	28	42	a	52	36	163	132	201	a	198	182
	Hommes	16	27	45	a	53	38	168*	124	225	a	197	194
	Femmes	17	28	40	a	52	34	159*	138	172	a	200	169
Nouvelle-Zélande	H + F	9	38	49	61	69	46	453*	189	219	160	265	204
	Hommes	10	39	54	55	70	48	570*	188	226	175	258	212
	Femmes	7*	36	46	68	67	45	187*	190	214	146	274	197
Pologne	H + F	3	9	21	33	37	14	56*	165	93	153	187	138
	Hommes	4	11	22	41	34	15	65*	153	108	108*	187	136
	Femmes	2	6	19	29	39	13	42*	201*	79	182	187	140
Suède	H + F	29	46	56	66	70	54	m	m	m	m	m	m
	Hommes	29	53	54	64	67	53	m	m	m	m	m	m
	Femmes	29	39	58	68	74	56	m	m	m	m	m	m
Suisse	H + F	9	21	45	58	59	42	33*	71	111	158	185	124
	Hommes	10*	17	45	55	60	44	43*	54*	126	147	147	132
	Femmes	8	23	45	65	56	40	29*	75	98	183	273	116
Royaume-Uni	H + F	12	35	54	66	75	45	148*	91	140	185	149	127
	Hommes	11	35	52	59	72	46	195*	106	143	211	134	135
	Femmes	14	35	57	72	80	44	111*	80	135	168	171	118
États-Unis	H + F	12	15	33	55	67	42	132	125	107	118	110	111
	Hommes	15	18	28	54	69	42	43*	118*	138	101	113	115
	Femmes	10	13	36	57	64	42	253*	136*	89	133	107	108

Activités de formation des adultes pour des motifs liés à l'emploi

Australie	H + F	7	20	30	41	55	30	132*	139	130	176	165	149
	Hommes	14	24	33	42	57	34	142*	162	133	169	152	150
	Femmes	2	18	26	40	52	26	68*	117	123	185	180	147
Belgique (Flandre)	H + F	2	6	16	27	33	14	86*	80*	164	114	124	131
	Hommes	4	7	19	36	36	18	126*	71*	163*	114	127	132
	Femmes	1	4	12	21	28	10	9*	93*	165	113	118*	128
Canada	H + F	11	15	25	43	50	30	111	262	157	182	252	203
	Hommes	15	20	23	52	61	33	77*	292	143	221	186	189
	Femmes	7	11	27	37	38	26	193*	210	170	140	364	221
Irlande	H + F	5	12	19	28	40	16	176*	297	292	319	201	271
	Hommes	6	15	19	26	38	16	140*	270	284*	161*	191*	234
	Femmes	3	9	18	30	43	15	246*	349*	300	407*	211	309
Pays-Bas	H + F	8	16	27	a	40	24	187*	156	254	a	193	211
	Hommes	13	21	35	a	44	31	201*	151	262	a	174	209
	Femmes	5	13	19	a	34	18	153*	163	238	a	227	214
Nouvelle-Zélande	H + F	9	30	39	53	63	38	453*	205	214	171	283	214
	Hommes	10	34	46	52	67	43	570*	207	236	184	267	221
	Femmes	7*	27	34	53	58	35	187*	203	194	157	305	206
Pologne	H + F	2	7	17	20	27	11	39*	125	88	175	140	116
	Hommes	3	9	19	26	26	12	46*	113	111	129*	137*	114
	Femmes	1	4	16	17	27	9	21*	167*	66	210*	142*	118
Suisse	H + F	4	7	29	41	41	26	35*	51*	120	162	203	135
	Hommes	8*	9	33	41	42	32	43*	54*	127	148	181	139
	Femmes	3	7	26	42	40	22	28*	50*	111	201	256	131
Royaume-Uni	H + F	8	30	48	60	70	40	41*	94	138	189	152	128
	Hommes	7	32	49	56	68	43	24*	112	141	215	135	136
	Femmes	9	28	46	62	72	37	55*	78	133	169	177	119
États-Unis	H + F	10	12	29	49	62	38	108*	83*	104	121	111	114
	Hommes	15	15	25	50	66	39	52*	83*	134	102	114	122
	Femmes	6	9	32	48	58	37	241*	84*	86	139	106	106

* L'échantillon est trop petit pour permettre le calcul d'une estimation fiable (moins de 30 cas au dénominateur).

Source: OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.4. **Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé à des activités de formation et nombre moyen d'heures de formation au cours de l'année précédente, par type de formation, niveau de littératie et sexe, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)**

Ensemble des activités de formation des adultes

	Taux de participation					Nombre moyen d'heures de formation par participant				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Tous niveaux	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Tous niveaux
Australie	13	26	43	59	36	210	167	146	192	167
Belgique (Flandre)	5	15	26	39	22	177*	87	135	134	128
Canada	15	30	38	59	37	414	253	226	123	207
Irlande	7	19	31	44	22	309	255	225	185	233
Pays-Bas	17	26	41	53	36	175	160	193	182	182
Nouvelle-Zélande	26	38	56	69	46	309	206	183	185	204
Pologne	8	15	24	34	14	128	130	124	211	138
Suède	31	42	57	62	54	m	m	m	m	m
Suisse	20	36	48	63	42	106	95	123	166	124
Royaume-Uni	22	35	56	71	45	119	112	130	136	127
États-Unis	18	34	52	63	42	108	104	132	90	111

Activités de formation des adultes pour des motifs liés à l'emploi

	Taux de participation					Nombre moyen d'heures de formation par participant				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Tous niveaux	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Tous niveaux
Australie	9	21	37	54	30	198	154	138	152	149
Belgique (Flandre)	2	10	17	28	14	214*	78	146	130	131
Canada	9	23	31	51	30	501	250	203	137	203
Irlande	4	13	23	36	16	388*	257	285	219	271
Pays-Bas	10	16	27	37	24	155*	203	234	185	211
Nouvelle-Zélande	20	32	47	57	38	303	219	194	200	214
Pologne	7	11	17	23	11	89	113	125	181*	116
Suisse	10	21	32	44	26	107	103	140	173	137
Royaume-Uni	18	29	51	65	40	124	113	129	139	128
États-Unis	15	31	46	58	38	92	98	135	104	114

* L'échantillon est trop petit pour permettre le calcul d'une estimation fiable (moins de 30 cas au dénominateur).

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.5. **Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé à des activités de formation et nombre moyen d'heures de formation au cours de l'année précédente, par type de formation et niveau de revenus (1994-1995)**

Ensemble des activités de formation des adultes

	Taux de participation					Nombre moyen d'heures de formation par participant				
	Pas de revenus/ quintile inférieur de revenus	Niveau proche du quintile inférieur de revenus	Quintile intermédiaire de revenus	Niveau proche du quintile supérieur de revenus	Quintile supérieur de revenus	Pas de revenus/ quintile inférieur de revenus	Niveau proche du quintile inférieur de revenus	Quintile intermédiaire de revenus	Niveau proche du quintile supérieur de revenus	Quintile supérieur de revenus
Australie	24	34	33	48	57	248	191	115	125	159
Belgique (Flandre)	13	24	43	46	47	174	128	94	65	63*
Canada	25	37	37	49	49	446	157	162	115	84
Irlande	14	16	26	33	49	371	357	151	217	137
Pays-Bas	26	35	39	45	48	305	170	138	160	118
Nouvelle-Zélande	29	46	46	51	64	412	298	168	115	126
Pologne	9	14	19	27	28	200*	144	142	111	144
Suède	54	45	57	56	67	m	m	m	m	m
Suisse	29	36	43	52	52	234	151	94	115	102
Royaume-Uni	24	47	49	62	72	240	134	77	103	90
États-Unis	22	48	59	64	75	180	136	74	92	94

Activités de formation des adultes pour des motifs liés à l'emploi

	Taux de participation					Nombre moyen d'heures de formation par participant				
	Pas de revenus/ quintile inférieur de revenus	Niveau proche du quintile inférieur de revenus	Quintile intermédiaire de revenus	Niveau proche du quintile supérieur de revenus	Quintile supérieur de revenus	Pas de revenus/ quintile inférieur de revenus	Niveau proche du quintile inférieur de revenus	Quintile intermédiaire de revenus	Niveau proche du quintile supérieur de revenus	Quintile supérieur de revenus
Australie	16	29	29	45	55	258	165	114	117	119
Belgique (Flandre)	5	17	34	37	34	217	140	94	65	52*
Canada	12	33	33	44	45	707	152	110	116	86
Irlande	8	10	20	28	39	541	402*	173	244	149
Pays-Bas	10	24	29	34	39	485	194	160	189	121
Nouvelle-Zélande	16	36	42	46	59	599	343	167	119	122
Pologne	5	11	15	22	23	191*	143*	122	81	115
Suisse	7	23	31	35	39	581*	204	101	114	109
Royaume-Uni	16	39	46	59	69	297	128	78	103	91
États-Unis	17	45	54	60	70	218	135	73	88	100

* L'échantillon est trop petit pour permettre le calcul d'une estimation fiable (moins de 30 cas au dénominateur).

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.6. **Pourcentage des activités de formation pour adultes ayant bénéficié d'un financement partiel de diverses sources, selon le sexe de la personne prenant part à cette activité (1994-1995)**

		Financement par l'intéressé ou sa famille	Financement par l'employeur	Financement par l'intéressé/ sa famille et l'employeur	Financement par l'État	Financement par un syndicat ou une organisation professionnelle	Autres
Australie	H + F	43	45	1	12	1	1
	Hommes	35	54	1	12	1	1
	Femmes	52	36	1	11	1	1
Belgique (Flandre)	H + F	37	51	3	12	3	3
	Hommes	27	61	2	13	3	2
	Femmes	49	38	3	9	3	5
Canada	H + F	37	53	4	17	4	1
	Hommes	34	59	4	13	3	2
	Femmes	39	47	3	21	4	1
Irlande	H + F	37	42	n	12	3	2
	Hommes	23	57	n	13	4	2
	Femmes	48	30	n	12	3	2
Pays-Bas	H + F	39	54	2	7	1	4
	Hommes	24	70	3	7	1	3
	Femmes	58	33	2	8	n	4
Nouvelle-Zélande	H + F	35	57	4	16	5	5
	Hommes	29	64	4	15	5	4
	Femmes	41	51	4	16	5	6
Pologne	H + F	29	63	4	6	1	6
	Hommes	26	68	3	5	1	5
	Femmes	33	58	4	7	n	6
Suisse	H + F	52	43	5	14	2	3
	Hommes	42	53	6	13	2	1
	Femmes	62	32	4	14	1	4
Royaume-Uni	H + F	16	72	1	9	2	2
	Hommes	12	77	1	8	2	3
	Femmes	20	67	n	10	2	1
États-Unis	H + F	27	68	3	7	2	2
	Hommes	23	74	4	6	2	3
	Femmes	30	64	2	7	1	1

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.7. Répartition en pourcentage des lieux de formation pour adultes (1994-1995)

	Établissement public/université ou autre établissement d'enseignement tertiaire	Organismes/centres de formation à but lucratif	Centres de conférences ou hôtels	Lieu de travail	Salles municipales ou salles de sport	A domicile	Autres lieux
Australie	42	23	13	22	6	5	12
Belgique (Flandre)	23	23	m	21	17	1	16
Canada	27	17	14	24	5	5	7
Irlande	26	17	14	20	6	2	15
Nouvelle-Zélande	23	20	14	25	4	6	9
Pologne	14	29	7	25	2	5	18
Suisse	10	39	14	11	7	3	17
Royaume-Uni	22	19	11	36	2	2	8
États-Unis	27	15	17	33	1	2	5

Tableau C5.8. Répartition en pourcentage des activités de formation pour adultes selon les divers médias pédagogiques utilisés (1994-1995)

	Enseignement en classe, séminaire ou atelier	Didacticiels	Radio/télédiffusion	Cassettes audio/vidéo, bandes magnétiques ou disques	Supports écrits	Formation sur le tas	Autres moyens
Australie	91	16	3	11	34	m	2
Belgique (Flandre)	79	41	17	37	85	35	25
Canada	90	17	3	39	67	29	3
Irlande	79	2	1	2	2	10	4
Pays-Bas	73	22	12	32	70	21	9
Nouvelle-Zélande	85	19	5	36	70	43	2
Pologne	86	15	7	29	58	40	9
Suisse	88	19	5	28	56	20	26
Royaume-Uni	83	11	2	21	37	24	3
États-Unis	87	11	1	18	29	18	3

Tableau C5.9. Obstacles empêchant la participation à des activités de formation (1994-1995)

	Pourcentage des personnes n'ayant suivi aucune formation l'année précédente	Parmi les personnes n'ayant suivi aucune formation, pourcentage de celles qui souhaitaient le faire	Répartition (en %) des personnes n'ayant pas participé aux activités de formation qu'elles souhaitaient suivre selon les raisons invoquées										Autres
			Obstacles dus à la situation				Obstacles dus à l'institution				Obstacles dus à la personne elle-même		
			Manque de temps	Activité professionnelle trop prenante	Obligations familiales	Absence d'encouragement de la part de l'employeur	Formation recherchée non proposée	Formation trop coûteuse/manque d'argent	Non titulaire des diplômes requis	Mauvais moment	Mauvaise maîtrise de la langue véhiculaire	Raisons de santé	
Australie	64	34	43	16	7	2	2	9	21	5	1	7	9
Belgique (Flandre)	78	12	48	14	14	5	3	7	1	7	4	1	14
Canada	64	23	42	9	23	4	7	25	4	9	n	4	16
Irlande	78	14	24	10	21	2	18	24	2	7	n	4	2
Pays-Bas	64	18	46	11	7	7	6	17	1	7	1	6	12
Nouvelle-Zélande	54	25	51	35	42	9	14	37	9	30	4	7	17
Pologne	86	11	37	15	18	12	19	29	3	5	n	5	15
Suède	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	58	23	42	14	14	7	17	11	1	7	1	6	15
Royaume-Uni	55	16	27	13	20	9	15	24	2	13	2	5	15
États-Unis	58	16	44	14	21	5	4	33	1	7	1	5	10

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

Indicateur expérimental

ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX (en raison d'incapacités, de difficultés d'apprentissage et de handicaps)

■ CONTEXTE

Cet indicateur compare la proportion d'élèves qui, d'après les pays, ont des besoins éducatifs spéciaux.

Il met aussi en évidence des informations sur le volume, le cadre ainsi que les ressources attribuées à l'enseignement spécialisé, exprimées en nombre d'élèves par enseignant.

Une stratégie novatrice consiste à étudier plus particulièrement les ressources supplémentaires mises à la disposition des élèves ayant des besoins spéciaux.

Cependant il faut savoir que les données relatives à cet indicateur sont encore au stade expérimental.

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de groupes défavorisés bénéficient souvent d'un soutien complémentaire à l'école pour être en mesure de progresser de façon satisfaisante. Ces élèves sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire bien que certains continuent de fréquenter des établissements spéciaux.

L'orientation des politiques d'éducation en faveur de la formation tout au long de la vie et de l'équité revêtent une importance toute particulière pour ces élèves/étudiants, car ce sont eux qui risquent le plus d'être marginalisés, non seulement à l'école mais aussi sur le marché du travail et dans la vie en général. Il est essentiel de suivre les dispositions prises en matière d'éducation pour ces élèves, compte tenu surtout des ressources supplémentaires considérables en jeu.

Beaucoup de pays mettent en œuvre des politiques constructives en vue d'assurer des prestations équitables et d'intégrer dans la société ceux qui ont des besoins particuliers. Toutefois, les dispositions législatives, les attitudes traditionnelles, la formation des enseignants, le cloisonnement des systèmes et les définitions de catégories (les catégories de capacité, par exemple) sont autant de facteurs qui, entre autres, peuvent jouer à l'encontre de l'intégration, voire faciliter l'exclusion.

Pour assurer un enseignement à ces élèves, les pays pour la plupart mettent des ressources supplémentaires à la disposition des établissements scolaires. Il s'agit en général d'enseignants et d'assistants d'enseignants supplémentaires ainsi que d'auxiliaires médicaux tels que des orthophonistes et des kinésithérapeutes, mais aussi d'aménagements dans les locaux et les installations. Les pays se différencient sensiblement du point de vue des prestations offertes et des lieux de prestations – établissements scolaires spécialisés, classes spéciales intégrées à des écoles ordinaires ou classes ordinaires dans des établissements ordinaires ou autres lieux.

Les données relatives à cet indicateur sont encore au stade expérimental et les comparaisons entre pays doivent être interprétées avec prudence. Bien que la plupart des pays utilisent des catégories pour définir les différents types de besoins, un manque de cohérence dans le niveau et le mode d'utilisation de ces catégories est observé d'un pays à l'autre. De plus, certains pays incluent les groupes défavorisés au sein des populations ayant des besoins spéciaux alors que d'autres ne le font pas.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux

Faute d'un accord sur les définitions, il était dans le passé difficile de comparer à l'échelle internationale les effectifs et les proportions d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les stratégies basées sur la comptabilisation des effectifs scolaires dans des établissements spécialisés ou encore sur des modèles de handicaps définis à partir de classifications médicales ne reflètent pas la situation réelle dans de nombreux pays dans lesquels les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire et où l'on se rend compte que ces modèles de type médical ne permettent guère de planifier les services d'enseignement requis pour répondre aux besoins de ces élèves.

Conçu dans une optique différente, cet indicateur est construit à partir de données relatives aux ressources supplémentaires fournies pour financer la formation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les besoins éducatifs spéciaux se définissent donc, dans la pratique, en termes de ressources publiques et privées supplémentaires fournies pour financer la formation de ces élèves.

En vue de comparaisons, les pays ont à présent réparti leurs propres catégories nationales de besoins éducatifs spéciaux à l'intérieur d'une taxinomie internationale simple en trois volets. Dans cette taxinomie, la catégorie A correspond en gros aux besoins résultant d'une déficience ; la catégorie B renvoie aux besoins dus à des difficultés d'apprentissage et la catégorie C regroupe les besoins dus à un handicap (voir les définitions plus loin). Le tableau C6.1 récapitule les résultats de cette reclassification des catégories nationales. Ce tableau fait apparaître de grandes correspondances entre les catégories affectées à la catégorie internationale A, avec cependant quelques légères différences dans les appellations utilisées [par exemple, « handicap intellectuel/capacité d'apprentissage » (Suisse) ; « handicap intellectuel profond/incapacité sévère d'apprentissage » (Pays-Bas) ; « handicap intellectuel sévère » (Italie) ; « retard intellectuel moyen » (Hongrie)].

Le tableau C6.1 présente les différents cadres conceptuels auxquels les pays ont recours dans l'administration de l'enseignement spécial. Dans certains pays, bénéficient de l'enseignement spécial uniquement les élèves atteints d'incapacités médicalement reconnues (par exemple, République tchèque et Italie) alors qu'en Turquie, cet enseignement s'adresse également aux enfants précoces et surdoués et, dans d'autres encore, à des enfants diversement défavorisés (Suisse). Les élèves classés dans cette dernière catégorie sont en général pris en considération dans le modèle basé sur les ressources (par exemple, Finlande, Hongrie, Pays-Bas). Les élèves souffrant de troubles affectifs sont eux aussi perçus de façon très différente selon les pays. Ainsi, en Irlande, on considère que ces troubles résultent d'un handicap ; on estime en Finlande, qu'ils ont une origine plus relationnelle et dans d'autres pays qu'ils ont une cause clairement organique ; dans d'autres encore, ils n'apparaissent nulle part. Le modèle fondé sur les ressources fournies permet d'intégrer toutes les catégories d'élèves bénéficiant d'un soutien complémentaire, et comme il ne repose sur aucune définition nationale de l'enseignement spécial, il permet de procéder à des comparaisons internationales potentielles.

L'enseignement répondant à des besoins spéciaux se définit à présent en termes de ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de cet enseignement.

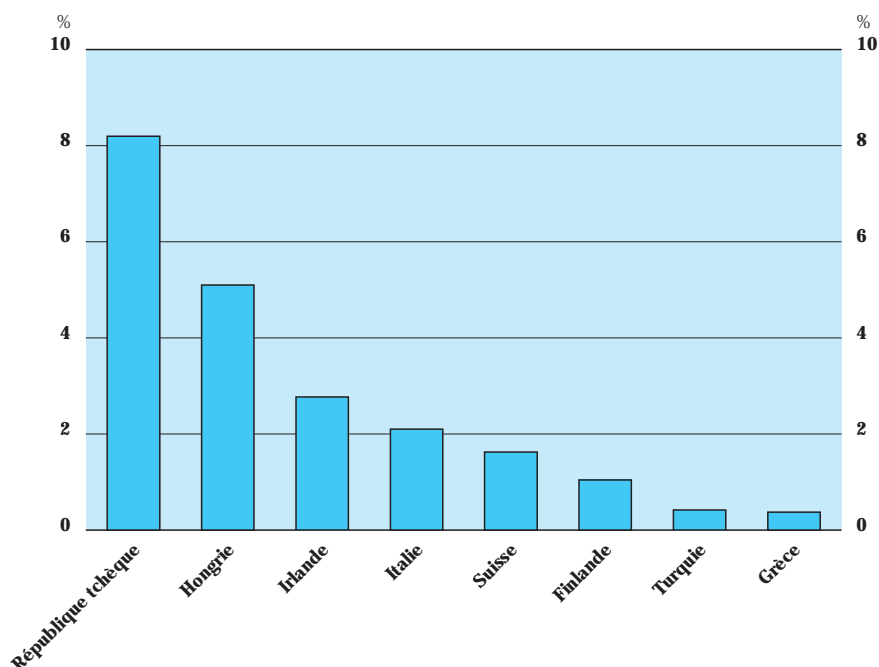
Une nouvelle taxinomie internationale permet d'établir un classement des programmes nationaux mis en place pour répondre aux besoins éducatifs spéciaux.

La catégorie A correspond en gros aux besoins résultant d'une déficience ; la catégorie B aux besoins résultant de difficultés d'apprentissage et la catégorie C aux besoins liés à un handicap.

Les pays ont recours à des cadres conceptuels différents dans l'administration de l'enseignement spécial.



Graphique C6.1. **Nombre d'élèves classés dans la catégorie internationale A, bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage des élèves scolarisés dans le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves classés dans la catégorie internationale A.
Source : OCDE.

Le graphique C6.1 montre les différences d'un pays à l'autre entre les élèves classés dans la catégorie A (pour laquelle les données sont les plus complètes). Le pourcentage d'élèves classés dans la catégorie A est relativement faible en Grèce et en Turquie, moyen en Finlande, en Irlande, en Italie et en Suisse et élevé en Hongrie et en République tchèque.

Si la catégorie B est prise en considération, le volume des prestations triple en Suisse, double en Finlande mais il reste inchangé dans les autres pays.

La catégorie C, qui concerne les prestations en faveur des élèves souffrant d'un handicap révèle l'ampleur des ressources supplémentaires consacrées à l'éducation de ces enfants. Les résultats montrent que les politiques d'éducation établissent une discrimination en faveur des élèves victimes d'incapacités et de handicaps (tableau C6.2).

Structures d'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux

Dans la plupart des pays, les établissements spéciaux accueillent uniquement les élèves des catégories A et B alors que les classes spéciales

Le tableau C6.4 indique le nombre d'élèves fréquentant des établissements spéciaux, des classes spéciales dans des écoles ordinaires et des classes ordinaires dans des établissements ordinaires et la façon dont les élèves classés dans les catégories internationales A, B et C se répartissent entre ces différentes structures d'accueil. Il ressort de ce tableau que dans la plupart des pays, les établis-

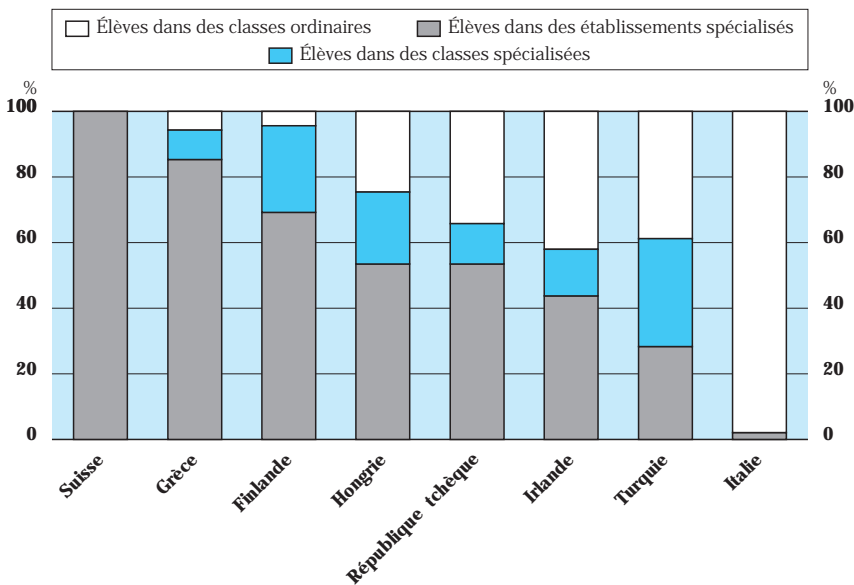
sements spéciaux accueillent uniquement les élèves des catégories A et B alors que les élèves des trois catégories sont accueillis dans des classes spéciales ainsi que dans des classes ordinaires. Le tableau C6.3 et le graphique C6.2 montrent comment sont répartis les élèves de la catégorie A entre les établissements spéciaux, les classes spéciales et les classes ordinaires. Cette répartition est très différente d'un pays à l'autre. En Italie, les écoles ou les classes spéciales n'accueillent presque pas d'élèves alors que dans la plupart des autres pays, malgré quelques variations, les élèves de la catégorie A sont de préférence scolarisés dans ce type de structure.

et les classes ordinaires sont ouvertes aux élèves des trois catégories.

Les pays de l'OCDE se trouvent dans une période de transition, passant de systèmes qui pour l'essentiel, scolarisaient à part les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (en règle générale, classés en fonction de leurs déficiences respectives) à des systèmes plus intégrés visant à scolariser tous les élèves dans les mêmes établissements. Certains pays (tels que l'Italie) pratiquent l'intégration scolaire de ces élèves depuis longtemps. Beaucoup d'autres procèdent à des réformes en application des accords internationaux qui préconisent l'intégration pour des raisons d'équité et d'égalité des chances. Le débat se poursuit sur la question de savoir s'il est possible et souhaitable d'intégrer tous les élèves dans le circuit scolaire ordinaire. La nécessité de suivre l'évolution de cette situation et de fournir des données comparatives sur l'ampleur et la nature de l'intégration dans les différents systèmes éducatifs nationaux montre bien qu'il importe de développer un indicateur pertinent.

Les pays de l'OCDE se trouvent dans une période de transition, entre des systèmes de scolarisation essentiellement séparés vers des systèmes davantage axés sur l'intégration scolaire de l'ensemble des élèves dans les mêmes établissements.

Graphique C6.2. Répartition en pourcentage des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, bénéficiant de ressources supplémentaires et classés dans la catégorie internationale A selon la structure d'accueil (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des élèves dans des classes spécialisées.

Source : OCDE.

Les ressources supplémentaires consacrées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent être de nature diverse.

Ressources et enseignement répondant à des besoins spéciaux

La définition même des ressources montre bien que les ressources supplémentaires consacrées aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux peuvent être de nature très diverse. Elles comprennent les ressources en personnel, c'est-à-dire aussi bien les enseignants et assistants d'enseignants que les auxiliaires médicaux ; les ressources en matériel telles que les aides ou supports de divers types ; et les ressources financières y compris les dispositifs de financement préférentiel en faveur de ces élèves. Dans la mesure où les traitements des enseignants constituent un poste majeur des dépenses d'éducation, le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par enseignant constitue un indicateur important dans ce domaine. Le tableau C6.5 indique le nombre d'élèves par enseignant pour les catégories internationales A, B et C, ventilés entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Aux fins de comparaison, le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement ordinaire a été également indiqué (voir aussi l'indicateur B7).

Dans l'ensemble des pays, le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par enseignant est relativement faible.

Le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux par enseignant est relativement faible, allant, pour les élèves de la catégorie A fréquentant des établissements spéciaux de 2.3 à 8.6 et, dans les classes spéciales des écoles ordinaires, de 1.7 à 10.7. Ces résultats révèlent un encadrement beaucoup plus important que pour les élèves en général, le nombre d'élèves par enseignant variant entre 11.2 et 27.9 dans le primaire, et entre 9.5 et 16 dans le premier cycle du secondaire. Ces résultats témoignent au moins pour une part de la complexité de la tâche enseignante et de la nécessité probable d'un enseignement personnalisé. Il est aussi évident que d'importantes ressources sont souvent mises à disposition sous forme d'enseignants de soutien, bien qu'il soit difficile d'obtenir les données correspondantes.

Indicateur de l'enseignement répondant à des besoins spéciaux

Basé sur les ressources supplémentaires mises à disposition par les pays en faveur de l'enseignement spécialisé, cet indicateur amène à faire plusieurs constats :

D'abord, l'estimation de la proportion d'enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire varie beaucoup selon les pays.

L'utilisation de trois grandes catégories pour identifier les « causes » perçues de la difficulté éducative montre que la définition des « causes » varie selon les pays, et cette méthode semble être intéressante pour l'avenir. Le fait d'utiliser conjointement la définition des ressources et la classification en trois catégories contribue à gommer les divergences résultant simplement de différences dans la définition du concept de l'enseignement répondant à des besoins spéciaux et devrait faciliter une amélioration de la qualité des comparaisons internationales dans ce domaine.

Enfin les données révèlent de grandes différences d'un pays à l'autre dans le type d'établissement où sont scolarisés les élèves ayant des besoins spéciaux et, par conséquent, dans le mode de socialisation de ces élèves et dans leur parcours de scolarisation, qui peuvent être liés à une exclusion sociale ultérieure. De toute évidence, certains pays estiment possible de scolariser dans des classes ordinaires des élèves qui, dans d'autres systèmes nationaux le seraient dans des établissements spéciaux. C'est donc à la suite d'une démarche tout à fait arbitraire que les

chances dans la vie de ces élèves sont variables. Le recours croissant au concept de l'enseignement adapté aux besoins spéciaux et la tendance à l'intégration représentent conjointement un enjeu formidable du point de vue de la collecte de statistiques dans ce domaine.

Pour terminer, les ressources supplémentaires fournies, dont le taux d'encadrement plus favorable est une mesure indirecte, révèlent l'étendue du soutien complémentaire apporté aux élèves ayant des besoins spéciaux et à leurs écoles. On peut considérer qu'il s'agit là d'un effort fait par les pays pour améliorer, par une discrimination favorable, les chances s'offrant aux élèves souffrant d'incapacités, de difficultés d'apprentissage et de handicaps.

Plusieurs pays ne disposent pas de données nationales sur les élèves qui, malgré leurs besoins spéciaux sont scolarisés dans des classes ordinaires. Dans la mesure où les effectifs ainsi scolarisés augmentent avec la tendance à l'intégration, l'absence de données les concernant devient plus problématique et laisse entrevoir un domaine important où les systèmes de collecte de données pourraient encore s'enrichir.

Cet indicateur montre bien qu'une définition basée sur les ressources marque un progrès assez considérable dans la mise au point du cadre nécessaire pour fournir des données, comparables à l'échelle internationale, sur l'enseignement répondant à des besoins spéciaux.

Les méthodes nouvelles qui permettent de recueillir ces données sur une large échelle, y compris la quantification des ressources fournies dans ce contexte, favorisent une comparaison objective des différents systèmes. Si parallèlement, des travaux sont consacrés aux résultats de l'enseignement dispensé aux personnes ayant des besoins spéciaux, quelle que soit la structure où elles ont été scolarisées, les arguments philosophiques et éducatifs qui militent en faveur de l'intégration pourraient se doubler d'une justification économique.

■ DÉFINITIONS

Le pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, indiqués dans le tableau C6.2, est obtenu par division des effectifs scolaires ayant des besoins éducatifs spéciaux par le nombre total d'élèves ayant l'âge de l'obligation scolaire (multiplié par 100). Sauf indication contraire, les élèves pris en considération sont scolarisés aux niveaux 1 et 2 de la CITE. Les chiffres relatifs aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sont établis sur la base d'une scolarisation à temps complet.

Les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux se définissent en termes de ressources publiques et privées supplémentaires fournies pour le financement de leur formation. On entend par « ressources supplémentaires », les ressources mises à disposition en plus des ressources qui le sont généralement pour les élèves suivant sans difficulté un cursus normal. Sauf indication contraire, les résultats indiqués dans le tableau concernent à la fois les établissements publics et privés.

Les chiffres basés sur les catégories nationales de besoins éducatifs spéciaux, à supposer que les pays aient recours à ce type de classement, ont été regroupés en trois catégories internationales A, B et C.

Les données portent sur l'année scolaire 1995/96, sauf indication contraire, et proviennent d'une étude UOE sur l'enseignement spécialisé, réalisée en 1996/97 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

- La catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme sur laquelle un large accord intervient – les élèves aveugles et malvoyants, les élèves sourds et malentendants, les élèves handicapés mentaux sévères et profonds, les polyhandicapés, etc.
- La catégorie B désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas directement ou principalement imputables à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C.
- La catégorie C désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques.

Les établissements spéciaux sont des structures à part, gérés en dehors des établissements scolaires ordinaires. Les classes spéciales sont des classes ou des unités rattachées à des écoles ordinaires. Les effectifs d'enseignants, à partir duquel le nombre d'élèves par enseignant est calculé dans le tableau C6.5, renvoient, sauf indication contraire, à l'ensemble des effectifs à plein-temps et à temps partiel, exprimé en équivalent plein-temps).

Tableau C6.1. **Reclassement des catégories nationales de besoins éducatifs spéciaux dans les catégories internationales A, B et C (1996)**

	Catégorie internationale A	Catégorie internationale B	Catégorie internationale C
République tchèque	i retardé mental ii déficience auditive iii déficience visuelle iv déficience du langage v déficience motrice vi poly-handicap vii enfant hospitalisé viii troubles du développement, du comportement et de l'apprentissage ix autres handicaps x enfant de santé fragile		
Finlande	i retard mental moyen ii déficience auditive iii déficience visuelle iv déficience motrice et autres v autres	i retard mental léger ii déficience du développement affectif et social iii troubles spécifiques de l'apprentissage iv enseignement de soutien	i immigré/émigré
Grèce	i aveugle – malvoyant ii sourd – malentendant iii handicapé physique iv retardé mental	i autistes	i troubles de l'apprentissage
Hongrie	i retard mental léger ii retard mental moyen iii déficience visuelle iv déficience auditive v déficience motrice vi déficience de la parole vii autres déficiences		i enfant appartenant à une minorité ethnique ii élève défavorisé/élève à risque
Irlande	i déficient visuel ii déficient auditif iii déficient mental moyen iv déficient mental modéré v déficient moteur vi troubles spécifiques de la parole et du langage vii troubles spécifiques de l'apprentissage viii retardé mental sévère et profond ix poly-handicapé	i enfant ayant besoin d'un enseignement de soutien ii enfant atteint de troubles affectifs iii enfant atteint de troubles affectifs sévères	i enfant du voyage ii jeune délinquant iii enfant de réfugié iv enfant issu d'un milieu défavorisé et scolarisé dans un établissement ordinaire
Italie	i déficience visuelle ii déficience auditive iii retard mental léger (psychiatrique) iv retard mental sévère (psychiatrique) v déficience physique légère vi déficience physique sévère vii poly-handicapé		
Suisse	i retard mental rééducable ii retard mental éducatif iii poly-handicapé iv incapacité motrice v troubles du comportement vi sourd ou malentendant vii troubles du langage viii déficience visuelle ix maladie chronique/nécessitant une hospitalisation prolongée x poly-handicap	i troubles de l'apprentissage/classes d'initiation ii troubles de l'apprentissage/classes spéciales iii troubles de l'apprentissage/classes à orientation professionnelle iv troubles du comportement v incapacité motrice vi déficience sensorielle et du langage vii élève malade/classe assurée en milieu hospitalier viii autres relevant du « programme d'enseignement spécial »	i langue maternelle étrangère
Turquie	i déficient visuel ii déficient auditif iii handicapé orthopédique iv retard mental rééducable v retard mental éducatif vi déficience de la parole vii atteint d'une maladie chronique	i précoce et surdoué	

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C6.2. **Nombre d'élèves appartenant aux catégories internationales A, B et C bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage des élèves dans le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire et du total des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	En pourcentage des élèves dans le primaire et le 1 ^{er} cycle du secondaire			En pourcentage des étudiants bénéficiant de ressources supplémentaires		
	Catégorie internationale A	Catégorie internationale B	Catégorie internationale C	Catégorie internationale A	Catégorie internationale B	Catégorie internationale C
République tchèque	8.2	a	a	m	m	m
Finlande	1.0	13.2	1.7	6.5	82.8	10.7
Grèce	0.4	(n)	0.9	30.0	n	70.0
Hongrie	5.1	a	11.1	31.5	a	68.5
Irlande	2.8	6.6	(14.2)	(11.8)	(27.9)	(60.3)
Italie	2.1	a	a	100.0	a	a
Suisse	1.6	4.2	0.4	28.0	64.8	7.2
Turquie	0.4	n	a	99.3	0.8	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m

Tableau C6.3. **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage du total des élèves dans le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire et pourcentage d'élèves classés dans la catégorie internationale A, en fonction de la structure d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	Élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en pourcentage des élèves dans le primaire et le 1 ^{er} cycle du secondaire			Répartition des élèves classés dans la catégorie internationale A par structure d'accueil		
	Pourcentage d'élèves dans les établissements spécialisés	Pourcentage d'élèves dans les classes spécialisées des établissements ordinaires	Pourcentage d'élèves dans les classes ordinaires des établissements ordinaires	Pourcentage d'élèves dans les établissements spécialisés	Pourcentage d'élèves dans les classes spécialisées des établissements ordinaires	Pourcentage d'élèves dans les classes ordinaires des établissements ordinaires
République tchèque	4.4	1.0	2.8	53.5	12.3	34.3
Finlande	1.9*	1.1	11.3	69.2	26.4	4.3
Grèce	2.1*	0.9	n	85.4	8.9	5.7
Hongrie	2.7	1.1	12.3	53.5	21.9	24.7
Irlande	1.4	0.4	(21.7)	43.8	14.2	(42.0)
Italie	0.04	n	2.1*	1.9	0.2	97.9
Suisse	1.6	4.6	m	100.0	n	n
Turquie	0.1	0.1	0.2	28.1	32.6	39.3
Royaume-Uni	1.2	x	1.6	m	m	m

Tableau C6.4. **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires et pourcentage d'élèves dans les catégories internationales A, B et C selon la structure d'accueil (1996)**

	Établissements spécialisés			Classes spécialisées des établissements ordinaires			Classes ordinaires des établissements ordinaires			
	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale A	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale B	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale A	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale B	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale A	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale B	Pourcentage d'élèves dans la catégorie internationale C
République tchèque	47 543	100.0	a	10 896	100.0	a	30 445	100.0	a	a
Finlande	11 353	53.8	46.2	6 159	26.3	73.7	66 478	0.4	0.7	98.9
Grèce	3 276*	99.8	0.2	9 282	3.7	n	218	100.0	n	n
Hongrie	29 219	100.0	n	11 948	100.0	n	132 145	10.2	n	89.8
Irlande	7 530*	87.5	6.4	2 289*	100.0	n	(121 160)*	4.7	30.9	64.4
Italie	1 737	100.0	a	180	a	a	91 594*	100.0	a	a
Suisse	12 557	100.0	n	32 329	n	90.0	m	n	m	m
Turquie	7 504	100.0	n	8 733	100.0	n	10 498	98.1	1.9	a
Royaume-Uni	114 420	m	m	x	m	m	1 362 180	m	m	m

* Établissements publics seulement.

() Les données entre parenthèses sont des estimations.

Hongrie : Sont aussi inclus des élèves du 2^e cycle du secondaire.

Royaume-Uni : Sont aussi inclus des élèves du préscolaire et du 2^e cycle du secondaire.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C6.5. **Nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et bénéficiant de ressources supplémentaires par enseignant et nombre d'élèves par enseignant dans les établissements ordinaires en équivalent plein-temps, par niveau d'enseignement et catégorie internationale (1996)**

	Toutes catégories			Catégorie internationale A			Catégorie internationale B			Catégorie internationale C		
	Primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire
Établissements spécialisés												
République tchèque	7.0	7.0	a	7.0	7.0	a	a	a	a	a	a	a
Finlande	4.5	m	m	4.5	m	m	5.7	m	m	m	m	m
Grèce	5.0*	5.4	3.0	5.0*	5.4	3.0	3.5	3.5	m	m	m	m
Hongrie	4.2	3.7	12.2	4.2	3.7	12.2	a	a	a	m	m	m
Irlande	6.9* **	m	m	8.6* **	m	m	8.0* **	m	m	(8.8)* **	m	m
Italie	2.3**	2.4**	1.5**	2.3**	2.4**	1.5**	a	a	a	a	a	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	5.8	5.8	a	5.8	5.8	a	m	m	m	a	a	a
Royaume-Uni	6.6**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Classes spécialisées des établissements ordinaires												
République tchèque	10.2	10.2	a	10.2	10.2	a	a	a	a	a	a	a
Finlande	7.4	m	m	6.3	m	m	10.5	m	m	m	m	m
Grèce	12.1	13.6	2.7	3.0	5.3	2.7	a	a	a	13.7	13.7	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Irlande	9.8* **	m	m	9.8* **	m	m	m	m	m	(15.2)* **	(15.2)* **	m
Italie	1.7*	1.6*	2.3*	1.7*	1.6*	2.3*	a	a	a	a	a	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	10.7	10.7	a	10.7	10.7	a	m	m	m	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Établissements ordinaires												
République tchèque	20.4	13.0										
Finlande	16.8	12.4										
Grèce	15.0	11.4										
Hongrie	12.2	9.5										
Irlande	22.6	15.8										
Italie	11.2	10.8										
Suisse*	15.9	13.0										
Turquie	27.9	a										
Royaume-Uni	21.3	16.0										

Turquie : données de 1995.

Irlande, Pays-Bas : les données incluent le 2^e cycle du secondaire.

* Établissements publics seulement.

** Enseignants à plein-temps seulement.

() Les données entre parenthèses sont des estimations.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

LE PASSAGE DE L'ÉCOLE A LA VIE ACTIVE

Ces dernières années, la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi a resurgi au tout premier plan du débat public. D'une manière générale, on a le sentiment que le passage de l'école à la vie active est devenu plus difficile, bien que les jeunes, dans la plupart des pays, soient moins nombreux et qu'ils entrent sur le marché du travail avec de meilleures qualifications que ce n'était le cas il y a dix ans. Le présent chapitre vise à donner un premier aperçu de la nature des problèmes associés au passage de l'école à la vie active ; il se fonde en grande partie sur un ensemble de données provenant d'enquêtes sur la population active, axées sur les jeunes et l'emploi.

Les jeunes peuvent entrer dans le monde du travail, soit pendant leurs études, soit après la fin de leur formation initiale. L'**indicateur D1** donne une vue d'ensemble de l'activité des jeunes de 15 à 29 ans, qu'ils soient en cours d'études ou qu'ils aient achevé leur formation initiale. Dans certains pays, de nombreux jeunes étudient tout en travaillant, mais dans d'autres, les études et le travail interviennent le plus souvent consécutivement. Le travail pendant les études se présente généralement sous deux formes, soit dans le cadre de programmes travail-études qui permettent d'établir une étroite relation entre ces deux activités, soit dans le cadre d'emplois à temps partiel exercés pendant les études, qui, s'ils donnent une expérience précoce du marché du travail, ont en général peu de rapport avec le métier qu'exercera finalement l'intéressé, une fois ses études achevées.

Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui ne sont plus scolarisés augmente. Toutefois, dans les différents pays, il semble que la situation générale du travail incite fortement les jeunes à poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement obligatoire. Les jeunes qui abandonnent leurs études prématurément sont lourdement pénalisés sur le marché du travail alors que ceux qui font des études plus longues ont de bien meilleures chances de réussir. On a lieu de penser que le travail pendant les études peut faciliter ultérieurement l'insertion (définitive) dans la vie active, ce qui peut s'expliquer, du moins en partie, par le fait que de nombreux programmes d'apprentissage assurent une transition assez souple entre les études et le monde du travail, et que le travail pendant les études permet aux jeunes de se familiariser avec la recherche d'un emploi et avec les conditions et les milieux de travail.

L'**indicateur D2** montre, sur une période de dix ans, l'augmentation du nombre d'années qu'un jeune de 15 ans peut espérer passer dans le système éducatif entre 15 et 29 ans. Parallèlement à cette augmentation, on observe un fléchissement du nombre d'années prévisibles en dehors du système éducatif. Certes, ce fléchissement signifie que les périodes correspondant à certaines des situations vis-à-vis de l'emploi après les études ont dû également diminuer. Bien qu'il semble en général que la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi se soit dégradée, le nombre estimé d'années que les jeunes passent au chômage et en inactivité a globalement diminué au cours de la période 1985-1996, non seulement en valeur absolue mais aussi en proportion du nombre estimé d'années passées en activité. Cela dit, le temps passé en activité ne l'est peut-être pas dans des emplois de bonne qualité du point de vue de ceux qui les occupent.

Dans l'esprit du public, le chômage des jeunes est généralement associé aux problèmes que pose l'obtention d'un premier emploi après la fin des études. L'**indicateur D3** donne des renseignements sur les diverses raisons expliquant le chômage des jeunes. Si, dans certains pays, la difficulté à trouver un premier emploi est la cause principale du chômage des jeunes, dans d'autres, plus de la moitié des jeunes non scolarisés et au chômage ont déjà exercé un emploi, souvent temporaire, après leurs études. Les taux de chômage sont moins élevés dans les pays où l'apprentissage joue un grand rôle ou dans ceux où la protection du travail est moins stricte.

Enfin, l'**indicateur D4** précise la relation existant entre le niveau de formation et les résultats obtenus sur le plan professionnel durant les premières années d'activité qui suivent la fin des études. En général, les perspectives professionnelles s'améliorent parallèlement au niveau de formation, les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire étant tout particulièrement privilégiés. Toutefois, dans certains pays, même un niveau de qualification élevé ne suffit pas à garantir un emploi. Les ratios emploi/population connaissent une évolution très semblable à celle des taux de chômage : alors que ceux-ci diminuent, les ratios emploi/population augmentent avec l'âge et le niveau de formation. Parmi les cohortes de jeunes plus âgées, c'est la fréquence du travail des femmes qui explique les différences entre pays dans la proportion des emplois des jeunes.

FORMATION ET EMPLOI DES JEUNES

■ CONTEXTE

Les jeunes peuvent entrer dans le monde du travail soit pendant leurs études soit à l'issue de leur formation initiale. Chez les jeunes, l'association emploi-études et la prolongation des études, s'observent avec des fréquences très variables selon les pays de l'OCDE. Il semble que ces deux phénomènes soient fortement influencés par la situation générale du marché du travail.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

L'entrée dans la vie adulte correspond généralement à la période où prend fin la formation initiale et où les jeunes entrent pour la première fois sur le marché du travail. Dans certains pays, le plus souvent, les études précèdent l'emploi, mais dans d'autres, de nombreux jeunes étudient tout en travaillant. Les différentes modalités d'association emploi-études peuvent avoir des effets sensibles sur le succès du processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études peut favoriser l'entrée définitive dans la vie active. La situation au regard de l'association emploi-études des jeunes appartenant aux groupes d'âge 15-19 ans, 20-24 ans et 25-29 ans dans un certain nombre de pays de l'OCDE est décrite dans le tableau D1.1.

Dans certains pays, de nombreux jeunes associent études et travail, mais dans d'autres, l'entrée dans la vie active intervient bien souvent après les études.

D1

Association emploi-études

La situation varie sensiblement d'un pays à l'autre (graphique D1.1). En premier lieu, viennent les pays où les programmes emploi-études sont assez courants (Allemagne, Autriche, Suisse et, dans une moindre mesure, France et Royaume-Uni), puis les pays où les élèves/étudiants qui travaillent sont nombreux (Australie, Canada, États-Unis, Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, Finlande, Suède et Suisse) et enfin les pays où les études et l'emploi sont rarement associés (Belgique, Espagne, Grèce, Italie et République tchèque). De manière générale, plus les étudiants sont âgés, plus ils associent emploi et études. Les ratios emploi/population chez les étudiants âgés de 25 à 29 ans sont supérieurs à 50 pour cent dans certains pays et sont particulièrement élevés (au-delà de 70 pour cent) en Australie, aux États-Unis et en Suisse. En Grèce, en Italie et en République tchèque, ils sont inférieurs à 25 pour cent.

L'emploi occupé pendant les études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel sur le marché du travail proprement dit.

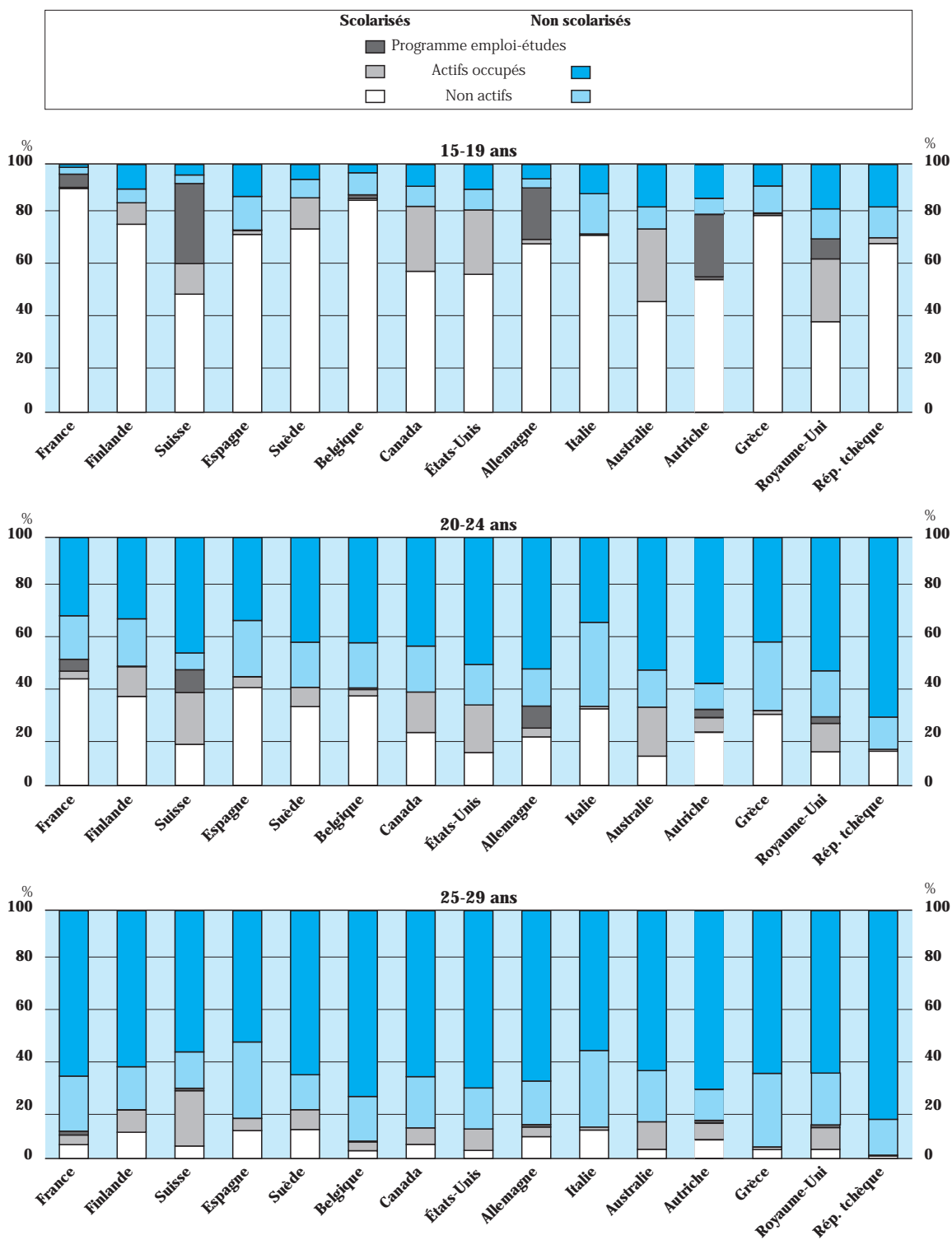
La situation des hommes et des femmes par rapport à l'emploi est sensiblement la même pendant les années d'études, à l'exception de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse où la participation des hommes aux programmes emploi-études est plus importante.

Entrée sur le marché du travail une fois les études terminées

Avec l'âge, le pourcentage des jeunes qui quittent l'enseignement augmente de toute évidence (graphique D1.2), et parallèlement, le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays, le pourcentage des jeunes non scolarisés s'inscrit dans une fourchette allant de 15 à 30 pour cent pour le groupe d'âge 15-19 ans, passe

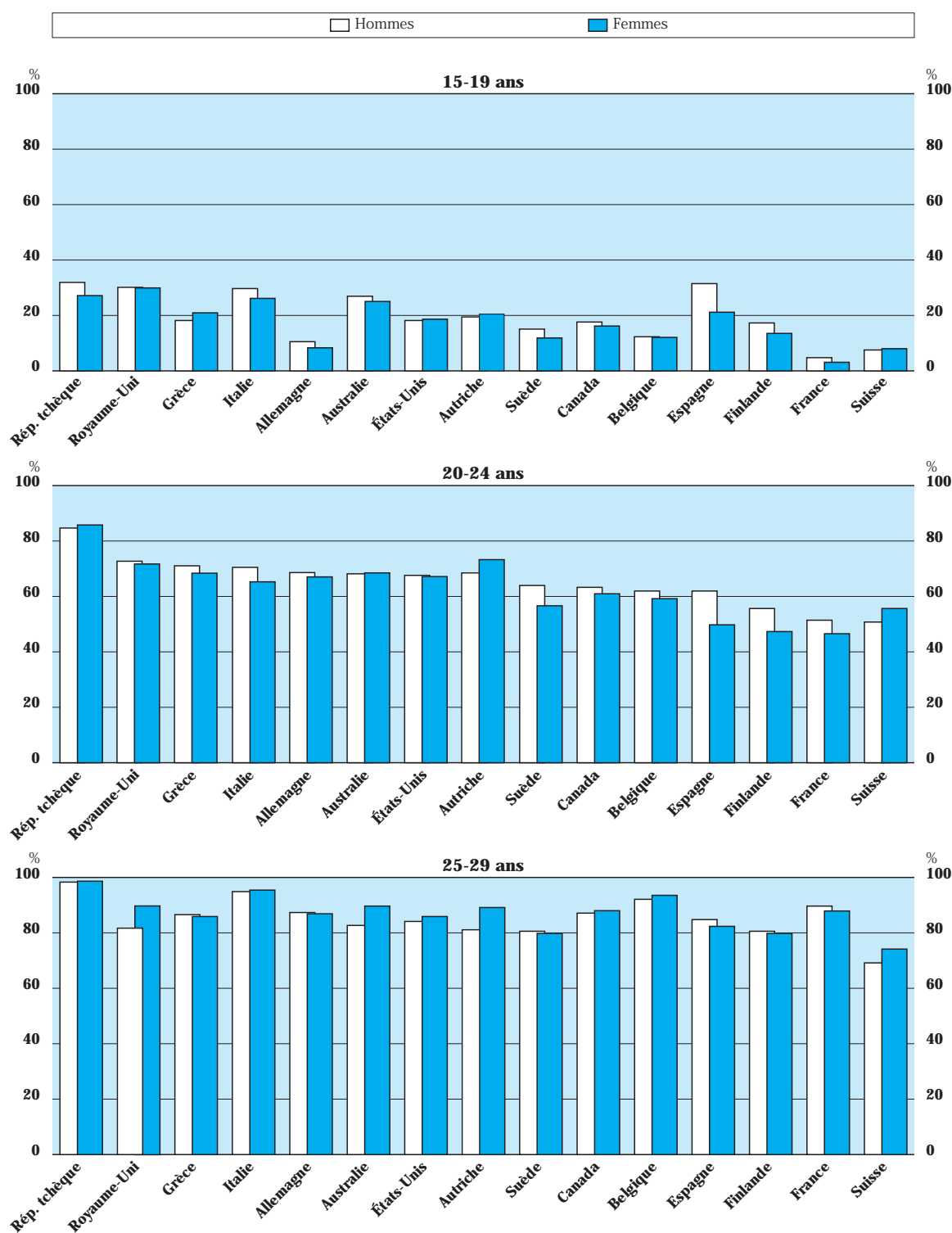
Les taux d'inscription après l'enseignement obligatoire reflètent souvent la situation générale du marché du travail.

Graphique D1.1. **Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1996)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes scolarisés dans le groupe d'âge 20-24 ans.

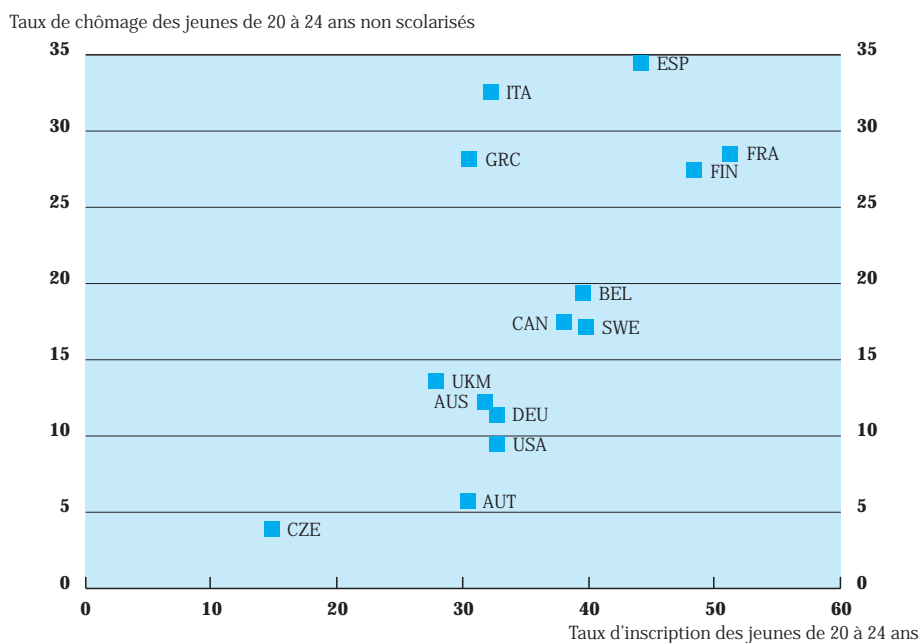
Source : OCDE.

Graphique D1.2. **Pourcentage de jeunes non scolarisés, par sexe (1996)**

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des hommes non scolarisés dans le groupe d'âge 20-24 ans.

Source : OCDE.

Graphique D1.3. Taux d'inscription et taux de chômage des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés (1996)

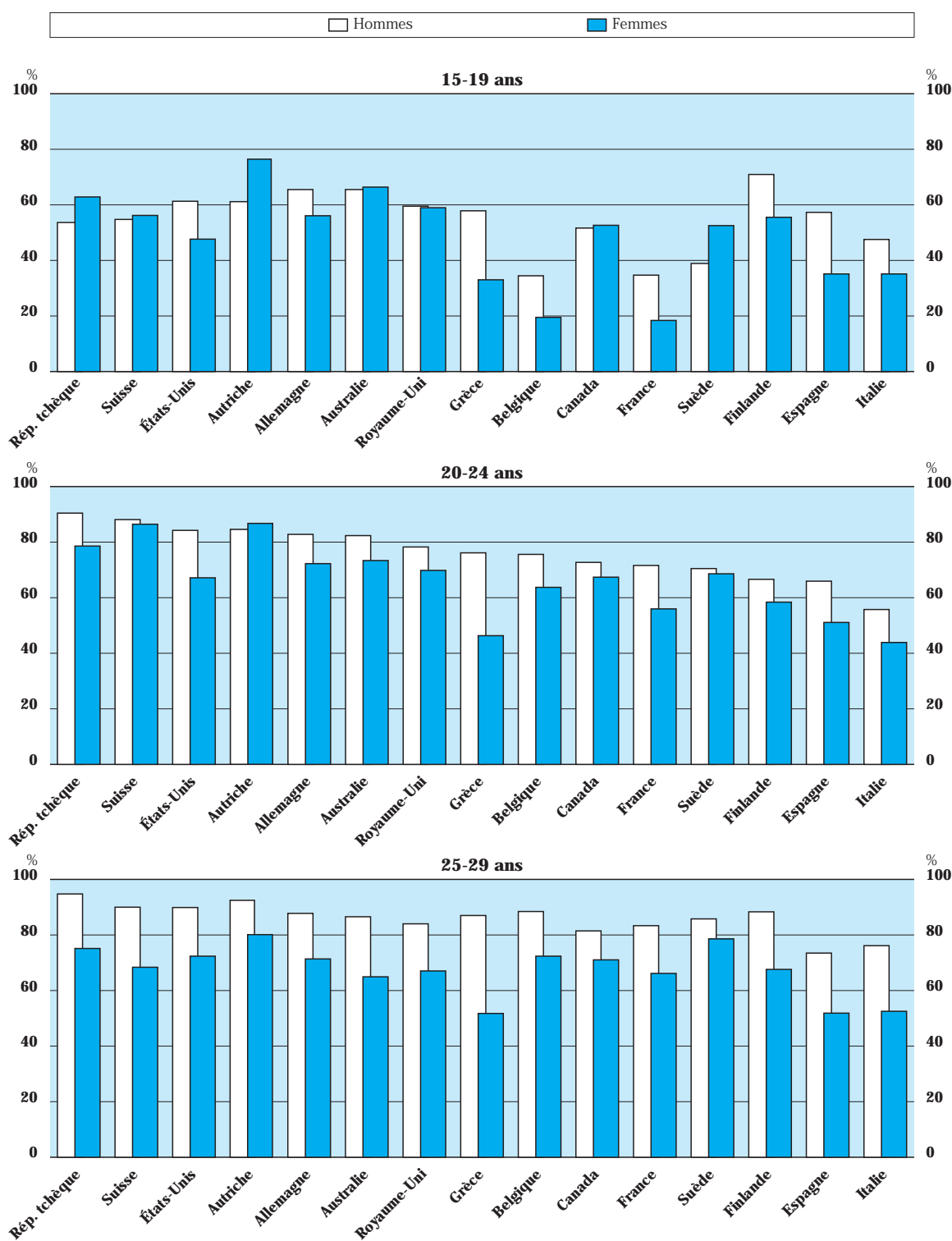


Source : OCDE.

de 60 à 70 pour cent chez les 20-24 ans et atteint 80 à 90 pour cent chez les 25-29 ans. Au cours des dix dernières années, le nombre estimé d'années d'études a augmenté (indicateur D2). Les taux d'inscription, au-delà de l'enseignement obligatoire reflètent non seulement la demande d'enseignement mais aussi la situation générale du marché du travail, la longueur des programmes d'études, la prédominance des études à temps partiel et toutes les limites directes (restriction du nombre d'admissions) ou indirectes (importants frais d'études) à l'accès à l'enseignement. En particulier, les effets d'une mauvaise situation du marché du travail sur le taux d'inscription apparaissent à l'évidence dans une relation significative d'un pays à l'autre (supérieure à 0.50) entre les taux d'inscription parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans et les taux de chômage des jeunes non scolarisés dans ce groupe d'âge (graphique D1.3).

Les personnes qui quittent prématurément l'enseignement sont lourdement pénalisées sur le marché du travail...

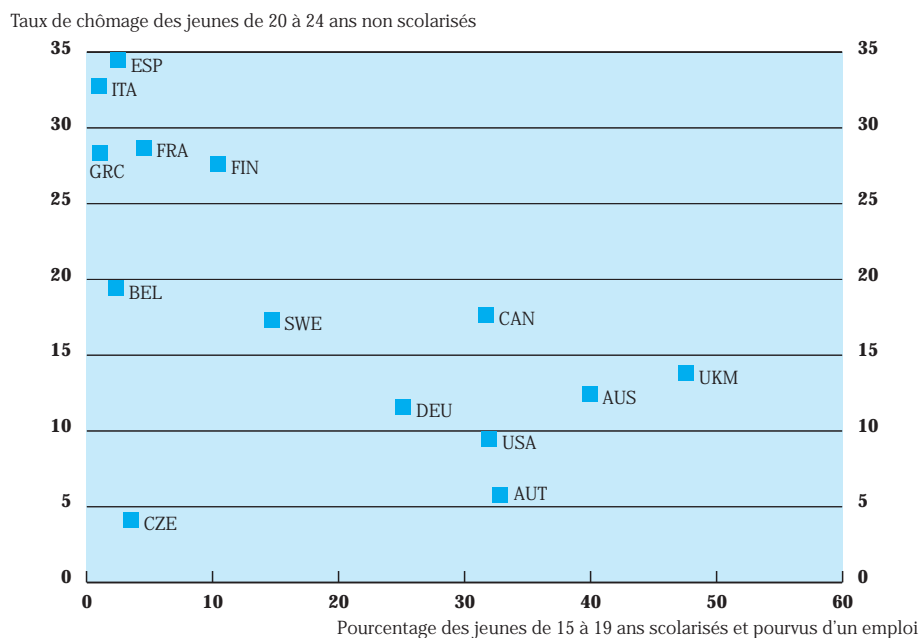
L'entrée sur le marché du travail à l'issue des études a des conséquences sur l'emploi assez différentes selon l'âge (graphique D1.4). Dans la plupart des pays, moins de 60 pour cent (et même dans certains pays moins de 40 pour cent) des jeunes de 15 à 19 ans non scolarisés travaillent. Il est clair que pour les employeurs, les personnes de cet âge, parce qu'elles ont quitté l'école prématurément, n'ont pas les compétences requises pour exercer un emploi productif. En fait, beaucoup d'entre elles ne recherchent même pas un emploi (tableau D1.1), ce qui rend bien compte des difficultés auxquelles se heurte la population de ce groupe d'âge sur le marché du travail.

Graphique D1.4. **Ratios emploi/population des jeunes âgés de 15 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans non scolarisés (1996)**

Les pays sont classés par ordre décroissant des ratios emploi/population pour le groupe d'âge 20-24 ans.

Source : OCDE.

Graphique D1.5. **Pourcentage des jeunes de 15 à 19 ans scolarisés et pourvus d'un emploi, et taux de chômage des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés (1996)**



Source : OCDE.

... alors que ceux qui font des études plus longues ont de bien meilleures chances de réussir.

Les ratios emploi/population chez les jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés sont en général supérieurs à 70 pour cent (à l'exception de l'Espagne, de la Finlande, de la France, de la Grèce et de l'Italie) et s'établissent entre 70 et 85 pour cent dans la plupart des pays pour les jeunes âgés de 25 à 29 ans. L'uniformité qui peut être observée dans les ratios emploi/population chez les hommes et les femmes pendant les années d'études commence à s'estomper dès la fin des études puisque l'on trouve comparativement plus de femmes que d'hommes en dehors du marché du travail, en particulier dans le groupe d'âge 25-29 ans, et ce sans aucun doute pour des raisons liées à la maternité et à l'éducation des enfants.

Incidence de l'emploi pendant les études sur le risque de chômage à l'issue des études

L'emploi pendant les études semble faciliter une éventuelle entrée définitive dans la vie active.

Dans les différents pays, une forte relation est observée entre une incidence relativement élevée de l'emploi durant les études et une incidence relativement faible du chômage une fois les études terminées (graphique D1.5). Dans les pays où ils sont bien développés, les programmes d'apprentissage permettent une transition assez souple entre les études et la vie active. Dans d'autres pays, les taux élevés d'emploi parmi les étudiants et les taux relativement faibles de chômage une fois les études terminées (Australie, Canada, États-Unis et Royaume-Uni) peuvent laisser penser que le marché du travail est généralement plus favorable aux jeunes, qu'ils poursuivent des études ou qu'ils aient terminées depuis peu. Il est aussi possible de penser qu'un contact précoce avec le

marché du travail peut faciliter par la suite l'insertion dans la vie active, les intéressés étant davantage habitués à la recherche d'emploi et connaissant mieux les conditions et l'environnement de travail. Toutefois, dans la mesure où les deux groupes d'âge indiqués au graphique D1.4 renvoient à des cohortes différentes et où la relation est observée à un niveau agrégé, cette conclusion doit être considérée à titre indicatif. Il est néanmoins frappant de constater que les taux de chômage des jeunes sont en général plus faibles précisément dans les pays où il est plus courant de trouver des élèves/étudiants qui travaillent.

■ DÉFINITIONS

Les données figurant dans ce chapitre proviennent d'une collecte spéciale de données de l'OCDE dont la période de référence correspond au début de l'année civile ; elles ne tiennent donc pas compte des emplois exercés pendant l'été. A une exception près, les situations vis-à-vis de l'emploi indiquées dans cette section sont définies conformément aux lignes directrices du BIT. Pour construire ces indicateurs, on a classé séparément les personnes participant à des programmes emploi-études (voir ci-dessous), sans mentionner leur situation vis-à-vis de l'emploi pendant la semaine de référence (à l'exception du graphique D1.5). Ces personnes n'ont peut-être pas nécessairement travaillé dans le cadre de leur formation pendant la semaine de référence, ce qui veut dire qu'elles n'occupaient pas d'emploi à ce moment-là.

Les données ont été obtenues à partir d'une collecte spéciale de l'OCDE.

Les programmes « emploi-études » 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 formel/de formation intégrée [par exemple, système « dual » en Allemagne, « apprentissage » ou « formation en alternance » en France et en Belgique, stages de longue durée en entreprise (internship) et enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, « apprenticeship » en Irlande et « Youth Training » (Plan pour l'insertion socio-professionnelle des jeunes) au Royaume-Uni]. L'enseignement ou la formation professionnelle sont dispensés non seulement dans des établissements d'enseignement mais aussi sur le lieu de travail. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Il existe une relation étroite entre le type de l'emploi et les cours ou la formation dispensés.

Les taux d'inscription figurant au tableau D1.1 proviennent de données issues des enquêtes sur la population active et sont essentiels pour comprendre les modalités de l'alternance études-travail exposées dans ce chapitre. Toutefois, il se peut que ces données ne concordent pas avec les statistiques administratives nationales et cela pour un certain nombre de raisons.

La première raison est que l'âge n'est peut-être pas mesuré de la même manière. Par exemple, dans les données administratives, l'inscription et l'âge sont pris en compte au 1^{er} janvier pour les pays de l'hémisphère nord, alors que dans certaines enquêtes sur la population active, c'est l'inscription lors de la semaine de référence qui est prise en considération mais l'âge enregistré est l'âge qui sera atteint à la fin de l'année civile, même si l'enquête est menée au début de l'année. Dans ces conditions, les taux d'inscription enregistrés peuvent dans certains cas renvoyer à une population qui est en fait près d'un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué. A un âge où les « sorties » de l'enseignement peuvent être nombreuses, l'incidence sur les taux d'inscription peut être importante.

Une deuxième source de disparités tient au fait que des jeunes peuvent être inscrits dans plus d'un programme. Ces jeunes peuvent être comptés deux fois dans les statistiques administratives mais une fois seulement dans les enquêtes sur la population active. De plus, il se peut que les inscriptions ne soient pas toutes prises en compte dans les statistiques administratives, en particulier les inscriptions dans les établissements à but lucratif.

Pour toutes ces raisons (et peut-être pour d'autres aussi), les taux d'inscription indiqués ici ne peuvent être directement comparés avec ceux figurant au chapitre C de la présente publication, et ne sont pas non plus nécessairement comparables entre pays, en particulier lorsque la mesure de l'âge est différente. Ces estimations doivent donc être considérées avec une certaine prudence.

Tableau D1.1. **Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1996)**

	Groupe d'âge	Scolarisés					Non scolarisés				Total
		Programmes emploi-études	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19 ans	m	29.4	6.0	38.6	74.0	17.2	6.0	2.8	26.0	100
	20-24 ans	m	19.8	2.4	9.3	31.5	53.4	7.5	7.6	68.5	100
	25-29 ans	m	11.2	0.8	2.8	14.8	64.5	5.7	14.9	85.2	100
Autriche	15-19 ans	25.3	1.0	0.5	53.1	79.9	13.7	1.9	4.5	20.1	100
	20-24 ans	3.3	5.9	0.7	20.6	30.6	58.9	3.7	6.9	69.4	100
	25-29 ans	1.1	6.7	0.4	7.1	15.4	72.1	4.0	8.5	84.6	100
Belgique	15-19 ans	1.5	0.7	0.2	85.4	87.8	3.3	1.6	7.3	12.2	100
	20-24 ans	0.7	2.5	0.9	35.2	39.3	42.5	10.4	7.9	60.7	100
	25-29 ans	0.3	3.7	0.5	2.6	7.0	75.0	8.9	9.1	93.0	100
Canada	15-19 ans	m	26.2	5.0	51.9	83.0	8.9	3.7	4.4	17.0	100
	20-24 ans	m	16.4	1.5	19.9	37.7	43.7	9.3	9.2	62.3	100
	25-29 ans	m	6.6	0.5	5.2	12.3	67.0	8.7	12.1	87.7	100
République tchèque	15-19 ans	m	2.3	0.1	67.9	70.4	17.2	3.1	9.3	29.6	100
	20-24 ans	m	0.8	0.1	13.7	14.6	72.4	3.0	10.0	85.4	100
	25-29 ans	m	0.3	n	1.0	1.3	84.2	3.5	11.0	98.7	100
Finlande	15-19 ans	n	8.7	13.2	62.7	84.5	10.0	3.2	2.3	15.5	100
	20-24 ans	0.2	12.0	9.8	26.1	48.1	32.8	12.4	6.6	51.9	100
	25-29 ans	0.1	9.0	2.9	7.6	19.7	62.9	8.3	9.1	80.3	100
France	15-19 ans	5.3	0.4	0.1	90.2	96.1	1.1	1.6	1.3	3.9	100
	20-24 ans	4.8	3.1	0.7	42.4	50.9	31.5	12.6	4.9	49.1	100
	25-29 ans	1.6	3.9	0.5	5.0	11.0	66.7	13.2	9.1	89.0	100
Allemagne	15-19 ans	20.8	1.8	0.7	67.2	90.5	5.8	1.6	2.0	9.5	100
	20-24 ans	8.9	3.6	0.2	19.4	32.0	52.9	6.8	8.2	68.0	100
	25-29 ans	1.1	3.9	0.2	8.5	13.7	68.7	6.6	11.0	86.3	100
Grèce	15-19 ans	0.3	0.6	0.9	78.5	80.4	8.7	5.9	5.1	19.6	100
	20-24 ans	0.2	1.4	1.6	27.1	30.3	42.0	16.5	11.1	69.7	100
	25-29 ans	n	1.1	0.6	3.0	4.6	65.7	13.0	16.7	95.4	100
Italie	15-19 ans	m	0.6	0.7	70.7	72.0	11.8	6.3	9.9	28.0	100
	20-24 ans	m	1.0	1.6	29.3	32.0	34.2	16.6	17.3	68.0	100
	25-29 ans	m	1.3	0.8	10.7	12.7	56.4	12.2	18.6	87.3	100
Espagne	15-19 ans	0.2	1.6	2.7	69.0	73.5	13.0	9.1	4.4	26.5	100
	20-24 ans	0.1	4.3	5.5	34.0	43.9	33.4	17.6	5.0	56.1	100
	25-29 ans	n	4.9	4.4	6.9	16.2	53.0	19.3	11.5	83.8	100
Suède	15-19 ans	m	12.5	3.3	70.6	86.5	6.1	1.8	5.6	13.5	100
	20-24 ans	m	7.8	4.8	26.9	39.6	42.1	8.8	9.5	60.4	100
	25-29 ans	m	8.0	2.5	9.2	19.6	66.2	7.8	6.3	80.4	100
Suisse	15-19 ans	32.3	12.4	(1.4)	46.1	92.3	4.3	(0.9)	(2.5)	7.7	100
	20-24 ans	9.2	20.9	(1.4)	15.3	46.7	46.6	(2.4)	(4.3)	53.3	100
	25-29 ans	1.0	22.4	(0.8)	4.2	28.3	57.0	5.3	9.4	71.7	100
Royaume-Uni	16-19 ans	8.1	25.3	3.9	32.6	69.9	17.9	7.2	5.0	30.1	100
	20-24 ans	2.7	11.4	1.2	12.3	27.6	53.8	8.5	10.1	72.4	100
	25-29 ans	1.1	8.7	0.8	3.0	13.6	65.6	6.9	13.9	86.4	100
États-Unis	15-19 ans	m	25.9	4.3	51.4	81.6	10.1	2.8	5.5	18.4	100
	20-24 ans	m	19.3	1.1	12.2	32.5	51.2	5.5	10.8	67.5	100
	25-29 ans	m	8.6	0.4	2.9	11.9	71.5	4.1	12.5	88.1	100
Moyenne des pays	15-19 ans	10.4	10.0	2.9	62.4	81.5	9.9	3.8	4.8	18.5	100
	20-24 ans	3.3	8.7	2.2	22.9	35.8	46.1	9.4	8.6	64.2	100
	25-29 ans	0.7	6.7	1.1	5.3	13.5	66.4	8.5	11.6	86.5	100

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source: Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexes 3.

Tableau D1.2a. **Situation des jeunes hommes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1996)**

	Groupe d'âge	Scolarisés					Non scolarisés				Total
		Programmes emploi-études	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19 ans	m	27.5	5.2	40.4	73.1	17.7	7.3	1.9	26.9	100
	20-24 ans	m	20.5	2.2	9.0	31.7	56.3	9.1	2.9	68.3	100
	25-29 ans	m	12.4	0.6	2.7	15.7	73.1	7.2	4.1	84.3	100
Autriche	15-19 ans	32.6	1.2	0.4	45.9	80.2	12.0	1.6	6.2	19.8	100
	20-24 ans	4.3	5.9	0.9	22.0	33.0	56.1	4.5	6.4	67.0	100
	25-29 ans	1.3	7.8	0.6	8.7	18.4	73.9	4.3	3.3	81.6	100
Belgique	15-19 ans	2.1	1.0	0.2	84.3	87.7	4.3	1.5	6.6	12.3	100
	20-24 ans	0.8	2.8	0.9	33.5	38.0	47.0	9.4	5.7	62.0	100
	25-29 ans	0.4	4.1	0.4	2.9	7.7	81.8	6.3	4.2	92.3	100
Canada	15-19 ans	m	24.7	5.7	51.9	82.4	9.1	4.4	4.1	17.6	100
	20-24 ans	m	15.0	1.6	20.0	36.6	46.1	11.5	5.7	63.4	100
	25-29 ans	m	6.9	0.6	5.3	12.7	71.2	10.2	5.8	87.3	100
République tchèque	15-19 ans	m	2.6	n	65.4	68.0	17.2	2.9	11.9	32.0	100
	20-24 ans	m	1.0	0.1	14.0	15.1	76.9	3.3	4.6	84.9	100
	25-29 ans	m	0.3	0.1	1.1	1.5	93.5	2.4	2.7	98.5	100
Finlande	15-19 ans	n	9.1	12.9	60.7	82.6	12.3	3.6	1.4	17.4	100
	20-24 ans	0.3	11.8	8.8	23.3	44.2	37.2	13.8	4.7	55.8	100
	25-29 ans	0.2	9.2	2.5	7.3	19.3	71.5	7.2	2.1	80.7	100
France	15-19 ans	7.3	0.5	0.1	87.3	95.3	1.7	1.8	1.3	4.7	100
	20-24 ans	5.1	2.7	0.4	40.2	48.5	36.9	11.8	2.8	51.5	100
	25-29 ans	1.7	3.8	0.4	4.3	10.1	75.1	12.3	2.5	89.9	100
Allemagne	15-19 ans	23.6	1.7	0.8	63.4	89.4	6.9	1.8	1.9	10.6	100
	20-24 ans	8.6	3.6	n	19.1	31.3	57.0	7.9	3.8	68.7	100
	25-29 ans	1.1	4.8	0.3	10.9	17.1	72.9	7.1	2.9	82.9	100
Grèce	15-19 ans	0.5	0.9	0.4	80.0	81.8	10.6	4.2	3.5	18.2	100
	20-24 ans	0.1	1.1	1.1	26.5	28.8	54.3	12.9	4.0	71.2	100
	25-29 ans	n	1.3	0.5	3.2	5.0	82.8	10.0	2.3	95.0	100
Italie	15-19 ans	m	0.7	0.4	69.2	70.2	14.2	6.4	9.2	29.8	100
	20-24 ans	m	1.1	1.0	27.3	29.4	39.4	16.5	14.7	70.6	100
	25-29 ans	m	1.3	0.7	10.5	12.5	66.8	12.1	8.6	87.5	100
Espagne	15-19 ans	0.2	2.0	2.6	63.7	68.5	18.1	9.0	4.4	31.5	100
	20-24 ans	0.1	4.0	3.7	30.3	38.0	41.0	17.5	3.6	62.0	100
	25-29 ans	n	4.8	3.4	6.8	15.0	62.5	18.4	4.1	85.0	100
Suède	15-19 ans	m	10.9	2.5	71.5	84.9	5.9	1.8	7.4	15.1	100
	20-24 ans	m	5.5	4.8	25.6	35.9	45.2	10.4	8.4	64.1	100
	25-29 ans	m	7.8	2.6	8.8	19.2	69.4	8.3	3.0	80.8	100
Suisse	15-19 ans	36.5	11.9	(1.6)	42.4	92.5	4.1	(1.3)	(2.0)	7.5	100
	20-24 ans	10.9	20.5	(1.8)	15.9	49.2	44.9	(2.3)	(3.7)	50.8	100
	25-29 ans	0.9	24.8	(0.2)	4.8	30.7	62.5	5.0	(1.8)	69.3	100
Royaume-Uni	16-19 ans	10.6	22.6	4.2	32.5	69.9	18.0	9.1	3.1	30.1	100
	20-24 ans	3.3	10.3	1.4	12.2	27.2	57.1	11.8	3.9	72.8	100
	25-29 ans	1.1	8.8	0.8	2.7	13.3	73.0	8.9	4.8	86.7	100
États-Unis	15-19 ans	m	24.7	4.5	52.6	81.8	11.2	3.3	3.7	18.2	100
	20-24 ans	m	18.8	0.9	12.7	32.3	57.1	5.6	4.9	67.7	100
	25-29 ans	m	8.5	0.4	2.4	11.4	79.9	4.2	4.6	88.6	100
Moyenne des pays	15-19 ans	12.6	9.5	2.8	60.7	80.5	10.9	4.0	4.6	19.5	100
	20-24 ans	3.7	8.3	2.0	22.1	34.6	50.2	9.9	5.3	65.4	100
	25-29 ans	0.8	7.1	0.9	5.5	14.0	74.0	8.3	3.8	86.0	100

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau D1.2b. **Situation des jeunes femmes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1996)**

	Groupe d'âge	Scolarisées					Non scolarisées				Total
		Programmes emploi-études	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19 ans	m	31.4	6.8	36.7	75.0	16.7	4.6	3.8	25.0	100
	20-24 ans	m	19.0	2.6	9.7	31.4	50.4	5.9	12.3	68.6	100
	25-29 ans	m	9.9	1.0	3.0	14.0	56.0	4.3	25.7	86.0	100
Autriche	15-19 ans	17.4	0.7	0.6	60.8	79.5	15.4	2.3	2.7	20.5	100
	20-24 ans	2.4	5.8	0.6	19.3	28.1	61.7	2.8	7.4	71.9	100
	25-29 ans	1.0	5.6	0.3	5.4	12.2	70.3	3.6	13.9	87.8	100
Belgique	15-19 ans	0.9	0.4	0.1	86.5	87.9	2.4	1.7	8.1	12.1	100
	20-24 ans	0.5	2.3	1.0	36.9	40.7	37.8	11.4	10.1	59.3	100
	25-29 ans	0.2	3.2	0.7	2.2	6.3	67.9	11.7	14.1	93.7	100
Canada	15-19 ans	m	27.7	4.3	51.8	83.8	8.6	2.9	4.8	16.2	100
	20-24 ans	m	17.8	1.3	19.8	38.9	41.3	7.0	12.8	61.1	100
	25-29 ans	m	6.4	0.4	5.1	11.9	62.7	7.1	18.3	88.1	100
République tchèque	15-19 ans	m	2.1	0.2	70.6	72.9	17.1	3.4	6.6	27.1	100
	20-24 ans	m	0.6	n	13.4	14.0	67.7	2.7	15.6	86.0	100
	25-29 ans	m	0.2	n	0.9	1.2	74.4	4.8	19.7	98.8	100
Finlande	15-19 ans	n	8.2	13.5	64.7	86.5	7.5	2.8	3.1	13.5	100
	20-24 ans	0.1	12.2	10.9	29.3	52.6	27.8	10.8	8.8	47.4	100
	25-29 ans	n	8.8	3.4	7.9	20.1	54.1	9.5	16.3	79.9	100
France	15-19 ans	3.3	0.2	0.2	93.2	96.9	0.6	1.3	1.2	3.1	100
	20-24 ans	4.4	3.5	1.0	44.5	53.4	26.1	13.4	7.0	46.6	100
	25-29 ans	1.5	4.0	0.6	5.8	11.9	58.4	14.0	15.7	88.1	100
Allemagne	15-19 ans	17.8	1.8	0.7	71.4	91.7	4.7	1.4	2.2	8.3	100
	20-24 ans	9.2	3.5	0.3	19.7	32.8	48.6	5.7	12.9	67.2	100
	25-29 ans	1.0	3.0	0.2	6.0	10.1	64.3	6.0	19.6	89.9	100
Grèce	15-19 ans	0.1	0.4	1.3	77.2	79.0	7.0	7.5	6.5	21.0	100
	20-24 ans	0.2	1.7	2.1	27.6	31.5	31.8	19.6	17.2	68.5	100
	25-29 ans	n	0.9	0.7	2.8	4.3	49.6	15.8	30.2	95.7	100
Italie	15-19 ans	m	0.5	1.0	72.4	73.8	9.2	6.2	10.7	26.2	100
	20-24 ans	m	1.0	2.2	31.4	34.6	28.8	16.7	19.9	65.4	100
	25-29 ans	m	1.2	1.0	10.8	13.0	45.8	12.3	28.9	87.0	100
Espagne	15-19 ans	0.1	1.2	2.9	74.6	78.8	7.5	9.2	4.5	21.2	100
	20-24 ans	0.1	4.7	7.5	37.9	50.2	25.5	17.8	6.5	49.8	100
	25-29 ans	0.1	5.0	5.5	7.0	17.5	42.9	20.3	19.4	82.5	100
Suède	15-19 ans	m	14.2	4.2	69.7	88.1	6.3	1.9	3.7	11.9	100
	20-24 ans	m	10.2	4.8	28.3	43.3	38.9	7.1	10.7	56.7	100
	25-29 ans	m	8.2	2.4	9.5	20.1	62.9	7.2	9.8	79.9	100
Suisse	15-19 ans	27.8	13.0	(1.2)	50.0	92.0	4.5	(0.4)	(3.1)	8.0	100
	20-24 ans	7.5	21.2	(1.0)	14.6	44.2	48.3	(2.5)	(5.0)	55.8	100
	25-29 ans	1.0	19.7	(1.4)	3.6	25.7	50.9	5.6	17.8	74.3	100
Royaume-Uni	16-19 ans	5.6	28.1	3.6	32.7	70.0	17.8	5.2	7.0	30.0	100
	20-24 ans	2.0	12.7	1.0	12.4	28.1	50.2	5.1	16.5	71.9	100
	25-29 ans	1.1	8.7	0.7	3.3	13.9	57.9	4.9	23.4	86.1	100
États-Unis	15-19 ans	m	27.2	3.9	50.2	81.4	8.9	2.3	7.3	18.6	100
	20-24 ans	m	19.8	1.3	11.7	32.7	45.3	5.4	16.6	67.3	100
	25-29 ans	m	8.7	0.4	3.4	12.5	63.5	4.0	20.0	87.5	100
Moyenne des pays	15-19 ans	8.1	10.5	3.0	64.2	82.5	8.9	3.5	5.0	17.5	100
	20-24 ans	2.9	9.1	2.5	23.8	37.1	42.0	8.9	12.0	62.9	100
	25-29 ans	0.6	6.2	1.2	5.1	13.0	58.8	8.7	19.5	87.0	100

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

D1

ESTIMATION DU NOMBRE D'ANNÉES PASSÉES EN FORMATION, EN ACTIVITÉ ET EN INACTIVITÉ DES 15-29 ANS

■ CONTEXTE

Au cours de la dernière décennie, un accroissement du nombre de jeunes poursuivant des études a été observé dans tous les pays, d'où le retard de leur entrée définitive dans le monde du travail. Le nombre estimé d'années d'études des jeunes de 15 à 29 ans a augmenté au cours des dix dernières années au dépens du temps passé en proportions à peu près égales sur le marché du travail et hors du marché du travail.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Aujourd'hui, les jeunes passent plus de temps dans le système éducatif qu'il y a dix ans.

Ces dix dernières années, la tendance chez les jeunes à prolonger leurs études est due en partie à la situation défavorable du marché du travail. Lorsque les jeunes entrent enfin sur le marché du travail après avoir terminé leurs études, leur niveau de qualification est désormais plus élevé que dans le passé, mais ce niveau est en général obtenu en s'intégrant plus tardivement à la vie active et en se privant ainsi d'une expérience professionnelle. La question est de savoir notamment si ce prolongement des études est vraiment rentable sur le marché du travail en particulier lorsque la situation économique est défavorable. Certes, les études sont rentables tout au cours de la vie active, de sorte que même si les avantages ne sont pas évidents d'emblée, ils peuvent se manifester à plus long terme. La question est de savoir combien de temps un jeune de 15 ans peut aujourd'hui espérer passer en moyenne dans le système éducatif et sur le marché du travail entre 15 et 29 ans et comment ces durées ont évolué au cours du temps.

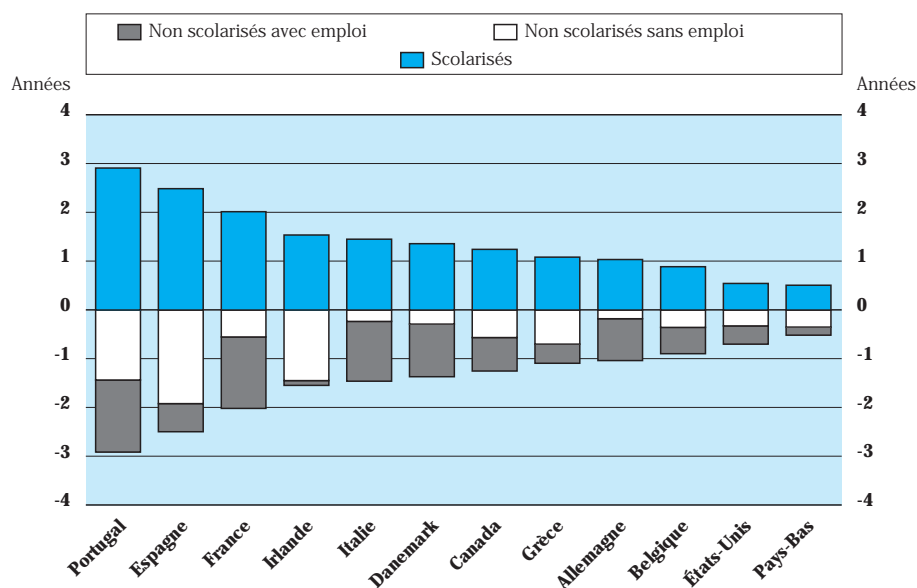
Cet accroissement correspond en moyenne à presque un an et demi d'études supplémentaires.

Le tableau D2.1 fournit une information pertinente à ce sujet. Il montre le nombre d'années qu'un jeune de 15 ans peut espérer passer dans le système éducatif et en dehors de celui-ci entre 15 et 29 ans, ainsi que le nombre d'années qu'il peut espérer passer sur le marché du travail et en dehors durant chacune des périodes considérées (voir définitions ci-dessous pour les méthodes de calcul). Les conditions du marché du travail sont supposées rester identiques.

En moyenne, en 1985, un jeune de 15 ans pouvait espérer poursuivre des études pendant 5.3 années entre l'âge de 15 et 29 ans, contre 6.7 années en 1996. C'est au Danemark, en Finlande et aux Pays-Bas que les chiffres sont les plus élevés en 1996 (entre 7.5 et 8.0 années), et en Grèce et en Irlande (5.7 années dans les deux cas) que le nombre estimé d'années d'études est le plus faible.

L'accroissement le plus important du nombre estimé d'années d'études pendant la période considérée a été observé en France (2 années), en Espagne (2.5 années) et au Portugal (2.9 années). En moyenne, le nombre estimé d'années d'études a davantage augmenté pour les femmes (1.6 année) que pour les hommes (1.2 année).

Graphique D2.1. **Variations, entre 1985 et 1996, du nombre d'années passées en formation et en dehors de la formation des jeunes de 15 à 29 ans**



Les pays sont classés par ordre décroissant des variations, entre 1985 et 1996, du nombre d'années de scolarisation des jeunes de 15 à 29 ans.

Source : OCDE.

Bien entendu, le nombre estimé d'années passées en dehors du système éducatif a diminué en conséquence (de 9.7 années à 8.3 années), les durées attendues dans les trois situations du marché du travail diminuent. Le nombre estimé d'années passées en activité, au chômage et en inactivité a diminué en moyenne de 0.7 année, de 0.3 année et 0.4 année respectivement. La situation des femmes n'a pas évolué tout à fait de la même manière que celle des hommes. Si le nombre estimé d'années passées en activité a diminué de plus d'une année chez les hommes contre 0.5 année chez les femmes, celles-ci peuvent espérer passer, en moyenne, une année environ de moins en dehors du marché du travail, contre 0.3 année de plus pour les hommes. Hommes et femmes peuvent espérer passer moins de temps au chômage (à hauteur de 0.4 année environ).

Il est intéressant de noter que les jeunes, aussi bien les femmes que les hommes, peuvent espérer passer moins de temps en dehors du système éducatif et au chômage en valeur absolue dans presque tous les pays (à l'exception notable de la Grèce). Cela n'est pas tout à fait surprenant car, avec la réduction du nombre estimé d'années passées en dehors du système éducatif, une réduction des périodes correspondant à certaines des situations sur le marché du travail devrait également être observée. Cela dit, du fait que la situation du chômage des jeunes s'est de manière générale dégradée, on n'aurait pas pensé a priori que les jeunes puissent espérer rester au chômage moins de temps qu'il y a dix ans. Par ailleurs, si les jeunes prolongent leurs études, une fois celles-ci terminées, ils peuvent espérer en voir les conséquences sur le marché du travail. Une réduction

Le temps passé en dehors du système éducatif a diminué, cette diminution se répartissant à peu près également entre l'emploi et le non-emploi.

En valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir terminé leurs études aujourd'hui qu'il y a dix ans...

proportionnellement plus sensible du nombre estimé d'années passées au chômage (de 1.5 à 1.2 année) que du nombre estimé d'années passées en activité (de 6.6 à 5.9 années) a été constatée.

... mais les emplois qu'ils trouvent peuvent ne pas être de la même qualité que par le passé.

Si les jeunes peuvent espérer rester moins longtemps au chômage, le temps passé en activité ne l'est peut-être pas forcément dans des emplois de bonne qualité du point de vue de ceux qui les occupent, ce qui veut dire que les jeunes peuvent accepter des emplois temporaires, des emplois à temps partiel ou des emplois moins bien rémunérés que par le passé, ce type d'emplois étant ce que le marché du travail a actuellement à offrir (voir *Perspectives de l'emploi, OCDE 1998*, chapitre 3). Une étude sur les caractéristiques des emplois occupés par les jeunes figurera dans les prochaines éditions de la présente publication.

■ DÉFINITIONS

Les données pour les pays européens proviennent de l'Enquête sur les forces de travail de la Communauté, pour le Canada de l'Enquête sur la population active et pour les États-Unis de la Current Population Survey.

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active concernant les pourcentages de jeunes pour un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés pour le groupe d'âge 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Par conséquent, les calculs supposent que les jeunes qui ont aujourd'hui 15 ans connaîtront entre 15 et 29 ans les mêmes conditions d'études et de travail que les jeunes se trouvant dans ce groupe d'âge au cours de l'année considérée.

Les personnes suivant des programmes d'apprentissage sont considérées comme faisant des études et occupant un emploi en même temps. Les personnes poursuivant une formation peuvent aussi bien suivre des programmes à temps partiel que des programmes à plein-temps. La définition des diverses situations vis-à-vis de l'emploi repose sur les lignes directrices du BIT. Les données concernant les pays de l'Union européenne proviennent de données harmonisées fournies à EUROSTAT dans le cadre de l'Enquête sur les forces de travail de la Communauté.

Tableau D2.1. **Estimation du nombre d'années passées en formation et en activité entre 15 et 29 ans (1985, 1996)**

		Nombre estimé d'années passées en formation			Nombre estimé d'années passées en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Autriche	1996	4.3	2.1	6.4	7.3	0.5	0.8	8.6
Belgique	1985	5.5	0.3	5.7	6.6	1.4	1.2	9.3
	1996	6.3	0.4	6.6	6.1	1.0	1.2	8.4
Canada	1985	3.5	1.9	5.4	6.7	1.4	1.5	9.6
	1996	4.2	2.4	6.6	6.0	1.1	1.3	8.4
Danemark	1985	2.7	3.9	6.6	6.9	1.0	0.6	8.4
	1996	3.0	4.9	8.0	5.8	0.6	0.7	7.0
Finlande	1996	6.4	1.5	7.9	4.9	1.2	0.9	7.1
France	1985	4.5	0.7	5.2	6.8	1.7	1.2	9.8
	1996	6.5	0.7	7.2	5.4	1.5	0.8	7.8
Allemagne	1985	4.3	2.0	6.3	6.7	0.7	1.3	8.7
	1996	5.0	2.4	7.3	5.8	0.7	1.1	7.7
Grèce	1985	4.4	0.2	4.6	6.2	1.2	2.9	10.4
	1996	5.6	0.1	5.7	5.8	1.6	1.8	9.3
Irlande	1985	3.6	0.5	4.1	7.1	2.0	1.7	10.9
	1996	5.0	0.6	5.7	7.0	1.2	1.1	9.3
Italie	1985	4.5	0.2	4.7	6.4	1.8	2.1	10.3
	1996	5.9	0.2	6.1	5.1	1.7	2.0	8.9
Pays-Bas	1987	4.2	2.8	7.0	5.7	0.8	1.4	8.0
	1996	3.8	3.7	7.5	5.6	0.5	1.4	7.5
Portugal	1986	3.1	0.5	3.6	8.1	1.5	1.8	11.4
	1996	5.7	0.8	6.5	6.7	0.9	0.9	8.5
Espagne	1986	4.5	n	4.5	5.3	3.1	2.0	10.5
	1996	6.5	0.5	7.0	4.7	2.2	1.0	8.0
États-Unis	1985	3.6	2.0	5.6	7.0	1.2	1.2	9.4
	1996	3.6	2.6	6.2	6.6	0.6	1.4	8.7
Moyenne des pays¹	1985²	4.0	1.4	5.3	6.6	1.5	1.6	9.7
	1996	5.1	1.6	6.7	5.9	1.2	1.2	8.3

1. Non compris l'Autriche et la Finlande.

2. La moyenne calculée pour 1985 tient aussi compte des pays pour lesquels l'année de référence est 1986 ou 1987.

Sources : Pays européens : Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (EUROSTAT).

Canada : Enquête sur la population active.

États-Unis : Current Population Survey.

Tableau D2.2a. **Estimation du nombre d'années passées en formation et en activité chez les hommes âgés de 15 à 29 ans (1985, 1996)**

		Nombre estimé d'années passées en formation			Nombre estimé d'années passées en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Autriche	1996	4.1	2.7	6.8	7.3	0.6	0.4	8.2
Belgique	1985	5.5	0.4	5.8	7.5	1.0	0.6	9.2
	1996	6.2	0.4	6.6	6.7	0.9	0.8	8.4
Canada	1985	3.6	1.8	5.5	7.1	1.7	0.7	9.5
	1996	4.2	2.3	6.5	6.4	1.3	0.8	8.5
Danemark	1985	2.4	4.1	6.5	7.4	0.8	0.3	8.5
	1996	2.7	5.2	7.9	6.2	0.5	0.4	7.1
Finlande	1996	6.2	1.6	7.8	5.4	1.3	0.4	7.2
France	1985	4.4	0.9	5.2	7.8	1.7	0.3	9.8
	1996	6.3	0.8	7.1	6.1	1.5	0.3	7.9
Allemagne	1985	4.4	2.3	6.7	7.3	0.7	0.3	8.3
	1996	4.9	2.6	7.6	6.1	0.8	0.4	7.4
Grèce	1985	4.8	0.3	5.1	8.2	1.1	0.5	9.9
	1996	5.6	0.2	5.8	7.4	1.3	0.6	9.2
Irlande	1985	3.5	0.7	4.2	8.1	2.5	0.3	10.8
	1996	4.8	0.7	5.5	7.5	1.5	0.6	9.5
Italie	1985	4.6	0.2	4.9	8.0	1.7	0.5	10.1
	1996	5.7	0.2	6.0	6.1	1.8	1.1	9.0
Pays-Bas	1987	4.4	3.4	7.7	6.1	0.7	0.5	7.3
	1996	3.8	3.9	7.8	5.7	0.5	1.0	7.2
Portugal	1986	2.8	0.6	3.4	9.7	1.3	0.6	11.6
	1996	5.3	0.7	6.1	7.4	0.9	0.7	8.9
Espagne	1986	4.4	0.04	4.5	6.6	3.5	0.4	10.5
	1996	6.1	0.5	6.6	5.6	2.2	0.6	8.4
États-Unis	1985	3.7	2.1	5.8	7.8	1.3	0.1	9.3
	1996	3.8	2.5	6.3	7.4	0.7	0.7	8.7
Moyenne des pays¹	1985²	4.0	1.4	5.4	7.6	1.5	0.4	9.6
	1996	5.0	1.7	6.6	6.6	1.2	0.7	8.4

1. Non compris l'Autriche et la Finlande.

2. La moyenne calculée pour 1985 tient aussi compte des pays pour lesquels l'année de référence est 1986 ou 1987.

Sources : Pays européens : Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (EUROSTAT).

Canada : Enquête sur la population active.

États-Unis : Current Population Survey.

Tableau D2.2b. **Estimation du nombre d'années passées en formation et en activité chez les femmes âgées de 15 à 29 ans (1985, 1996)**

		Nombre estimé d'années passées en formation			Nombre estimé d'années passées en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
Autriche	1996	4.5	1.6	6.0	7.3	0.5	1.2	9.0
Belgique	1985	5.4	0.2	5.7	5.7	1.8	1.8	9.3
	1996	6.4	0.3	6.7	5.5	1.2	1.6	8.3
Canada	1985	3.4	1.9	5.3	6.3	1.1	2.3	9.7
	1996	4.2	2.6	6.7	5.6	0.8	1.8	8.3
Danemark	1985	3.0	3.7	6.7	6.3	1.1	0.8	8.3
	1996	3.4	4.6	8.0	5.4	0.6	1.0	7.0
Finlande	1996	6.6	1.5	8.0	4.4	1.1	1.4	7.0
France	1985	4.6	0.6	5.2	6.0	1.7	2.1	9.8
	1996	6.7	0.7	7.4	4.7	1.6	1.3	7.6
Allemagne	1985	4.2	1.8	5.9	6.1	0.7	2.2	9.1
	1996	5.0	2.1	7.1	5.5	0.6	1.7	7.9
Grèce	1985	4.2	0.2	4.3	4.4	1.3	4.9	10.7
	1996	5.6	0.1	5.7	4.4	1.9	2.9	9.3
Irlande	1985	3.7	0.4	4.0	6.2	1.6	3.1	11.0
	1996	5.3	0.6	5.8	6.6	1.0	1.6	9.2
Italie	1985	4.4	0.1	4.5	4.8	2.0	3.7	10.5
	1996	6.1	0.2	6.3	4.1	1.7	2.9	8.7
Pays-Bas	1987	4.1	2.2	6.3	5.4	0.8	2.4	8.7
	1996	3.8	3.5	7.3	5.4	0.4	1.8	7.7
Portugal	1986	3.4	0.4	3.8	6.7	1.6	3.0	11.2
	1996	6.1	0.8	6.9	5.9	1.0	1.2	8.1
Espagne	1986	4.6	0.03	4.6	3.9	2.7	3.8	10.4
	1996	7.0	0.5	7.5	3.7	2.3	1.5	7.5
États-Unis	1985	3.5	2.0	5.5	6.2	1.1	2.2	9.5
	1996	3.7	2.7	6.4	5.9	0.6	2.2	8.6
Moyenne des pays¹	1985²	4.0	1.1	5.2	5.7	1.5	2.7	9.8
	1996	5.3	1.6	6.8	5.2	1.1	1.8	8.2

1. Non compris l'Autriche et la Finlande.

2. La moyenne calculée pour 1985 tient aussi compte des pays pour lesquels l'année de référence est 1986 ou 1987.

Sources : Pays européens : Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (EUROSTAT).

Canada : Enquête sur la population active.

États-Unis : Current Population Survey.

RAISONS DU CHÔMAGE DES JEUNES

■ CONTEXTE

Dans l'esprit général du public, le chômage des jeunes est associé aux difficultés à trouver un premier emploi. Cependant, le chômage des jeunes ne se présente pas toujours ainsi. Il est donc nécessaire d'avoir une image plus précise de ce phénomène afin de pouvoir définir des mesures appropriées pour faciliter le passage à la vie active ainsi que des mesures directes en faveur des personnes à risque.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Le marché du travail des jeunes se caractérise par une entrée massive dans la vie active chaque année.

La participation des jeunes au marché du travail se caractérise par une entrée massive des jeunes dans la vie active. En moyenne, l'équivalent de la presque totalité d'une cohorte du même âge entre chaque année sur le marché du travail. En général, les flux annuels de nouveaux chômeurs sont plus importants pour ce groupe d'âge que pour n'importe quel autre groupe. En soi, cela devrait se traduire par une hausse des taux de chômage chez les jeunes, toutes choses étant égales par ailleurs. De plus, de nombreux jeunes entrants ont peu d'expérience, voire aucune, de la recherche d'un emploi ou de la vie active, ce qui peut rendre encore plus difficile leur adéquation par rapport aux emplois existant sur le marché du travail.

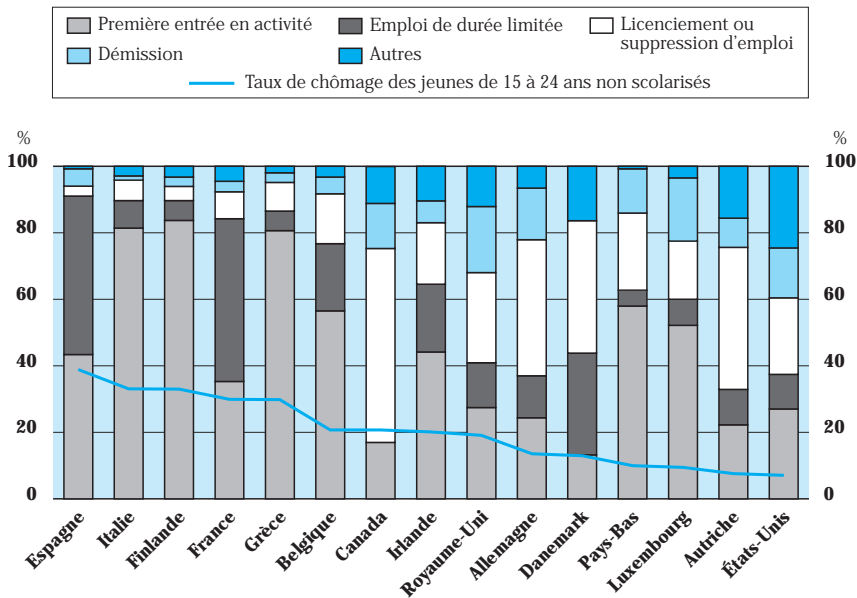
Les problèmes rencontrés dans la recherche d'un premier emploi sont une des nombreuses raisons du chômage des jeunes.

Dans l'esprit général du public, le chômage des jeunes est souvent associé aux problèmes posés par l'obtention d'un premier emploi une fois les études terminées. Toutefois, les jeunes au chômage et ceux non scolarisés ne sont pas tous à la recherche de leur premier emploi. Certains peuvent avoir perdu l'emploi qu'ils avaient obtenu après avoir terminé leurs études, suite à un licenciement économique. En effet, en raison des dispositions sur l'ancienneté et du principe « dernier embauché, premier licencié », on peut s'attendre à ce que les jeunes soient davantage touchés par les licenciements. De plus, il est courant que les jeunes, du moins dans les pays où il est assez facile de trouver un emploi, passent d'un emploi à un autre, en attendant d'en trouver un plus satisfaisant ou que leurs responsabilités familiales leur imposent de trouver un emploi stable. De plus, dans certains pays, les jeunes sont souvent recrutés à titre temporaire, soit parce que les employeurs ont recours à des emplois temporaires pour sélectionner les travailleurs productifs ou pour gérer les besoins fluctuants en personnel face aux restrictions apportées aux licenciements, soit parce que ces emplois sont subventionnés dans le cadre de programmes publics de créations d'emplois pour les jeunes. Dans de nombreux cas, le chômage consécutif à la fin de ces emplois temporaires pourrait très bien correspondre à une forme déguisée de chômage lié à une première entrée en activité.

Cet indicateur mesure l'ampleur des problèmes associés à une première entrée en activité.

L'intérêt, dans ce contexte, est de déterminer l'ampleur des problèmes associés à une première entrée en activité parmi les jeunes chômeurs et d'établir dans quelle mesure ces problèmes sont responsables des taux élevés de chômage chez les jeunes. Le graphique D3.1 récapitule les différentes causes du chômage des jeunes.

Graphique D3.1. Répartition des chômeurs de 15 à 24 ans non scolarisés en fonction de la cause la plus importante du chômage indiquée par les intéressés (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans non scolarisés.

Source : OCDE.

La première observation que l'on puisse faire est que l'ampleur des problèmes associés à une première entrée en activité varie très sensiblement d'un pays à l'autre, représentant jusqu'à 80 pour cent du taux de chômage des jeunes en Finlande, en Grèce et en Italie pour tomber de 20 à 25 pour cent environ en Allemagne, en Autriche, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni et même à moins de 15 pour cent au Danemark. Dans tous les pays, à l'exception de trois d'entre eux (Finlande, Grèce et Italie), près de la moitié ou plus des jeunes chômeurs ont déjà exercé un emploi après avoir terminé leurs études, bien que dans certains pays, en particulier au Danemark, en Espagne et en France, il s'agisse souvent d'un emploi temporaire. De plus, il existe une étroite liaison dans les différents pays entre l'importance relative du chômage lié à une première entrée en activité/à un emploi temporaire et le taux de chômage des jeunes (coefficient de corrélation = 0.75).

Les pays où le chômage lié à une première entrée en activité ou à un emploi temporaire représente un pourcentage plus faible du taux de chômage des jeunes et où les taux de chômage des jeunes sont moins élevés sont ceux où l'apprentissage joue un rôle important (Allemagne, Autriche et Danemark), ou ceux où la législation relative à la protection du travail est moins stricte (Canada, États-Unis, Pays-Bas et Royaume-Uni).

Ces résultats ne sont pas entièrement surprenants. Le système d'apprentissage garantit un passage relativement souple de l'école à la vie active, en particulier lorsque les employeurs offrent un poste de salarié à leurs apprentis après

La première entrée en activité soulève de graves problèmes dans certains pays. Dans d'autres, un nombre important de jeunes chômeurs possédaient déjà un emploi.

la période de formation, ce qui semble être généralement le cas. En outre, lorsque la législation relative à la protection du travail est relativement moins stricte (c'est-à-dire lorsque les licenciements sont moins soumis à des contraintes), les employeurs hésitent peut-être moins, face aux aléas de l'économie, à recruter du personnel inexpérimenté et n'ont pas besoin de recruter à titre temporaire. Toutefois, par rapport à cette flexibilité du marché du travail, les programmes d'apprentissage peuvent mieux parvenir à maintenir les taux de chômage chez les jeunes à un faible niveau, car en général le passage de l'école à la vie active se fait directement, sans période de chômage.

■ DÉFINITIONS

Les données pour les pays européens proviennent de l'Enquête sur les forces de travail de la Communauté, pour le Canada de l'Enquête sur la population active et pour les États-Unis de la Current Population Survey.

Pour déterminer les taux de première entrée en activité, il n'est pas tenu compte des emplois occasionnels ou des jobs d'été exercés pendant les années d'études. Dans l'*Enquête sur les forces de travail*, il n'existe pas de rubrique correspondant expressément aux « démissions » parmi les raisons expliquant le chômage ; en revanche, une rubrique « autres » est définie (différente de la rubrique « autres » indiquée au tableau D3.1) et inclut les personnes qui démissionnent ou qui quittent leur emploi. Dans la mesure où ce dernier groupe était celui dont l'absence était la plus notable dans le système de codification de l'*Enquête sur les forces de travail*, il a été assimilé, aux fins de la présente analyse, à la rubrique « autres » de ladite enquête.

Le chômage est défini conformément aux lignes directrices du BIT sur les statistiques du travail.

Tableau D3.1. Raisons expliquant le chômage des jeunes non scolarisés par groupe d'âge (1996)

	Groupe d'âge	Taux de chômage	Premier emploi	Licenciement	Contrat de durée déterminée	Démission	Autres	Total
Autriche	15-24 ans	7.6	22.2	42.7	10.7	8.7	15.7	100
	25-29 ans	5.4	6.0	49.2	8.3	11.3	25.2	100
Belgique	15-24 ans	20.7	56.5	15.0	20.2	5.1	3.3	100
	25-29 ans	10.6	24.1	28.0	30.1	12.4	5.5	100
Canada	15-24 ans	20.7	16.9	58.4	n	13.5	11.1	100
	25-29 ans	10.6	8.4	59.2	n	15.7	16.6	100
Danemark	15-24 ans	12.9	13.2	39.9	30.6	n	16.4	100
	25-29 ans	7.4	1.0	55.6	34.7	n	8.7	100
Finlande	15-24 ans	32.9	83.7	4.3	6.0	2.8	3.2	100
	25-29 ans	13.3	34.8	11.4	38.8	8.6	6.3	100
France	15-24 ans	29.9	35.3	8.1	48.9	3.2	4.5	100
	25-29 ans	15.8	12.7	19.7	51.8	8.7	7.1	100
Allemagne	15-24 ans	13.5	24.4	40.9	12.6	15.5	6.6	100
	25-29 ans	8.7	9.9	51.8	10.0	17.8	10.5	100
Grèce	15-24 ans	29.8	80.6	8.6	5.9	2.9	2.0	100
	25-29 ans	14.7	50.5	20.4	12.3	8.9	7.8	100
Irlande	15-24 ans	20.1	44.2	18.5	20.3	6.5	10.4	100
	25-29 ans	11.7	18.4	33.5	18.6	11.4	18.1	100
Italie	15-24 ans	33.0	81.4	6.1	8.3	1.3	2.9	100
	25-29 ans	17.7	61.5	13.5	15.7	3.3	6.0	100
Luxembourg	15-24 ans	9.4	52.1	17.5	7.9	19.0	3.5	100
	25-29 ans	4.5	24.8	42.4	6.5	20.4	5.9	100
Pays-Bas	15-24 ans	9.9	58.0	23.2	4.8	13.3	0.7	100
	25-29 ans	6.6	35.1	37.3	4.3	19.9	3.5	100
Espagne	15-24 ans	38.9	43.3	2.9	47.7	5.2	0.8	100
	25-29 ans	27.6	20.9	5.4	64.0	8.0	1.7	100
Royaume-Uni	15-24 ans	19.1	27.4	27.1	13.5	19.9	12.1	100
	25-29 ans	11.2	4.7	35.2	15.3	23.1	21.7	100
États-Unis	15-24 ans	7.1	27.0	23.0	10.4	15.0	24.6	100
	25-29 ans	4.8	11.1	32.6	13.2	16.5	26.5	100
Moyenne des pays	15-24 ans	20.4	44.4	22.4	17.7	9.4	7.8	100
	25-29 ans	11.4	21.6	33.0	23.1	13.3	11.4	100

Royaume-Uni : Année de référence 1994.

États-Unis : Année de référence 1995.

Sources : Pays européens : Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (EUROSTAT).

Canada : Enquête sur la population active.

États-Unis : Current Population Survey.

CHÔMAGE ET EMPLOI DES JEUNES SELON LE NIVEAU DE FORMATION

■ CONTEXTE

Les jeunes représentent la source principale de nouvelles compétences dans nos sociétés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Du fait que les emplois offerts sur le marché du travail exigent un niveau de qualification toujours plus élevé, les personnes peu instruites sont souvent gravement pénalisées sur le marché du travail. Malgré les progrès réalisés en matière de niveau de formation, le chômage touche beaucoup de jeunes. Les différences relevées dans les taux de chômage et les ratios emploi/population par niveau de formation montrent dans quelle mesure une formation complémentaire peut améliorer les perspectives économiques des jeunes.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Les taux de chômage des personnes n'ayant pas atteint le niveau de fin d'études secondaires sont très élevés dans un certain nombre de pays et bien qu'ils reculent avec l'âge, ils restent en général à des niveaux assez importants.

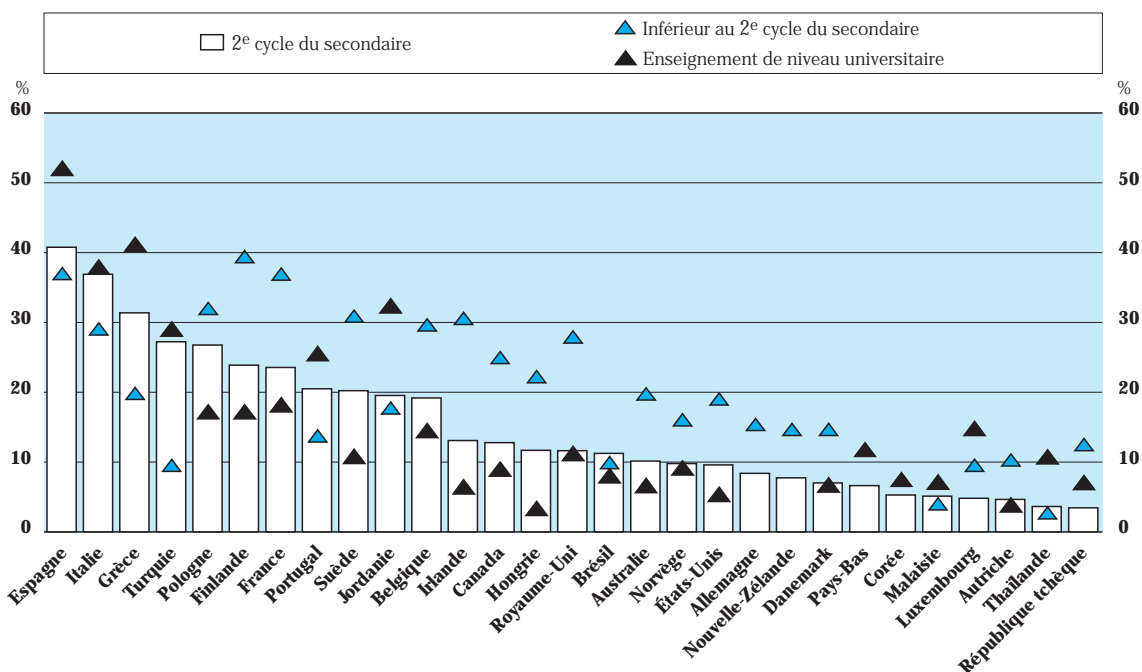
Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes âgés de 20 à 24 ans ayant un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire est en moyenne de 21.5 pour cent. Il s'établit à 10 pour cent environ ou moins en Autriche, au Brésil, en Corée, au Luxembourg, en Malaisie, en Suisse, en Thaïlande et en Turquie et à 30 pour cent environ ou plus en Belgique, en Espagne, en Finlande, en France, en Irlande, en Italie, en Pologne et en Suède. Le chômage des jeunes âgés de 25 à 29 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires du second cycle reste un phénomène persistant. Le taux de chômage s'élève à quelque 17 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE et dépasse 25 pour cent en Espagne, en Finlande, en France et en Pologne.

Pour les diplômés de fin d'études secondaires, les taux de chômage chutent en moyenne d'environ 6 à 7 points de pourcentage.

L'achèvement des études secondaires du second cycle réduit le taux de chômage des jeunes âgés de 20 à 24 ans d'environ 6 points de pourcentage en moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE, et celui des jeunes âgés de 25 à 29 ans d'environ 7 points de pourcentage. Dans la mesure où le niveau d'études secondaires de second cycle est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas atteint ce niveau peuvent s'attendre à rencontrer des problèmes d'emploi tout le long de leur vie active. Parmi les pays participant au projet IEM, cependant, les taux de chômage des jeunes qui ont terminé le second cycle de l'enseignement secondaire restent semblables à ceux des jeunes n'ayant pas atteint ce niveau.

Dans certains pays, même un niveau élevé de qualification ne garantit pas un emploi.

Dans certains pays, même les jeunes âgés de 25 à 29 ans ayant terminé leurs études secondaires du second cycle connaissent un taux de chômage élevé, alors qu'ils sont sur le marché du travail depuis plus de cinq ans. Le taux de chômage de ce groupe d'âge s'établit à 25 pour cent en Espagne et entre 15 et 18 pour cent en Finlande, en France, en Grèce et en Italie. Ainsi, le fait de posséder ce qui est couramment considéré comme le niveau minimal de qualifications aujourd'hui requis pour occuper un emploi ne paraît pas suffisant dans certains pays.

Graphique D4.1. **Taux de chômage des jeunes de 20 à 24 ans par niveau de formation (1996)**

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de chômage des personnes diplômées du 2^e cycle du secondaire.

Source : OCDE.

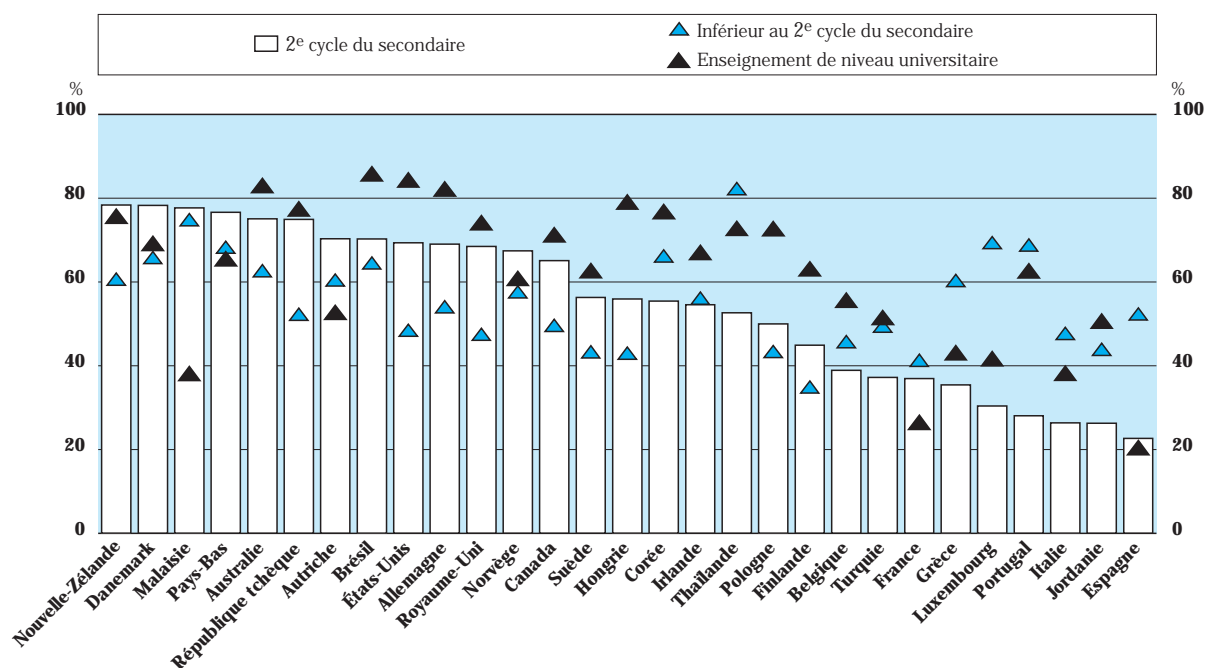
Dans la plupart des pays, les taux de chômage diminuent lorsque l'âge et le niveau de formation augmentent. Les diplômés de l'université âgés de 25 à 29 ans ont des perspectives d'emploi plutôt favorables, affichant des taux de chômage inférieurs à 8 pour cent dans 19 des 26 pays de l'OCDE. Néanmoins, les taux restent élevés pour un petit groupe de pays, dépassant 10 pour cent en France, en Jordanie et en Turquie, 20 pour cent en Grèce et 30 pour cent en Espagne et en Italie. C'est aussi dans ces pays que les taux de chômage font apparaître les plus grandes différences entre hommes et femmes, celles-ci connaissant les taux les plus élevés dans tous les cas.

Les taux de chômage diminuent avec l'âge et le niveau de formation.

En général, le taux de chômage des jeunes âgés de 25 à 29 ans, en particulier celui de ceux ayant un niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire, est étroitement associé à la situation générale du marché du travail. Dans les pays où les taux de chômage sont élevés parmi les jeunes travailleurs, les taux de chômage des jeunes âgés de 25 à 29 ans diplômés de l'enseignement secondaire sont également élevés.

Des taux de chômage élevés parmi les jeunes de 25 à 29 ans sont largement liés à la situation générale du marché du travail.

Les ratios emploi/population présentent dans une large mesure les mêmes caractéristiques générales que les taux de chômage. Comme pour les taux de chômage, les ratios emploi/population augmentent avec l'âge et le niveau de formation. Cependant, des différences importantes entre pays apparaissent chez les jeunes de 15 à 19 ans ; elles sont liées en grande partie aux différences relevées dans le nombre de jeunes qui travaillent tout en poursuivant leurs études.

Graphique D4.2. **Ratios emploi/population parmi les jeunes de 20 à 24 ans, par niveau de formation (1996)**

Les pays sont classés par ordre décroissant des ratios emploi/population parmi les personnes diplômées du 2^e cycle du secondaire.

Source : OCDE.

Parmi les groupes plus âgés (20-24 ans et 25-29 ans), c'est l'incidence du travail des femmes qui explique les différences entre pays dans les ratios emploi/population.

Dans l'ensemble, le pourcentage des personnes âgées de 25 à 29 ans occupant un emploi s'établit à 73 pour cent environ dans les pays de l'OCDE. Il est inférieur à 60 pour cent en Espagne, en Italie et en Turquie et dépasse 80 pour cent en Autriche, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Thaïlande. C'est l'emploi des femmes qui explique la plupart des écarts observés parmi les pays de l'OCDE. Le ratio emploi/population des femmes âgées de 25 à 29 ans est en moyenne inférieur à celui des hommes de 18 points environ pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Pour le groupe d'âge 20-24 ans, la différence est d'environ 9 pour cent. Pour le groupe d'âge supérieur, les situations varient très sensiblement selon les pays. Les différences entre les ratios emploi/population des hommes et des femmes sont inférieures à 10 pour cent en Autriche, en Irlande, au Portugal et en Suède mais supérieures à 30 pour cent au Brésil, en Corée, en Grèce, en Hongrie, en Jordanie, en Malaisie et en Turquie.

En Europe méridionale, les marchés du travail ne créent pas suffisamment d'emplois qualifiés par rapport au nombre de jeunes ayant un niveau de qualification élevé.

En Europe méridionale un grade universitaire n'est pas une garantie de trouver un emploi. Le pourcentage de personnes possédant ce niveau de formation et occupant un emploi est relativement faible et souvent inférieur au pourcentage de personnes ayant un niveau de formation plus faible. Il semble dans ces pays que les marchés du travail ne créent pas suffisamment d'emplois pour le nombre relativement élevé de diplômés de l'université.

■ DÉFINITIONS

Le taux de chômage représente le pourcentage de chômeurs dans la population active, ces situations au regard de l'emploi étant définies conformément aux lignes directrices du BIT. Les taux pour les différents groupes d'âge sont définis en conséquence.

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active.

Les données utilisées pour cet indicateur, contrairement à celles utilisées pour les autres indicateurs figurant dans ce chapitre, peuvent se rapporter à une année entière (dans les pays où les enquêtes sont mensuelles ou trimestrielles). De ce fait, les taux de chômage et les ratios emploi/population tiennent compte de l'effet des activités exercées durant les mois d'été.

Tableau D4.1a. Taux de chômage des jeunes selon le niveau de formation et le groupe d'âge (1996)

	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire			Enseignement tertiaire de niveau non universitaire		Enseignement tertiaire de niveau universitaire		Tous niveaux d'enseignement confondus		
	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
Australie	22.6	19.8	12.0	16.5	10.1	7.1	8.2	5.9	6.7	4.2	20.4	11.9	8.0
Autriche	7.4	10.4	8.6	5.7	4.6	3.2	14.2	4.4	3.9	6.5	6.8	5.7	4.2
Belgique	22.9	29.7	18.9	27.3	19.1	11.0	9.7	4.7	14.6	5.8	25.3	20.0	10.7
Canada	22.7	25.0	21.2	15.9	12.7	11.7	11.5	8.8	9.0	5.7	20.1	13.6	10.4
République tchèque	22.3	12.6	17.9	11.6	3.4	3.6	x	x	7.1	1.1	14.1	4.0	4.1
Danemark	2.4	14.7	18.9	5.2	7.0	7.4	11.1	6.0	6.8	6.3	2.6	9.9	10.5
Finlande	24.9	39.5	28.5	36.0	23.8	17.0	20.5	12.2	17.2	7.6	29.0	26.7	17.0
France	24.3	37.0	25.5	26.5	23.5	15.0	19.0	10.1	18.2	14.4	24.7	26.6	16.4
Allemagne	6.8	15.4	17.4	8.4	8.4	7.5	7.2	4.9	m	6.5	7.3	9.6	8.4
Grèce	32.0	19.9	13.9	54.2	31.3	15.6	39.4	19.4	41.2	22.4	41.8	29.5	16.9
Hongrie	42.3	22.3	20.8	24.6	11.7	10.0	x	x	3.4	4.1	29.4	13.1	10.9
Irlande	32.3	30.6	24.7	19.4	13.1	7.9	8.4	5.2	6.5	4.9	25.4	15.9	11.5
Italie	33.1	29.1	16.8	45.9	36.8	17.7	x	x	37.9	31.0	36.1	33.1	18.3
Corée	9.8	7.6	3.0	6.7	5.3	3.0	x	x	7.7	4.0	7.5	5.9	3.3
Luxembourg	15.0	9.6	5.9	18.8	4.8	2.8	x	x	14.9	0.6	15.2	9.1	4.6
Pays-Bas	18.9	11.8	8.6	8.8	6.6	4.5	x	x	11.6	6.6	16.9	8.8	6.0
Nouvelle-Zélande	17.3	14.7	10.8	11.2	7.6	3.5	10.8	6.1	6.3	2.3	15.1	9.6	5.9
Norvège	18.9	16.1	10.5	14.3	9.7	6.2	7.4	5.8	9.2	5.2	17.9	10.2	6.4
Pologne	30.6	32.0	26.1	50.8	26.7	14.4	26.0	8.8	17.2	7.4	44.2	27.1	14.5
Portugal	16.6	13.8	9.2	38.7	20.4	8.9	17.7	8.8	25.6	9.0	18.4	15.9	9.1
Espagne	50.3	37.0	31.7	51.7	40.7	24.8	36.8	24.9	52.1	31.2	50.8	39.2	29.3
Suède	22.2	30.9	22.8	23.8	20.2	13.6	11.0	8.0	10.9	5.1	22.2	20.6	12.7
Suisse	(13.7)	m	(14.7)	m	4.6	5.3	5.2	1.7	m	(18.1)	12.3	5.3	7.1
Turquie	8.8	9.6	6.7	33.9	27.2	11.8	x	x	29.1	10.5	13.3	15.6	8.1
Royaume-Uni	31.4	28.0	21.7	14.9	11.6	9.5	8.0	2.9	11.3	4.9	17.9	12.8	9.3
États-Unis	21.3	19.1	16.2	11.2	9.6	7.1	5.3	2.2	5.4	2.8	17.8	9.9	6.4
Moyenne des pays	22.0	21.5	16.7	23.3	15.4	9.6	14.6	7.9	15.6	8.8	21.3	15.8	10.4
Participants au projet IEM													
Brésil	14.0	10.0	6.8	17.1	11.2	7.2	x	x	8.1	4.3	14.5	10.1	6.6
Jordanie	23.3	17.8	9.8	30.4	19.5	9.8	39.4	21.1	32.8	14.1	23.9	22.4	12.7
Malaisie	9.6	4.1	2.0	12.9	5.1	2.0	x	x	7.2	1.2	10.8	4.7	1.9
Paraguay	21.6	14.3	3.3	29.4	9.3	9.3	3.1	3.0	11.6	1.2	23.4	12.0	4.7
Thaïlande	4.4	2.8	1.9	6.6	3.6	1.2	5.9	3.7	10.8	2.6	4.6	3.5	2.0
Uruguay	25.4	17.0	12.3	30.0	16.0	10.1	11.0	4.2	20.4	8.5	26.6	17.0	10.9

Royaume-Uni : les données pour le groupe d'âge 15-19 ans se réfèrent aux 16-19 ans.

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau D4.1b. Taux de chômage des jeunes selon le niveau de formation, le sexe et le groupe d'âge (1996)

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire			Enseignement tertiaire de niveau non universitaire		Enseignement tertiaire de niveau universitaire		Tous niveaux d'enseignement confondus		
		15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans	25-29 a.s	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
Australie	Hommes	24.3	23.4	13.4	16.6	9.1	6.6	8.9	7.9	8.9	4.2	21.7	12.8	8.3
	Femmes	20.8	15.1	10.4	16.5	11.5	7.8	7.8	3.9	5.2	4.2	19.2	10.9	7.5
Autriche	Hommes	5.7	12.8	8.6	3.4	5.0	3.4	9.3	1.1	m	4.4	5.1	6.2	4.2
	Femmes	10.4	8.3	8.5	8.2	4.2	2.8	15.4	5.6	m	9.1	9.6	5.2	4.3
Belgique	Hommes	19.3	23.6	13.0	21.0	15.1	6.0	10.5	3.2	9.6	3.7	20.1	16.9	7.2
	Femmes	30.3	41.5	29.1	36.0	24.1	17.4	9.2	5.7	19.7	7.9	34.0	23.6	14.8
Canada	Hommes	24.7	25.7	20.2	16.0	13.7	12.5	11.6	9.6	10.1	4.9	21.6	15.0	11.1
	Femmes	20.3	23.4	23.6	15.8	11.6	10.8	11.4	8.0	8.3	6.5	18.5	12.1	9.5
République tchèque	Hommes	17.6	13.9	17.6	11.0	3.6	1.9	x	x	4.0	0.9	12.7	4.2	2.5
	Femmes	27.4	10.7	18.2	12.1	3.2	5.6	x	x	11.4	1.4	15.7	3.8	6.0
Danemark	Hommes	2.0	12.1	14.9	4.4	6.6	5.6	11.2	5.5	6.1	6.2	2.2	9.0	8.8
	Femmes	2.8	18.7	24.3	5.8	7.4	9.4	11.0	6.4	7.4	6.3	3.1	10.9	12.4
Finlande	Hommes	27.0	40.3	25.8	42.9	24.4	15.3	19.2	10.3	14.3	6.3	32.4	27.8	15.6
	Femmes	22.6	38.1	32.9	29.8	23.1	19.0	21.1	13.9	18.2	9.1	25.4	25.3	18.8
France	Hommes	20.8	33.6	21.1	18.0	18.1	12.1	13.7	10.7	11.7	11.5	20.3	22.4	14.1
	Femmes	32.5	42.1	32.4	44.7	30.0	18.4	23.0	9.6	23.1	17.3	34.6	31.6	19.1
Allemagne	Hommes	6.7	16.7	18.6	7.9	8.7	7.4	m	4.5	m	7.3	6.7	10.1	8.5
	Femmes	6.8	13.7	15.8	9.1	8.0	7.7	m	5.5	m	5.6	7.1	8.2	8.2
Grèce	Hommes	23.0	13.6	8.2	40.5	22.2	9.9	33.7	14.4	33.8	19.2	28.5	20.1	11.0
	Femmes	45.8	32.8	26.7	61.5	40.1	24.1	42.2	23.9	43.4	24.4	54.4	39.3	24.6
Hongrie	Hommes	46.8	25.0	20.5	25.1	13.1	8.7	x	x	4.3	2.7	32.3	15.2	10.0
	Femmes	33.4	16.6	21.4	24.0	9.8	12.5	x	x	2.7	5.3	25.9	10.2	12.4
Irlande	Hommes	29.4	28.9	24.7	17.6	14.1	8.5	8.6	6.0	8.4	5.1	23.9	17.6	13.2
	Femmes	37.5	34.5	24.5	21.8	12.0	7.3	8.2	4.4	5.1	4.7	27.7	14.0	9.3
Italie	Hommes	29.4	26.2	14.1	35.0	33.1	15.4	x	x	20.0	27.3	30.4	29.1	15.4
	Femmes	38.9	34.3	22.0	54.5	40.1	20.2	x	x	47.4	34.0	43.7	38.0	22.3
Corée	Hommes	10.0	9.1	3.5	8.3	7.3	3.6	x	x	13.5	5.2	8.9	8.2	4.1
	Femmes	9.6	3.2	1.7	5.9	3.9	1.9	x	x	6.2	2.1	6.6	4.5	2.0
Luxembourg	Hommes	10.4	11.1	6.0	m	9.6	5.5	x	x	m	1.2	10.0	10.7	5.4
	Femmes	20.6	7.7	5.7	m	1.6	n	x	x	m	n	21.2	7.3	3.5
Pays-Bas	Hommes	15.9	10.7	9.0	m	6.8	4.0	x	x	12.2	6.9	13.5	8.8	6.0
	Femmes	22.5	13.7	8.0	m	6.4	5.1	x	x	11.1	6.3	20.6	8.8	6.0
Nouvelle-Zélande	Hommes	19.7	14.4	m	14.2	7.5	3.1	m	m	m	2.1	17.8	9.5	6.5
	Femmes	14.0	15.4	m	8.7	7.8	4.1	12.9	m	m	2.6	12.1	9.8	5.3
Norvège	Hommes	20.6	15.5	9.9	10.8	9.7	6.4	6.7	5.5	4.5	6.3	17.8	9.9	6.6
	Femmes	17.1	16.8	11.6	18.4	9.8	6.0	7.9	6.0	12.8	4.4	18.1	10.6	6.1
Pologne	Hommes	24.8	27.0	21.8	47.8	25.3	11.3	16.7	7.7	27.3	7.7	39.0	25.4	12.1
	Femmes	43.8	42.0	34.3	54.2	28.5	19.2	27.7	9.2	11.1	7.1	51.7	29.2	17.9
Portugal	Hommes	13.2	12.5	8.2	28.8	19.6	7.9	28.6	18.0	17.9	9.8	14.0	14.2	8.6
	Femmes	21.7	15.8	10.3	43.9	21.2	9.8	13.2	4.5	29.8	8.4	24.5	18.0	9.6
Espagne	Hommes	44.0	33.2	26.3	44.1	33.9	19.9	30.9	20.3	47.3	28.2	44.2	33.7	24.4
	Femmes	59.1	43.3	41.3	59.6	47.3	30.9	42.3	31.2	53.8	33.3	59.4	45.7	35.5
Suède	Hommes	23.0	29.6	20.0	22.9	20.8	13.9	12.9	9.2	20.2	3.6	22.4	21.4	12.9
	Femmes	21.6	32.8	26.4	24.7	19.5	13.1	8.9	6.8	8.2	6.5	22.1	19.8	12.6
Suisse	Hommes	(17.1)	m	m	m	(4.9)	(3.8)	m	m	m	m	(15.7)	5.9	(5.7)
	Femmes	(9.9)	m	(23.5)	m	(4.3)	7.1	m	m	m	m	(8.7)	(4.8)	(9)
Turquie	Hommes	10.1	11.2	6.4	27.0	22.7	8.9	x	x	28.9	9.6	12.9	15.0	7.2
	Femmes	6.4	6.7	7.4	44.1	34.4	20.7	x	x	29.3	11.9	13.8	16.4	10.6
Royaume-Uni	Hommes	34.1	32.7	23.6	16.9	14.3	10.5	10.9	2.7	14.0	6.1	20.8	16.0	10.6
	Femmes	26.4	19.2	17.8	12.8	8.3	8.3	4.7	3.0	8.5	3.4	14.7	8.8	7.6
États-Unis	Hommes	23.9	16.8	15.7	12.4	11.2	7.6	4.5	3.9	6.8	4.1	20.3	11.1	7.4
	Femmes	18.2	23.5	17.3	10.2	7.7	6.6	5.9	0.6	4.3	1.6	15.2	8.4	5.1
Moyenne des pays	Hommes	21.1	20.8	15.5	21.4	14.6	8.6	14.9	8.3	15.4	7.8	20.0	15.2	9.7
	Femmes	24.4	22.8	19.7	27.1	16.9	11.4	16.1	8.7	17.5	8.9	24.0	16.8	11.7
Participants au projet IEM														
Brésil	Hommes	11.8	8.1	5.4	14.4	9.8	4.7	x	x	7.0	3.6	12.1	8.5	5.1
	Femmes	18.2	13.6	9.3	19.4	12.6	9.9	x	x	8.8	4.8	18.4	12.7	8.8
Jordanie	Hommes	23.3	17.0	9.3	26.3	16.3	8.4	27.2	13.1	29.9	12.6	23.5	18.6	10.1
	Femmes	23.9	29.3	17.1	50.0	43.7	19.8	58.2	34.3	36.7	17.2	28.7	43.3	24.6
Malaisie	Hommes	9.7	4.0	1.8	14.0	5.2	2.1	x	x	7.2	1.1	11.0	4.6	1.9
	Femmes	9.4	4.4	2.3	11.8	4.9	1.7	x	x	7.1	1.3	10.4	4.9	1.9
Paraguay	Hommes	21.0	11.5	2.4	32.7	8.8	2.7	m	12.7	12.3	2.3	23.9	10.6	2.7
	Femmes	22.4	17.9	4.7	24.8	10.1	16.7	3.3	m	10.9	m	22.8	13.8	7.2
Thaïlande	Hommes	4.6	3.0	1.8	6.8	4.0	1.2	8.5	3.6	12.6	2.7	4.8	3.8	1.9
	Femmes	4.1	2.7	2.0	6.4	3.0	1.2	3.1	3.9	9.1	2.5	4.4	3.2	2.2
Uruguay	Hommes	22.5	14.2	9.7	26.2	13.5	7.6	9.5	4.2	18.7	6.9	23.1	14.4	8.9
	Femmes	31.5	22.8	17.7	33.5	18.2	12.5	11.7	4.1	21.6	9.7	32.4	20.6	13.8

Royaume-Uni : les données pour le groupe d'âge 15-19 ans se réfèrent au groupe d'âge 16-19 ans.

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

D4

Tableau D4.2a. **Ratio emploi/population des jeunes selon le niveau de formation et le groupe d'âge (1996)**

	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire			Enseignement tertiaire de niveau non universitaire		Enseignement tertiaire de niveau universitaire		Tous niveaux d'enseignement confondus		
	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans	25-29 a,s	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
Australie	40.1	62.8	64.0	62.6	74.9	80.2	81.2	80.6	83.0	87.8	46.6	73.2	75.7
Autriche	34.8	60.5	69.8	65.4	70.1	82.3	75.2	88.8	52.8	80.1	41.0	68.3	80.2
Belgique	3.5	45.8	65.2	11.4	38.8	78.7	73.9	90.8	55.7	87.9	5.2	45.4	78.9
Canada	31.5	49.7	53.9	52.8	65.0	72.4	71.9	80.8	71.3	84.1	37.8	65.2	75.2
République tchèque	6.0	52.4	56.2	49.8	74.8	85.9	x	x	77.5	91.9	19.5	73.2	84.4
Danemark	57.5	65.9	63.2	70.9	78.1	83.0	82.4	87.8	69.2	84.6	56.8	71.7	75.7
Finlande	12.8	35.0	55.0	30.2	44.8	67.1	66.0	74.4	63.2	82.1	15.8	43.7	67.6
France	5.1	41.4	59.1	6.4	36.8	74.7	39.5	81.7	26.6	67.7	5.3	37.5	71.2
Allemagne	26.1	54.2	55.3	64.5	68.9	75.4	79.3	88.5	82.2	82.1	28.7	65.7	74.0
Grèce	8.5	60.4	62.9	11.3	35.3	66.4	52.0	73.5	43.2	69.6	9.4	43.5	66.8
Hongrie	3.7	43.1	48.6	35.4	55.8	69.5	x	x	79.1	78.3	12.2	54.2	66.6
Irlande	9.4	56.2	57.8	31.0	54.4	80.1	77.6	88.6	67.1	85.7	15.6	59.9	75.4
Italie	11.9	47.8	58.3	12.2	26.3	53.4	x	x	38.3	52.5	12.0	34.4	55.6
Corée	3.5	66.3	65.7	29.9	55.3	64.0	x	x	76.8	76.4	10.3	59.1	67.9
Luxembourg	13.0	69.4	75.0	6.0	30.3	77.9	x	x	41.7	84.5	12.3	57.5	76.6
Pays-Bas	40.0	68.4	68.7	56.8	76.5	85.6	x	x	65.6	86.0	42.7	72.4	81.2
Nouvelle-Zélande	40.4	60.7	61.8	58.5	78.2	81.9	78.4	74.6	75.7	91.4	46.8	72.0	75.0
Norvège	31.2	57.7	66.9	52.6	67.3	79.3	57.3	69.6	60.9	81.3	34.5	64.4	77.3
Pologne	4.6	43.5	53.4	30.5	49.9	71.0	62.0	78.8	72.7	86.6	9.4	49.8	70.9
Portugal	19.9	68.9	78.8	9.4	28.0	69.7	51.0	83.4	62.7	83.3	18.6	52.4	77.6
Espagne	15.8	52.5	54.7	5.6	22.6	61.3	48.6	68.4	20.5	54.3	12.0	36.4	57.5
Suède	23.1	43.4	58.7	39.2	56.2	75.0	45.9	73.8	62.7	84.6	22.2	53.1	73.7
Suisse	14.5	42.5	61.8	49.9	74.5	82.3	83.2	90.8	(43.3)	68.9	16.7	67.4	79.4
Turquie	34.8	49.5	53.2	24.6	37.1	64.7	x	x	51.5	80.2	33.0	45.9	57.0
Royaume-Uni	33.5	47.6	49.7	56.2	68.3	75.5	77.4	89.5	74.1	88.1	51.0	67.3	75.3
États-Unis	26.9	48.6	57.8	55.6	69.2	77.9	80.0	85.3	84.3	87.8	33.2	68.5	78.6
Moyenne des pays	21.2	53.6	60.6	37.6	55.3	74.4	67.5	81.6	61.6	80.3	24.9	57.8	72.9
Participants au projet IEM													
Brésil	47.5	64.6	66.8	41.0	70.1	75.9	x	x	63.8	85.8	46.3	66.0	70.6
Jordanie	10.7	44.0	48.5	8.7	26.2	55.2	40.1	53.6	50.7	73.5	10.5	38.8	53.5
Malaisie	42.7	74.9	70.8	19.8	77.5	78.7	x	x	38.2	87.9	29.5	72.2	75.7
Paraguay	44.4	64.9	70.6	36.7	72.3	77.5	75.4	92.6	70.7	82.7	42.3	68.2	74.9
Thaïlande	45.2	82.3	84.6	26.2	52.5	86.7	42.8	86.5	72.8	91.7	40.1	75.7	85.4
Uruguay	35.8	62.0	66.2	20.6	66.9	76.5	57.1	86.9	51.0	80.3	30.9	61.3	70.7

Royaume-Uni : les données pour le groupe d'âge 15-19 ans se réfèrent au groupe d'âge 16-19 ans.

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau D4.2b. Ratio emploi/population des jeunes selon le niveau de formation, le sexe et le groupe d'âge (1996)

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire			Enseignement tertiaire de niveau non universitaire		Enseignement tertiaire de niveau universitaire		Tous niveaux d'enseignement confondus		
		15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	20-24 ans	25-29 a.s	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
Australie	Hommes	38.8	70.6	78.8	62.4	78.4	88.4	79.9	85.2	82.1	89.8	45.2	76.9	85.5
	Femmes	41.5	55.4	53.5	62.7	70.7	68.3	82.2	76.7	83.7	85.9	48.1	69.4	65.9
Autriche	Hommes	44.1	59.8	81.0	72.3	71.0	84.8	66.7	84.9	57.0	80.3	49.6	69.0	84.0
	Femmes	24.6	61.1	62.1	58.8	69.2	79.4	77.8	90.4	49.8	79.7	32.0	67.6	76.3
Belgique	Hommes	4.7	55.0	78.7	15.5	44.7	87.9	68.3	92.6	61.0	89.7	6.9	50.4	86.2
	Femmes	2.1	32.2	47.8	7.9	32.9	68.0	77.1	89.7	50.5	86.0	3.5	40.3	71.3
Canada	Hommes	31.7	59.2	66.0	53.9	67.0	79.5	71.8	84.5	69.6	86.5	37.7	67.0	80.4
	Femmes	31.3	36.5	37.2	51.9	62.7	65.1	72.0	77.5	72.4	82.0	37.9	63.4	70.1
République tchèque	Hommes	6.8	68.6	65.4	45.7	78.6	95.5	x	x	79.1	95.2	19.8	78.0	93.8
	Femmes	5.3	39.6	49.8	55.1	70.8	75.8	x	x	75.2	87.2	19.2	68.3	74.6
Danemark	Hommes	61.4	72.6	71.9	73.2	80.5	87.6	81.2	88.8	67.9	85.7	60.2	75.5	80.7
	Femmes	53.4	57.2	53.4	69.4	75.9	78.2	83.7	86.8	70.5	83.7	53.2	67.8	70.5
Finlande	Hommes	13.0	40.3	63.1	23.6	46.4	73.7	61.8	82.9	50.0	85.7	14.9	45.5	74.0
	Femmes	12.6	29.1	44.4	37.9	43.0	60.2	68.2	67.9	69.2	78.3	16.7	41.8	61.0
France	Hommes	7.1	48.9	73.1	10.8	41.9	82.9	42.4	83.5	30.0	74.2	7.6	43.0	79.5
	Femmes	2.8	32.6	43.5	2.8	31.5	66.2	37.4	80.2	24.3	62.0	2.9	32.0	62.9
Allemagne	Hommes	29.8	62.3	68.9	69.9	71.4	78.9	84.2	91.9	77.1	84.1	32.7	69.5	79.0
	Femmes	22.0	46.1	43.9	58.8	66.0	71.5	86.1	84.4	85.1	79.9	24.7	62.1	68.6
Grèce	Hommes	11.4	80.8	88.9	11.9	44.2	84.0	54.5	83.5	36.1	72.6	11.6	55.5	84.1
	Femmes	5.4	36.3	34.4	10.9	28.2	48.3	50.6	65.6	46.4	67.8	7.4	33.5	50.5
Hongrie	Hommes	4.5	56.7	64.9	36.1	63.1	86.2	x	x	83.4	91.5	12.7	62.5	82.8
	Femmes	2.9	29.7	33.6	34.7	48.7	51.0	x	x	75.9	69.5	11.7	46.2	50.4
Irlande	Hommes	12.2	63.8	69.3	35.5	55.5	85.8	77.0	89.0	66.7	86.5	18.3	61.8	80.3
	Femmes	6.3	43.5	41.8	26.6	53.4	75.3	78.1	88.2	67.3	84.8	12.7	58.0	70.4
Italie	Hommes	14.7	56.6	74.5	13.9	27.5	58.3	x	x	44.0	54.8	14.6	39.5	65.8
	Femmes	8.8	36.4	40.1	10.7	25.2	48.7	x	x	34.7	50.6	9.3	29.0	45.1
Corée	Hommes	3.6	78.4	88.4	21.8	49.9	82.8	x	x	68.1	88.2	7.9	53.4	84.9
	Femmes	3.4	46.9	40.8	36.9	59.5	44.9	x	x	79.2	63.2	12.7	63.1	50.1
Luxembourg	Hommes	14.8	72.1	90.3	5.4	24.3	77.2	x	x	59.6	80.7	13.9	59.1	86.4
	Femmes	11.2	66.5	59.5	6.5	35.8	78.6	x	x	28.2	89.0	10.6	55.7	66.6
Pays-Bas	Hommes	43.0	74.9	81.5	60.7	74.4	91.4	x	x	61.4	86.1	45.3	72.8	87.4
	Femmes	36.7	59.9	55.4	54.1	78.5	79.6	x	x	69.1	85.8	40.0	72.0	74.7
Nouvelle-Zélande	Hommes	43.0	77.5	77.1	54.1	81.0	91.1	86.3	76.2	70.9	94.2	47.0	78.4	85.7
	Femmes	37.4	43.3	47.9	62.4	75.1	71.5	73.0	73.8	80.2	88.4	46.5	65.4	64.9
Norvège	Hommes	30.8	60.9	79.7	56.9	71.5	85.4	55.0	69.4	61.5	81.1	35.1	67.9	82.4
	Femmes	31.7	54.8	53.1	48.0	62.5	72.3	59.0	69.7	60.3	81.5	33.9	60.7	72.1
Pologne	Hommes	6.7	54.3	69.8	34.9	57.9	84.2	66.7	88.9	66.7	88.9	11.9	57.6	82.9
	Femmes	2.3	29.0	34.8	26.1	42.3	56.3	61.0	75.8	76.2	84.7	6.8	42.6	58.4
Portugal	Hommes	23.6	71.9	85.3	8.7	29.7	71.3	50.0	72.5	69.6	84.3	22.1	57.3	82.0
	Femmes	15.7	64.6	71.7	9.9	26.4	68.2	51.3	88.7	58.9	82.7	14.8	47.0	73.3
Espagne	Hommes	19.2	58.5	68.2	6.9	25.8	68.6	50.2	75.6	16.3	54.3	14.9	41.9	66.6
	Femmes	11.8	43.8	38.1	4.3	19.6	53.1	46.9	59.6	23.0	54.4	8.8	30.7	47.7
Suède	Hommes	21.0	49.0	66.9	38.7	58.1	77.9	44.8	72.6	43.8	88.3	20.6	54.9	76.6
	Femmes	25.3	37.3	50.1	39.7	54.1	71.8	47.2	75.1	70.4	81.2	23.9	51.1	70.7
Suisse	Hommes	14.4	37.0	86.2	45.5	72.0	89.7	83.1	92.9	(42.9)	67.6	(16)	65.4	(87.3)
	Femmes	14.7	47.1	49.9	53.3	77.1	74.8	(83.3)	81.8	(43.6)	71.4	(17.5)	(69.5)	(70.6)
Turquie	Hommes	45.3	81.3	90.9	30.0	44.3	85.3	x	x	50.3	86.0	42.3	66.2	89.4
	Femmes	24.9	29.4	22.6	18.2	28.4	34.6	x	x	52.8	72.6	23.9	30.0	27.1
Royaume-Uni	Hommes	37.2	56.1	63.7	55.5	72.0	83.8	72.5	92.9	71.0	88.2	51.0	70.2	82.7
	Femmes	28.8	38.5	35.3	56.9	64.6	67.1	83.4	86.0	77.6	88.0	51.1	64.2	67.5
États-Unis	Hommes	26.7	64.9	74.7	56.6	71.9	85.9	80.3	89.0	81.8	89.1	32.7	72.3	85.4
	Femmes	27.2	32.0	38.5	54.8	66.4	69.5	79.7	82.4	86.5	86.5	33.8	64.7	71.8
Moyenne des pays	Hommes	23.4	62.8	75.7	38.5	57.8	82.6	67.2	84.0	60.3	82.8	27.1	62.0	81.9
	Femmes	18.9	43.4	45.5	36.9	52.6	65.3	68.3	79.0	62.0	78.0	23.4	53.1	63.3
Participants au projet IEM														
Brésil	Hommes	60.6	84.3	89.2	47.1	80.3	92.5	x	x	65.0	89.5	58.6	82.2	89.9
	Femmes	32.9	43.3	45.0	36.6	61.6	62.9	x	x	62.9	82.9	33.8	50.1	53.1
Jordanie	Hommes	19.0	74.0	86.9	17.2	43.1	85.5	70.1	86.1	58.3	80.7	18.9	63.6	85.7
	Femmes	1.4	5.9	6.6	1.9	4.8	14.3	18.7	29.3	42.5	61.7	1.5	9.4	17.7
Malaisie	Hommes	51.3	93.3	96.5	20.5	87.3	97.0	x	x	40.3	91.8	34.5	85.4	96.2
	Femmes	32.2	51.8	43.0	19.1	68.4	60.1	x	x	36.0	83.5	24.2	58.1	54.1
Paraguay	Hommes	53.1	82.2	95.7	42.1	82.9	95.9	m	87.3	74.6	89.9	50.0	81.8	94.8
	Femmes	37.1	49.9	48.7	31.7	60.4	62.0	73.9	94.2	67.4	76.8	35.7	56.1	58.6
Thaïlande	Hommes	47.5	90.4	95.0	27.4	58.0	94.1	38.5	91.6	71.2	94.2	41.9	81.8	94.7
	Femmes	42.8	74.0	74.0	25.2	46.8	76.0	48.1	81.6	74.2	89.6	38.1	69.4	75.9
Uruguay	Hommes	45.3	76.5	84.0	25.3	75.9	88.7	69.5	91.8	53.5	85.9	40.1	73.5	84.9
	Femmes	23.9	43.1	44.8	17.4	60.2	67.0	52.9	85.0	49.3	76.5	21.3	49.0	56.8

Royaume-Uni : les données pour le groupe d'âge 15-19 ans se réfèrent au groupe d'âge 16-19 ans.

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE

Les indicateurs des chapitres précédents portent sur les ressources financières et humaines consacrées à l'éducation, ainsi que sur la participation et l'accès à l'enseignement. Certains d'entre eux, notamment l'indicateur B4 (dépenses par étudiant) ou l'indicateur B7 (nombre d'élèves par enseignant) servent parfois de mesures indirectes de la qualité de l'éducation. Ces indicateurs sont peut-être des mesures imparfaites, sinon trompeuses, de la qualité des systèmes éducatifs, mais on ne sait pas clairement quelles mesures devraient leur être substituées.

Comment définissons-nous et mesurons-nous les modes de fonctionnement des établissements scolaires ? Les indicateurs relatifs au fonctionnement des établissements et des systèmes scolaires portent plus particulièrement sur les moyens mis en œuvre dans le processus éducatif (en l'occurrence, les ressources humaines investies dans l'éducation), ainsi que sur la transformation de ces moyens en résultats. Afin de donner une idée générale de l'environnement pédagogique et des divers modes d'organisation des systèmes scolaires, les indicateurs présentés dans ce chapitre exploitent les données actuellement disponibles sur les traitements des enseignants, la démographie du corps enseignant, l'horaire d'enseignement prévu pour les enseignants et pour les élèves, les disciplines privilégiées dans le programme d'études, la répartition des pouvoirs de décision entre les différents niveaux d'administration, et l'utilisation des ordinateurs en milieu scolaire.

Le niveau de traitement des enseignants peut avoir une incidence sur l'entrée dans la profession ainsi que sur le désir d'y rester. L'**indicateur E1** montre le niveau de traitement en début et en milieu de carrière ainsi que le traitement maximum des enseignants dans les établissements publics primaires et secondaires. On étudie tout d'abord les traitements statutaires en équivalent dollars américains (corrigés pour tenir compte du pouvoir d'achat relatif) afin de déterminer le volume absolu de ressources investi dans chaque enseignant. Ensuite, on compare les traitements des enseignants au PIB par habitant, ce qui représente une mesure approximative des investissements consacrés aux enseignants par rapport à la capacité d'un pays donné de financer les dépenses d'éducation. Enfin, en examinant les traitements des enseignants par rapport aux rémunérations perçues dans d'autres professions, on obtient un indicateur de l'attrait relatif qu'exerce la profession enseignante par rapport à d'autres métiers.

La démographie du corps enseignant commence à sérieusement préoccuper les pays de l'OCDE, en particulier ceux où les effectifs d'élèves devraient s'accroître encore (indicateur C1). L'**indicateur E2** montre la répartition des enseignants par âge et par sexe aux niveaux inférieurs du système éducatif. Les pouvoirs publics doivent s'assurer qu'il y a suffisamment d'enseignants qualifiés pour tous les enfants. Si une forte proportion d'enseignants se concentrent dans les cohortes relativement âgées, les pays devront peut-être s'employer véritablement à remplacer les enseignants retraités. L'ancienneté jouant un rôle important dans les barèmes de rémunération, la répartition des enseignants selon l'âge présente également un intérêt car elle a une incidence non négligeable sur les budgets de l'éducation.

L'**indicateur E3** présente le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est tenu d'assurer conformément aux textes officiels en vigueur dans son pays.

De même que d'autres facteurs, tels que le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur B7), le nombre d'heures de cours prévu pour les élèves (indicateur E4) et les traitements des enseignants (indicateur E1), le temps que les enseignants passent à enseigner influent sur les ressources financières affectées à l'éducation. Parallèlement, l'horaire d'enseignement est un aspect important des conditions de travail de ce personnel. Il peut avoir une incidence sur le temps dont les enseignants disposent pour prépa-

rer leurs cours ou accomplir d'autres tâches professionnelles durant leur journée de classe normale, et de ce fait modifier l'attrait relatif qu'exerce cette profession.

L'accroissement du nombre d'heures de cours prévu pour les élèves ne se traduit pas nécessairement par une charge d'enseignement plus lourde pour les professeurs. S'il est vrai que dans certains pays la journée de travail de l'enseignant est presque exclusivement consacrée à assurer des cours, dans d'autres, les enseignants disposent de plus de temps pour effectuer d'autres tâches en particulier la préparation des cours, la correction des devoirs et des contrôles, les activités de formation continue et les réunions avec les parents. L'**indicateur E4** présente l'horaire d'enseignement (en nombre d'heures de cours par an) prévu pour les classes fréquentées par des élèves ayant en majorité 12, 13 et 14 ans. Le temps d'enseignement prévu pour les élèves est la principale ressource investie dans le processus éducatif. Soucieux d'améliorer les résultats du système d'enseignement, les décideurs cherchent souvent à accroître le temps que les élèves passent à apprendre, mais les restrictions budgétaires et l'action vigoureuse des syndicats d'enseignants peuvent, il est vrai, limiter les réformes dans ce domaine.

Un aspect important de la politique de l'éducation est la répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales ainsi que les établissements scolaires. Les restructurations et les réformes systémiques opérées dans de nombreux pays depuis le début des années 80 ont eu surtout pour but de conférer un plus grand nombre de pouvoirs de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Parallèlement, il arrive aussi souvent que les autorités centrales renforcent leur influence dans certains domaines. Elles peuvent, par exemple, intensifier leur droit de regard sur les résultats du système et fixer pour l'ensemble du pays les grands objectifs des programmes d'enseignement et dans le même temps assouplir les réglementations applicables en matière de « processus » et de financement. L'**indicateur E5** présente le pourcentage de décisions prises à chaque niveau de décision, par domaine et mode de décision, dans l'enseignement secondaire du premier cycle.

Les pays de l'OCDE sont de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active. Les élèves peu ou non initiés aux technologies de l'information pourraient avoir du mal à s'insérer sans heurt dans la vie active. Il y a certes lieu de débattre de la façon dont les élèves et les enseignants doivent utiliser les ordinateurs afin de maximiser le processus cognitif, mais d'ores et déjà une mesure de l'accès des élèves aux technologies de l'information peut être un indicateur de l'efficacité avec laquelle l'école s'adapte au progrès technologique. L'**indicateur E6** compare le nombre d'élèves par ordinateur dans plusieurs pays, ainsi que la fréquence avec laquelle les élèves en dernière année du secondaire déclarent utiliser un ordinateur.

TRAITEMENT STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE PUBLICS

■ CONTEXTE

Le corps enseignant est la condition vitale d'un enseignement de qualité. 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 pour former l'ensemble des enfants. Le niveau de traitement des enseignants peut avoir une incidence sur l'entrée dans la profession et le désir d'y rester. Bien que le traitement soit une des conditions modulables de la profession enseignante, le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'élargir l'accès à l'éducation se heurte à des contraintes budgétaires croissantes. Le niveau de rémunération des enseignants est par conséquent un aspect capital pour les décideurs qui cherchent à préserver la qualité de l'enseignement et l'équilibre du budget de l'éducation.

Les traitements des enseignants représentent à eux seuls le principal poste des dépenses d'éducation. Le budget de l'éducation est déterminé à l'issue d'un arbitrage explicite ou implicite entre un certain nombre de facteurs interdépendants notamment les traitements statutaires des enseignants, les taux d'encadrement (indicateur B7), le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves (indicateur E4) et pour les enseignants (indicateur E3).

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

L'indicateur E1 porte sur les traitements des enseignants dans les établissements primaire et secondaire publics, en début et en milieu de carrière, ainsi que sur leur traitement maximum. Sont d'abord étudiés les traitements statutaires en dollars américains (corrigés pour tenir compte du pouvoir d'achat relatif) afin de déterminer le volume absolu de ressources investi dans chaque enseignant. Ensuite, les traitements des enseignants sont comparés au PIB par habitant, ce qui représente une mesure approximative de l'investissement consacré aux enseignants par rapport à la capacité de financement des dépenses d'éducation d'un pays donné. Enfin, en examinant les traitements des enseignants par rapport aux rémunérations perçues dans d'autres professions, on obtient un indicateur de l'attrait relatif qu'exerce la profession enseignante par rapport aux autres professions.

Niveau du traitement statutaire des enseignants, en dollars (corrigés pour tenir compte du pouvoir d'achat relatif)

Dans les pays de l'OCDE, le traitement statutaire annuel des enseignants du primaire public, après 15 ans d'exercice, va de moins de 9 000 dollars américains en Hongrie, en République tchèque et en Turquie à plus de 35 000 dollars en

Cet indicateur montre le traitement en début et en milieu de carrière et le traitement maximum des enseignants dans les établissements primaire et secondaire publics.

Les traitements des enseignants représentent à eux seuls le principal poste des dépenses d'éducation.

Les traitements statutaires des enseignants sont comparés en chiffres absolus, par rapport au PIB et par rapport aux traitements perçus dans d'autres professions.

E1

Allemagne, en Corée, en Irlande et en Suisse. En Suisse, pays où le traitement statutaire est le plus élevé, un enseignant du primaire perçoit une rémunération qui est plus de 40 fois supérieure à celle que reçoit son homologue en Turquie, où le salaire statutaire de départ est le plus faible, même en tenant compte des parités de pouvoir d'achat. Cet écart a une incidence considérable sur la variabilité des dépenses d'éducation par élève (indicateur B4).

En Argentine, au Brésil, au Chili, en Jordanie, en Malaisie et aux Philippines, le traitement des enseignants expérimentés du primaire, se situe entre 6 100 et 15 400 dollars américains (en tenant compte du pouvoir d'achat), les rémunérations correspondantes dans la Fédération de Russie et en Thaïlande sont inférieures à 1 500 dollars.

Le nombre d'heures d'enseignement devrait être pris en compte pour comparer les traitements.

Les traitements statutaires, signalés dans le présent indicateur, correspondent aux rémunérations prévues dans les barèmes officiels. Il convient de les distinguer de la masse salariale effectivement à la charge de l'État, dont il est question dans l'indicateur B5. Dans une comparaison internationale des traitements statutaires des enseignants, le fait que le nombre d'heures d'enseignement (indicateur E2) et la charge de travail des enseignants peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre doit être pris en compte.

Dans dix pays de l'OCDE sur 23, l'écart de traitement entre les enseignants du primaire et du second cycle du secondaire est égal ou inférieur à 6 pour cent...

De manière générale, c'est le ministère de l'Éducation qui décide d'accorder ou non une rémunération plus élevée aux enseignants des niveaux supérieurs. Dans dix pays de l'OCDE sur 23, les traitements statutaires des enseignants ayant 15 ans d'expérience et les diplômes minimums sont analogues dans le primaire et dans le second cycle du secondaire. Cette situation s'observe également dans cinq des dix pays participant au projet IEM sur les indicateurs de l'éducation dans le monde pour lesquels des données sont disponibles.

... alors que dans quatre pays de l'OCDE, les enseignants des filières générales du second cycle du secondaire gagnent au moins 30 pour cent de plus que ceux du primaire.

À l'inverse, en Belgique, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse, les traitements statutaires des enseignants expérimentés du second cycle du secondaire, sont de 30 pour cent au moins supérieurs à ceux des enseignants du primaire. L'écart de traitement entre les enseignants du primaire et ceux du second cycle du secondaire (filière générale) est du même ordre de grandeur au Brésil et en Indonésie.

En Argentine et aux Pays-Bas, la différence est de plus de 50 pour cent et en Malaisie, le traitement d'un professeur expérimenté dans le second cycle du secondaire est supérieur de plus de 80 pour cent à celui d'un enseignant du primaire, et atteint presque la moyenne de l'OCDE. En Malaisie, les enseignants du second cycle du secondaire sont souvent diplômés de l'université alors que ceux du primaire ont surtout reçu une formation dans les collèges.

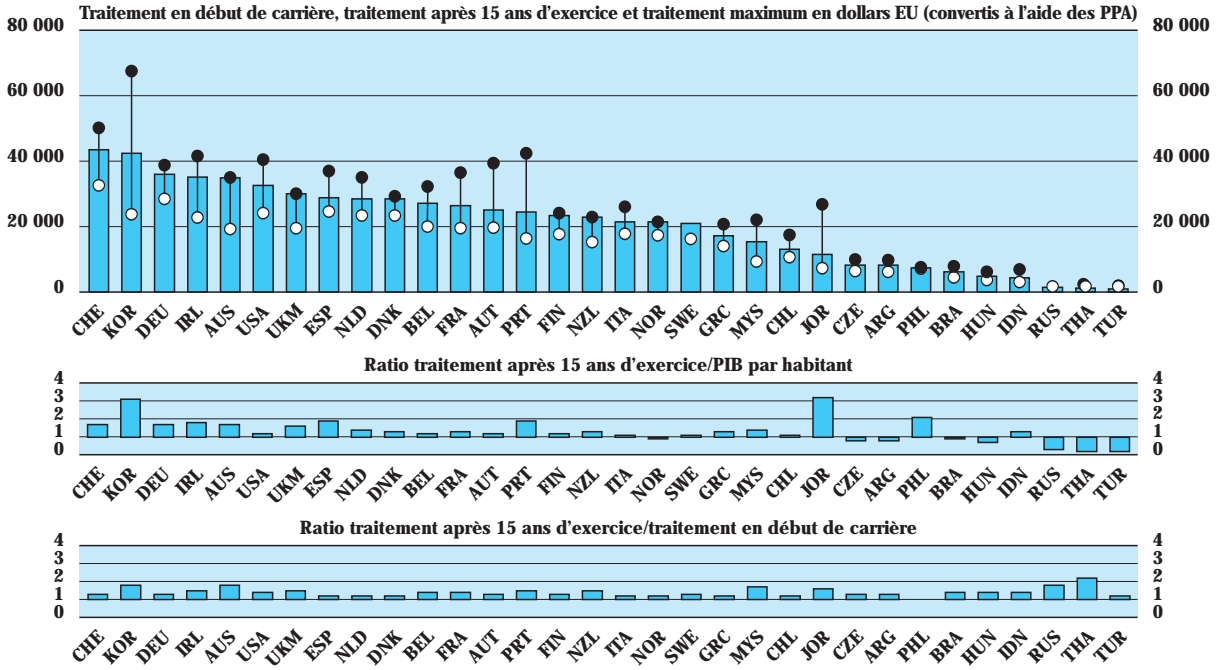
Dans la plupart des pays, les traitements des enseignants des filières générale et professionnelle du second cycle du secondaire tendent à être analogues.

Dans 16 des 20 pays de l'OCDE et dans tous les pays participant au projet IEM, les traitements statutaires des enseignants de l'enseignement général et professionnel, ayant 15 ans d'exercice et les diplômes minimum requis, sont en gros analogues (l'écart est de moins de 6 points de pourcentage) bien qu'au Danemark, en Finlande et aux Pays-Bas, les enseignants des filières professionnelles gagnent sensiblement moins que leurs homologues de l'enseignement général (21, 31 et 11 pour cent respectivement).

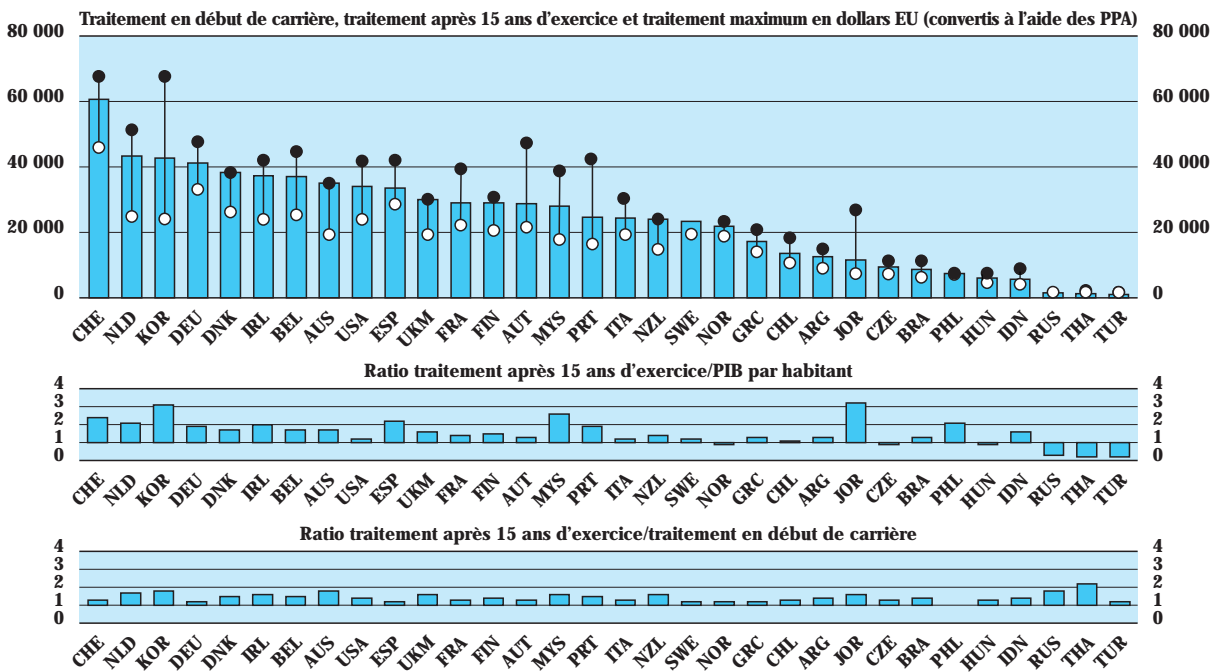
Graphique E1.1. **Traitement statutaire annuel des enseignants du primaire et du second cycle de l'enseignement public, filière générale (1996)**

○ Traitement en début de carrière ■ Traitement après 15 ans d'exercice ● Traitement maximum

Primaire



2^e cycle du secondaire, filière générale



Les pays sont classés par ordre décroissant du traitement après 15 ans d'exercice.

Source : OCDE.

Évolution du traitement des enseignants

Dans de nombreux pays, les traitements des enseignants sont restés stables ou se sont accrus en termes réels.

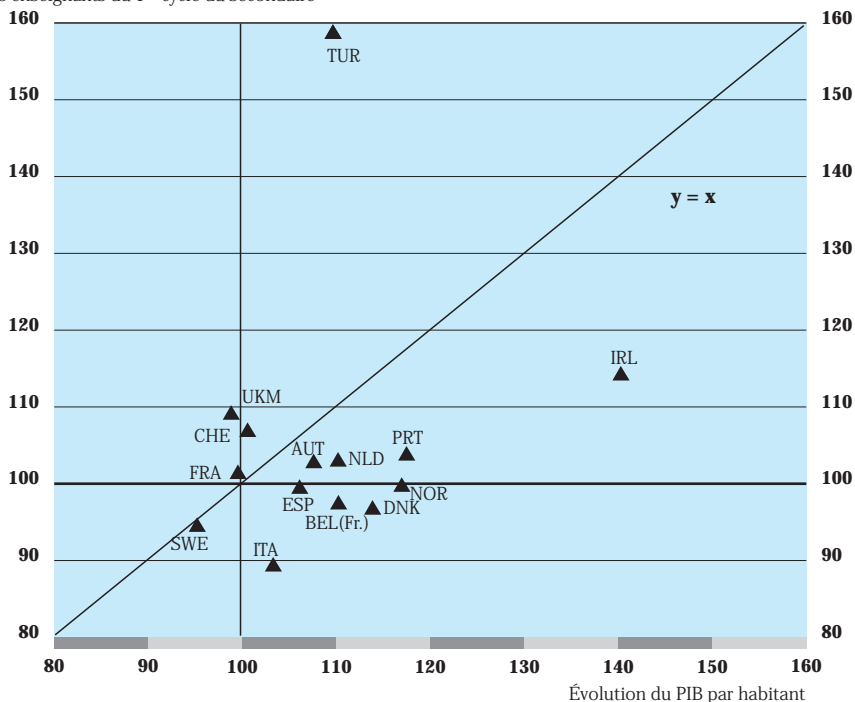
Cependant cette progression a été plus lente que celle du PIB par habitant.

Les données relatives à l'évolution réelle (corrigées de l'inflation) des traitements des enseignants entre 1990 et 1996 sont disponibles pour 14 pays de l'OCDE (graphique E1.2) : les traitements statutaires annuels des enseignants des filières générales du second cycle du secondaire, après 15 années d'exercice, ont augmenté de 10 pour cent environ ou plus en Irlande, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et en Turquie. En revanche, les rémunérations des enseignants du second cycle du secondaire ont enregistré une baisse sensible en Italie (11 pour cent), en Espagne (6 pour cent) et en Suède (5 pour cent).

Bien que les traitements des enseignants soient souvent restés stables ou se soient accrus en termes réels, leur progression a en général été plus lente que celle du PIB par habitant (graphique E1.2). Parmi les pays pour lesquels le ratio traitement/PIB par habitant a diminué de 12 pour cent ou plus entre 1990 et 1996 figurent l'Espagne, l'Italie et la Norvège. De même en Irlande, où l'accroissement du traitement des enseignants est considérable (14 pour cent), l'ajustement du barème des rémunérations a été plus lent que l'accroissement du PIB par habitant. Des exceptions sont cependant à relever en Turquie, où l'accroissement du traitement des enseignants a pour ainsi dire doublé la part du revenu par habitant affectée à chaque enseignant.

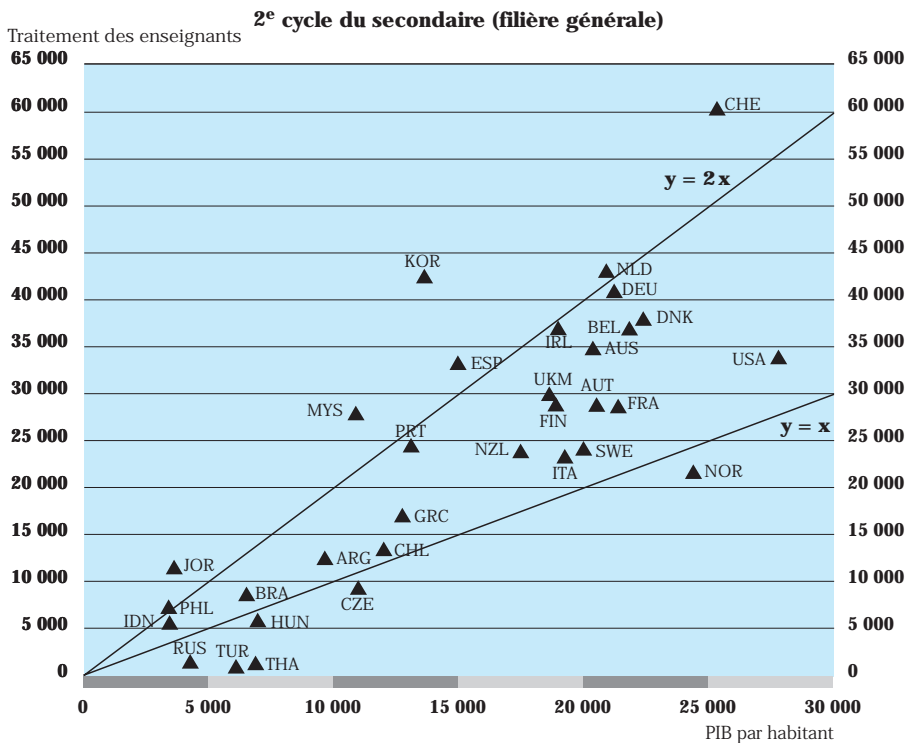
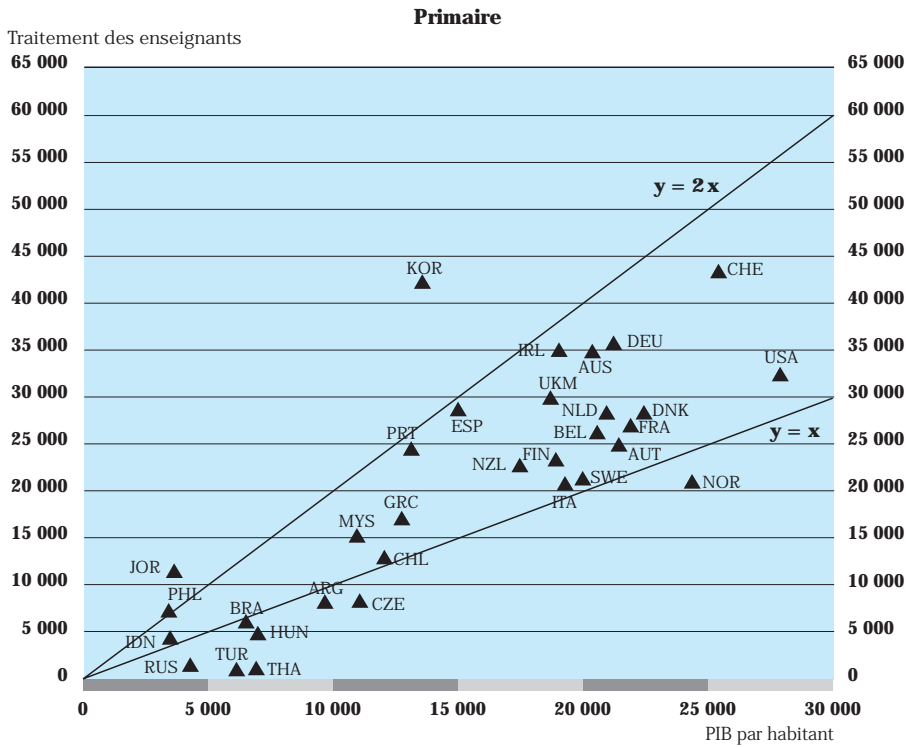
Graphique E1.2. **Évolution du traitement statutaire annuel des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire après 15 ans d'exercice entre 1990 et 1996 par rapport à l'évolution du PIB par habitant au cours de la même période (1990 = 100)**

Évolution du traitement statutaire annuel des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire



Source : OCDE.

Graphique E1.3. **Traitement statutaire annuel des enseignants après 15 ans d'exercice par rapport au PIB par habitant (1996)**



Source : OCDE.

Traitement statutaire des enseignants par rapport au PIB par habitant

Le traitement des enseignants par rapport au PIB par habitant donne une idée du niveau d'investissement qu'un pays donné affecte à son corps enseignant par rapport à sa capacité de financement des dépenses d'éducation. Un niveau de rémunération élevé par rapport au PIB par habitant dénote l'effort du pays considéré dans ce domaine.

Rapportés au PIB par habitant, les traitements des enseignants sont relativement faibles en Hongrie, en Norvège, en République tchèque et en Turquie et relativement élevés en Corée, en Espagne et en Suisse.

Les traitements en début et en milieu de carrière par rapport au PIB par habitant sont les plus faibles dans l'enseignement tant primaire que secondaire en Hongrie, en Norvège, en République tchèque et en Turquie. Toujours rapportés au PIB par habitant, les traitements en début et en milieu de carrière sont les plus élevés dans les enseignements primaire et secondaire publics en Corée et en Espagne ainsi que dans le premier cycle du secondaire et dans les filières générales du second cycle du secondaire en Suisse. En Corée, le traitement des enseignants représente approximativement 1.75 fois le PIB par habitant en début de carrière et trois fois le PIB par habitant après 15 ans d'exercice.

Si les traitements des enseignants dans les pays participant au projet IEM sont faibles par rapport à la moyenne de l'OCDE, plusieurs de ces pays s'efforcent d'investir davantage dans leur corps enseignant.

En chiffres absolus, les traitements des enseignants dans la plupart des pays participant au projet IEM sont faibles par rapport à la moyenne de l'OCDE, mais si l'on compare les traitements statutaires au PIB par habitant, nombre de ces pays atteignent des niveaux comparables, ou même supérieurs, à ceux observés dans les pays de l'OCDE. En Malaisie et en Jordanie, le traitement d'un professeur expérimenté dans les filières générales de l'enseignement secondaire du second cycle représente respectivement 2.6 et 3.2 fois le PIB par habitant.

La relation entre le traitement des enseignants et le revenu par habitant n'est pas simple.

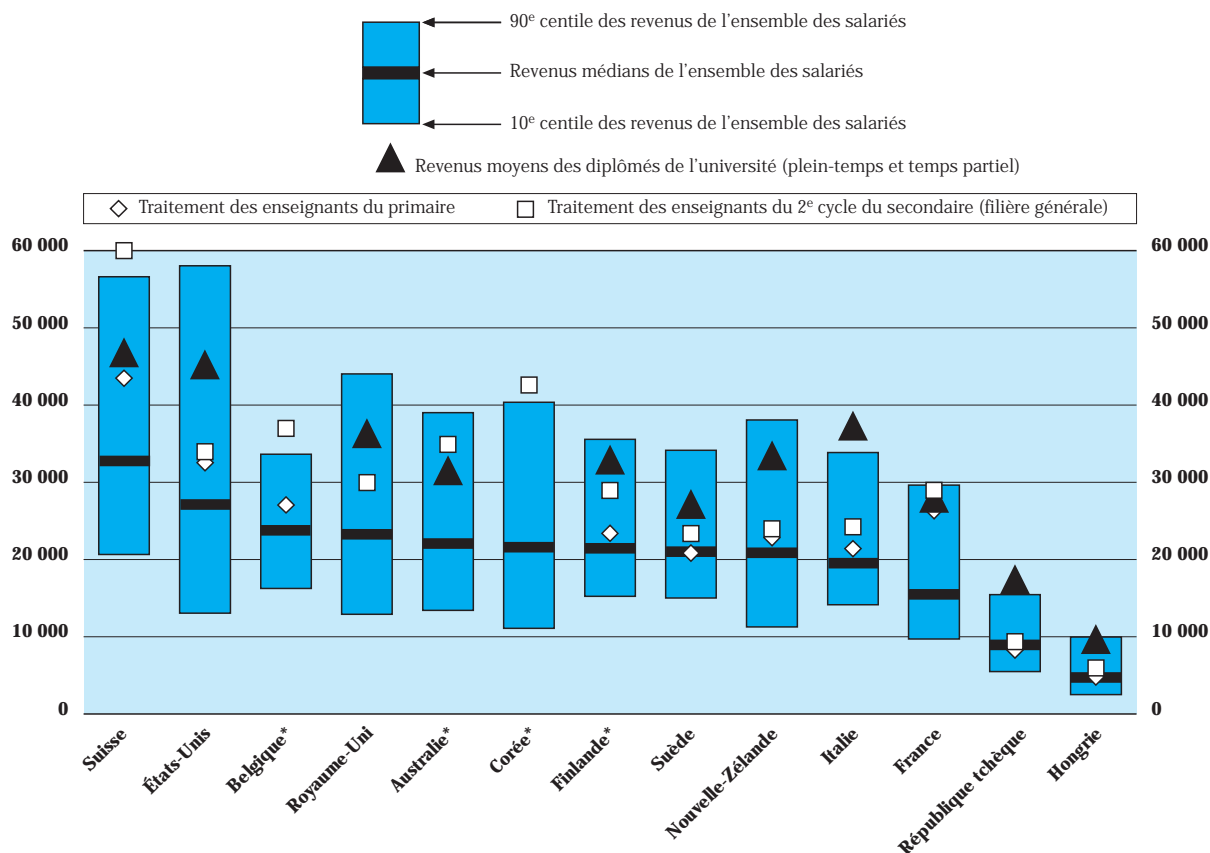
La relation entre le traitement des enseignants et le PIB n'est pas évidente. Bien que la Hongrie, la République tchèque et la Turquie affichent à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles rémunérations pour les enseignants, d'autres pays, comme la Corée ou l'Espagne, où le PIB par habitant est plus faible que la moyenne de l'OCDE, voient leurs enseignants percevoir des rémunérations comparativement élevées. Les États-Unis et la Norvège, deux pays où le PIB par habitant est relativement élevé, consacrent aux traitements des enseignants une part de leur revenu qui est inférieure à la moyenne ; la situation est inverse en Suisse où le PIB par habitant est aussi relativement élevé.

Traitement statutaire des enseignants par rapport aux rémunérations d'autres professions

Dans la plupart des pays, les enseignants du primaire et du secondaire sont bien payés par rapport à la moyenne des actifs...

Le graphique E1.4 établit pour 13 pays de l'OCDE une comparaison des traitements statutaires des enseignants du primaire et du second cycle du secondaire en utilisant les 10^e, 50^e et 90^e centiles de la distribution globale des revenus annuels bruts de l'ensemble des salariés à plein-temps. Bien que les données relatives aux rémunérations moyennes et aux traitements statutaires ne soient pas de même nature, une comparaison de ces deux séries peut donner un point de référence utile pour situer les traitements des enseignants par rapport à l'ensemble des rémunérations. Si dans la plupart des pays ayant fourni des données, les enseignants du primaire sont relativement bien lotis par rapport aux autres travailleurs à plein-temps, leur rémunération est comparative-ment faible en Hongrie, en République tchèque et en Suède. Le même type de schéma s'observe dans l'enseignement secondaire, bien que dans certains pays, comme la Belgique ou la Suisse, la rémunération des enseignants à ce niveau paraisse plus compétitive.

Graphique E1.4. Niveau du traitement statuaire annuel des enseignants après 15 ans d'exercice dans le primaire et le 2^e cycle du secondaire, et revenus bruts moyens des salariés à plein-temps (1996)



* Les revenus bruts moyens indiqués pour l'ensemble des salariés concernent l'année 1995.
Belgique : 80^e centile au lieu de 90^e centile.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la médiane des revenus bruts moyens de l'ensemble des salariés.

Source : OCDE.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les enseignants figurent parmi les travailleurs les plus instruits et il est intéressant de comparer leurs rémunérations avec celles des personnes occupant d'autres emplois hautement qualifiés. Même dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, les traitements statutaires des enseignants ayant 15 ans de service sont plus faibles que les rémunérations moyennes des diplômés de l'université ; font exception l'Australie et, dans le cas des enseignants du secondaire, la France et la Suisse. En Hongrie, en Italie et en République tchèque, les traitements des enseignants représentent 65 pour cent ou moins de la rémunération moyenne des diplômés universitaires.

... mais ce n'est pas le cas si l'on compare leurs rémunérations à celles des diplômés de l'université.

Lors de l'interprétation de cette comparaison, il convient de tenir compte d'autres aspects des conditions de travail des enseignants, tels que le nombre d'heures d'enseignement et le temps total de travail par rapport à celui d'autres professions.

Traitement après 15 ans d'exercice par heure d'enseignement

Dans l'enseignement secondaire du second cycle (filiale générale), le coût d'une heure d'enseignement est cinq fois plus élevé en Corée, au Danemark et en Suisse qu'en Hongrie et en République tchèque.

Une alternative pour calculer le coût des heures d'enseignement est de mesurer le traitement statutaire des enseignants par rapport au nombre d'heures de cours par an qu'un enseignant à plein-temps est tenu d'assurer à ses élèves (indicateur E3). Cette mesure reflète le fait que le temps d'enseignement est organisé différemment selon les pays, en fonction de la fois du nombre d'heures de cours prévu pour les élèves chaque année (indicateur E4) et de la proportion de la journée de travail qu'un enseignant à plein-temps est censé consacrer directement à l'enseignement. S'il est vrai que cette mesure ne permet pas d'ajuster les traitements en fonction du temps consacré par les enseignants à toutes les activités liées à leur enseignement, elle peut cependant fournir une estimation approximative du coût d'une heure d'enseignement dans les différents pays.

Le traitement statutaire moyen d'un enseignant après 15 ans de service, par heure d'enseignement, est de 31 dollars américains dans le primaire, de 40 dollars dans le premier cycle du secondaire et de 49 dollars dans le second cycle du secondaire (filiale générale). Dans l'enseignement primaire, le coût salarial par heure d'enseignement est relativement faible en République tchèque et en Hongrie (respectivement 13 et 9 dollars) alors qu'il est relativement élevé en Allemagne (46 dollars) et en Suisse (50 dollars). Le coût salarial par heure de cours est plus variable dans le second cycle du secondaire, variant (parmi les pays de l'OCDE) de 16 dollars ou moins en République tchèque et en Hongrie à plus de 80 dollars en Corée, au Danemark et en Suisse. Parmi les pays participant au projet IEM, ce coût s'échelonne entre 2 dollars américains ou moins par heure d'enseignement en Fédération de Russie et en Thaïlande, et 36 dollars en Malaisie.

Progression du barème des salaires en fonction des années de service

Dans les pays de l'OCDE, 15 années d'exercice représente une augmentation de traitement allant de 20 à 80 pour cent...

L'écart de traitement entre l'enseignant qui débute et celui qui a 15 ans d'exercice est une indication de la rentabilité financière de l'expérience acquise. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le traitement statutaire d'un enseignant du primaire ayant 15 ans d'expérience est en moyenne de 40 pour cent supérieur à la rémunération de départ. Ce pourcentage varie de 20 pour cent environ au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas et en Turquie à plus de 80 pour cent en Australie et en Corée.

... et parmi les pays participant au projet IEM, l'écart est encore plus large.

Les disparités sont encore plus grandes entre les pays participant au projet IEM. Aux Philippines, l'écart de traitement entre l'enseignant débutant et celui qui a 15 ans d'exercice est quasiment nul ; dans la Fédération de Russie et en Thaïlande, la progression est respectivement de 85 et 115 pour cent (il convient cependant de noter que ces deux pays figurent parmi ceux pour lesquels les traitements en début de carrière sont les plus faibles).

Dans la plupart des pays, les taux de progression des traitements sont analogues dans le primaire, dans le premier cycle du secondaire et dans les filières générales du second cycle du secondaire. Dans les filières professionnelles du second cycle du secondaire, le profil d'évolution des rémunérations varie beaucoup plus d'un pays à l'autre que pour les autres catégories d'enseignant.

Aussi bien en Nouvelle-Zélande qu'au Royaume-Uni, les enseignants du public obtiennent le traitement maximum après huit ans d'exercice alors qu'en Corée, en Espagne, en Jordanie et en Thaïlande, une quarantaine d'années est néces-

saire pour obtenir le traitement maximum. En général, dans les pays où l'accroissement annuel moyen des traitements est le plus élevé (progression allant de 6 à 8 pour cent en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et au Royaume-Uni), le plafond est atteint assez rapidement, au bout de sept à douze ans. Le Portugal fait exception à cet égard : la rémunération maximale s'obtient après plus de 29 ans d'exercice avec un accroissement annuel moyen de 6 pour cent.

Le nombre d'années nécessaires pour passer du minimum au maximum de la rémunération varie entre 8 et 42 années selon les pays.

Primes complémentaires au traitement

Dans la plupart des pays, les enseignants sont rémunérés en fonction d'un barème uniforme tenant essentiellement compte du niveau de formation et du nombre d'années en activité. Dans un certain nombre de pays, des ajustements salariaux ou des primes sont accordés pour tenir compte des bons résultats obtenus, des tâches administratives supplémentaires, de la situation géographique de l'établissement, des heures supplémentaires et, dans certains cas, de la situation familiale des enseignants. Des primes considérables sont versées aux États-Unis, en Finlande, en Grèce et en République tchèque. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ces primes représentent entre 15 et 20 pour cent des traitements dans le primaire et entre 18 et 27 pour cent des traitements dans les filières générales du second cycle du secondaire. Dans la Fédération de Russie, les primes complémentaires représentent 75 pour cent des traitements statutaires.

Dans certains pays, les enseignants reçoivent des primes s'ajoutant à leur traitement brut.

■ DÉFINITIONS

Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut d'un enseignant à plein-temps ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière. Par définition, il correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni, déduction faite des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite). Les primes constituant une composante normale de la rémunération (telles que le 13^e mois, les primes de congé ou les primes régionales) sont incluses. Les primes complémentaires (telles que celles accordées pour enseigner dans une zone d'éducation prioritaire, pour participer à un projet d'amélioration de l'établissement ou à des activités spéciales, ou encore en récompense d'une performance exceptionnelle) sont exclues du traitement brut notifié, mais indiquées séparément en pourcentage.

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES de 1998, et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde, sur les enseignants et les programmes, la période de référence étant l'année scolaire 1995/96.

Le traitement après 15 ans d'exercice correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant à plein-temps ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié, et ayant 15 ans d'expérience.

Les données relatives au traitement sont présentées conformément aux textes officiels en vigueur concernant les établissements publics.

Les données proviennent d'une enquête OCDE-INES de 1998 sur les enseignants et les programmes, la période de référence étant l'année scolaire 1995/96. Les taux de change fondés sur les parités de pouvoir d'achat, utilisés pour convertir les traitements en dollars américains, proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux et de la publication de la Banque mondiale sur les *Indicateurs de développement dans le monde*.

Tableau E1.1a. **Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement primaire public, en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA (1996)**

	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire (en %)*	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'heures d'enseignement	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'élèves scolarisés
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	19 166	34 897	34 897	0.9	1.7	1.8	12	n	m	1 931
Autriche	19 508	25 005	39 323	0.9	1.2	1.3	34	n	37	1 970
Belgique	19 924	27 055	32 194	0.9	1.2	1.4	27	n	31	m
République tchèque	6 391	8 279	9 910	0.6	0.8	1.3	32	15	13	405
Danemark	23 269	28 388	29 086	1.0	1.3	1.2	10	1	38	m
Finlande	17 664	23 384	24 057	0.9	1.2	1.3	20	13	m	m
France	19 474	26 298	36 409	0.9	1.3	1.4	32	12	29	1 346
Allemagne	28 384	35 885	38 703	1.3	1.7	1.3	22	n	46	1 720
Grèce	13 941	17 156	20 699	1.1	1.3	1.2	32	16	22	1 147
Hongrie	3 533	4 789	6 184	0.5	0.7	1.4	37	2	9	394
Irlande	22 681	35 061	41 495	1.2	1.8	1.5	24	13	38	1 550
Italie	17 725	21 392	25 941	0.9	1.1	1.2	35	m	29	1 913
Corée	23 675	42 311	67 353	1.7	3.1	1.8	41	m	m	1 357
Pays-Bas	23 321	28 424	34 947	1.1	1.4	1.2	26	n	29	m
Nouvelle-Zélande	15 267	22 821	22 821	0.9	1.3	1.5	8	20	28	1 039
Norvège	17 328	21 127	21 416	0.7	0.9	1.2	14	n	30	m
Portugal	16 283	24 501	42 303	1.2	1.9	1.5	29	5	31	m
Espagne	24 544	28 783	36 850	1.6	1.9	1.2	42	n	32	1 599
Suède	16 246	20 815	m	0.8	1.1	1.3	m	m	33	1 635
Suisse	32 508	43 467	50 048	1.3	1.7	1.3	23	n	50	2 733
Turquie	811	954	1 119	0.1	0.2	1.2	20	8	m	m
Royaume-Uni	19 434	29 948	29 948	1.0	1.6	1.5	8	m	38	m
États-Unis	24 090	32 533	40 398	0.9	1.2	1.4	30	18	34	1 924
Moyenne des pays	18 486	25 360	31 186	1.0	1.4	1.4	25	6	31	1 511
Participants au projet IEM										
Argentine	6 165	8 176	9 646	0.6	0.8	1.3	23	m	10	320
Brésil	4 402	6 133	7 854	0.7	0.9	1.4	25	m	9	206
Chili	10 587	12 991	17 450	0.9	1.1	1.2	30	44	15	415
Indonésie	3 040	4 384	6 802	0.9	1.3	1.4	34	21	4	196
Jordanie	7 278	11 519	26 752	2.0	3.2	1.6	41	a	14	m
Malaisie	9 240	15 342	21 940	0.8	1.4	1.7	29	7	20	790
Philippines	7 090	7 318	7 412	2.1	2.1	1.0	22	32	7	201
Fédération de Russie	802	1 482	m	0.2	0.3	1.8	15	71	2	m
Thaïlande	559	1 203	2 149	0.1	0.2	2.2	42	a	2	57
Uruguay	586	717	884	0.07	0.09	1.2	25	29	1	m

* La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et au traitement maximum.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E1.1b. Traitement statutaire annuel des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA (1996)

	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire (en %)*	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'heures d'enseignement	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'élèves scolarisés
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	19 166	34 897	34 897	0.9	1.7	1.8	12	n	m	m
Autriche	20 181	26 249	42 041	0.9	1.2	1.3	34	n	40	2 861
Belgique	20 386	28 846	35 231	0.9	1.3	1.4	27	n	39	m
République tchèque	6 391	8 279	9 910	0.6	0.8	1.3	32	15	14	636
Danemark	23 269	28 388	29 086	1.0	1.3	1.2	10	1	38	m
Finlande	19 851	27 758	28 936	1.1	1.5	1.4	20	17	m	m
France	22 125	28 949	39 218	1.1	1.4	1.3	32	12	45	2 177
Allemagne	30 933	38 826	41 424	1.5	1.8	1.3	21	n	54	2 429
Grèce	13 941	17 156	20 699	1.1	1.3	1.2	32	20	27	1 511
Hongrie	3 533	4 789	6 184	0.5	0.7	1.4	37	2	10	506
Irlande	23 809	37 154	41 889	1.3	2.0	1.6	23	5	51	2 352
Italie	19 236	23 487	28 751	1.0	1.2	1.2	35	m	38	2 170
Corée	23 960	42 597	67 448	1.8	3.1	1.8	41	m	93	1 673
Pays-Bas	24 555	30 898	38 388	1.2	1.5	1.3	24	n	34	m
Nouvelle-Zélande	14 998	23 393	23 393	0.9	1.3	1.6	8	12	30	1 289
Norvège	17 328	21 127	21 416	0.7	0.9	1.2	14	n	35	m
Portugal	16 283	24 500	42 303	1.2	1.9	1.5	29	10	38	m
Espagne	24 543	28 783	36 850	1.6	1.9	1.2	42	n	32	1 613
Suède	17 769	22 845	m	0.9	1.2	1.3	m	m	40	1 872
Suisse	38 100	51 787	58 377	1.5	2.0	1.4	21	n	61	3 988
Turquie	811	954	1 119	0.1	0.2	1.2	20	10	m	m
Royaume-Uni	19 262	29 948	29 948	1.0	1.6	1.6	8	m	41	m
États-Unis	23 581	31 327	41 616	0.8	1.1	1.3	30	23	32	1 788
Moyenne des pays	19 305	26 649	32 688	1.0	1.4	1.4	25	7	40	1 919
Participants au projet IEM										
Argentine	9 001	12 541	14 806	0.9	1.3	1.4	23	m	14	689
Bésil	5 183	7 341	9 504	0.8	1.1	1.4	25	m	11	228
Chili	10 587	12 991	17 450	0.9	1.1	1.2	30	44	15	416
Indonésie	3 404	4 788	7 075	0.1	1.4	1.4	31	19	5	241
Jordanie	7 278	11 519	26 752	2.0	3.2	1.6	41	a	14	m
Malaisie	17 682	27 956	38 673	1.6	2.6	1.6	22	7	36	1 508
Philippines	7 090	7 318	7 412	2.1	2.1	1.0	22	32	m	220
Fédération de Russie	802	1 482	m	0.2	0.3	1.8	15	71	2	m
Thaïlande	559	1 203	2 149	0.1	0.2	2.2	42	a	2	58
Uruguay	715	857	1 033	0.1	0.1	1.2	25	25	2	56

* La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et au traitement maximum.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E1.1.c. **Traitement statutaire annuel des enseignants dans le second cycle de l'enseignement secondaire public (filiale générale), en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA (1996)**

	Traitement en début de carrière/ minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/ minimum	Traitement maximum/ minimum	Ratio traitement en début de carrière/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire (en %)*	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'heures d'enseignement	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'élèves scolarisés
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	19 166	34 897	34 897	0.9	1.7	1.8	12	n	m	m
Autriche	21 448	28 740	47 228	1.0	1.3	1.3	34	n	46	3 363
Belgique	25 228	36 971	44 498	1.2	1.7	1.5	25	n	56	m
République tchèque	7 216	9 355	11 216	0.7	0.9	1.3	32	18	16	800
Danemark	26 061	38 161	38 161	1.2	1.7	1.5	14	8	80	m
Finlande	20 524	28 936	30 618	1.1	1.5	1.4	20	19	m	m
France	22 125	28 949	39 218	1.1	1.4	1.3	32	12	46	2 177
Allemagne	32 992	41 081	47 503	1.6	1.9	1.2	20	n	61	3 128
Grèce	13 941	17 156	20 699	1.1	1.3	1.2	32	20	27	1 516
Hongrie	4 506	5 943	7 430	0.6	0.9	1.3	37	2	13	524
Irlande	23 809	37 154	41 889	1.3	2.0	1.6	23	5	51	2 352
Italie	19 236	24 218	30 186	1.0	1.2	1.3	35	m	40	2 468
Corée	23 960	42 597	67 448	1.8	3.1	1.8	41	m	100	1 844
Pays-Bas	24 764	43 137	51 152	1.2	2.1	1.7	24	n	47	m
Nouvelle-Zélande	14 730	23 965	23 965	0.8	1.4	1.6	8	4	32	1 701
Norvège	18 747	21 741	23 290	0.8	0.9	1.2	16	m	43	m
Portugal	16 283	24 501	42 303	1.2	1.9	1.5	29	10	43	m
Espagne	28 464	33 405	41 915	1.9	2.2	1.2	39	n	53	2 352
Suède	19 292	23 354	m	1.0	1.2	1.2	m	m	44	1 536
Suisse	45 739	60 515	67 495	1.8	2.4	1.3	20	n	90	5 933
Turquie	811	954	1 119	0.1	0.2	1.2	20	13	m	m
Royaume-Uni	19 262	29 948	29 948	1.0	1.6	1.6	8	m	m	m
États-Unis	23 815	33 953	41 615	0.9	1.2	1.4	30	27	36	2 308
Moyenne des pays	20 527	29 114	35 627	1.1	1.6	1.4	25	8	49	2 286
Participants au projet IEM										
Argentine	9 001	12 541	14 806	0.9	1.3	1.4	23	m	14	785
Brésil	6 148	8 655	11 176	0.9	1.3	1.4	25	m	13	216
Chili	10 587	13 565	18 232	0.9	1.1	1.3	30	43	16	488
Indonésie	4 018	5 655	8 773	1.2	1.6	1.4	33	18	6	349
Jordanie	7 278	11 519	26 752	2.0	3.2	1.6	41	a	17	694
Malaisie	17 682	27 956	38 673	1.6	2.6	1.6	22	7	36	1 490
Philippines	7 090	7 318	7 412	2.1	2.1	1.0	22	32	m	188
Fédération de Russie	802	1 482	m	0.2	0.3	1.8	15	71	2	m
Thaïlande	559	1 203	2 149	0.1	0.2	2.2	42	a	2	50
Uruguay	786	942	1 137	0.1	0.1	1.2	25	22	2	62

* La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et au traitement maximum.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E1.1d. **Traitement statutaire annuel des enseignants dans le second cycle de l'enseignement secondaire public (filière professionnelle), en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA (1996)**

	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire (en %)*	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'heures d'enseignement	Traitement après 15 ans d'exercice divisé par le nombre d'élèves scolarisés
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	31 249	36 388	36 388	1.5	1.8	1.2	3	n	m	m
Autriche	20 919	27 688	45 019	1.0	1.3	1.3	34	n	44	3 240
Belgique	23 426	33 747	40 753	1.1	1.5	1.4	26	n	35	m
République tchèque	6 855	8 874	10 615	0.6	0.8	1.3	32	23	15	759
Danemark	24 200	30 180	31 925	1.1	1.3	1.2	19	12	40	m
Finlande	14 973	19 851	20 693	0.8	1.1	1.3	20	35	m	m
France	22 125	28 949	39 218	1.1	1.4	1.3	32	12	46	2 177
Allemagne	32 992	41 081	47 503	1.6	1.9	1.2	20	n	61	3 128
Grèce	13 941	17 156	20 699	1.1	1.3	1.2	32	20	27	1 516
Hongrie	4 506	5 943	7 430	0.6	0.9	1.3	37	2	13	524
Irlande	23 809	37 154	41 889	1.3	2.0	1.6	23	5	51	2 352
Italie	19 236	24 218	30 186	1.0	1.2	1.3	35	m	40	2 468
Corée	24 626	43 453	68 400	1.8	3.2	1.8	41	m	95	1 881
Pays-Bas	24 706	38 388	44 882	1.2	1.8	1.6	23	n	43	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	17 328	21 127	21 416	0.7	0.9	1.2	m	n	36	m
Portugal	16 283	24 501	48 821	1.2	1.9	1.5	29	10	43	m
Espagne	27 642	32 783	41 367	1.8	2.2	1.2	39	n	52	2 308
Suède	18 277	23 354	m	0.9	1.2	1.3	m	m	38	1 536
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	811	954	1 119	0.1	0.2	1.2	20	23	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	23 815	33 953	41 615	0.9	1.2	1.4	30	27	m	2 308
Moyenne des pays	19 586	26 487	33 681	1.1	1.5	1.3	28	10	42	2 016
Participants au projet IEM										
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	10 587	13 565	18 232	0.9	1.1	1.3	30	43	16	488
Indonésie	4 018	5 655	8 773	1.2	1.6	1.4	33	18	6	349
Jordanie	7 278	11 519	26 752	2.0	3.2	1.6	41	a	15	694
Malaisie	17 682	27 956	38 673	1.6	2.6	1.6	22	7	34	1 490
Philippines	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Fédération de Russie	802	1 482	m	0.2	0.3	1.8	15	71	2	m
Thaïlande	559	1 203	2 149	0.1	0.2	2.2	42	a	2	50
Uruguay	786	942	1 137	0.1	0.1	1.2	25	22	2	62

* La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et au traitement maximum.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E1.2. **Traitement annuel des enseignants après 15 ans d'exercice dans les établissements publics : indice de variation entre 1990 et 1996 et ratio traitement/PIB par habitant (1990, 1996)**

	Indice de variation des traitements entre 1990 et 1996, au niveau des prix 1996 (1990 = 100)			Ratio traitement/ PIB par habitant, 1990			Ratio traitement/ PIB par habitant, 1996		
	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)
Autriche	103	100	102	1.3	1.5	1.4	1.2	1.3	1.3
Belgique (Communauté fr.)	97	97	97	1.5	1.9	1.5	1.3	1.7	1.4
Danemark	97	101	m	1.5	1.9	m	1.3	1.7	1.3
France	101	101	101	1.4	1.4	1.4	m	1.4	1.4
Irlande	114	114	114	2.3	2.3	2.3	2.0	2.0	2.0
Italie	89	89	89	1.4	1.4	1.4	1.2	1.2	1.2
Pays-Bas	103	100	100	1.6	2.2	2.0	1.5	2.1	1.8
Norvège	100	98	103	1.0	1.1	1.0	0.9	0.9	0.9
Portugal	104	104	104	2.0	2.0	2.0	1.9	1.9	1.9
Espagne	99	94	104	2.1	2.5	2.3	1.9	2.2	2.2
Suède	94	95	101	1.2	1.2	1.1	1.2	1.2	1.2
Suisse	107	m	m	1.8	m	m	2.0	2.4	m
Turquie	159	155	140	0.1	0.1	0.1	0.2	0.2	0.2
Royaume-Uni	109	109	m	1.5	1.5	m	1.6	1.6	m

Source: Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON L'ÂGE ET LE SEXE

■ CONTEXTE

La démographie du corps enseignant commence à susciter de sérieuses préoccupations dans beaucoup de pays de l'OCDE, en particulier ceux où les effectifs d'élèves devraient encore s'accroître (indicateur C1). Les pouvoirs publics doivent s'assurer qu'il y a suffisamment d'enseignants qualifiés pour l'éducation de tous les enfants. Si une forte proportion d'enseignants est concentrée dans des cohortes relativement âgées, les pays devront veiller à développer des politiques pour remplacer les enseignants retraités. L'ancienneté jouant un rôle important dans les barèmes de rémunération, la répartition des enseignants par âge présente également un intérêt car elle a une incidence non négligeable sur les budgets de l'éducation.

Cet indicateur montre la répartition par âge et par sexe des enseignants pour les premiers niveaux du système éducatif.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Âge

Les tendances démographiques générales, de même que l'attrait exercé sur la profession enseignante par rapport à d'autres professions à différentes époques, peuvent influencer sur la répartition par âge du personnel enseignant. Dans beaucoup de pays, le « baby-boom » de l'après-guerre, conjugué à un accroissement des taux de fréquentation dans l'enseignement tertiaire, a engendré une forte concentration des enseignants dans la tranche d'âge des 40-50 ans. Dans les pays où, selon les projections, la population d'âge scolaire devrait augmenter au cours de la prochaine décennie (indicateur C1), les autorités craignent de plus en plus qu'une forte proportion d'enseignants n'atteigne l'âge de la retraite alors même que les effectifs d'élèves continueront de croître.

De nombreux pays s'inquiètent de plus en plus du fait qu'un nombre important d'enseignants vont partir à la retraite alors que les effectifs d'élèves continuent d'augmenter.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire ont des enseignants âgés de 40 ans ou plus (tableau E2.1). Dans l'enseignement primaire, c'est en Belgique, en Corée, en Finlande, en Irlande, en Norvège, et en Suisse que les enseignants se répartissent le plus également entre les différents groupes d'âges, alors qu'en Allemagne et au Danemark, ils sont surtout concentrés dans la tranche des 40-49 ans. Dans la mesure où les traitements des enseignants (indicateur E1) sont souvent liés soit à l'âge, soit aux années de service, ces pays risquent de devoir faire face à une masse salariale relativement plus élevée. Dans le premier cycle du secondaire, la structure par âge est analogue dans la plupart des pays bien qu'à ce niveau, la population enseignante soit en général plus âgée que dans le primaire en Belgique, en Finlande, en Italie, aux Pays-Bas et en Suisse et plus jeune en Corée.

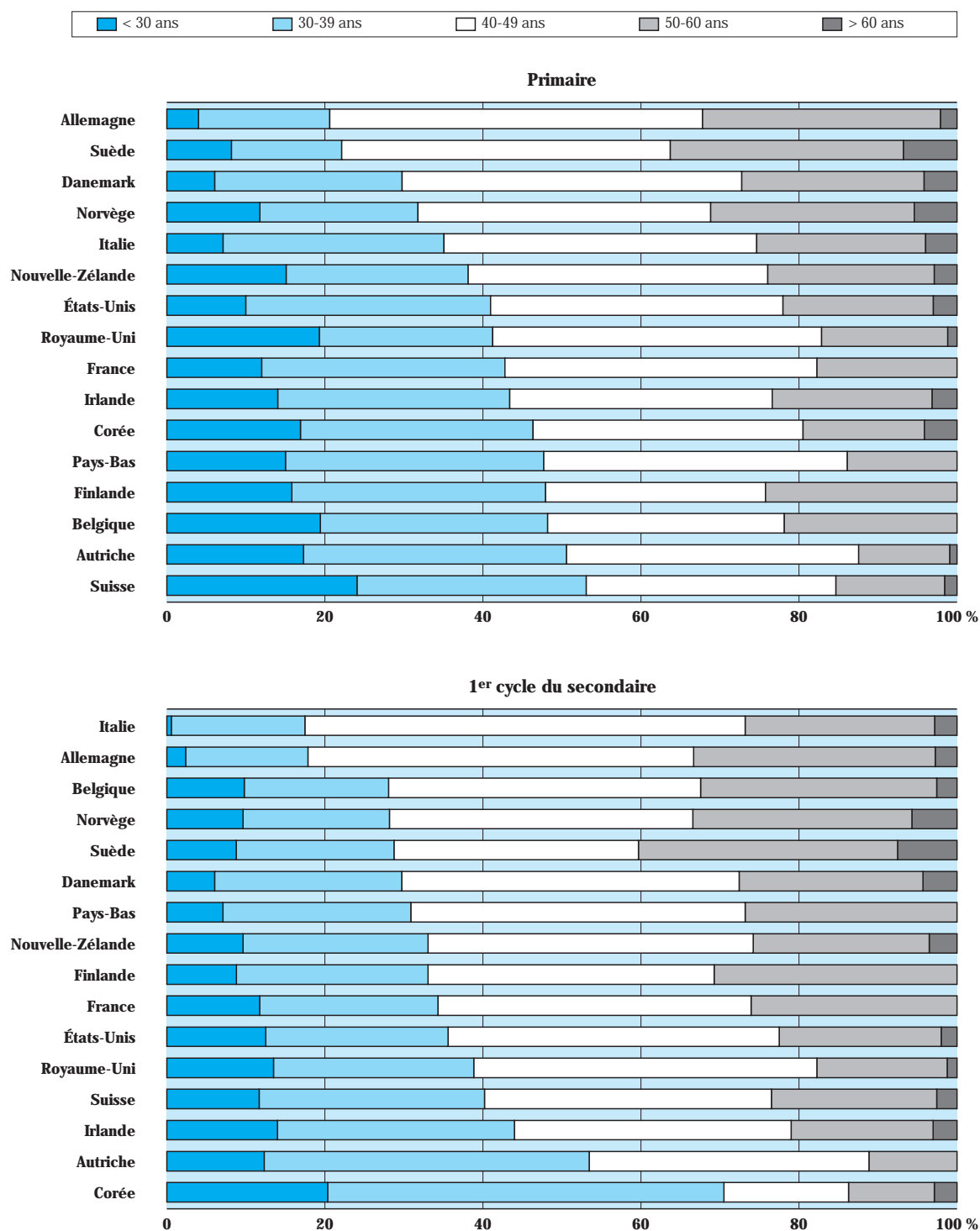
Dans 14 pays de l'OCDE sur 16, la plupart des enseignants du primaire ont 40 ans ou plus.

Un cinquième environ ou plus des enseignants du primaire ont moins de 30 ans en Belgique, au Royaume-Uni et en Suisse alors que moins d'un dixième d'entre eux appartiennent à ce groupe d'âge en Allemagne, au Danemark, en Italie et en Suède. Les écarts entre pays dans la proportion de jeunes enseignants

Le recrutement de jeunes enseignants varie selon les pays.

E 2

Graphique E2.1. Répartition des enseignants du primaire et du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire public par groupe d'âge (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés de 40 ans et plus.

Source : OCDE.

peuvent en partie être expliqués par l'âge théorique auquel prennent fin les études tertiaires (indicateur C3) et par les conditions requises pour accéder à la profession enseignante.

C'est dans les pays où la proportion d'enseignants relativement âgés est la plus forte et où les effectifs projetés sont stables ou en hausse que l'éventualité d'une pénurie d'enseignants est la plus grande. Dans l'enseignement secondaire du premier cycle, l'Allemagne, la Belgique, la Finlande, la Norvège et la Suède enregistrent la plus forte proportion d'enseignants âgés de plus de 50 ans (supérieure à 30 pour cent). Trois pays (Allemagne, Norvège et Suède) affichent en outre une proportion relativement élevée d'enseignants assez âgés dans le primaire. Ces enseignants atteindront l'âge de la retraite au moment même où l'on s'attend à un accroissement des effectifs scolarisés.

Sexe

Aussi bien dans les pays de l'OCDE que dans les pays participant au projet IEM, le corps enseignant dans le primaire et le préprimaire reste essentiellement féminin. Le Canada, la Finlande, le Japon, les Philippines et la Thaïlande sont les seuls pays où les hommes représentent plus de 10 pour cent des enseignants du préscolaire. Sauf en Grèce et en Turquie, 60 pour cent ou plus des enseignants du primaire sont des femmes dans les pays de l'OCDE. La situation est légèrement différente dans les pays participant au projet IEM : en Chine et en Inde, plus de la moitié des enseignants du primaire sont des hommes.

Dans 10 pays de l'OCDE sur 13, la disparité homme-femme est plus marquée parmi les jeunes générations d'enseignants que parmi les plus anciennes, même si parmi les enseignants du primaire, âgés de 50 ans ou plus, les femmes occupent encore entre les deux tiers ou plus des postes (tableau E2.3). Le pays qui fait exception à cet égard est la Corée où les femmes sont minoritaires parmi les enseignants relativement âgés du primaire et nettement majoritaires parmi les enseignants relativement jeunes à ce niveau.

Dans le secondaire, les pourcentages d'enseignants et d'enseignantes présentent une plus grande similitude. La Hongrie et la République tchèque enregistrent le pourcentage le plus faible d'hommes (24 pour cent) parmi les enseignants du premier cycle du secondaire. Les Pays-Bas et la Suisse affichent en revanche les pourcentages les plus élevés d'hommes à ce niveau (respectivement 67 et 63 pour cent). Dans le second cycle du secondaire, le pourcentage d'hommes varie entre 32 pour cent en Hongrie (dans le second cycle général du secondaire) et 72 et 75 pour cent en Corée (respectivement dans les filières générale et professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire). Parmi les pays participant au projet IEM, les hommes sont minoritaires parmi les enseignants de l'enseignement général dans le second cycle du secondaire dans tous les pays sauf en Chine, en Inde et en Indonésie.

■ DÉFINITIONS

Les caractéristiques de la profession enseignante utilisées ici sont l'âge et le sexe ; elles sont mesurées à l'aide du pourcentage d'enseignants dans chacun des cinq groupes d'âge retenus, par niveau d'enseignement, et du pourcentage d'hommes et de femmes, par niveau d'enseignement. Les données se réfèrent à l'année scolaire 1995/96.

Dans plusieurs pays, une importante proportion des enseignants sont à moins de dix ans du départ à la retraite.

Aux niveaux préscolaire et primaire, la population enseignante est surtout féminine.

Dans le secondaire, la plupart des pays compte un nombre analogue d'hommes et de femmes dans le personnel enseignant.

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES de 1998 et du projet IEM sur les enseignants et les programmes.

Tableau E2.1. **Répartition en pourcentage des enseignants de l'enseignement primaire public et du premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le groupe d'âge (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	Enseignement primaire					1 ^{er} cycle du secondaire				
	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-60 ans	> 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-60 ans	> 60 ans
Autriche	17	33	37	12	1	12	41	35	11	n
Belgique	19	29	30	22	n	10	18	40	30	3
Danemark	6	24	43	23	4	6	24	43	23	4
Finlande	16	32	28	24	n	9	24	36	31	n
France	12	31	39	18	n	12	22	39	26	n
Allemagne	4	17	47	30	2	2	15	49	31	3
Irlande	14	29	33	20	3	14	30	35	18	3
Italie	7	28	40	21	4	1	17	56	24	3
Corée	17	29	34	15	4	20	50	16	11	3
Pays-Bas	15	33	38	14	n	7	24	42	27	n
Nouvelle-Zélande	15	23	38	21	3	10	23	41	22	4
Norvège	12	20	37	26	5	10	19	38	28	6
Suède	8	14	42	30	7	9	20	31	33	8
Suisse	24	29	32	14	2	12	29	36	21	3
Royaume-Uni	19	22	42	16	1	14	25	43	16	1
États-Unis	10	31	37	19	3	13	23	42	21	2
Moyenne des pays	14	26	37	20	2	10	25	39	23	3

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E2.2. **Pourcentage de femmes dans le corps enseignant des établissements publics, par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	Éducation préscolaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)
Autriche	98	83	61	55	46
Belgique	x	80	52	x	x
Canada	67	67	67	67	m
République tchèque	100	93	76	63	50
Danemark	92	62	62	46	40
Finlande	96	68	68	63	54
France	x	77	56	x	x
Allemagne	97	81	56	36	36
Grèce	100	55	61	51	45
Hongrie	100	94	76	68	51
Irlande	x	79	m	m	m
Italie	100	93	72	57	x
Japon	89	60	39	27	28
Corée	100	61	58	28	25
Pays-Bas	x	74	33	x	42
Nouvelle-Zélande	94	79	x	55	a
Espagne	95	64	x	48	x
Suède	m	83	58	51	43
Suisse	98	69	37	37	m
Turquie	100	43	41	41	38
Royaume-Uni	x	90	x	57	m
États-Unis	94	86	60	51	x
Moyenne des pays	95	75	57	50	42
Participants au projet IEM					
Argentine	97	89	69	62	62
Chili	99	77	77	60	48
Chine	94	47	38	30	40
Inde	x	30	28	27	m
Indonésie	95	52	46	44	34
Jordanie	100	x	58	58	32
Malaisie	100	60	58	62	38
Paraguay	92	69	m	m	m
Philippines	80	89	77	77	a
Thaïlande	63	63	63	61	41

Tableau E2.3. **Pourcentage de femmes dans le corps enseignant des établissements publics, par niveau d'enseignement et groupe d'âge (calculs basés sur le nombre d'individus) (1996)**

	Enseignement primaire				1 ^{er} cycle du secondaire			
	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	> 50 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	> 50 ans
Autriche	92	89	81	62	76	68	53	42
Belgique	89	84	79	68	70	61	54	40
Danemark	63	62	62	62	64	62	62	61
France	88	74	77	74	63	55	58	53
Allemagne	100	89	81	74	a	68	57	45
Italie	100	96	94	88	a	76	73	67
Corée	77	80	53	33	85	66	40	12
Pays-Bas	86	77	67	73	57	42	30	24
Nouvelle-Zélande	85	81	79	75	m	m	m	m
Suède	88	81	82	84	64	59	57	58
Suisse	80	69	66	61	56	44	36	28
Royaume-Uni	89	87	91	93	m	m	m	m
États-Unis	83	87	86	88	67	59	60	56
Moyenne des pays	86	81	77	72	67	60	53	44

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT

■ CONTEXTE

Cet indicateur présente le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à plein-temps est tenu d'assurer conformément aux textes officiels en vigueur dans son pays.

De même que d'autres facteurs, tels que le taux d'encadrement, le nombre d'heures de cours prévu pour les élèves et les traitements des enseignants, le temps passé par les enseignants à instruire influe sur les ressources financières affectées à l'éducation. De plus, le nombre d'heures d'enseignement est un aspect important des conditions de travail de ce personnel. Il peut avoir une incidence sur le temps dont les enseignants disposent pour préparer leurs cours ou accomplir d'autres tâches professionnelles durant une journée de classe normale, et de ce fait modifier l'attrait qu'exerce cette profession.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dans l'enseignement public, tant primaire que secondaire, le nombre annuel d'heures de cours que l'enseignant moyen doit assurer varie selon les pays.

Dans le primaire, le nombre d'heures d'enseignement par an varie dans les pays de l'OCDE entre 551 heures en Hongrie et 975 aux Pays-Bas. Dans le premier cycle du secondaire, ce nombre va de 456 heures en Corée à 964 aux États-Unis et dans le second cycle, il varie, dans les filières générales, entre 428 heures en Corée et 942 aux États-Unis et, dans les filières professionnelles, entre 456 heures en Corée et 953 en Belgique.

Parmi les pays participant au projet IEM, les obligations d'enseignement sont en règle générale plus lourdes, allant, pour un enseignant du primaire de 634 heures en Thaïlande à plus de 1 100 heures en Indonésie et aux Philippines.

Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail de l'enseignant sont toutefois deux choses différentes.

Cet indicateur révèle le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à plein-temps doit assurer conformément aux textes officiels en vigueur dans son pays. Il ne donne aucune information au sujet du nombre d'heures consacrées à des activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours ou les activités de formation continue, ainsi qu'aux tâches générales de caractère scolaire, les réunions de personnel ou le soutien pédagogique par exemple. Il importe par conséquent, de ne pas assimiler cet indicateur à une mesure de la charge de travail totale car il ne reflète que la proportion de temps consacrée à des activités d'enseignement en classe.

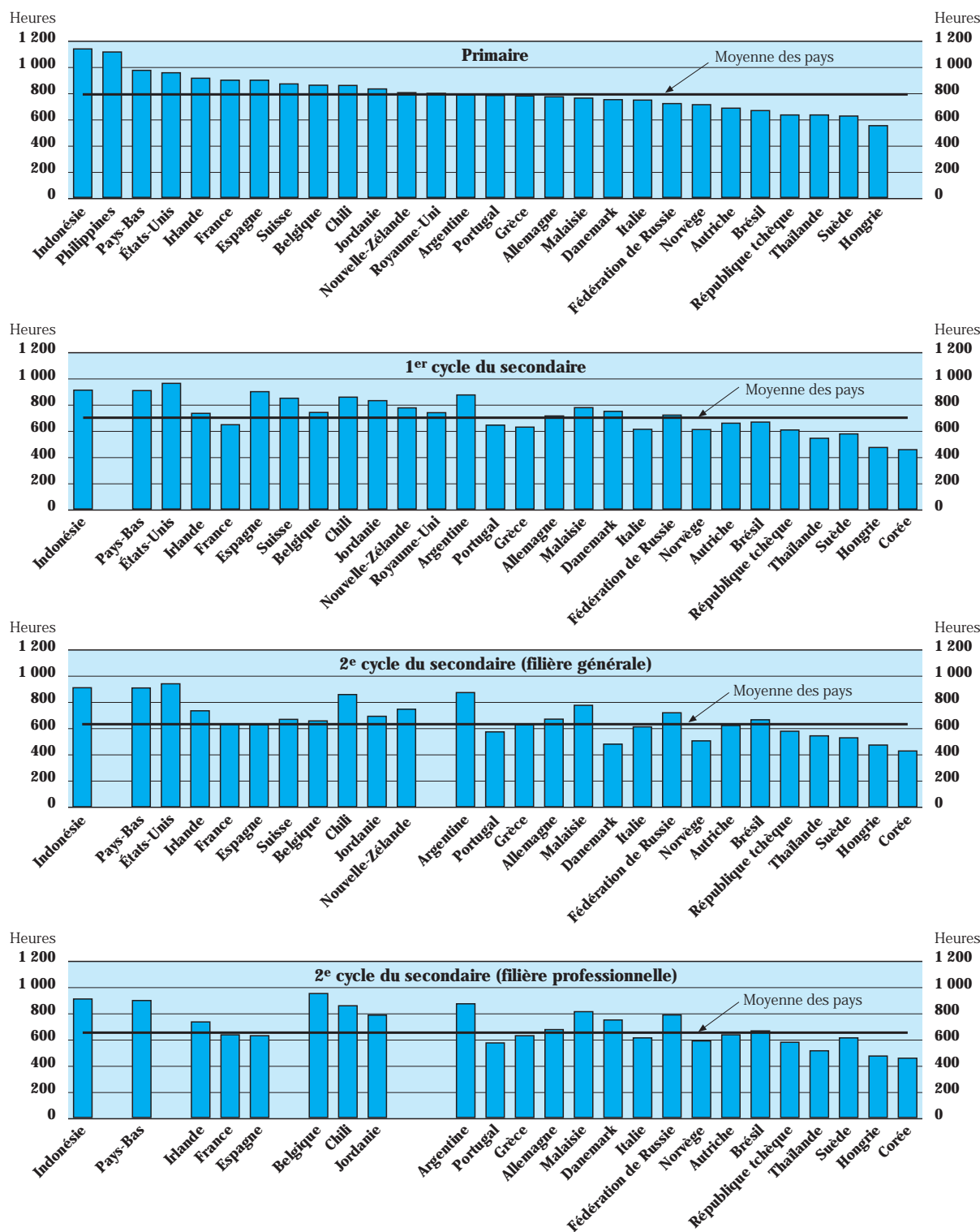
Le nombre d'heures d'enseignement assurées par an est comparativement faible aux trois niveaux d'enseignement considérés en Corée et en Hongrie (environ 550 heures ou moins) alors qu'il est élevé aux États-Unis et aux Pays-Bas (900 heures ou plus).

Le nombre d'heures d'enseignement est plus élevé dans l'enseignement primaire public que dans l'enseignement secondaire public.

Bien que les traitements des enseignants soient en général plus faibles dans le primaire public que dans le secondaire public dans beaucoup de pays, les obligations d'enseignement sont souvent plus lourdes dans le primaire. Cette tendance est encore plus accentuée parmi les pays participant au projet IEM qu'elle ne l'est dans les pays de l'OCDE.

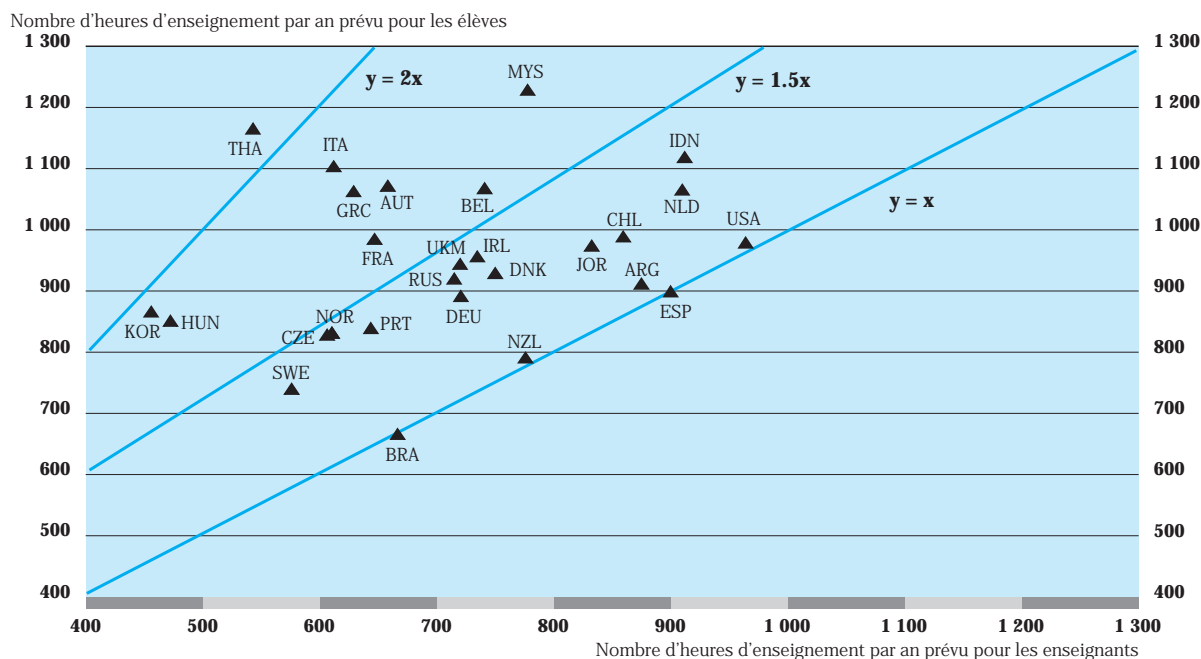
L'accroissement du nombre d'heures de cours prévu pour les élèves ne se traduit pas nécessairement par une charge d'enseignement plus lourde pour les enseignants. S'il est vrai que dans certains pays, la journée de travail de

Graphique E3.1. Nombre d'heures d'enseignement par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'enseignement par an dans les établissements primaires.

Source : OCDE.

Graphique E3.2. **Relation entre le nombre total d'heures d'enseignement prévu pour les élèves et pour les enseignants dans le premier cycle du secondaire (1996)**

Source : OCDE.

l'enseignant est presque exclusivement consacrée à assurer des cours, dans d'autres, les enseignants disposent de plus de temps pour effectuer d'autres tâches en particulier, la préparation des cours, la correction des devoirs et des contrôles, les activités de formation continue et les réunions avec les parents. Le graphique E3.2 montre le rapport entre le nombre d'heures d'enseignement prévu respectivement pour les élèves et pour les enseignants dans les 18 pays Membres de l'OCDE. Les pays situés sur la diagonale ($y = x$), notamment l'Espagne, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande, présentent un nombre d'heures d'enseignement à peu près équivalent pour les élèves et pour les enseignants – ce qui donne à penser que les enseignants passent à peu près autant de temps à assurer les cours que les élèves à les écouter. En Corée, en Hongrie et en Italie, en revanche, le nombre d'heures de cours prévu pour les élèves est quasiment le double de celui prévu pour les enseignants (diagonale $y = 2x$). Dans ces pays, il faudrait recruter près de deux fois plus d'enseignants afin que chaque heure de cours prévue pour les élèves puisse être assurée.

■ DÉFINITIONS

Le nombre d'heures d'enseignement correspond par définition au nombre total annuel d'heures de cours (une heure = 60 minutes) qu'un enseignant à plein-temps doit assurer à un groupe ou à une classe d'élèves, conformément aux textes officiels en vigueur dans le pays considéré. Sont exclus, les temps de pause autorisés entre les cours ou entre les séquences de cours groupés. Les écarts par rapport à cette définition sont expliqués dans l'annexe 3.

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES 1998 et du projet pilote IEM sur les enseignants et les programmes, la période de référence étant l'année scolaire 1995/96.

Le nombre annuel d'heures d'enseignement est calculé à partir du nombre d'heures d'enseignement par jour, multiplié par le nombre de jours de classe par an, ou à partir du nombre d'heures d'enseignement par semaine, multiplié par le nombre de semaines par an pendant lesquelles les écoles sont ouvertes à des fins d'enseignement. Le nombre d'heures par an correspondant aux jours de fermeture de l'école en raison de cérémonies et de fêtes n'est pas pris en considération.

Leur présentation est conforme aux textes officiels applicables aux établissements publics.

Si les données officielles ne sont pas disponibles, il est possible de faire une estimation du nombre d'heures d'enseignement à partir des données tirées de l'enquête.

Tableau E3.1. Nombre d'heures d'enseignement par an dans les établissements publics (1996)

	Nombre d'heures d'enseignement (1996)				Indice de variation du nombre d'heures d'enseignement entre 1990 et 1996 (1990 = 100)		
	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)
Autriche	684	658	623	636	101	101	101
Belgique (Communauté fr.)	861	741	657	953	117	100	100
République tchèque	635	607	580	580	m	m	m
Danemark	750	750	480	750	100	95	m
France	900	647	636	636	97	95	95
Allemagne	772	715	671	676	100	103	101
Grèce	780	629	629	629	m	m	m
Hongrie	551	473	473	473	90	m	m
Irlande	915	735	735	735	100	100	100
Italie	748	612	612	612	100	100	100
Corée	m	456	428	456	m	m	m
Pays-Bas	975	910	910	900	100	100	99
Nouvelle-Zélande	804	776	747	a	m	m	m
Norvège	713	611	505	589	92	93	92
Portugal	783	644	574	574	88	90	90
Espagne	900	900	630	630	100	100	100
Suède	624	576	528	612	96	100	93
Suisse	871	850	669	m	m	m	m
Royaume-Uni	800	740	m	m	100	m	m
États-Unis	958	964	942	m	m	m	m
Moyenne des pays	791	700	633	652			
Participants au projet IEM							
Argentine	788	875	875	875			
Bésil	667	667	667	667			
Chili	860	860	860	860			
Indonésie	1 140	912	912	912			
Jordanie	833	833	694	788			
Malaisie	762	778	778	813			
Philippines	1 117	1 176	1 176	a			
Fédération de Russie	721	721	721	788			
Thaïlande	634	543	543	513			
Uruguay	732	534	534	534			

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

NOMBRE TOTAL D'HEURES D'ENSEIGNEMENT PRÉVU POUR LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

■ CONTEXTE

Le temps d'enseignement prévu pour les élèves est la principale ressource investie dans le processus éducatif. Soucieux d'améliorer les résultats du système éducatif, les décideurs cherchent souvent à allonger le nombre d'heures que les élèves consacrent à apprendre, mais les restrictions budgétaires et l'action vigoureuse des syndicats d'enseignants peuvent limiter les réformes dans ce domaine.

Le nombre d'heures de cours pouvant être consacré à chaque élève est étroitement lié à des facteurs tels que la taille de la classe, les obligations d'enseignement des enseignants (indicateur E3) et le taux d'encadrement (indicateur B7). Le dosage optimal entre ces facteurs peut varier selon la matière et le niveau d'enseignement.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves correspond au nombre d'heures d'enseignement par an dont les élèves doivent bénéficier aussi bien dans la partie obligatoire que flexible du programme. Dans bon nombre de cas, le nombre réel d'heures de cours suivies par les élèves ne correspond pas tout à fait au nombre d'heures prévu. Des heures peuvent être perdues pour diverses raisons : manque de personnel qualifié pour remplacer les enseignants absents, absence des élèves ou fermeture des établissements au moment des examens, réunions d'enseignants ou encore mauvaises conditions climatiques. En outre, le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves peut varier d'une année à l'autre en raison de changements dans les programmes ou du nombre d'heures que les enseignants doivent assurer, ou encore à cause de la durée variable des périodes de vacances. Dans certains pays, on observe des variations d'une région à l'autre ou même selon les types d'établissements.

Dans la zone OCDE, le nombre total d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 14 ans varie entre 741 et 1 105 heures par an – soit un écart de plus de 12 semaines en supposant qu'une semaine compte 30 heures de cours (graphique E4.1). C'est en Italie que le nombre total d'heures de cours prévu par an pour les élèves de 14 ans est le plus élevé (1 105 heures). Il se situe autour de 1 050 heures ou plus en Australie, en Autriche, en Belgique, en Grèce et aux Pays-Bas. C'est en Suède (741 heures) et en Nouvelle-Zélande (792 heures) que ce nombre d'heures est le plus bas.

Des variations analogues sont observées parmi les pays participant au projet IEM, les chiffres rapportés s'échelonnant entre moins de 670 heures au Brésil et plus de 1 200 heures en Malaisie et aux Philippines.

Cet indicateur présente le nombre d'heures de cours par an prévu pour les classes fréquentées par des élèves âgés en majorité de 12, 13 et 14 ans.

Il montre également la répartition du nombre d'heures d'enseignement prévu entre les principales matières du programme.

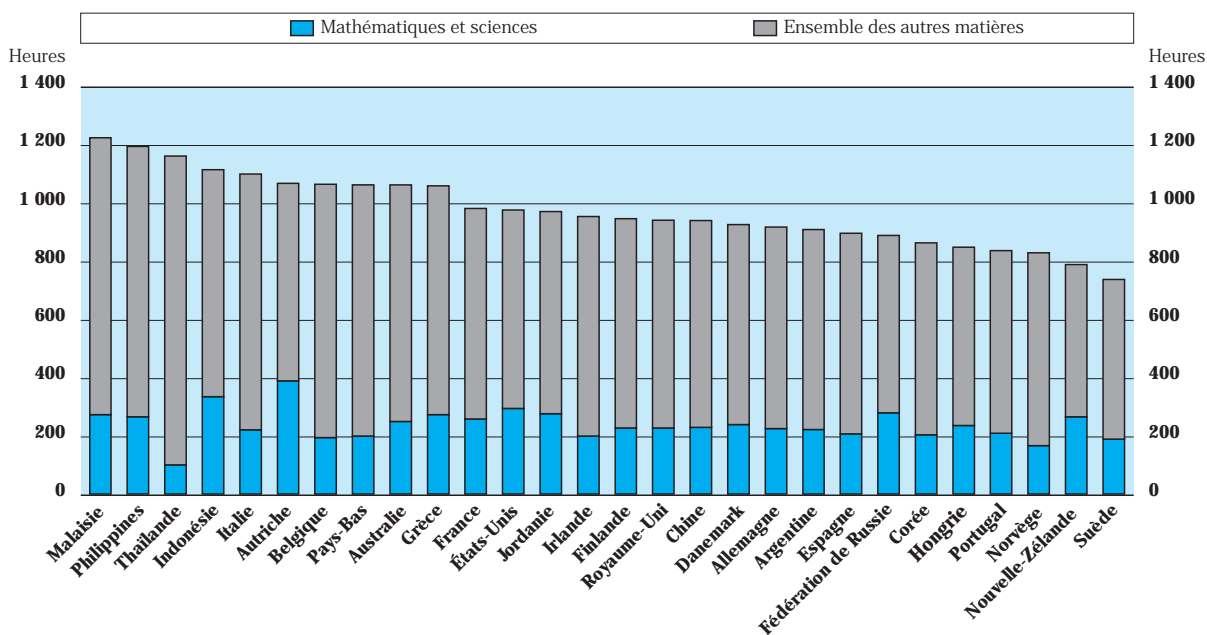
Le nombre d'heures d'enseignement prévu par an pour les élèves est calculé par multiplication du nombre total de cours prévu par an par la durée de chaque cours.

Dans les pays de l'OCDE, le nombre total d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 14 ans varie entre 741 et 1 105 heures par an.

Des variations analogues sont observées parmi les participants au projet IEM.

E4

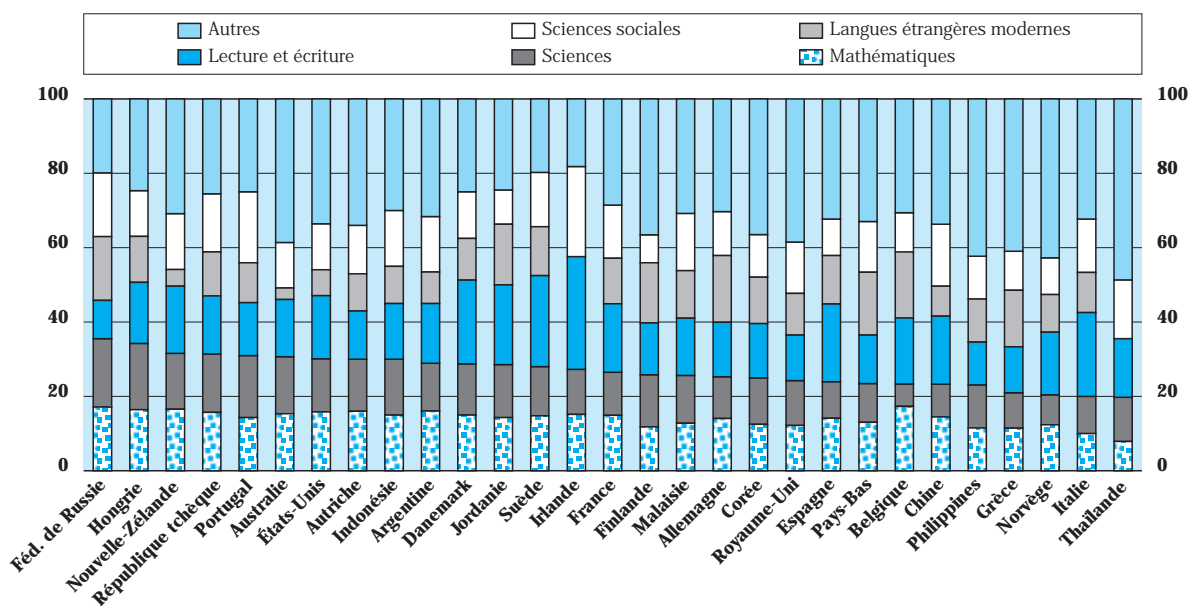
Graphique E4.1. Nombre total d'heures d'enseignement par an prévu pour les élèves de 14 ans (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre total d'heures d'enseignement prévu.

Source : OCDE.

Graphique E4.2. Répartition du nombre d'heures d'enseignement par an prévu selon les différentes matières principales dans le 1^{er} cycle du secondaire (1996)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage du nombre d'heures d'enseignement prévu en mathématiques et en sciences.

Source : OCDE.

Le graphique E4.1 montre le nombre d'heures d'enseignement des mathématiques et des sciences prévu par an pour les élèves de 14 ans, ce nombre correspondant au nombre d'heures de cours imposés dans ces matières à tous les élèves de cet âge dans chaque établissement. Parmi les pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'enseignement prévu pour ces deux matières va de 167 heures en Norvège à 390 heures en Autriche. La moyenne est de 234 heures.

Sauf en Argentine, en Chine et en Thaïlande, le programme de mathématiques et de sciences destiné aux élèves de 14 ans dans les pays participant au projet IEM prévoit un nombre d'heures d'enseignement dépassant d'au moins 30 heures par an la moyenne de l'OCDE qui est de 234 heures bien que, lors de l'interprétation de ces résultats, il faille tenir compte du fait que certains pays répartissent une part non négligeable d'enseignement flexible parmi les différentes matières de l'enseignement obligatoire. Ce nombre d'heures n'a pas été pris en compte dans les tableaux E4.1a et E4.1b. L'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie et la Fédération de Russie prévoient plus de 270 heures par an de cours de mathématiques et de sciences pour les élèves de cet âge.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 40 pour cent du nombre d'heures d'enseignement sont consacrés à trois matières fondamentales : la lecture et l'écriture dans la langue maternelle (16 pour cent), les mathématiques (13 pour cent) et les sciences (11 pour cent). Viennent ensuite les langues étrangères modernes (11 pour cent) et les sciences sociales (12 pour cent) ; à l'inverse, les matières les moins bien servies concernent la formation professionnelle (1 pour cent), l'instruction religieuse (3 pour cent) et la technologie (4 pour cent). Les arts et l'éducation physique bénéficient chacun de 9 pour cent et les autres matières de 4 pour cent.

La part de l'enseignement affectée à certaines matières varie cependant sensiblement selon les pays (graphique E4.2). En Irlande, en Italie et en Suède, plus de 20 pour cent du nombre d'heures prévu sont consacrés à la lecture et à l'écriture dans la langue maternelle (en Irlande, l'enseignement affecté à l'apprentissage de l'anglais et de l'irlandais est inclus), contre 10 pour cent seulement aux Pays-Bas. En Allemagne, en Finlande et en Grèce, 10 pour cent de l'enseignement sont consacrés aux langues étrangères modernes. En Australie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, le temps affecté à l'enseignement des langues étrangères modernes est plus faible (2, 4 et 7 pour cent respectivement).

Dans 15 des 21 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, moins de 10 pour cent du nombre total d'heures d'enseignement prévu peut être utilisé de façon flexible. D'une façon générale, le temps à consacrer au programme en vigueur dans le premier cycle du secondaire est dans une large mesure imposé (la moyenne est de 91 pour cent). Toutefois, on observe de grandes différences. En Autriche, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, en Norvège et au Portugal, la totalité du programme est imposée (100 pour cent). Dans d'autres pays, une part considérable du programme est flexible : Communauté flamande de Belgique (26 pour cent), Australie et Irlande (23 pour cent chacun), Hongrie (22 pour cent) et Pays-Bas (20 pour cent). Cette partie flexible du programme est pour l'essentiel consacrée à des matières à option (voir notes en annexe 3). Dans certains pays, les programmes d'enseignement varient selon les entités territoriales ou les types d'établissement.

Dans les pays de l'OCDE, le nombre prévu d'heures d'enseignement des mathématiques et des sciences varie de 167 heures à 390 heures par an.

Tous les pays participant au projet IEM, à l'exception de trois, privilégient l'enseignement des mathématiques et des sciences plus que ne le font en moyenne les pays de l'OCDE.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la lecture et l'écriture dans la langue maternelle, les mathématiques et les sciences absorbent environ 40 pour cent du nombre total d'heures d'enseignement prévu.

La proportion du programme affectée à la lecture et à l'écriture dans la langue maternelle et à l'étude des langues étrangères modernes varie selon les pays.

Bien que le temps passé par les élèves à étudier les différentes matières prévues dans le premier cycle de l'enseignement secondaire soit imposé dans la plupart des pays, quelques pays connaissent un certain degré de flexibilité.

■ DÉFINITIONS

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES de 1998 et du projet pilote IEM sur les enseignants et les programmes, la période de référence étant l'année scolaire 1995/96.

Leur présentation est conforme aux textes officiels applicables aux établissements publics.

Le nombre d'heures d'enseignement prévu correspond au nombre d'heures de cours prévu par an pour les élèves conformément au programme d'enseignement obligatoire et flexible en vigueur. L'enseignement des matières obligatoires doit être assuré par chaque établissement et suivi par chaque élève. Les matières à option constituent la partie flexible du programme. L'annexe 3 donne plus d'informations sur la situation des différents pays, en ce qui concerne le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves et les programmes. Le nombre total d'heures d'enseignement prévu par an pour les élèves a été calculé par multiplication du nombre total de cours par an par la durée de chaque cours.

Le programme prévu précise les contenus d'enseignement disciplinaire tels qu'ils sont définis par les autorités gouvernementales ou par le système éducatif. Les programmes prévus sont définis par les manuels scolaires, les instructions relatives aux programmes, le contenu des examens, ainsi que les politiques, textes réglementaires et autres circulaires officielles qui définissent les grandes orientations en matière d'éducation. Les données relatives aux États-Unis et au Royaume-Uni, toutefois, reposent sur des informations obtenues à l'occasion d'enquêtes par sondage et reflètent davantage les programmes mis en œuvre que ceux imposés à l'ensemble des élèves.

La classification des matières enseignées selon les catégories utilisées aux fins de cet indicateur est expliquée en annexe 3.

Tableau E4.1a. **Nombre d'heures d'enseignement prévu par an pour les élèves âgés de 12 à 14 ans (1996)**

	12 ans	13 ans	14 ans	Moyenne des 12-14 ans
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	1 067	1 067	1 067	1 067
Autriche	1 105	1 073	1 073	1 083
Belgique	m	1 069	1 069	m
République tchèque	745	773	828	782
Danemark	840	900	930	890
Finlande	832	950	950	911
France	779	986	986	917
Allemagne	874	921	921	905
Grèce	1 064	1 064	1 064	1 064
Hongrie	755	852	852	820
Irlande	957	957	957	957
Italie	1 105	1 105	1 105	1 105
Corée	867	867	867	867
Pays-Bas	1 067	1 067	1 067	1 067
Nouvelle-Zélande	985	792	792	856
Norvège	805	833	833	823
Portugal	840	840	840	840
Espagne	900	900	900	900
Suède	741	741	741	741
Royaume-Uni	945	945	945	945
États-Unis	m	m	980	m
Moyenne des pays	907	934	941	929
Participants au projet IEM				
Argentine	805	913	913	877
Bésil	667	667	667	667
Chili	900	990	990	960
Chine	748	918	944	870
Indonésie	1 120	1 120	1 120	1 120
Jordanie	975	947	975	966
Malaisie	1 230	1 230	1 230	1 230
Paraguay	1 080	1 080	1 080	1 080
Philippines	1 067	1 467	1 200	1 244
Fédération de Russie	816	893	893	867
Thaïlande	1 167	1 167	1 167	1 167
Uruguay	863	863	1 011	913

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E4.1b. **Nombre d'heures d'enseignement prévu par an en mathématiques et en sciences pour les élèves âgés de 12 à 14 ans (1996)**

	12 ans	13 ans	14 ans	Moyenne des 12-14 ans
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	251	251	251	251
Autriche	260	325	390	325
Belgique	m	184	195	m
République tchèque	m	m	m	m
Danemark	210	240	240	230
Finlande	200	228	228	219
France	156	259	259	225
Allemagne	197	212	226	212
Grèce	182	213	274	223
Hongrie	184	236	236	219
Irlande	200	200	200	200
Italie	221	221	221	221
Corée	204	204	204	204
Pays-Bas	200	200	200	200
Nouvelle-Zélande	280	200	267	249
Norvège	171	167	167	168
Portugal	240	330	210	260
Espagne	211	207	207	208
Suède	189	189	189	189
Royaume-Uni	215	219	228	221
États-Unis	m	m	295	m
Moyenne des pays	209	225	234	219
Participants au projet IEM				
Argentine	250	222	222	231
Bésil	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m
Chine	159	204	230	197
Indonésie	336	336	336	336
Jordanie	250	250	278	259
Malaisie	273	273	273	273
Paraguay	270	270	297	279
Philippines	267	267	267	267
Fédération de Russie	230	281	281	264
Thaïlande	200	200	100	167
Uruguay	271	271	321	288

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E4.2. Nombre d'heures d'enseignement prévu par matière en pourcentage du nombre total d'heures d'enseignement pour les élèves âgés de 12 à 14 ans (1996)

	Lecture et écriture	Mathématiques	Sciences	Sciences sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Arts	Éducation physique	Instruction religieuse	Formation professionnelle	Autres	Part de l'enseignement obligatoire	Part de l'enseignement facultatif
Australie (Nouvelle-Galles du Sud)	12	12	12	9	2	5	5	7	4	n	9	77	23
Autriche	13	16	14	13	10	6	11	11	6	n	n	100	n
Belgique	13	13	4	8	13	5	3	7	6	n	2	74	26
République tchèque	15	15	15	15	11	n	9	7	n	4	4	94	6
Danemark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
Finlande	13	11	13	7	15	x	14	10	4	n	6	93	7
France	17	14	11	13	11	8	8	11	n	n	n	92	8
Allemagne	14	13	10	11	17	2	8	9	6	2	n	92	8
Grèce	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Hongrie	13	13	14	10	10	n	6	6	n	3	3	78	22
Irlande	23	12	9	19	m	m	m	5	7	m	2	77	23
Italie	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Corée	14	12	12	11	12	9	8	9	n	3	6	94	6
Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	5	80	20
Nouvelle-Zélande	17	15	14	14	4	7	4	11	n	6	n	92	8
Norvège	17	12	8	10	10	n	13	9	7	n	13	100	n
Portugal	14	14	17	19	11	n	11	11	4	n	n	100	n
Espagne	20	14	9	9	13	4	11	10	x	n	6	97	3
Suède	22	14	12	13	12	x	7	7	x	4	n	93	7
Royaume-Uni	12	12	12	14	11	11	11	7	4	n	3	98	2
États-Unis	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
Moyenne des pays	16	13	11	12	11	4	9	9	3	1	4	91	9
Participants au projet IEM													
Argentine	15	15	12	14	8	8	10	8	n	n	4	91	9
Chine	18	14	9	16	8	n	7	8	n	5	12	97	3
Indonésie	15	15	15	15	10	5	x	5	5	x	15	100	n
Jordanie	20	13	13	9	15	n	6	3	9	6	n	94	6
Malaisie	13	11	11	13	11	4	4	4	9	4	n	87	13
Paraguay	22	13	13	13	m	12	m	10	m	5	13	100	n
Philippines	11	11	11	11	11	14	7	4	a	4	11	93	7
Fédération de Russie	9	15	16	15	15	8	3	6	n	n	1	86	14
Thaïlande	11	6	9	11	n	n	3	9	6	6	12	72	28
Uruguay	13	13	19	18	8	n	5	5	n	n	n	81	19

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

NIVEAU DE DÉCISION DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Cet indicateur présente le pourcentage de décisions prises à chaque niveau, par domaine de décision et degré d'autonomie, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Cet indicateur donne également une idée de l'importance relative des divers niveaux d'administration dans les systèmes éducatifs.

L'autonomie des établissements scolaires peut être considérée comme l'axe central des politiques de décentralisation.

Dans 13 pays de l'OCDE sur 22, la plupart des types de décision sont pris au niveau local ou par l'établissement.

■ CONTEXTE

Un aspect important de la politique de l'éducation est défini par la répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales ainsi que les établissements scolaires. Les restructurations et les réformes systématiques opérées dans de nombreux pays depuis le début des années 80 ont surtout cherché à conférer un plus grand nombre de pouvoirs de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. De même, il arrive souvent que les autorités centrales cherchent à renforcer leur influence dans certains domaines. Ainsi, une abolition de réglementations applicables en matière de « processus » et de financement peut s'opérer en même temps qu'une intensification du droit de regard exercé par les autorités centrales sur les résultats obtenus, ainsi que la définition à l'échelon national des grands objectifs des programmes d'enseignement.

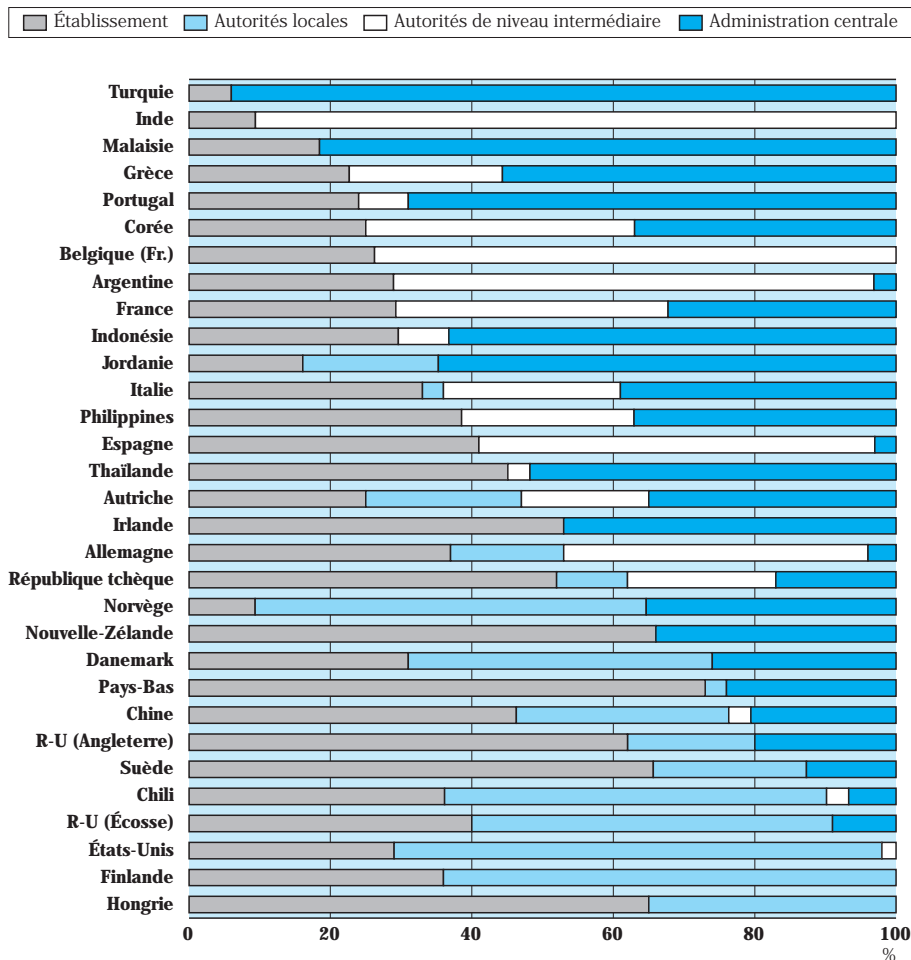
Les raisons pour lesquelles les changements dans les structures de centralisation sont multiples varient selon les pays. Parmi les plus courantes, on peut citer : l'accroissement de l'efficacité, l'amélioration du contrôle financier, la réduction des formalités administratives, une meilleure adaptation aux besoins des communautés locales, une gestion constructive des ressources humaines et l'exploitation des possibilités d'innovation, et la création d'un environnement plus propice à une amélioration de la qualité de l'entreprise éducative. Les mesures de transparence et d'équité, qui suscitent un regain d'intérêt, sont des domaines d'intervention pour lesquels les changements sont souvent contestés. C'est d'ailleurs parfois dans ce souci de transparence et d'équité que sont prises des mesures relativement centralisées, telle que la mise au point au niveau national de dispositifs d'évaluation ou encore de l'élaboration de grandes orientations.

Diverses raisons expliquent le désir d'accroître l'autonomie des établissements scolaires notamment l'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de la faculté d'adaptation du système éducatif. Pour ce qui est de l'équité, le développement de l'autonomie suscite une plus grande controverse. L'autonomie des établissements scolaires est considérée comme favorisant l'adaptation aux besoins locaux mais peut aussi quelquefois être considérée comme favorisant les groupes sociaux qui sont déjà les mieux lotis. En définissant un cadre dans les limites duquel chaque établissement prendrait ses décisions, les autorités centrales peuvent faire contrepoids à une totale autonomie des établissements scolaires.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Les décisions prises au niveau local ou de l'établissement sont un indice très net de décentralisation. Dans 13 pays de l'OCDE sur 22, les décisions concernant le premier cycle du secondaire sont en majorité prises au niveau local ou par l'établissement lui-même. L'établissement est de loin le niveau de décision le

Graphique E5.1. Répartition des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle du secondaire public (1998)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises par l'administration centrale et par les autorités de niveau intermédiaire.

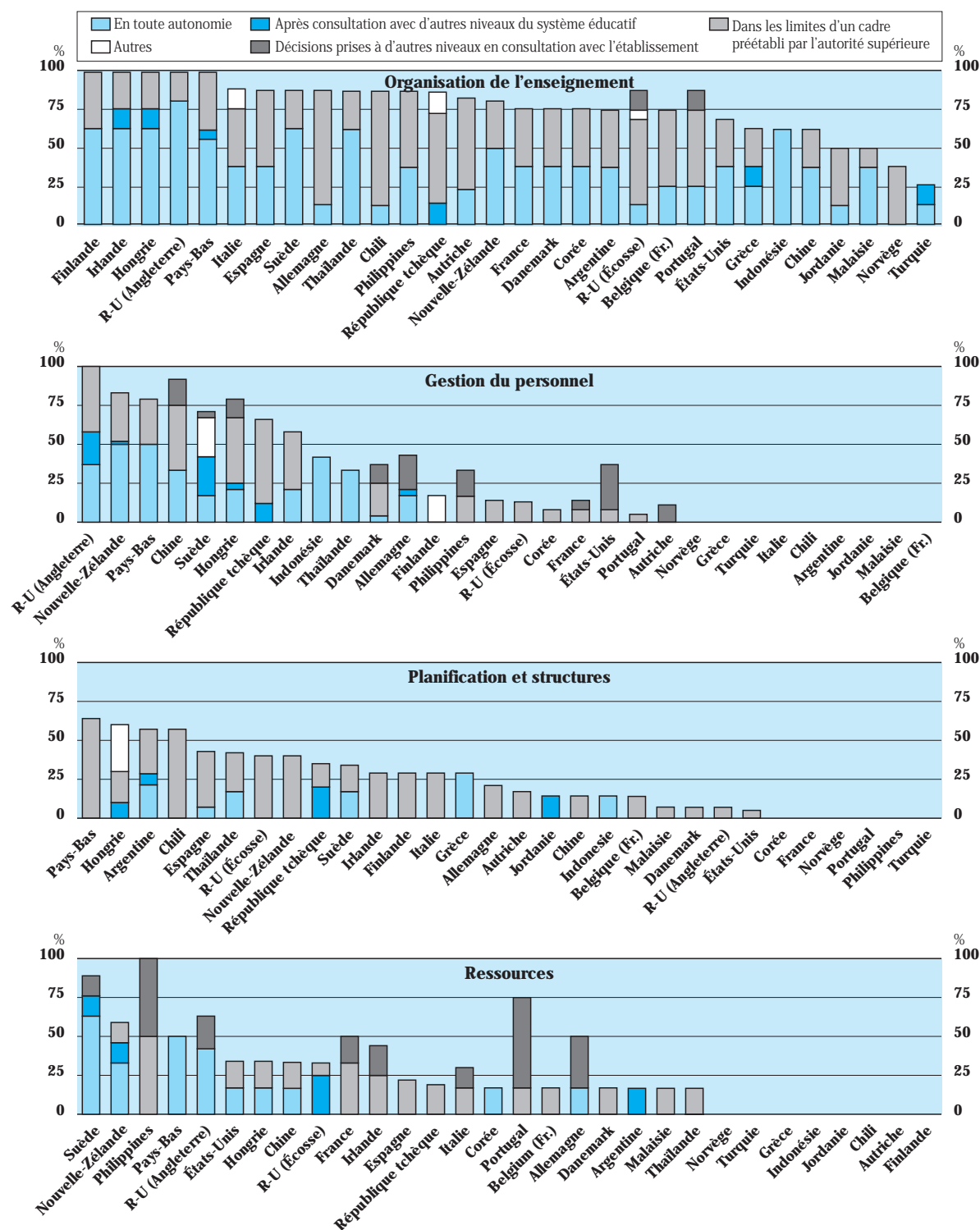
Source : OCDE.

plus important en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, 62 pour cent ou plus des décisions étant prises à ce niveau (tableau E5.1). Le niveau local de décision occupe une place particulièrement importante en Écosse, aux États-Unis, en Finlande et en Norvège. Les décisions prises au niveau infrarégional (par le biais des « réseaux d'éducation ») sont prédominantes dans la Communauté française de Belgique.

Parmi les pays participant au projet IEM, le Chili et la Chine sont les seuls où les décisions sont prises en majorité par les autorités locales ou les établissements eux-mêmes.

Le niveau central occupe une place prépondérante en Grèce, au Portugal et en Turquie. Dans ce dernier pays, toutes les décisions relèvent de l'administration centrale à l'exception de celles concernant les méthodes pédagogiques, prises

Graphique E5.2. Pourcentage de décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par type et domaine de décision (1998)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions au niveau de l'établissement.

Source : OCDE.

par les établissements eux-mêmes après consultation de l'administration centrale, et celles intéressant l'évaluation des travaux en cours des élèves, lesquelles sont prises par l'établissement en toute autonomie (graphique E5.2).

En Indonésie, en Jordanie, en Malaisie et en Thaïlande, le niveau de décision central prédomine alors qu'en Inde, la quasi-totalité des types de décision est prise à l'échelon provincial ou régional. En Argentine, plus de la moitié des décisions est prise au niveau de l'État et le reste au niveau des établissements.

Dans la Communauté francophone de Belgique, aux États-Unis, en Finlande et en Hongrie, l'administration centrale ne joue aucun rôle au niveau des prises de décision relatives à l'éducation. En Allemagne, en Écosse, en Espagne et en Suède, le rôle de l'État est assez limité. Dans les États fédéraux ainsi que dans les pays dotés de provinces largement autonomes, où le niveau central fédéral prend relativement peu de décisions, les États ou les provinces autonomes peuvent, dans une certaine mesure, être considérés comme la principale instance où les décisions sont centralisées.

Dans les pays dont le régime est de type fédéral ou présente une structure analogue, tels que l'Allemagne et l'Espagne, les *Länder* et les provinces prennent un nombre important de décisions de même que les établissements scolaires. En Autriche et dans la Communauté française de Belgique, les niveaux intermédiaires et infranationaux interviennent aussi dans les prises de décision en matière d'éducation. En Irlande, les prises de décision sont également réparties entre le niveau central et les établissements scolaires. En Corée, au Danemark, en France et en Italie, les décisions sont réparties équitablement entre les niveaux intermédiaires et les établissements.

Domaines de décision

L'évaluation de l'importance d'un point particulier du processus de prise de décision reflète une moyenne parmi les décisions prises dans les différents domaines. Cette mesure globale peut masquer des différences dans le degré de centralisation des différents types de décision. Ainsi, un pays peut centraliser la quasi-totalité des décisions relatives aux programmes d'enseignement alors que celles concernant les méthodes pédagogiques peuvent presque entièrement relever des établissements scolaires. La répartition des décisions prises à chaque niveau administratif dans quatre domaines (organisation de l'enseignement, gestion du personnel, planification et structures, ressources) est un indicateur de la « décentralisation fonctionnelle », étant entendu que les pays peuvent être « décentralisés » dans certains domaines et « centralisés » dans d'autres.

Si les décisions sont réparties en fonction du domaine dont elles relèvent, les données montrent que les établissements occupent une place prépondérante dans les décisions relatives à l'organisation de l'enseignement et ce, dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Norvège et en Turquie (tableau E5.2). Ainsi, dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, ce sont les établissements eux-mêmes qui choisissent les méthodes d'enseignement, les manuels scolaires, les critères de regroupement des élèves et les méthodes d'évaluation quotidienne des élèves. Dans la plupart de ces pays, toutefois, les établissements prennent ces décisions dans les limites d'un cadre défini à un rang d'administration plus élevé. Dans

Le gouvernement central demeure le principal décideur en Grèce, au Portugal et en Turquie...

... alors que dans d'autres pays, le rôle de l'État est limité.

La responsabilité de la prise de décisions dans l'organisation de l'enseignement, la gestion du personnel, la planification et les structures, et dans les ressources, peut émaner de différentes unités administratives.

Les établissements occupent une place prépondérante dans les décisions prises au sujet de l'organisation de l'enseignement...

13 des 22 pays considérés, même les décisions concernant l'école qu'un enfant doit fréquenter sont prises au niveau de l'établissement, y compris lorsque les élèves et les parents peuvent choisir l'établissement en toute liberté. Dans des pays assez « centralisés » tels que la Grèce et le Portugal, un pourcentage élevé (63 et 75 pour cent respectivement) de décisions dans ce domaine sont prises par les établissements scolaires. Une tendance similaire est observée parmi les pays participant au projet IEM, bien qu'en Inde, en Jordanie et en Malaisie 50 pour cent ou moins des décisions relatives à l'organisation de l'enseignement soient prises au niveau de l'établissement.

Le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves (autrement dit, le nombre d'heures de cours à leur assurer) est l'un des rares domaines où, dans la plupart des pays de l'OCDE, les décisions ne sont pas prises au niveau de l'établissement, mais le sont, soit au niveau de l'État ou des autorités centrales (dans 12 pays sur 22), soit au niveau des autorités locales (dans deux pays) (graphique E5.3).

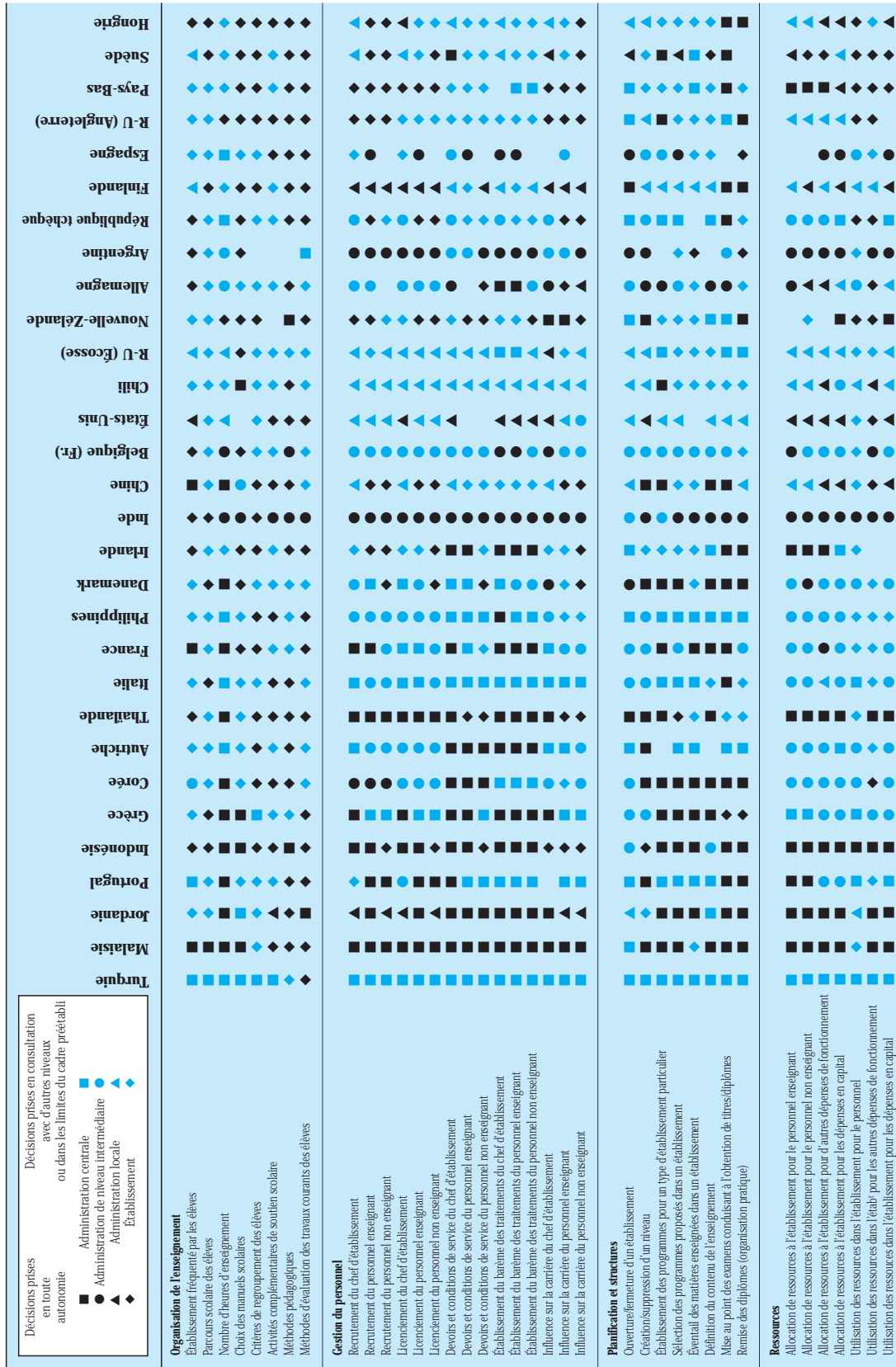
... alors que dans d'autres domaines de décision, la situation est plus contrastée.

Dans les trois autres domaines considérés (gestion du personnel, planification et structures, et ressources), le nombre de décisions prises par les établissements est en général nettement plus faible et les situations y sont plus contrastées. En matière de gestion du personnel, les décisions concernent notamment le recrutement et le licenciement du personnel, ainsi que la définition des barèmes de salaires et des conditions de travail. Dans ce domaine, les décisions sont prises à plus de 80 pour cent au niveau central dans la plupart des pays d'Europe du Sud (Grèce, Italie, Portugal et Turquie) ainsi qu'en Malaisie, au niveau des États ou des autorités de province en Argentine, en Espagne et en Inde, au niveau des autorités locales en Chine, aux États-Unis et en Finlande et par les établissements eux-mêmes en Angleterre et en Nouvelle-Zélande. Le recrutement des enseignants est assuré par les établissements en Hongrie, en Irlande, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, en Suède, en République tchèque et au Royaume-Uni, au niveau des autorités locales aux États-Unis et en Finlande, et à des niveaux d'administration plus élevés dans les dix autres pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles.

Pour ce qui est de la planification et des structures, plus de 80 pour cent des décisions sont prises au niveau central en Corée, au Portugal et en Turquie, alors qu'elles le sont au niveau local dans la Communauté française de Belgique et aux États-Unis. Les décisions relatives à la mise au point des examens conduisant à l'obtention des titres ou des diplômes sont prises au niveau central dans la quasi-totalité des pays, encore qu'elles le soient au niveau des États en Allemagne, au niveau infra-régional dans la Communauté française de Belgique, au niveau local aux États-Unis et au niveau des établissements eux-mêmes en Grèce.

S'agissant des ressources, et plus précisément du montant total des ressources mises à disposition des établissements pour le financement de leurs dépenses de fonctionnement, plus de 80 pour cent des décisions sont prises au niveau central en Turquie, au niveau provincial/régional en Corée, et au niveau local au Danemark, en Finlande et en Norvège. Dans la plupart des pays, les décisions relatives à l'affectation des budgets de fonctionnement et de personnel sont prises par les établissements, bien que ce soit en règle générale à un niveau d'administration plus élevé qu'est déterminé le montant de ces budgets. Ainsi, le montant

Graphique E5.3. Niveau d'administration auquel les différents types de décisions sont pris dans le 1^{er} cycle du secondaire (1998)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des décisions prises au niveau de l'administration centrale moins le pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement

Source : OCDE.

des ressources dont disposent (ou allouent) les établissements au titre de leur budget de fonctionnement (pour financer par exemple le matériel pédagogique et les fournitures scolaires, l'entretien des locaux, les frais de cantine et la location d'équipements scolaires) est déterminé par les établissements en Suède, au niveau local en Allemagne, en Angleterre, en Écosse, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie et en Italie. Les décisions relatives à l'affectation des ressources au titre des dépenses de fonctionnement sont prises au niveau central en Irlande, aux Pays-Bas et en Turquie.

Autonomie des établissements scolaires

C'est en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède que les établissements scolaires peuvent prendre le plus grand nombre de décisions en toute autonomie.

Le tableau E5.3 montre le pourcentage de décisions prises par les établissements eux-mêmes, selon le mode de décision ou le degré d'autonomie. Si l'on examine uniquement les décisions prises en toute autonomie par l'établissement scolaire, les écoles anglaises, néerlandaises et suédoises sont les plus indépendantes (40 pour cent environ de l'ensemble des décisions). Au regard de ce critère, les écoles norvégiennes et tchèques sont les moins autonomes.

En Allemagne, aux États-Unis et au Portugal, les établissements scolaires prennent moins de décisions en toute autonomie mais sont souvent consultés à d'autres niveaux d'administration.

Au Portugal où le nombre de décisions prises par les établissements est relativement faible, les établissements sont consultés pour 28 pour cent de l'ensemble des décisions prises à d'autres niveaux d'administration. Les établissements sont aussi assez souvent consultés par d'autres autorités administratives en Allemagne (17 pour cent), en Angleterre (12 pour cent des décisions) et aux États-Unis (12 pour cent).

En général, dans les pays, les établissements scolaires prennent à peu près autant de décisions en toute indépendance que dans les limites d'un cadre défini à un niveau supérieur. Réparties en fonction du domaine (tableau E5.4), les décisions s'inscrivant dans un cadre préétabli prédominent dans le domaine de la planification et des structures, de la gestion du personnel et des ressources, alors que les décisions prises de façon autonome l'emportent dans le domaine de l'organisation de l'enseignement.

Correspondances/différences entre niveaux d'enseignement

Dans l'Enquête OCDE-INES sur laquelle reposent les données pour les pays de l'OCDE, la structure des prises de décision est étudiée dans l'enseignement primaire et dans les premier et second cycles du secondaire. Les différences de structure entre niveaux d'enseignement n'étant sensibles que pour un petit nombre de pays, l'enseignement secondaire du premier cycle est estimé globalement représentatif de la configuration des prises de décision durant la formation initiale ; il constitue donc la base de référence utilisée pour la présentation de cet indicateur.

On constate cependant qu'en Autriche, en France, aux Pays-Bas et en République tchèque, les administrations de rang plus élevé prennent en général un plus grand nombre de décisions au niveau du second cycle du secondaire que du primaire et du premier cycle du secondaire. La situation inverse est observée en Finlande et en Irlande (uniquement au niveau des filières générales), les établissements prenant un nombre relativement plus important de décisions dans le second cycle du secondaire.

■ DÉFINITIONS

Cet indicateur présente le pourcentage de décisions prises aux différents niveaux d'administration concernant le premier cycle de l'enseignement secondaire public. Il est élaboré sur la base des décisions prises dans les quatre domaines suivants :

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES de 1998 et du projet pilote IEM sur le niveau de décision dans l'enseignement, la période de référence étant l'année 1998.

- **Organisation de l'enseignement** : instances déterminant l'établissement fréquenté, décisions influant sur la carrière scolaire (passages, redoublements, réorientations), nombre d'heures d'enseignement, choix des manuels scolaires, critères de regroupement des élèves, soutien des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (activités supplémentaires de soutien scolaire), méthodes pédagogiques, méthodes d'évaluation des travaux en cours des élèves.
- **Gestion du personnel** (chefs d'établissement, personnel enseignant, personnel non enseignant) : recrutement et licenciement du personnel, devoirs et conditions de service du personnel, établissement du barème des salaires, influence exercée sur la carrière du personnel.
- **Planification et structures** : ouverture ou fermeture d'un établissement, création ou suppression d'une classe, élaboration des programmes d'études pour un type particulier d'établissement, sélection des programmes d'études proposés et des matières enseignées dans un établissement donné, définition du contenu d'enseignement, mise au point des examens conduisant à l'obtention de titres ou de diplômes, délivrance des titres ou diplômes (dispositions pratiques prises pour l'organisation des examens et la délivrance des diplômes et titres).
- **Ressources** (pour le personnel enseignant et le personnel non enseignant, autres dépenses de fonctionnement, et dépenses en capital) : affectation des ressources à l'établissement scolaire, utilisation des ressources dans l'établissement.

Si on fait l'hypothèse, simplificatrice, que les décisions prises dans un domaine particulier sont uniformément réparties, le pourcentage des décisions prises à un certain niveau d'administration peut être interprété comme une mesure de l'importance de ce niveau administratif pour toute décision relevant de l'éducation.

Les six niveaux de décision pris en compte et les pondérations utilisées pour calculer les pourcentages sont décrits en annexe 3.

En raison de différences observées dans les procédures et instruments de collecte des données, ces résultats ne peuvent pas être comparés avec ceux de l'indicateur P18 figurant dans l'édition 1992 de *Regards sur l'éducation*. Les données portent sur des pratiques réelles de prises de décision et ne décrivent pas des textes réglementaires officiels.

Les tableaux E5.3, E5.4a et E5.4b sont établis à partir de données privilégiant trois aspects différents de l'autonomie des établissements scolaires : *i)* le pourcentage des décisions prises par l'établissement scolaire en comparaison du pourcentage de celles qui le sont à des niveaux d'administration plus élevés ; *ii)* le degré d'autonomie dont l'établissement jouit pour prendre ses décisions ; et *iii)* le pourcentage de décisions prises à d'autres niveaux après consultation de l'établissement.

Tableau E5.1. **Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998)**

	Administration centrale	État	Administration provinciale/régionale	Administration infra-régionale	Administration locale	Établissement
Autriche	35	18			22	25
Belgique (Communauté française)		10	2	61		26
République tchèque	17			21	10	52
Danemark	26				43	31
Finlande					64	36
France	32		11	27		29
Allemagne	4	28	15		16	37
Grèce	56		22			23
Hongrie					35	65
Irlande	47					53
Italie	39		25		3	33
Corée	37		31	7		25
Pays-Bas	24				3	73
Nouvelle-Zélande	34					66
Norvège	35				55	9
Portugal	69		7			24
Espagne	3	46	10			41
Suède	13				22	66
Turquie	94					6
R-U (Angleterre)	20				18	62
R-U (Écosse)	9				51	40
États-Unis				2	69	29
Participants au projet IEM						
Argentine	3	68				29
Chili	7		3		54	36
Chine	21		3		30	46
Inde			91			9
Indonésie	63		7			30
Jordanie	65				19	16
Malaisie	82					18
Paraguay	67					33
Philippines	37		24			39
Thaïlande	55					45
Uruguay	100					

Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les types de décisions couverts par cet indicateur.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E5.2a. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par domaine de décision (1998)

	Organisation de l'enseignement					Gestion du personnel						
	Administration centrale	État	Administration provinciale/régionale	Administration infra-régionale	Administration locale	Établissement	Administration centrale	État	Administration provinciale/régionale	Administration infra-régionale	Administration locale	Établissement
Autriche	17					83	58	25				17
Belgique (Communauté fr.)		13		13		75		15	8	77		
République tchèque	14					86	4			29		67
Danemark					25	75	42				33	25
Finlande						100					83	17
France	13			13		75	67		25			8
Allemagne		13				88	17	37	15		10	21
Grèce	38					63	100					
Hongrie						100					33	67
Irlande						100	42					58
Italie	13					88	83		17			
Corée	13			13		75	50		42			8
Pays-Bas						100	21					79
Nouvelle-Zélande	19					81	17					83
Norvège	25				38	38	44				56	
Portugal	25					75	91		5			5
Espagne	13					88		86				14
Suède					13	88	8				25	67
Turquie	75					25	100					
R-U (Angleterre)						100						100
R-U (Écosse)					25	75	17				71	13
États-Unis					31	69			8		83	8
Participants au projet IEM												
Argentine	13	31				56		100				
Chili	13					88					100	
Chine	25		13			63					25	75
Inde			63			38			100			
Indonésie	38					63	58					42
Jordanie	38				13	50	67				33	
Malaisie	50					50	100					
Paraguay	50					50	100					
Philippines	13					88	50		33			17
Thaïlande	13					88	67					33
Uruguay	100						100					

Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les types de décisions couverts par cet indicateur.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E5.2b. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par domaine de décision (1998)

	Planification et structure					Ressources						
	Adminis- tration centrale	État	Adminis- tration provinciale/ régionale	Adminis- tration infra-régionale	Adminis- tration locale	Établis- sement	Adminis- tration centrale	État	Adminis- tration provinciale/ régionale	Adminis- tration infra-régionale	Adminis- tration locale	Établis- sement
Autriche	67	17				17		29			71	
Belgique (Communauté fr.)				86		14		13		71		17
République tchèque	45				20	35	4			55	22	19
Danemark	64				29	7					83	17
Finlande					71	29					100	
France	50		7	43				13	54			33
Allemagne		50	29			21		17			54	17
Grèce	43		29			29	42	58				
Hongrie					40	60					67	33
Irlande	71					29	75					25
Italie	43		29			29	17	54			13	17
Corée	86			14				83				17
Pays-Bas	36					64	38				13	50
Nouvelle-Zélande	60					40	42					58
Norvège	71				29						100	
Portugal	100						58	25				17
Espagne		42	17			42		22				22
Suède	42				25	33					25	75
Turquie	100						100					
R-U (Angleterre)	79				14	7					58	42
R-U (Écosse)	20				40	40					67	33
États-Unis					95	5					67	33
Participants au projet IEM												
Argentine		57				43		83				17
Chili	14				29	57			13		88	
Chine	57				29	14					67	33
Inde			100						100			
Indonésie	57		29			14	100					
Jordanie	71				14	14	83				17	
Malaisie	93					7	83					17
Paraguay	50					50	67					33
Philippines	86		14					50				50
Thaïlande	57					43	83					17
Uruguay	100						100					

Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les types de décisions couverts par cet indicateur.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E5.3. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par mode de décision (1998)

	En toute autonomie	Après consultation avec d'autres niveaux du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total	Décisions prises à d'autres niveaux en consultation avec l'établissement
Autriche	6		19		25	3
Belgique (Communauté française)	6		20		26	
République tchèque		12	37	3	52	
Danemark	10		21		31	7
Finlande	16		17	4	36	
France	9		20		29	7
Allemagne	11	1	24		37	17
Grèce	13	3	6		23	
Hongrie	25	7	26	8	65	3
Irlande	21	3	29		53	8
Italie	9		21	3	33	3
Corée	14		11		25	
Pays-Bas	39	2	33		73	
Nouvelle-Zélande	33	4	29		66	3
Norvège			9		9	
Portugal	6		18		24	28
Espagne	14		28		41	
Suède	40	9	10	6	66	4
Turquie	3	3			6	
R-U (Angleterre)	40	5	17		62	12
R-U (Écosse)	3	6	29	2	40	6
États-Unis	14		15		29	12
Participants au projet IEM						
Argentine	15	6	13		34	
Chili	3		33		36	
Chine	22		24		46	4
Inde	9				9	
Indonésie	30				30	4
Jordanie	3	4	9		16	
Malaisie	9		9		18	
Paraguay	24	10			33	10
Philippines	9		29		39	17
Thaïlande	26		19		45	
Uruguay					n	

Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les types de décisions couverts par cet indicateur.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E5.4a. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par mode et domaine de décision (1998)

	Organisation de l'enseignement					Gestion du personnel							
	En toute autonomie	Après consultation avec d'autres niveaux du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total	Décisions prises à d'autres niveaux en consultation avec l'établissement	En toute autonomie	Après consultation avec d'autres niveaux du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total	Décisions prises à d'autres niveaux en consultation avec l'établissement	
Autriche	23		60		83							n	11
Belgique (Communauté fr.)	25		50		75							n	
République tchèque		14	59	14	86		12	54				67	
Danemark	38		38		75	4		21				25	12
Finlande	63		38		100					17		17	
France	38		38		75			8				8	6
Allemagne	13		75		88	17	4					21	22
Grèce	25	13	25		63							n	
Hongrie	63	13	25		100	21	4	42				67	12
Irlande	63	13	25		100	21		37				58	
Italie	38		38	13	88							n	
Corée	38		38		75			8				8	
Pays-Bas	56	6	38		100	50		29				79	
Nouvelle-Zélande	50		31		81	50	2	31				83	
Norvège			38		38							n	
Portugal	25		50		75			5				5	
Espagne	38		50		88			14				14	
Suède	63		25		88	17	25			25		67	4
Turquie	13	13			25							n	
R-U (Angleterre)	81		19		100	37	21	42				100	
R-U (Écosse)	13		56	6	75			13				13	
États-Unis	38		31		69			8				8	29
Participants au projet IEM													
Argentine	38		38		75							n	
Chili	13		75		88							n	
Chine	38		25		63	33		42				75	17
Inde	38				38							n	
Indonésie	63				63	42						42	
Jordanie	13		38		50							n	
Malaisie	38		13		50							n	
Paraguay	50				50							n	
Philippines	38		50		88			17				17	17
Thaïlande	63		25		88	33						33	
Uruguay					n							n	

Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les types de décisions couverts par cet indicateur.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau E5.4b. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par mode et domaine de décision (1998)

	Planification et structures					Ressources						
	En toute autonomie	Après consultation avec d'autres niveaux du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total	Décisions prises à d'autres niveaux en consultation avec l'établissement	En toute autonomie	Après consultation avec d'autres niveaux du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total	Décisions prises à d'autres niveaux en consultation avec l'établissement
Autriche			17		17							n
Belgique (Communauté fr.)			14		14			17				17
République tchèque		20	15		35			19				19
Danemark			7		7	14		17				17
Finlande			29		29							n
France					n	5		33				33
Allemagne			21		21	11	17					17
Grèce	29				29							n
Hongrie		10	20	30	60		17		17			33
Irlande			29		29	14			25			25
Italie			29		29			17				17
Corée					n		17					17
Pays-Bas			64		64		50					50
Nouvelle-Zélande			40		40	10	33	13	13			58
Norvège					n							n
Portugal					n	43			17			17
Espagne	17		25		42				22			22
Suède	17		17		33		63	13				75
Turquie					n							n
R-U (Angleterre)			7		7	29	42					42
R-U (Écosse)			40		40	10		25	8			33
États-Unis			5		5	20	17		17			33
Participants au projet IEM												
Argentine	21	7	14		43			17				17
Chili			57		57							n
Chine			14		14		17		17			33
Inde					n							n
Indonésie	14				14	14						n
Jordanie		14			14							n
Malaisie			7		7				17			17
Paraguay	29	21			50	14	17	17				33
Philippines					n				50			50
Thaïlande	7		36		43				17			17
Uruguay					n							n

Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les types de décisions couverts par cet indicateur.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

UTILISATION D'ORDINATEURS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

■ CONTEXTE

Cet indicateur met en évidence le nombre d'élèves par ordinateur ainsi que la fréquence avec laquelle les élèves en dernière année d'enseignement secondaire disent utiliser un ordinateur en classe.

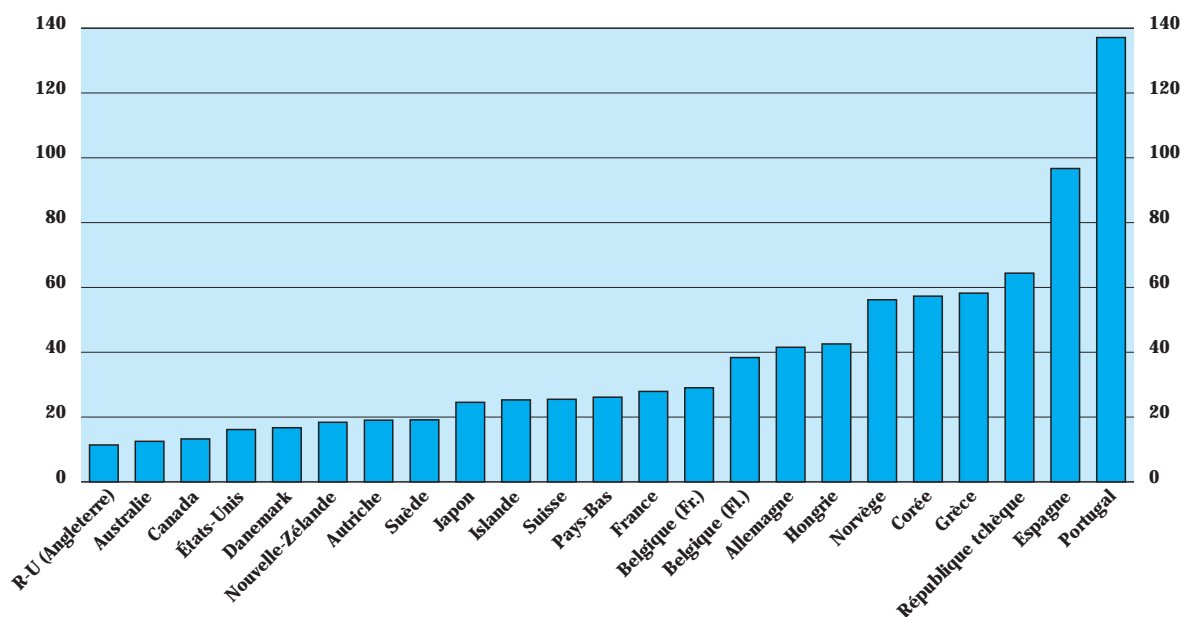
Les pays de l'OCDE sont de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active. Les élèves peu ou non initiés aux technologies de l'information à l'école pourraient rencontrer des difficultés pour s'insérer sans heurt dans la vie active. Certes, la question de l'usage que les élèves et les enseignants doivent faire des ordinateurs de manière à maximiser le processus cognitif doit faire l'objet d'un débat, mais la mesure de l'accès des élèves aux technologies de l'information peut aussi être un indicateur de l'efficacité selon laquelle l'école s'adapte au progrès technologique.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Les possibilités d'accès des élèves et des enseignants aux ordinateurs varient considérablement selon les pays de l'OCDE.

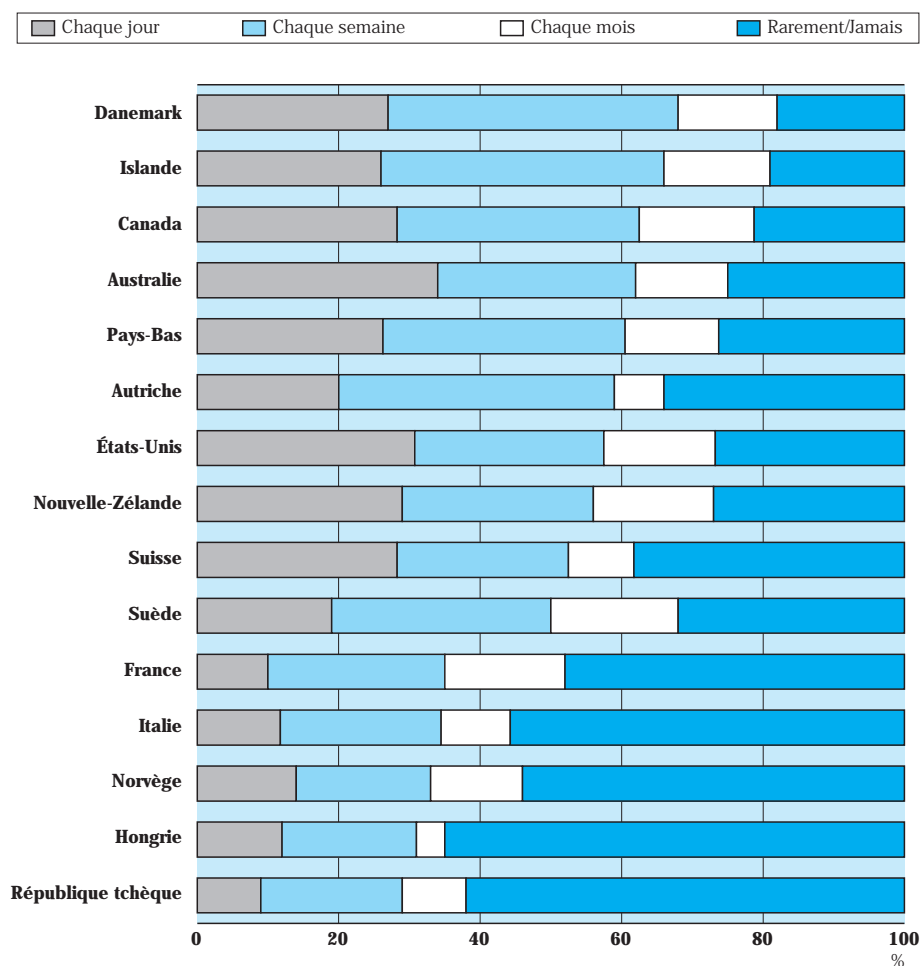
Le graphique E6.1 donne une indication comparative du nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves et des enseignants dans les établissements scolaires, les informations étant fournies par les chefs des établissements accueillant normalement des élèves de 8^e année. En Angleterre, en Australie et au Canada, le nombre d'ordinateurs accessibles aux élèves et aux enseignants

Graphique E6.1. **Nombre moyen d'élèves par ordinateur dans les établissements accueillant des élèves de 8^e année (1995)**



Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

Graphique E6.2. Répartition de la fréquence d'utilisation d'un ordinateur à la maison, à l'école ou ailleurs par les élèves en dernière année du secondaire (1995)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur au moins chaque semaine.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

est supérieur à 1 pour un maximum de 13 élèves ; en Espagne, au Portugal et en République tchèque, on compte en moyenne plus de 60 élèves par ordinateur.

En interprétant ces résultats, il convient de noter que cet indicateur porte sur différents niveaux d'enseignement selon les pays. En règle générale, la 8^e année fait partie des établissements secondaires du premier cycle. Toutefois, au Danemark, en Espagne, en Hongrie et en République tchèque par exemple, la 8^e année est généralement assurée à la fois dans les établissements primaires et secondaires du premier cycle. En Angleterre, en Australie, en Belgique et en Nouvelle-Zélande, en revanche, elle l'est en général dans les établissements secondaires à la fois des premier et second cycles.

On n'est pas surpris de constater que le nombre d'ordinateurs disponibles dans les établissements scolaires s'est considérablement accru dans de nom-

breux pays depuis le début des années 80. Des enquêtes approfondies menées aux États-Unis révèlent que le nombre d'enfants ayant accès à des ordinateurs en classe est passé de 28 pour cent en 1984 à 61 pour cent en 1993 (Bureau of the Census des États-Unis). Les travaux entrepris pour connecter tous les établissements publics des États-Unis aux autoroutes de l'information deviennent rentables. En à peine trois ans, de 1994 à 1997, le pourcentage d'établissements ayant accès à l'Internet est passé de 35 à 78 pour cent. Plusieurs pays de l'OCDE ont estimé le nombre d'ordinateurs personnels par élève dans les établissements scolaires en 1992 et en 1996. Au Danemark et en Finlande, c'est-à-dire dans les deux pays pour lesquels des données pour le même niveau d'enseignement sont disponibles pour ces deux années, le nombre d'élèves par ordinateur a baissé respectivement de moitié et d'un tiers au cours des quatre années considérées.

L'utilisation effective des ordinateurs par les élèves varie aussi beaucoup.

Certes, les étudiants doivent avoir au préalable accès aux ordinateurs, mais la manière dont ils les utilisent effectivement revêt encore plus d'importance. Dans la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), les élèves en dernière année de l'enseignement secondaire étaient invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils utilisaient les ordinateurs à l'école, à la maison ou ailleurs. Les données recueillies sont reportées sur le graphique E6.2. En Hongrie, en Italie, en Norvège et en République tchèque, la majorité des élèves de dernière année ont déclaré qu'ils utilisaient rarement ou jamais un ordinateur. Par contre, plus d'un élève de dernière année sur quatre a déclaré utiliser un ordinateur quotidiennement en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse.

■ DÉFINITIONS

Les données proviennent des questionnaires utilisés dans le cadre de la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) durant l'année scolaire 1994/95.

Les données figurant dans le tableau E6.1 ont été établies à partir de la question suivante, posée dans le questionnaire TIMSS adressé aux établissements scolaires dont la population cible est le niveau supérieur des deux classes fréquentées par la plupart des élèves âgés de 13 ans (se rapportant ici par convention à la 8^e année) : « *Dans votre établissement, combien d'ordinateurs sont à la disposition des enseignants ou des élèves ?* » Le questionnaire a été envoyé aux chefs d'établissement et aux chefs d'unité.

Les données figurant dans le tableau E6.2 ont été établies à partir du questionnaire TIMSS adressé aux élèves, la population cible étant les élèves en dernière année du secondaire. Les élèves ont été invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils utilisaient un ordinateur (micro-ordinateur ou terminal relié à un ordinateur central) à l'école, à la maison ou ailleurs. Il convient de noter que des variations existent aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur de ces pays en ce qui concerne les niveaux et les types de programmes correspondant à la dernière année de scolarité.

Tableau E6.1. Répartition en pourcentage du nombre d'élèves par ordinateur dans les établissements accueillant des élèves de 8^e année (1995)

	Moyenne	10 ^e centile ¹	25 ^e centile ¹	Médiane	75 ^e centile ¹	90 ^e centile ¹	Pourcentage d'établissements sans ordinateur
Australie*	12	7	9	12	16	21	n
Autriche*	19	12	16	21	28	37	n
Belgique (Communauté flamande)**	38	10	15	35	58	181	7
Belgique (Communauté française)*	29	14	19	34	58	80	2
Canada	13	7	9	13	18	27	n
République tchèque	64	24	35	58	132	306	19
Danemark*	17	10	13	17	22	26	n
France	28	12	17	31	50	93	n
Allemagne*	41	19	27	39	57	75	17
Grèce*	58	18	27	38	51	71	29
Hongrie	43	24	30	41	62	91	6
Islande	25	8	13	21	34	63	2
Japon	25	10	15	22	33	45	5
Corée	57	16	32	52	66	314	14
Pays-Bas*	26	12	17	26	37	57	n
Nouvelle-Zélande	18	11	14	21	27	35	n
Norvège	56	16	28	62	133	224	17
Portugal	137	50	84	140	393	745	13
Espagne	97	28	49	76	168	346	32
Suède	19	12	15	22	31	51	n
Suisse**	25	10	15	23	40	97	2
R-U (Angleterre)**	11	7	9	12	15	19	n
États-Unis**	16	7	9	13	21	42	1

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS.

1. 10 (ou 25 ou 75 ou 90) pour cent des établissements ont un nombre d'élèves par ordinateur inférieur à celui qui est indiqué dans le tableau.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

E6

Tableau E6.2. Informations fournies par les élèves en dernière année du secondaire sur la fréquence avec laquelle ils utilisent un ordinateur à l'école, à la maison ou ailleurs (1995)

	Rarement ou jamais	Chaque mois	Chaque semaine	Chaque jour
Australie*	25 (3.5)	13 (1.0)	28 (1.4)	34 (2.9)
Autriche*	34 (3.4)	7 (0.7)	39 (2.7)	20 (2.6)
Canada*	21 (1.7)	16 (0.9)	34 (1.3)	28 (1.4)
République tchèque	62 (3.9)	9 (1.1)	20 (3.5)	9 (1.1)
Danemark*	18 (1.2)	14 (1.3)	41 (1.6)	27 (1.5)
France*	48 (2.2)	17 (1.7)	25 (1.4)	10 (1.3)
Hongrie	65 (1.9)	4 (0.3)	19 (1.3)	12 (1.1)
Islande*	19 (0.9)	15 (0.7)	40 (1.0)	26 (1.0)
Italie*	56 (2.2)	10 (0.8)	23 (1.8)	12 (1.3)
Pays-Bas*	26 (1.4)	13 (1.0)	34 (1.3)	26 (1.6)
Nouvelle-Zélande	27 (1.8)	17 (1.6)	27 (1.5)	29 (1.7)
Norvège*	54 (1.9)	13 (1.1)	19 (1.1)	14 (1.1)
Suède	32 (1.4)	18 (1.1)	31 (1.2)	19 (2.2)
Suisse	38 (2.2)	9 (0.6)	24 (1.6)	28 (1.9)
États-Unis*	27 (1.1)	16 (1.1)	27 (1.2)	31 (1.1)

Hongrie : taux de réponse des élèves : 70-84 pour cent.

() Les erreurs types sont entre parenthèses.

* Pays qui n'ont pas satisfait à un ou plusieurs des critères d'échantillonnage retenus.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

RÉSULTATS DES ÉLÈVES ET DEVENIR SOCIAL ET PROFESSIONNEL

■ RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Les comparaisons internationales sont devenues un instrument essentiel pour évaluer les performances d'un système éducatif. Les principaux acteurs du système éducatif, notamment les contribuables, les employeurs, les éducateurs, les parents et les étudiants, peuvent utiliser ces mesures pour évaluer le rendement de leur investissement dans l'éducation. Les indicateurs présentés dans ce chapitre s'appuient sur les résultats de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) durant l'année scolaire 1994/95 afin d'évaluer les acquis des élèves en mathématiques et en sciences dans différents pays.

Dans un monde de plus en plus dominé par la technologie, les connaissances et les aptitudes en mathématiques jouent un rôle déterminant dans le maintien de la compétitivité internationale d'un pays. Il est important que les élèves obtiennent de bons résultats en mathématiques dès le début de leur scolarité, non seulement parce qu'une bonne maîtrise de certaines notions élémentaires est nécessaire pour pouvoir ensuite assimiler des notions plus complexes, mais aussi parce que ces bons résultats en début de cursus sont susceptibles d'entretenir l'intérêt des jeunes pour les mathématiques et d'autres matières connexes. Il est également important que les élèves améliorent leurs résultats lorsqu'ils passent de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. L'**indicateur F1** présente le classement des pays en fonction des résultats obtenus par les élèves en mathématiques en 4^e et en 8^e années. Il permet également de comparer les progrès réalisés par les élèves entre les 4^e et 8^e années, mettant en évidence des situations où les pays qui affichent des performances médiocres en 4^e année parviennent à rattraper leur retard, et d'autres où l'écart a tendance à se creuser.

Les pays cherchent non seulement à atteindre un niveau élevé de résultats, mais aussi à réduire la dispersion des résultats à l'intérieur d'un pays. L'indicateur F1 doit être examiné conjointement avec l'**indicateur F2**, qui compare la distribution des résultats des élèves en 4^e et en 8^e année et qui montre dans quelle mesure le système éducatif et la société peuvent atténuer ou accentuer les écarts observés en début de cursus.

Dans quelle mesure les politiques et les traditions de chaque pays, auxquelles sont liées les caractéristiques des systèmes éducatifs, influent-elles sur les disparités de résultats scolaires et sur les résultats d'ensemble ? Quels sont les principaux facteurs expliquant ces disparités ? L'**indicateur F3** tente de mesurer la part des disparités globales de résultats entre les élèves expliquée par les différences de niveau entre les classes et les établissements testés, et le pourcentage résultant des différences de niveau entre les élèves.

La diversité des milieux familiaux, socio-économiques et culturels dont sont issus les élèves peut expliquer que la volonté des établissements d'assurer l'égalité des chances pour tous se heurte à des difficultés multiples. Des indicateurs mettant en évidence les caractéristiques des élèves les plus menacés d'échec scolaire peuvent aider les éducateurs et les décideurs à repérer les principaux facteurs de risque faisant obstacle à l'efficacité de l'apprentissage. Ces mêmes indicateurs, en montrant l'influence plus ou moins marquée de ces facteurs selon les pays, peuvent aussi contribuer à créer un courant favorable aux initiatives prises par les pouvoirs publics pour promouvoir l'équité. L'**indicateur F4** analyse les différences des résultats en mathématiques des élèves de 4^e année en fonction de trois critères : 1) l'aide dont ils disposent à la maison ; 2) la fréquence d'utilisation de la langue du test dans leur contexte familial et 3) le lieu de naissance de leurs parents et le leur.

■ INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE ET NIVEAU DE FORMATION

Emploi et formation sont étroitement liés, cette dernière ayant deux effets évidents sur la productivité économique. D'une part, la formation peut contribuer au développement des connaissances, lequel se traduit par des avancées technologiques et des gains de productivité globale. D'autre part, elle offre aux travailleurs le moyen d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences, leur permettant ainsi de mieux accomplir certaines tâches et de s'adapter plus facilement aux compétences professionnelles requises. Sur un marché du travail libéralisé, l'efficacité d'un système éducatif se mesure notamment d'après la capacité des individus de trouver et de conserver un emploi, et d'après les salaires que les employeurs sont prêts à offrir pour un niveau donné de qualifications.

L'**indicateur F5** étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité, en examinant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage. L'adéquation entre les qualifications des travailleurs et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs.

Le passage de l'école à la vie active est une période délicate pour les jeunes. C'est le moment de la confrontation entre les connaissances et le savoir-faire transmis par le système éducatif, et les qualifications exigées sur le marché du travail. Le degré d'adaptation des connaissances scolaires ou universitaires aux compétences et aux performances exigées dans la vie professionnelle, ainsi que les habitudes de travail acquises à ce stade, déterminent en grande partie les conditions d'insertion sociale ainsi que l'activité et les revenus futurs. L'**indicateur F6** analyse les taux de chômage des jeunes un an et cinq ans après leur sortie du système éducatif selon le niveau de formation.

Les écarts de salaires, et en particulier les revenus supplémentaires procurés par un haut niveau d'études, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualifications adapté et à le maintenir. Les avantages économiques de ceux qui ont terminé des études de niveau tertiaire peuvent être mesurés par comparaison des revenus annuels moyens des diplômés du tertiaire avec ceux des diplômés de fin d'études secondaires. Aussi l'**indicateur F7** présente-t-il les revenus des travailleurs selon leur niveau de formation, en les comparant à ceux des personnes qui ne sont pas allées au-delà du second cycle du secondaire. Il montre également l'évolution des revenus selon l'âge pour différents niveaux de formation.

Mais il ne suffit pas de décrire les avantages pouvant être retirés de l'investissement dans le capital humain pour prouver que cet investissement est rentable. Une analyse des coûts-avantages peut aider à évaluer si telle ou telle formation peut procurer à ceux qui l'ont suivie des avantages qui en justifient le coût. De même, la société doit se demander si les avantages qui découlent de l'affectation de ressources publiques à l'éducation équivalent à ceux qu'elle retirerait d'une utilisation différente de ces ressources. L'**indicateur F8** mesure le rendement privé, fiscal et social des études de niveau universitaire dans sept pays de l'OCDE. Ces estimations permettent d'avoir une idée de la manière dont les bénéfices se répartissent entre les intérêts publics et privés.

RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES DES ÉLÈVES DE 4^e ET DE 8^e ANNÉES

■ CONTEXTE

Les comparaisons internationales des résultats scolaires sont devenues un instrument essentiel pour évaluer les performances d'un système éducatif. Les principaux acteurs du système éducatif, notamment les contribuables, les employeurs, les éducateurs, les parents et les élèves, peuvent utiliser ces mesures pour évaluer le rendement de leur investissement dans l'éducation.

Dans un monde de plus en plus dominé par la technologie, les connaissances et aptitudes en mathématiques jouent un rôle décisif dans le maintien de la compétitivité internationale d'un pays. Il est important que les élèves obtiennent rapidement de bons résultats en mathématiques dès le début de leur scolarité, non seulement parce qu'une bonne maîtrise de certaines notions élémentaires est nécessaire pour pouvoir ensuite assimiler des notions plus complexes, mais aussi parce que ces bons résultats en début de cursus sont susceptibles d'entretenir l'intérêt des jeunes pour les mathématiques et les autres matières connexes. Il est important également que les élèves améliorent leurs résultats lorsqu'ils passent de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. L'indicateur F1 présente le classement des pays en fonction des résultats obtenus par les élèves en mathématiques en 4^e et en 8^e années.

Cet indicateur permet aussi de comparer les progrès réalisés par les élèves entre les 4^e et 8^e années dans différents pays ; il met en évidence des situations où les pays qui affichent des performances médiocres en 4^e année parviennent à rattraper leur retard, et d'autres où l'écart a tendance à se creuser.

L'indicateur F1 doit être examiné conjointement avec l'indicateur F2, qui fournit une comparaison de la distribution des résultats des élèves en 4^e et en 8^e années et qui montre dans quelle mesure le système éducatif et la société peuvent réduire ou accentuer les écarts observés en début de cursus.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Moyenne des résultats des pays en 4^e année

Le graphique F1.1 montre les moyennes des résultats de chaque pays en 4^e et en 8^e année. Sur la partie supérieure du graphique se trouvent les pays dont les résultats sont significativement supérieurs à ceux de la moyenne OCDE, et sur la partie inférieure, ceux dont les résultats sont significativement inférieurs à cette moyenne (des précisions complémentaires sur le classement des pays sont fournies dans l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*).

En mathématiques, les élèves japonais et coréens obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux des autres pays participants (avec un score de 457 et 471 points respectivement). En fait, la moyenne des résultats obtenus en mathématiques par les élèves de 4^e année en Corée et au Japon est supérieure à

Cet indicateur montre la moyenne des résultats obtenus en mathématiques par les élèves des 4^e et 8^e années.

Il permet également de comparer les progrès réalisés par les élèves entre les 4^e et 8^e années.

Les écarts de résultats en mathématiques d'un pays à l'autre sont considérables.

F1

Graphique F1.1. **Résultats en mathématiques des élèves de 4^e et 8^e années comparés à la moyenne OCDE (1995)**

4 ^e année			8 ^e année		
Pays	Résultats moyens	Erreur type	Pays	Résultats moyens	Erreur type
Corée	471	(8.1)	Corée	607	(2.4)
Japon	457	(8.1)	Japon	605	(1.9)
Pays-Bas*	438	(8.5)	Belgique (Fl.)*	565	(6.7)
République tchèque	428	(8.5)	République tchèque	564	(4.9)
Autriche*	421	(8.4)	Suisse*	545	(2.8)
Irlande	412	(8.6)	Pays-Bas*	541	(6.7)
Hongrie*	410	(8.7)	Autriche*	539	(3.0)
Australie*	408	(8.4)	France	538	(2.9)
États-Unis	407	(8.4)	Hongrie	537	(3.2)
Canada	395	(8.5)	Australie*	530	(4.0)
Royaume-Uni (Écosse)	383	(8.7)	Irlande	527	(5.1)
Royaume-Uni (Angleterre)**	376	(8.5)	Canada	527	(2.4)
Norvège	365	(8.4)	Belgique (Fr.)**	526	(3.4)
Nouvelle-Zélande	362	(8.9)	Suède	519	(3.0)
Grèce	356	(8.9)	Allemagne**	509	(4.5)
Portugal	340	(8.6)	Nouvelle-Zélande	508	(4.5)
Islande	338	(8.3)	Royaume-Uni (Angleterre)**	506	(2.6)
			Norvège	503	(2.2)
			Danemark**	502	(2.8)
			États-Unis**	500	(4.6)
			Royaume-Uni (Écosse)*	498	(5.5)
			Espagne	487	(2.0)
			Islande	487	(4.5)
			Grèce*	484	(3.1)
			Portugal	454	(2.5)

Moyenne OCDE = 399

Moyenne OCDE = 526

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Les tests, pour lesquels les moyennes des résultats des pays obtenus par les élèves de 4^e année sont significativement différentes de la moyenne OCDE, sont basés sur les erreurs types qui n'ont pas fait l'objet d'ajustement de lien existant entre les 4^e et 8^e années.

Les erreurs types calculées pour les élèves de 4^e année incluent un élément complémentaire tenant compte de l'incertitude due au lien entre les 4^e et 8^e années.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

celle des élèves de 8^e année au Portugal, et supérieure aux résultats obtenus dans près de la moitié des pays de l'OCDE par les élèves de 8^e année se situant dans le quart inférieur de l'échelle des performances (indicateur F2).

Les pays restants peuvent être répartis en cinq groupes : la République tchèque et les Pays-Bas, avec une moyenne de 428 et 438 respectivement ; l'Australie, l'Autriche, les États-Unis, la Hongrie et l'Irlande et, avec des scores légèrement supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE ; le Canada et l'Écosse, avec des

scores légèrement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE ; l'Angleterre, la Grèce, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, avec un score avoisinant les 365 ; enfin, l'Islande et le Portugal, avec un score de 338 et 340 respectivement.

Une évaluation de l'amplitude des écarts observés d'un pays à l'autre dans l'enseignement primaire peut être obtenue par comparaison de l'écart moyen observé entre les résultats obtenus en 3^e et en 4^e années, soit 63 points en moyenne en mathématiques pour les pays de l'OCDE étudiés. Les écarts observés entre les scores de certains pays sont parfois supérieurs à l'écart moyen entre les résultats de 3^e et de 4^e années, ce qui conduit à penser qu'en mathématiques, l'écart d'un pays à l'autre est significatif, tant dans l'enseignement que dans la pratique.

Les écarts d'un pays à l'autre restent notables si on les rapporte à l'écart moyen entre les résultats d'élèves à un an d'intervalle.

Moyenne des résultats des pays en 8^e année

La Corée et le Japon conservent leur position en tête de classement en 8^e année. L'écart entre les résultats en mathématiques des élèves japonais et coréens, d'une part, et la moyenne OCDE, d'autre part, est plus de deux fois supérieur à l'écart type entre les résultats des élèves de 7^e et 8^e années dans les pays de l'OCDE (33 points). Les bons résultats obtenus par les élèves dans ces deux pays ne concernent pas seulement une petite élite, puisque plus de 75 pour cent des élèves japonais et coréens obtiennent un score supérieur à la moyenne OCDE (indicateur F2). Les élèves belges (Communauté flamande) et tchèques obtiennent eux aussi de très bons résultats en mathématiques, alors que les élèves portugais se situent loin derrière. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la moyenne des résultats en mathématiques se situe entre 480 et 550 points, la moyenne générale étant de 524 points et l'écart type étant légèrement inférieur à 100 points.

La Corée et le Japon conservent leur position en tête de classement en 8^e année.

La comparaison internationale des performances conduit à s'interroger sur les facteurs influant sur les résultats des élèves. Quels sont les facteurs qui expliquent la différence de performances entre les pays ? Les pouvoirs publics sont-ils en mesure d'influer sur ces facteurs ? Les facteurs expliquant la réussite scolaire permettent aux décideurs de fixer leurs priorités pour l'avenir en connaissance de cause. La réussite peut dépendre, par exemple, des dispositions d'esprit des élèves, des pratiques pédagogiques des enseignants ou des matières privilégiées dans le programme d'enseignement.

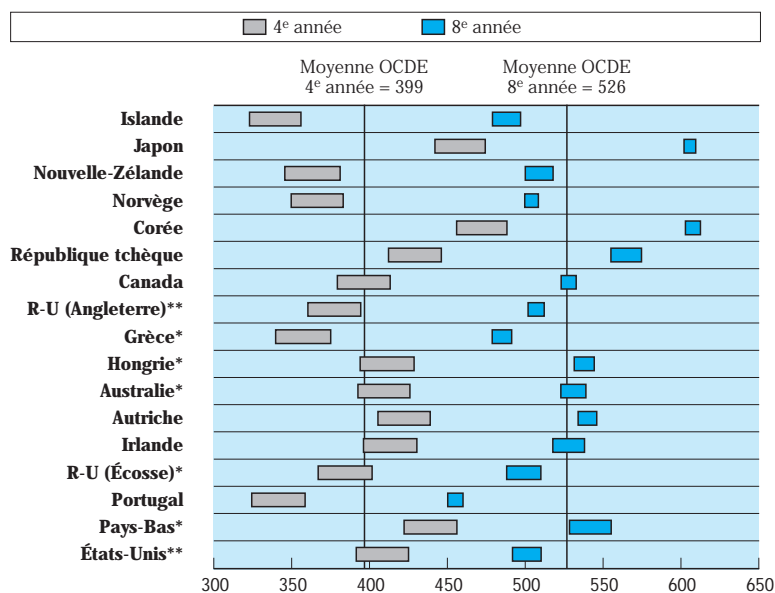
Les facteurs expliquant la réussite des élèves peuvent permettre aux décideurs de fixer leurs priorités en connaissance de cause.

Il n'existe apparemment pas de relation forte ou stable à l'échelon national entre le niveau des ressources investies (indicateurs B1, B2 et B7) et les résultats scolaires, ce qui conforte l'idée que les écarts d'un pays à l'autre ne peuvent pas être expliqués uniquement par le niveau de ressources financières ou humaines, et que si l'on cherche à améliorer les performances scolaires, il convient de s'intéresser à des facteurs autres que les moyens matériels.

Les écarts de résultats en mathématiques et en sciences ne peuvent pas être expliqués uniquement par le niveau des ressources financières et humaines.

Progression des résultats en mathématiques entre les 4^e et 8^e années

Les résultats obtenus par les élèves en 4^e année permettent-ils de prévoir le niveau qu'atteindront ces élèves à un stade ultérieur de leur scolarité ? Le graphique F1.2 montre qu'en mathématiques, la plupart des pays conservent à peu près le même classement entre les 4^e et 8^e années (graphique F1.1), ce qui

Graphique F1.2. **Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 4^e et 8^e années (1995)**

Seuls les pays ayant fait passer le test aux élèves de 4^e et de 8^e années figurent dans le graphique. La largeur des barres indique l'intervalle de confiance pour la moyenne (à 95 pour cent).

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

**Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence des moyennes entre les 4^e et 8^e années.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

peut indiquer à la fois l'importance d'un bon départ dans le cursus scolaire et la similitude des facteurs de réussite des élèves à ces deux niveaux.

Il convient de préciser que ces comparaisons ont été établies à partir d'une cohorte synthétique et ne rendent pas compte des progrès réalisés par un groupe spécifique d'élèves. Elles montrent simplement les différences de résultats entre deux groupes d'élèves à un instant donné. Certaines des différences observées peuvent être imputables à d'autres facteurs, par exemple des modifications intervenues dans la hiérarchie des matières ou dans la présentation de l'enseignement à divers niveaux du cursus.

Parmi les pays pour lesquels les performances sont comparativement faibles en 4^e année, certains parviennent à combler l'écart en 8^e année...

... alors que d'autres qui enregistraient de bonnes performances en 4^e année, sont distancés en 8^e année.

L'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, dont les élèves de 4^e année obtiennent des résultats particulièrement médiocres en mathématiques, sont parmi les pays qui réalisent les plus fortes progressions sur les quatre années. Il y a aussi d'autres pays, en particulier la Corée et le Japon, qui obtiennent de bons résultats en mathématiques en 4^e année et qui parviennent à améliorer encore leur score grâce à une forte progression sur les quatre années.

A l'autre extrémité de l'éventail, on trouve des pays comme les États-Unis et l'Irlande qui enregistrent de bonnes performances en 4^e année, mais qui accusent un fort retard en 8^e année. Certains des écarts observés entre pays sont sans doute imputables à des différences dans les contenus de l'enseignement entre les deux niveaux.

■ DÉFINITIONS

Les populations cibles de cet indicateur comprennent les élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans lesquelles sont inscrits la plupart des élèves de 9 ans et 13 ans. Par convention, ces deux classes sont appelées ici « 4^e » et « 8^e » années, car elles correspondent dans la plupart des pays aux 4^e et 8^e années de scolarité. Les pays signalés par un astérisque (*) n'ont que partiellement suivi les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS ; les pays signalés par deux astérisques (**) ne les ont pas respectés. Pour plus de détails, voir l'annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

Les résultats moyens en 4^e année et leurs erreurs types (à l'exception de celles retenues pour les tests de signification des résultats pour la 4^e année) pour chaque pays ont été ajustés afin de permettre une comparaison avec les résultats en 8^e année. Ces moyennes et leurs erreurs types diffèrent donc de celles présentées avec les indicateurs correspondants des précédentes éditions de *Regards sur l'éducation*. Sur l'ensemble des critères de mathématiques, 15 critères (soit 15 pour cent) figuraient à la fois dans le test soumis à la population 1 (élèves de 9 ans en 3^e et 4^e années) et à la population 2 (élèves de 13 ans en 7^e et 8^e années). Les différences de notes obtenues à ces questions ont permis d'estimer la progression entre les 4^e et 8^e années. Le tableau F1.1 donne les moyennes nationales pour la 4^e année rapportées à l'échelle des résultats de la 8^e année. Les critères communs à l'ensemble des tests étant relativement peu nombreux, la relation est approximative et les résultats indiquant les progrès réalisés entre les 4^e et 8^e années doivent donc être interprétés avec prudence. Les erreurs types pour la 4^e année incluent un élément complémentaire tenant compte de l'incertitude due à cette approximation. Pour le graphique F1.1, les tests pour savoir si les moyennes des résultats des élèves de 4^e année sont significativement différentes de la moyenne OCDE sont basés sur les erreurs types qui n'ont pas fait l'objet d'ajustement pour le lien existant entre les 4^e et 8^e années.

Les données sont sujettes à des erreurs d'échantillonnage, d'où la fixation d'un seuil inférieur de l'ordre de grandeur des différences de résultats qui peuvent être considérées comme statistiquement significatives. Le test statistique utilisé afin de comparer les moyennes des pays est le test d'ajustement de Bonferroni pour les comparaisons multiples au seuil de signification de 5 pour cent.

Les données présentées à l'échelon régional pour la Belgique et le Royaume-Uni sont tirées des statistiques dont dispose l'IEA ; leur utilisation ne résulte pas d'une décision de l'OCDE.

Les données se rapportent aux résultats obtenus aux tests soumis à l'occasion de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) réalisée au cours de l'année scolaire 1994/95 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

Tableau F1.1. Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 4^e et 8^e années (1995)

	4 ^e année			8 ^e année			Écart entre les moyennes	Erreur type des écarts
	Moyenne	Erreur type	Nombre d'années de scolarité	Moyenne	Erreur type	Nombre d'années de scolarité		
Australie ^{a, b}	408	(8.4)	4 or 5	530	(4.0)	8 or 9	121	(9.3)
Autriche ^{a, b}	421	(8.4)	4	539	(3.0)	8	119	(9.0)
Belgique (Communauté fl.) ^c	m	m	m	565	(5.7)	8	m	m
Belgique (Communauté fr.) ^b	m	m	m	526	(3.4)	8	m	m
Canada	395	(8.5)	4	527	(2.4)	8	133	(8.8)
République tchèque	428	(8.5)	4	564	(4.9)	8	135	(9.8)
Danemark ^b	m	m	m	502	(2.8)	7	m	m
France	m	m	m	538	(2.9)	8	m	m
Allemagne ^b	m	m	m	509	(4.5)	8	m	m
Grèce ^b	356	(8.9)	4	484	(3.1)	8	128	(9.4)
Hongrie ^a	410	(8.7)	4	537	(3.2)	8	127	(9.2)
Islande	338	(8.3)	4	487	(4.5)	8	149	(9.5)
Irlande	412	(8.6)	4	527	(5.1)	8	116	(10.0)
Japon	457	(8.1)	4	605	(1.9)	8	148	(8.3)
Corée	471	(8.1)	4	607	(2.4)	8	137	(8.5)
Pays-Bas ^{a, b}	438	(8.5)	4	541	(6.7)	8	103	(10.8)
Nouvelle-Zélande	362	(8.9)	4.5-5.5	508	(4.5)	8.5-9.5	146	(10.0)
Norvège	365	(8.4)	3	503	(2.2)	7	138	(8.7)
Portugal	340	(8.6)	4	454	(2.5)	8	115	(8.9)
Espagne	m	m	m	487	(2.0)	8	m	m
Suède	m	m	m	519	(3.0)	7	m	m
Suisse ^c	m	m	m	545	(2.8)	7 or 8	m	m
R-U (Angleterre) ^{c, d}	376	(8.5)	5	506	(2.6)	9	130	(8.9)
R-U (Écosse) ^b	383	(8.7)	5	498	(5.5)	9	115	(10.3)
États-Unis ^c	407	(8.4)	4	500	(4.6)	8	93	(9.6)
Moyenne des pays	399			526			127	

La moyenne des pays n'inclut que les pays pour lesquels les données sont disponibles pour les deux années.

a) Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS, 4^e année.

b) Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS, 8^e année.

c) Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS, 8^e année.

d) Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS, 4^e année.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

ÉVOLUTION DES DIFFÉRENCES OBSERVÉES DANS LES RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES ENTRE LES 4^e ET 8^e ANNÉES

■ CONTEXTE

Les pays cherchent non seulement à atteindre un niveau élevé de résultats, mais aussi à réduire leurs disparités internes. Les parents, et le public en général, sont conscients de la gravité du problème de l'échec scolaire et du fait que les jeunes sortis de l'école sans avoir acquis les compétences de base auront plus de mal à s'insérer sur le marché du travail. Les résultats en mathématiques et en sciences des meilleurs élèves d'un pays peuvent avoir une incidence sur le rôle que ce pays occupera dans le vivier d'où sortiront les mathématiciens, les ingénieurs et les chercheurs de demain. De même, la présence d'une forte proportion d'élèves au bas de l'échelle des résultats est préoccupante, car elle signifie que parmi les futurs citoyens ou électeurs, beaucoup ne maîtriseront pas les concepts mathématiques et scientifiques de base nécessaires pour former les jugements qui leur seront demandés.

L'indicateur F2 montre l'évolution des disparités entre les résultats des élèves au fur et à mesure que ceux-ci avancent dans leur scolarité en comparant la distribution de leurs résultats en 4^e et 8^e années. Il permet ainsi de voir dans quelle mesure le système éducatif et la société peuvent réduire ou accentuer les écarts observés en début de scolarité. Étant donné que les modalités de répartition des élèves et de structuration des programmes sont différentes selon les pays de l'OCDE, il est intéressant d'analyser si ces différences peuvent expliquer en partie la dispersion des résultats des élèves au sein de chaque pays.

Cet indicateur rend compte de l'évolution des différences dans chaque pays dans les résultats en mathématique entre les 4^e et 8^e années.

Les comparaisons portent sur une cohorte synthétique ; elles ne font pas apparaître la progression d'un groupe spécifique d'élèves.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Différences observées dans les résultats en 4^e année

Dans de nombreux pays, un nombre non négligeable d'élèves obtiennent des résultats médiocres et éprouvent parfois des difficultés à suivre le programme d'études prévu. Le tableau F2.1 montre qu'il existe des écarts considérables d'un pays à l'autre en ce qui concerne les résultats des meilleurs et des moins bons élèves de 4^e année. En Islande et au Portugal, moins de 5 pour cent des élèves de 4^e année atteignent en mathématiques le niveau moyen des jeunes Coréens. En Corée et au Japon, plus de 25 pour cent des élèves obtiennent un score supérieur à celui de la quasi-totalité des élèves venant de Grèce, d'Islande, de Norvège, de Nouvelle-Zélande et du Portugal.

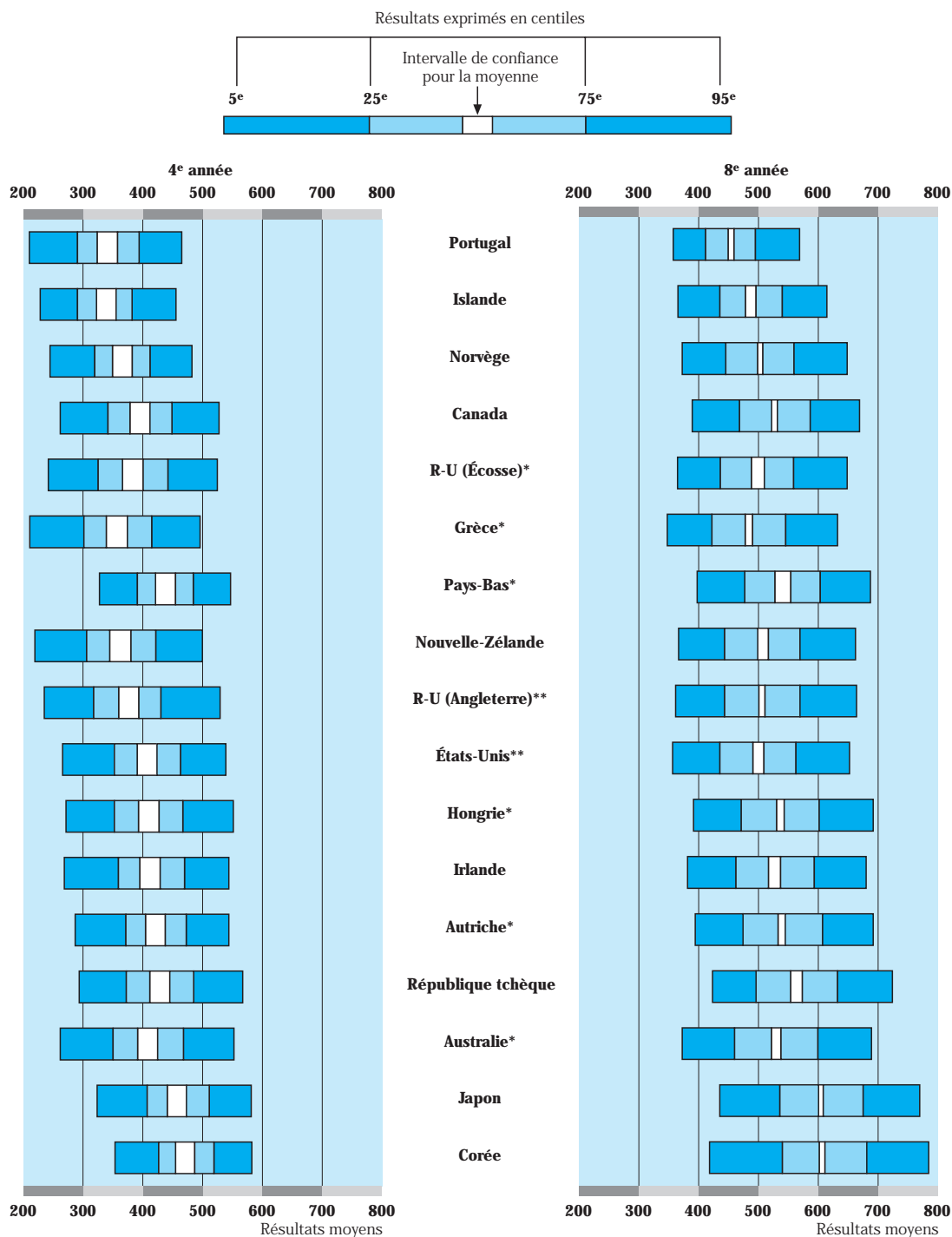
L'écart interquartile observé dans les résultats en mathématiques des élèves de 4^e année – écart entre les scores au 75^e et au 25^e centiles – varie beaucoup d'un pays à l'autre. Dans la moitié des pays, l'écart des résultats en mathématiques en 4^e année entre les 25^e et 75^e centiles représente près de deux fois la

Il existe des écarts considérables d'un pays à l'autre du point de vue de la performance des élèves « faibles ».

Des variations importantes au sein d'un même pays sont également observées.

F
2

Graphique F2.1. Répartition des résultats en mathématiques des élèves de 4^e et 8^e années (1995)



* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation interquartile des résultats en mathématiques en 8^e année.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

progression moyenne des élèves de ce niveau au cours d'une année scolaire, ce qui représente un défi de taille pour les établissements et les enseignants. En mathématiques, c'est l'Islande qui enregistre la variation interquartile la plus faible (92 points) et l'Écosse la plus forte (117 points), soit près de deux fois la progression moyenne des résultats entre les 3^e et 4^e années.

Certains pays affichant un niveau moyen de performance similaire peuvent connaître une variation considérable des disparités dans leurs résultats scolaires. C'est ainsi que la Norvège et la Nouvelle-Zélande atteignent le même niveau moyen de résultats en mathématiques, alors que le 25^e centile enregistre en Nouvelle-Zélande un score inférieur de 14 points à celui du 25^e centile en Norvège, ce qui veut dire qu'en Nouvelle-Zélande les moins bons élèves obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux de leurs camarades norvégiens. À l'autre extrémité de l'échelle, les meilleurs élèves de Nouvelle-Zélande obtiennent de meilleurs résultats que les meilleurs élèves norvégiens. Une comparaison de la dispersion des résultats et de la performance moyenne par pays ne doit pas amener à conclure qu'une très bonne performance d'ensemble implique une forte dispersion des résultats.

Certains pays dont les moyennes des performances sont semblables affichent des écarts importants dans les résultats obtenus.

Différences observées dans les résultats en 8^e année

Le tableau F2.2 met en évidence les différences observées à l'intérieur des pays entre les résultats obtenus en mathématiques par les élèves de 8^e année. L'écart entre les 25^e et 75^e centiles des résultats en mathématiques en Australie, en Autriche, en Corée, en Irlande, au Japon et en République tchèque représente plus de quatre fois la progression moyenne des élèves dans les pays de l'OCDE (33 points) entre les 7^e et 8^e années. Dans deux pays (Portugal et Espagne), la variation interquartile est inférieure ou égale à 100 points (soit l'équivalent de la progression sur trois années).

Dans six pays, l'écart interquartile observé en 8^e année représente quatre fois la progression moyenne des élèves au cours d'une année scolaire dans les pays de l'OCDE.

Dans la mesure où les retards à l'âge de 13 ans peuvent laisser prévoir des difficultés aux stades ultérieurs de la scolarité, les insuffisances observées à ce stade peuvent avoir des conséquences importantes tant pour les systèmes éducatifs que pour la société de l'information qui exigera une main-d'œuvre hautement qualifiée.

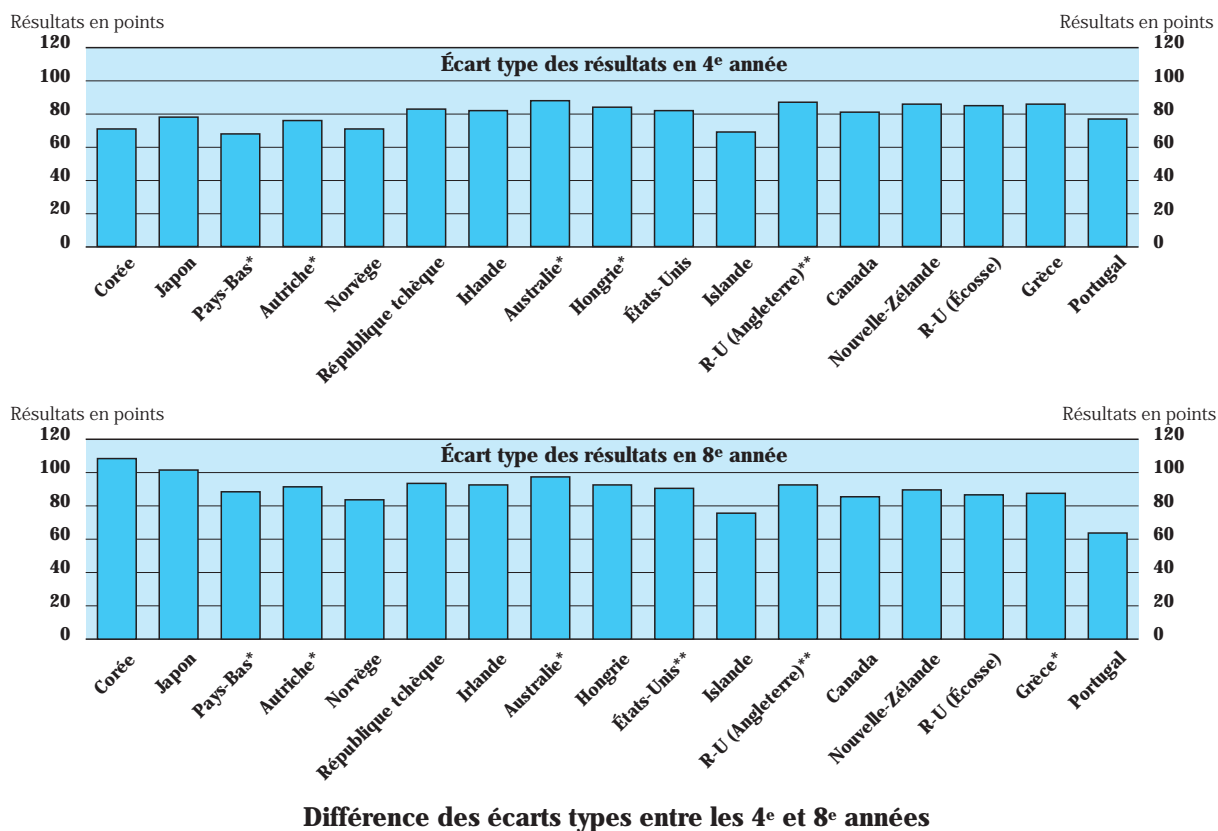
Progression des résultats en mathématiques entre les 4^e et 8^e années

Dans quelle mesure le système éducatif et la société peuvent-ils atténuer ou renforcer les disparités des résultats scolaires ? Les interventions des pouvoirs publics peuvent-elles corriger ces disparités, ou sont-elles le reflet de la situation sociale ? On peut trouver une réponse à ces questions en comparant la dispersion des résultats pour chaque pays en 4^e année, c'est-à-dire à un moment où l'établissement n'a pas encore pu exercer une forte influence, avec les résultats quelques années plus tard.

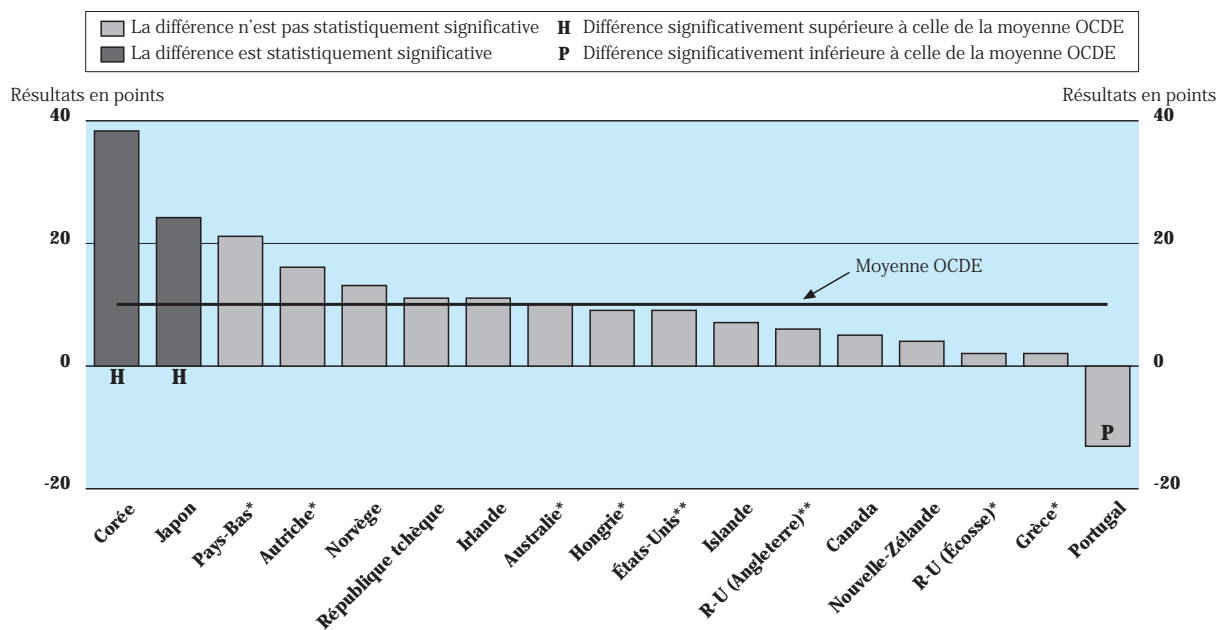
Dans certains pays, on observe une faible dispersion des résultats en mathématiques en 4^e année et une dispersion relativement marquée en 8^e année.

Afin d'illustrer la dispersion des résultats en mathématiques des élèves dans chaque pays, le graphique F2.2 montre la différence entre l'écart type en 4^e année et l'écart type en 8^e année. L'écart type a été préféré à la variation interquartile, utilisée ailleurs, car il peut être estimé de façon plus fiable et fournit par conséquent des informations plus précises sur la différences des disparités entre les niveaux de scolarité. L'écart type donne une idée de la façon dont les résultats se

Graphique F2.2. **Différences observées dans les résultats en mathématiques des élèves de 4^e et 8^e années, mesurées par l'écart type (1995)**



Différence des écarts types entre les 4^e et 8^e années



* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

répartissent autour de la moyenne dans chaque pays. Si la distribution des observations est normale, les deux tiers environ des résultats se situent entre moins un et plus un écart type de la moyenne, et environ 5 pour cent se situent entre moins deux et plus deux écarts types.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'écart type des résultats des élèves augmente sur la période des quatre années considérée. Cet écart est de 79 points en 4^e année et augmente de 10 points entre les 4^e et 8^e années. Ceci montre qu'en moyenne, la disparité ou la dispersion des scores des élèves en mathématiques est plus forte à l'entrée dans le secondaire que dans les premières années du primaire.

Entre le début et la fin de l'enseignement primaire, les élèves doivent assimiler des notions de plus en plus complexes faisant appel à des connaissances et à des compétences acquises au cours des années précédentes. Dans ces conditions, la maîtrise précoce de ces notions peut influencer sur le rythme d'acquisition des nouvelles connaissances, creusant ainsi l'écart entre les élèves au fur et à mesure de leur progression. De plus, les programmes sont de plus en plus différenciés dans certains pays, ce qui accroît les disparités de résultats entre les élèves.

Des différences considérables sont observées entre les pays en ce qui concerne l'accroissement des disparités. Alors que dans certains pays, les disparités de résultats en mathématiques sont relativement fortes en 4^e année et le sont également en 8^e année, dans d'autres pays la dispersion des résultats est faible en 4^e année (par rapport à d'autres pays) mais élevée en 8^e année.

La Corée, qui présente l'un des écarts types les plus faibles en 4^e année, affiche la plus forte variation en 8^e année, soit un accroissement de 38 points de l'écart type. De même, le Japon et les Pays-Bas enregistrent un accroissement de plus de 20 points de leur écart type, soit deux fois l'accroissement moyen pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Les Pays-Bas, qui présentent la plus faible variation en 4^e année, arrivent en 7^e position en 8^e année, tandis que le Japon passe de la 4^e position en 4^e année à l'avant-dernière position en 8^e année (ce classement comprenant les 17 pays qui ont participé à l'étude TIMSS pour les deux niveaux de scolarité).

En Grèce et en Écosse, en revanche, la différence entre les écarts types pour les 4^e et 8^e années n'est pas statistiquement significative, ce qui tend à démontrer que les disparités de résultats des élèves ne se sont pas accentuées. L'Islande et la Norvège ont des écarts types parmi les plus faibles pour les deux niveaux de scolarité.

■ DÉFINITIONS

Les populations cibles de cet indicateur comprennent les élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans lesquelles la plupart des élèves sont inscrits à l'âge de 9 et 13 ans. Par convention, ces deux classes sont appelées ici « 4^e » et « 8^e » années car elles correspondent dans la plupart des pays, à la 4^e et à la 8^e année de scolarité. Les pays signalés par un astérisque (*) n'ont que partiellement suivi les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS ; les pays signalés par deux astérisques (**) ne les ont pas respectés. Pour plus de

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les disparités de résultats augmentent entre les 4^e et 8^e années.

Des différences observées entre pays montrent que l'accentuation des disparités n'est pas une fatalité pour les systèmes éducatifs.

Dans certains pays, les disparités de résultats en mathématiques sont relativement faibles en 4^e année, mais élevées en 8^e année...

... mais certains pays parviennent mieux que d'autres à contenir la progression des disparités.

Les résultats ont été obtenus à partir de tests soumis dans le cadre de la TIMSS, réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) au cours de l'année scolaire 1994/95.

détails, voir l'annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*. Les tableaux F2.1 et F2.2 indiquent les scores obtenus par les élèves aux 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles de la distribution des résultats *nationaux* en mathématiques. Le cinquième centile correspond par exemple au score au-dessous duquel se situe 5 pour cent de la population étudiée. Ces tableaux indiquent également les écarts types des résultats et les erreurs types correspondantes. L'erreur type correspond à la racine carrée de la moyenne des carrés des écarts des scores des élèves en mathématiques par rapport à la moyenne du pays.

Les résultats moyens obtenus en 4^e année et leurs erreurs types (à l'exception de celles utilisées pour les tests de signification des résultats pour la 4^e année) pour chaque pays ont été ajustés pour permettre une comparaison avec les résultats de 8^e année. Ces moyennes et leurs erreurs types diffèrent par conséquent de celles présentées avec les indicateurs correspondants des précédentes éditions de *Regards sur l'éducation*. L'indicateur F1 donne des précisions concernant les méthodes utilisées pour associer les résultats de la 4^e année à ceux de la 8^e année. Étant donné que la comparaison ne repose que sur un ensemble de 15 critères, les différences d'écarts types entre les deux niveaux doivent être interprétées avec prudence. La marge d'erreur potentielle associée aux comparaisons est indiquée dans les tableaux par l'erreur type utilisée pour comparer les résultats entre les 4^e et 8^e années.

Les progrès habituellement réalisés par les élèves entre les 3^e et 4^e années et entre les 7^e et 8^e années sont décrits dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

Tableau F2.1. **Distribution des résultats en mathématiques, 4^e année (1995)**

	Moyenne	5 ^e centile ¹	25 ^e centile ¹	75 ^e centile ¹	95 ^e centile ¹	Écart type
Australie*	408	261	350	468	553	88
Autriche*	421	286	371	473	544	76
Canada	395	261	341	449	528	81
République tchèque	428	293	372	485	568	83
Grèce	356	210	301	415	496	86
Hongrie*	410	271	352	467	552	84
Islande	338	227	290	382	455	69
Irlande	412	268	359	470	544	82
Japon	457	323	407	512	582	78
Corée	471	353	426	519	583	71
Pays-Bas*	438	327	391	484	547	68
Nouvelle-Zélande	362	218	305	422	500	86
Norvège	365	244	319	412	482	71
Portugal	340	209	290	394	465	77
R-U (Angleterre)**	376	234	317	430	530	87
R-U (Écosse)	383	241	325	442	525	85
États-Unis	407	265	352	463	540	82
Moyenne des pays	399	266	347	453	529	79

Tableau F2.2. **Distribution des résultats en mathématiques, 8^e année (1995)**

	Moyenne	5 ^e centile ¹	25 ^e centile ¹	75 ^e centile ¹	95 ^e centile ¹	Écart type	Différence entre les écarts types des 4 ^e et 8 ^e années
Australie*	530	372	460	600	690	98	10
Autriche*	539	394	474	608	693	92	16
Belgique (Communauté fl.)**	565	416	502	631	710	92	m
Belgique (Communauté fr.)*	526	385	467	587	658	86	m
Canada	527	389	468	587	670	86	5
République tchèque	564	423	496	633	725	94	11
Danemark*	502	369	443	561	641	84	m
France	538	415	484	591	666	76	m
Allemagne*	509	368	448	572	661	90	m
Grèce*	484	347	422	546	633	88	2
Hongrie	537	391	471	602	693	93	9
Islande	487	365	435	540	615	76	7
Irlande	527	381	462	594	681	93	11
Japon	605	435	536	676	771	102	24
Corée	607	418	540	682	786	109	38
Pays-Bas*	541	397	477	604	688	89	21
Nouvelle-Zélande	508	366	443	570	663	90	4
Norvège	503	372	445	560	649	84	13
Portugal	454	357	411	495	569	64	-13
Espagne	487	376	436	536	616	73	m
Suède	519	384	460	579	661	85	m
Suisse**	545	401	485	607	685	88	m
R-U (Angleterre)**	506	361	443	570	665	93	6
R-U (Écosse)*	499	364	436	559	649	87	2
États-Unis**	500	356	435	563	653	91	9
Moyenne des pays	524	384	463	586	672	88	10

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS.

1. 5 (ou 25 ou 75 ou 95) pour cent des résultats des élèves sont en dessous de ce niveau.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

Indicateur expérimental

DIFFÉRENCES DE RÉSULTATS SCOLAIRES ENTRE LES ÉLÈVES ET ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS EN 8^e ANNÉE**■ CONTEXTE**

Cet indicateur expérimental mesure la part des écarts de résultats scolaires qui est imputable aux différences de résultats entre les classes ou les établissements, et aux différences entre les élèves.

Les enseignants, les établissements et les systèmes éducatifs doivent s'attaquer au problème des disparités de résultats au sein des classes, des établissements et à l'intérieur du pays. Ces différences peuvent être dues au milieu socio-économique des élèves et des établissements, aux ressources financières et humaines dont disposent les établissements, ou encore à des différences entre les programmes et les méthodes d'enseignement. Certains pays pratiquent une politique de non-sélectivité dont l'objectif est de donner des chances égales à tous les élèves, et laissent à chaque établissement le soin de remédier au problème de l'hétérogénéité des niveaux des élèves. D'autres pays abordent explicitement le problème en constituant des groupes d'élèves d'aptitudes homogènes, soit dans une même classe soit dans des classes ou des établissements différents, de manière à offrir à chaque élève l'enseignement le mieux adapté à ses besoins.

Il mesure également l'effet de certains facteurs importants sur les écarts de résultats.

En quoi les politiques et les traditions de chaque pays, auxquelles sont liées les caractéristiques des systèmes éducatifs, peuvent-elles influencer sur les disparités globales des résultats scolaires et sur les différences de performance des élèves d'un pays à l'autre ? Quels sont les principaux facteurs auxquels peuvent être attribuées ces disparités ?

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

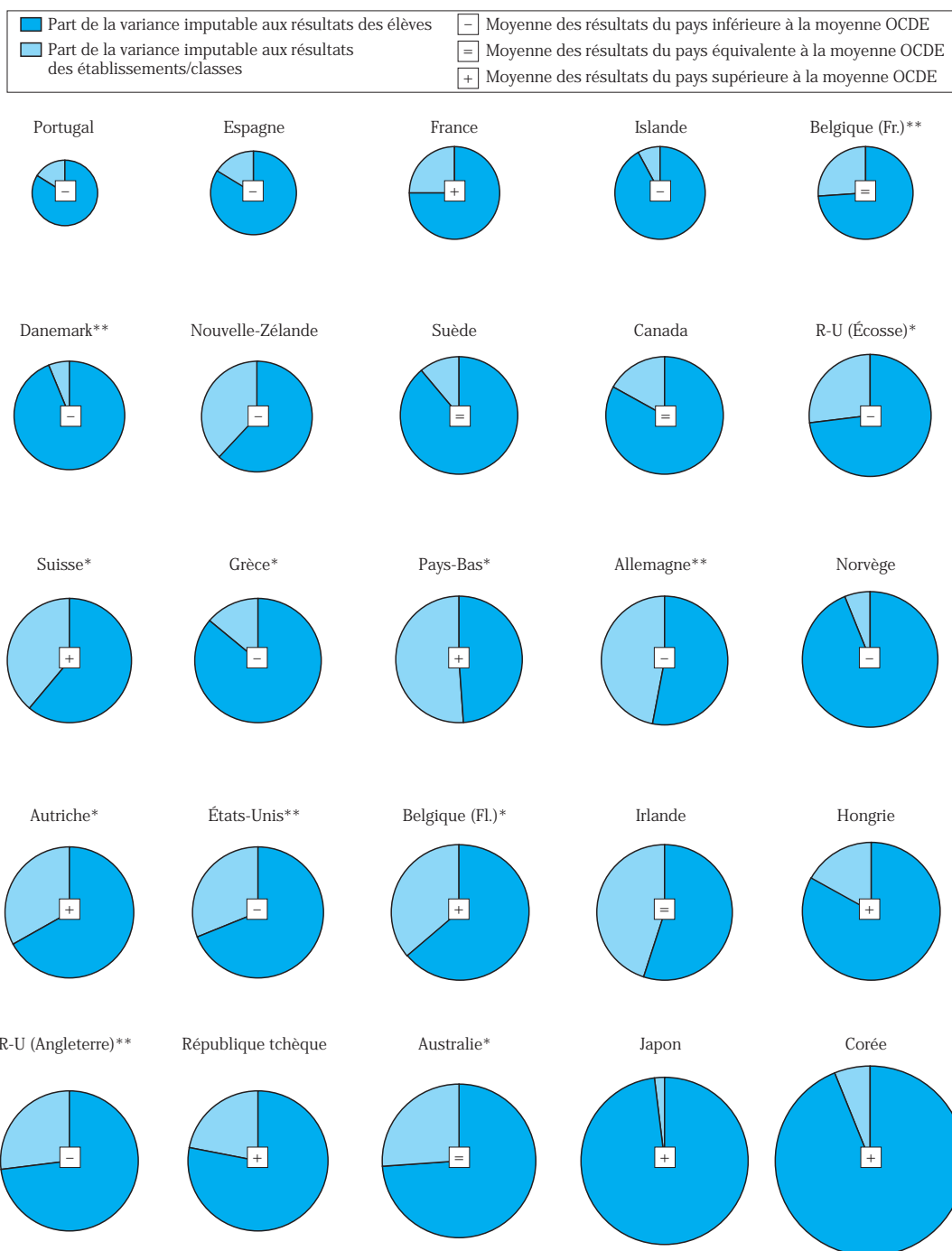
Les disparités de résultats scolaires sont souvent fortes : même parmi les élèves dont les résultats sont compris entre les 25^e et 75^e centiles de la distribution, l'écart entre les moins bons et les meilleurs scores représentent l'équivalent de plusieurs années de scolarité.

L'indicateur F2 a permis de mesurer l'ampleur des écarts de résultats en mathématiques en 8^e année dans les pays de l'OCDE. Trois conclusions se dégagent de son analyse : d'abord, l'évaluation des résultats des élèves à un niveau de scolarité correspondant au début de l'adolescence fait ressortir des écarts importants : même parmi les élèves dont les résultats sont compris entre les 25^e et 75^e centiles de la distribution, les élèves les moins bons ont un retard équivalent à plusieurs années de scolarité par rapport aux meilleurs. De plus, l'ampleur des écarts est très variable selon les pays. Dans certains pays, les différences de résultats entre les 25^e et 75^e centiles correspondent à la progression moyenne au cours de quatre années scolaires alors que dans d'autres pays, la progression moyenne des élèves se fait en deux années et demi.

Une très bonne performance d'ensemble n'implique pas nécessairement une forte dispersion des résultats.

Enfin, la relation entre la distribution des résultats et le niveau général des élèves n'est pas évidente. En France, la plupart des élèves de 8^e année obtiennent des résultats en mathématiques supérieurs à la moyenne OCDE et l'éventail des résultats est relativement resserré, alors qu'au Japon, une forte dispersion des résultats et un niveau moyen élevé est observé.

Graphique F3.1. **Part de la variance des résultats en mathématiques en 8^e année imputable aux différences de résultats des élèves ou des établissements/classes (1995)**



F 3

Plus le cercle est grand, plus l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants est grand.

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Les pays sont classés par ordre croissant du total de la variance des résultats en mathématiques obtenus par les élèves de 8^e année.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

L'indicateur F3 est expérimental ; il cherche à mesurer la part des disparités globales de résultats scolaires qui tient aux différences de niveau entre les groupes testés – classes et établissements (partie claire du graphique F3.1), ainsi que la part qui tient aux différences de niveau entre les élèves (partie foncée). Autrement dit, il montre si les différences de résultats en mathématiques sont surtout expliquées par des disparités entre les élèves ou par des disparités entre les classes et les établissements. La taille des camemberts du graphique F3.1 est proportionnelle à l'ampleur globale des écarts de résultats en mathématiques des élèves de 8^e année. Les pays qui se caractérisent par de fortes disparités, comme le Japon et la Corée, sont représentés par des diagrammes de grande dimension, et les pays, comme le Portugal ou l'Espagne, où les disparités sont relativement faibles par des diagrammes de petite dimension. Comme on peut le constater, certains pays dont les performances moyennes sont similaires affichent des écarts d'ampleur très différente.

Le symbole placé au centre de chaque diagramme indique si les résultats d'ensemble du pays sont significativement supérieurs (+) ou inférieurs (-) à la moyenne OCDE, ou sont sensiblement équivalents à cette moyenne (=).

Il convient de préciser que l'écart représenté par le secteur bleu clair du diagramme peut être dû à des différences entre les établissements ou entre les classes d'un même établissement (l'influence de cette dernière variable peut ne pas être négligeable dans les pays répartissant les élèves de 8^e année en différentes filières au sein d'un même établissement). L'indicateur ne permet pas de dissocier l'influence de ces deux variables.

Les données des deux premières colonnes du tableau F3.1 ont été utilisées dans le graphique F3.1. Les valeurs s'échelonnent entre 0 et 100. Si l'écart moyen entre les élèves fréquentant la même classe et le même établissement d'un pays donné est proche de zéro, cela signifie qu'il n'y a pratiquement aucune différence de résultats en mathématiques entre les établissements, et aucune différence entre les classes d'un même établissement. Une valeur de 50 signifie que 50 pour cent de l'écart est imputable aux différences de résultats entre les groupes testés – classes et établissements –, et 50 pour cent aux différences entre les élèves d'une même classe et d'un même établissement.

Dans les pays de l'OCDE, l'environnement scolaire est beaucoup plus homogène que l'environnement familial des élèves...

Le graphique F3.1 montre que dans la plupart des pays, les différences de résultats sont dues aux différences de niveau des élèves plutôt qu'aux différences de performances entre les établissements. Ceci tient en partie au fait que dans les pays étudiés, l'environnement scolaire est beaucoup plus homogène que l'environnement familial des élèves.

... mais les différences de résultats entre classes et établissements sont relativement prononcées dans certains pays.

Les pays pour lesquels des différences de résultats sont relativement importantes entre les classes et les établissements (plus de 30 pour cent de l'écart global est imputable aux établissements) sont l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), les États-Unis, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suisse. A l'opposé, la part des différences imputable aux classes et aux établissements est relativement faible en Corée, au Danemark, en Islande, au Japon, en Norvège et en Suède. Dans ces pays, une part largement prépondérante (plus de 90 pour cent) des écarts de résultats est liée aux différences entre les élèves, du point de vue de leur environnement familial, de leur attitude à l'égard des mathématiques et du niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre.

Différents facteurs peuvent expliquer les différences de résultats entre classes et établissements mises en évidence par le graphique F3.1. Certains pays, parmi lesquels l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, les Pays-Bas et la Suisse, abordent explicitement le problème des disparités de résultats en répartissant les élèves selon leurs aptitudes dans le cadre d'un système scolaire différencié dont l'objectif est d'offrir aux élèves de 8^e année l'enseignement le mieux adapté à leurs besoins. Les différences de résultats relativement marquées entre classes et établissements constatées dans ces pays sont peut-être imputables en grande partie à ce système.

Pour réduire les disparités, certains pays ont mis en place un système éducatif différencié destiné à répondre aux besoins particuliers de chaque élève...

Cependant, on constate également des différences sensibles de résultats entre les classes et les établissements ayant participé aux tests dans des pays comme l'Australie, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande, qui ne pratiquent pourtant pas l'orientation des élèves vers différentes catégories d'établissements en fonction de leurs résultats. Il est possible que les disparités s'expliquent dans ces cas par des différences régionales d'organisation du système scolaire ou de contenu des programmes, par une ségrégation des élèves due à des facteurs socio-économiques (les résultats médiocres de certaines écoles pouvant provenir du fait qu'elles accueillent des élèves majoritairement issus de banlieues pauvres), des inégalités dans les ressources matérielles et pédagogiques des établissements, ou encore par un système de regroupement des élèves selon leurs aptitudes.

... alors que d'autres pratiquent une politique de non-sélectivité dont l'objectif est d'assurer l'égalité des chances entre les élèves.

Certains pays comme le Danemark, le Japon, la Norvège ou la Suède ont déployé des efforts considérables pour que tous les élèves puissent étudier dans un même environnement quel que soit leur niveau. Le graphique F3.1 révèle que ces efforts ont été couronnés de succès, puisque la part de l'écart des résultats imputable aux différences entre établissements ou classes au sein des établissements n'est plus que de 10 pour cent, voire moins, dans ces pays.

Certains pays ont déployé des efforts considérables pour que tous les élèves puissent étudier dans des conditions identiques.

Dans quelle mesure les politiques et les traditions propres à chaque pays, auxquelles sont liées les caractéristiques des systèmes éducatifs nationaux, peuvent-elles expliquer les différences globales de résultats scolaires ? Les pays qui pratiquent le regroupement des élèves par filière ou par classe selon leur niveau présentent-ils des disparités de résultats plus élevées que ceux qui ont opté pour un système éducatif non sélectif ?

Le graphique F3.1 ne fait pas apparaître de relation évidente entre le poids relatif des différentes composantes de la variance, et la distribution globale des résultats. Il ne révèle pas non plus de relation systématique entre l'ampleur des écarts entre les établissements et les classes, et le niveau général des résultats d'un pays.

En Corée et au Japon, pays qui présentent à la fois les performances globales les plus élevées et les écarts de résultats en mathématiques les plus prononcés chez les élèves de 8^e année, seule une très faible part de ces écarts (moins de 6 pour cent) provient de différences entre les établissements ou entre les classes d'un même établissement.

La Corée et le Japon enregistrent des résultats élevés, mais également une forte disparité de résultats en mathématiques en 8^e année.

La France offre l'exemple d'un pays affichant des résultats comparativement élevés et des disparités peu marquées mais imputables pour une large part à des différences de résultats soit entre les établissements, soit entre les classes d'un

La France affiche des performances élevées et de faibles disparités.

même établissement. Toutefois, la faible dispersion des résultats dans ce pays s'explique peut-être par la fréquence relativement élevée des redoublements.

Les Pays-Bas et la Suisse affichent de bons résultats et des disparités modestes.

Les Pays-Bas et la Suisse se caractérisent par un système scolaire très différencié dès l'âge de 13 ans. Ces deux pays affichent d'excellents résultats et des disparités modestes – les écarts de résultats étant imputables pour 40 pour cent ou plus aux différences entre les établissements ou entre les classes au sein des établissements. Il en va de même en Autriche, bien que les disparités globales de résultats entre élèves soient légèrement plus prononcées qu'aux Pays-Bas et en Suisse.

L'Allemagne, l'Irlande et les Pays-Bas connaissent tous les trois une proportion relativement élevée de la variance imputable aux résultats des élèves. L'écart entre les meilleurs et les moins bons scores réalisés par les élèves est à peu près semblable dans ces trois pays. Toutefois, l'Allemagne obtient des résultats inférieurs à la moyenne OCDE, alors que ceux de l'Irlande sont proches de cette moyenne et ceux des Pays-Bas supérieurs.

L'Allemagne et les États-Unis recueillent des scores inférieurs à la moyenne OCDE et présentent des disparités équivalentes.

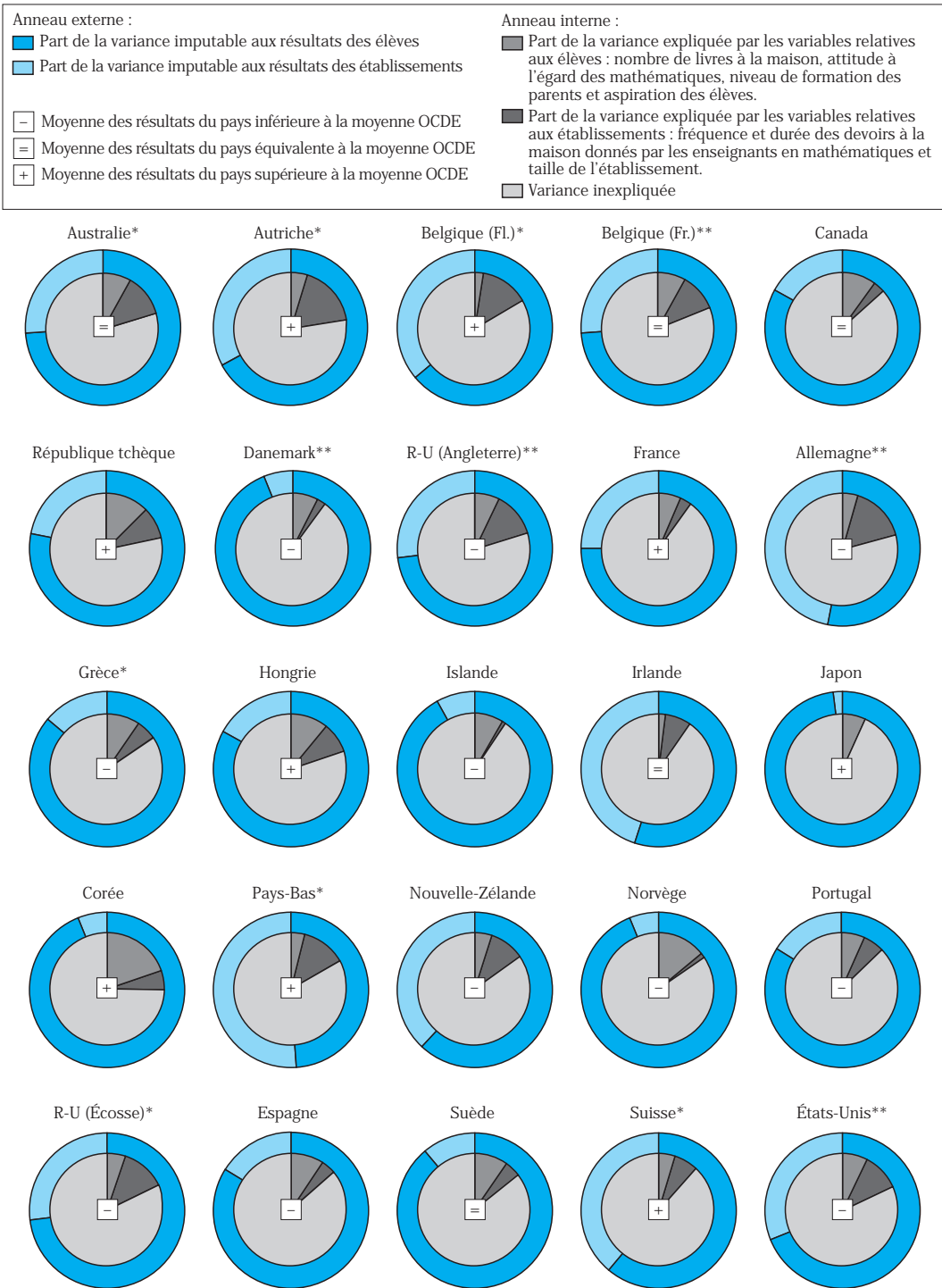
L'Allemagne et les États-Unis réalisent tous deux des scores inférieurs à la moyenne de l'OCDE et présentent des différences globales de résultats assez comparables. Mais alors que l'Allemagne se caractérise par un système scolaire très différencié, les disparités de résultats relativement élevées observées entre établissements aux États-Unis s'expliquent par d'autres facteurs.

Quels sont les principaux déterminants de ces variations ?

Quels sont les principaux déterminants de ces disparités ? Le graphique F3.2 montre la part de la variation des résultats entre élèves et établissements ou classes qui peut être expliquée par un certain nombre de facteurs liés à l'environnement scolaire ou familial dont il a été démontré qu'ils étaient associés aux résultats des élèves dans au moins un tiers des pays. En ce qui concerne les élèves, ces facteurs sont : *i)* le nombre de livres que les élèves ont à leur disposition à la maison ; *ii)* l'attitude des élèves à l'égard des mathématiques ; *iii)* le niveau d'études des parents et celui auquel l'élève espère parvenir. Les facteurs liés à l'environnement scolaire sont : *i)* la fréquence des devoirs à la maison donnés par les enseignants en mathématiques ; *ii)* la durée moyenne qui devrait être consacrée aux devoirs à la maison et la prise en considération de ces travaux par les enseignants dans l'évaluation des élèves ; *iii)* le type d'environnement dans lequel l'établissement est implanté ; *iv)* l'effectif total de l'établissement.

L'anneau externe de chaque cercle représente la part de la variance imputable aux résultats des élèves et des établissements, et l'anneau interne la part de la variance pouvant être expliquée par les caractéristiques des élèves ou des établissements. En Écosse, par exemple, l'anneau externe indique que les trois quarts de la variance des résultats en mathématiques proviennent des résultats des élèves, le quart restant provenant des résultats des établissements ou des classes au sein de ceux-ci. L'anneau interne montre que 17 pour cent des différences de résultats sont imputables à des facteurs relatifs aux élèves (5 pour cent), et à des facteurs relatifs aux établissements (12 pour cent).

Graphique F3.2. Part de la variance des résultats en mathématiques en 8^e année expliquée par les variables relatives aux élèves ou aux établissements (1995)



* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.
 ** Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.
 Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

Dans la plupart des pays, les variables relatives aux résultats des élèves expliquent une part plus importante de la variance que celles relatives aux résultats des établissements.

Dans la plupart des pays, les variables relatives aux résultats des élèves expliquent une part plus importante de la variance que celles relatives aux résultats des établissements. Autrement dit, le fait que les parents aient un niveau d'études élevé et que l'élève aspire lui-même à poursuivre des études, associé à la présence d'un grand nombre de livres à la maison et à une attitude plus positive à l'égard des mathématiques, contribue davantage à l'obtention de bons résultats que la fréquence et la durée des devoirs à la maison donnés par l'enseignant et les effectifs de l'établissement.

Toutefois, en Allemagne, en Angleterre, en Autriche, en Belgique (Communauté flamande), en Écosse et en Irlande, les variables relatives aux résultats des établissements exercent plus d'influence que celles liées aux résultats des élèves. Cela signifie par exemple que les élèves qui fréquentent des grands établissements, où les enseignants donnent plus fréquemment des devoirs à faire à la maison, qui sont plus longs et qui sont pris en compte dans l'évaluation des résultats de l'élève, ont des chances d'obtenir de meilleurs résultats que les autres.

Une grande partie de la variance reste inexpliquée.

Il convient de noter que dans la totalité des pays, la part de la variance expliquée reste faible (elle n'est jamais supérieure à 25 pour cent). En d'autres termes, d'importantes variables explicatives relatives aux performances des élèves n'ont pas été prises en considération, notamment parce que l'analyse ne porte que sur les variables dont l'influence a été démontrée dans un grand nombre de pays. Prises dans leur globalité, ces variables n'expliquent qu'entre 7 pour cent (au Japon) et 25 pour cent (en Corée) de la variance. Aussi, des modèles devraient être développés pour permettre d'expliquer une plus grande partie de la variance dans chaque pays. Cependant, de tels modèles seraient spécifiques à chaque pays et ne se prêteraient pas à des comparaisons internationales des systèmes éducatifs.

■ DÉFINITIONS

Les résultats ont été obtenus à partir de tests soumis dans le cadre de la TIMSS, réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) au cours de l'année scolaire 1994/95.

Les populations cibles de cet indicateur comprennent les élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans lesquelles la plupart des élèves sont inscrits à l'âge 13 ans. Par convention, cette classe a été appelée ici « 8^e » année car elle correspond dans la plupart des pays à la 8^e année de scolarité. Les pays signalés par un astérisque (*) n'ont que partiellement suivi les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS ; les pays signalés par deux astérisques (**) ne les ont pas respectés. Pour plus de détails, voir l'annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

Le symbole placé au centre de chaque diagramme indique si les résultats d'ensemble du pays sont significativement supérieurs (+) ou inférieurs (-) à la moyenne OCDE, ou sont sensiblement équivalents à cette moyenne (=).

Les valeurs figurant dans la première colonne du tableau F3.1 correspondent à la part de la variance totale des résultats en mathématiques des élèves de 8^e année qui est imputable aux résultats des élèves. Les valeurs reportées dans la deuxième colonne correspondent à la part de la variance imputable aux différences de résultats en mathématiques entre les établissements ou entre les classes au sein des établissements. La variance totale des résultats en mathématiques est égale à la moyenne des carrés des écarts par rapport à la moyenne nationale des résultats obtenus par chaque élève. Les composantes de la variance totale

(composantes relatives aux élèves et composantes relatives aux établissements) ont été déterminées à l'aide d'un modèle linéaire hiérarchisé.

La colonne 3 indique la part de la variance associée aux résultats des élèves qui peut être expliquée par les informations fournies par les élèves en ce qui concerne : *i*) le nombre de livres dont ils disposent à la maison ; *ii*) leur attitude à l'égard des mathématiques ; *iii*) le niveau d'études de leurs parents et celui auquel eux-mêmes souhaitent accéder. La part de la variance expliquée attribuable aux élèves est fonction de la part de la variance associée aux élèves dans un pays donné. En Écosse, par exemple, 7 pour cent des 73 pour cent de la variance imputable aux résultats des élèves peuvent être expliqués par des variables caractérisant les élèves. Par conséquent, ces variables expliquent 5 pour cent $(0.07 \cdot 0.73) \cdot 100$ de la variance totale.

La colonne 4 indique la part de la variance imputable aux différences de résultats entre établissements et entre classes au sein des établissements qui peut être expliquée par les informations fournies par les enseignants et les chefs d'établissement en ce qui concerne : *i*) la fréquence à laquelle les enseignants en mathématiques donnent des devoirs à la maison ; *ii*) la durée moyenne qui devrait être consacrée aux devoirs à la maison et la prise en compte de ces travaux dans l'évaluation des élèves ; *iii*) le type d'environnement dans lequel l'établissement est implanté ; enfin *iv*) les effectifs de l'établissement. La part de la variance expliquée attribuable aux établissements est fonction de la part de la variance associée aux établissements dans un pays donné. En Écosse, par exemple, 47 pour cent des 27 pour cent de la variance imputable aux établissements peuvent être expliqués par les variables caractérisant les établissements/classes. En conséquence, ces variables expliquent 12 pour cent $(0.47 \cdot 0.27) \cdot 100$ de la variance totale.

Parmi les variables relatives aux élèves, aux établissements et aux classes, seules ont été retenues comme variables explicatives celles qui présentent un coefficient de corrélation de plus de ± 0.20 avec les résultats en mathématiques dans plus d'un tiers des pays.

Tableau F3.1. **Composantes de la variance des résultats en mathématiques des élèves de 8^e année (1995)**

	Variance imputable aux résultats des élèves (× 100)	Variance imputable aux résultats des établissements (× 100)	Variance expliquée par le niveau des élèves (× 100)	Variance expliquée par le niveau des établissements (× 100)	Total de la variance expliquée (× 100)
Australie*	74	26	11	48	21
Autriche*	67	33	7	54	23
Belgique (Communauté fl.)**	64	36	4	39	17
Belgique (Communauté fr.)*	74	26	11	41	19
Canada	83	17	12	20	14
République tchèque	78	22	16	42	22
Danemark*	94	6	8	41	10
France	75	25	9	13	10
Allemagne*	53	47	9	34	21
Grèce*	86	14	11	41	15
Hongrie	83	17	13	52	20
Islande	92	8	9	13	10
Irlande	55	45	4	17	10
Japon	98	2	7	9	7
Corée	94	6	21	90	25
Pays-Bas*	49	51	8	25	16
Nouvelle-Zélande	62	38	8	27	15
Norvège	94	6	15	25	15
Portugal	84	16	8	38	12
Espagne	84	16	11	26	14
Suède	89	11	11	43	14
Suisse**	61	39	8	18	12
R-U (Angleterre)**	73	27	10	48	20
R-U (Écosse)*	73	27	7	47	17
États-Unis**	69	31	11	35	19

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET RÉSULTATS SCOLAIRES EN 4^e ANNÉE

■ CONTEXTE

L'incidence du milieu familial, socio-économique et culturel des jeunes est importante. L'école se trouve confrontée de ce fait à un problème spécifique dans ses efforts pour assurer l'égalité des chances pour tous. Si la diversité des origines et des intérêts peut constituer une richesse pour l'environnement pédagogique, l'école doit cependant satisfaire les besoins d'élèves venant d'horizons sociaux différents ; l'hétérogénéité dans le niveau des compétences et dans le degré de préparation des élèves rend sa tâche plus difficile.

Des indicateurs qui mettent en évidence le profil des élèves les plus menacés d'échec scolaire peuvent aider les éducateurs et les décideurs à repérer les problèmes. Ces mêmes indicateurs montrent aussi que les tendances sont plus ou moins marquées selon les pays, et peuvent permettre d'étayer des initiatives prises par les pouvoirs publics pour promouvoir l'égalité des chances.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

La présence de ressources éducatives à la maison, qui donne une indication de l'origine socio-économique des élèves, est étroitement associée aux disparités des résultats scolaires. Dans les pays de l'OCDE, l'écart moyen des résultats en mathématiques entre les élèves ayant déclaré disposer à la maison d'un dictionnaire, d'un bureau et d'un ordinateur réservés à leur usage personnel, et ceux ayant déclaré ne disposer d'aucune de ces ressources, ou d'une ou deux d'entre elles, atteint 26 points, soit environ la moitié de la progression moyenne des élèves de 4^e année au cours d'une année scolaire. Cet écart est significatif dans tous les pays de l'OCDE à l'exception de l'Autriche et de la Grèce (graphique F4.1).

Cependant, cette influence n'est pas aussi forte dans tous les pays. En Hongrie et en Nouvelle-Zélande, l'écart des résultats en mathématiques entre les élèves qui disposent à la maison des trois ressources éducatives précitées et les autres est nettement plus important que dans la majorité des pays. À l'opposé, cet écart est significativement inférieur à la moyenne OCDE en Autriche et en Grèce.

Des observations similaires peuvent être faites à propos de l'influence sur les résultats des élèves du nombre de livres dont ils disposent à la maison, autre variable caractéristique du milieu socio-économique des élèves (les données correspondant à cette variable ne sont cependant pas prises en compte dans l'indicateur). Dans les pays de l'OCDE, les élèves déclarant avoir à leur disposition à la maison une étagère de livres réalisent un score en mathématiques supérieur de 28 points en moyenne à celui des élèves qui n'ont pas ou très peu de livres. Par ailleurs, l'écart moyen de résultats en mathématiques entre les élèves qui disposent d'une seule étagère de livres et ceux qui disposent d'une bibliothèque complète, est de 31 points supplémentaires.

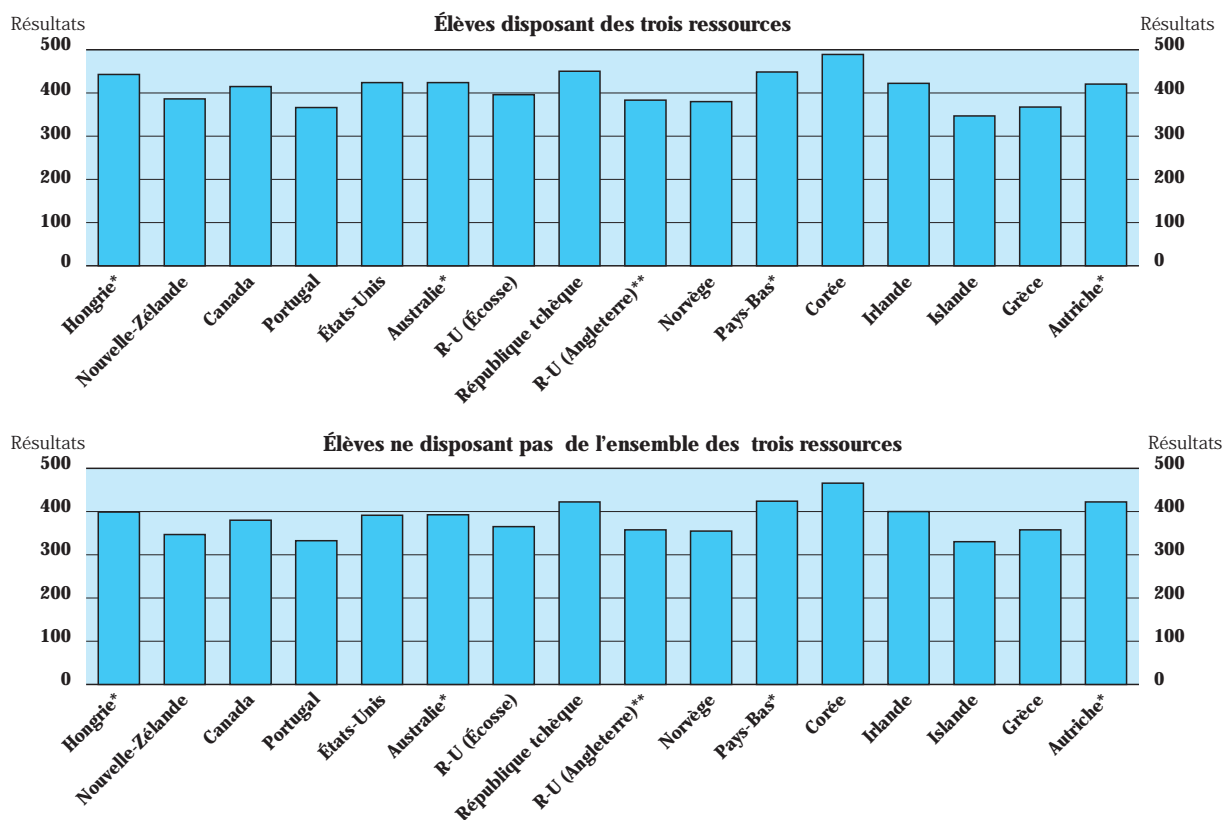
Cet indicateur compare les résultats d'élèves de 4^e année issus de milieux différents et n'ayant pas tous les mêmes ressources matérielles, sociales et culturelles à leur disposition.

La présence de ressources éducatives à la maison a une nette influence sur les résultats des élèves...

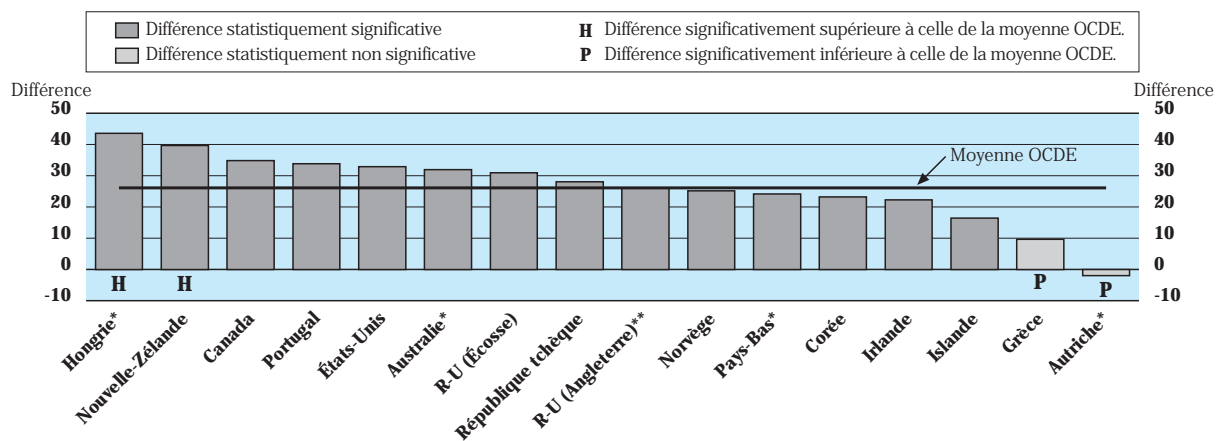
... cependant, cette influence n'est pas aussi forte dans tous les pays.

F
4

Graphique F4.1. **Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 4^e année ayant déclaré avoir un dictionnaire, un bureau et un ordinateur à la maison, et des élèves ayant déclaré ne pas disposer de l'ensemble de ces trois ressources (1995)**



Différence des moyennes des résultats en mathématiques entre les élèves de 4^e année ayant déclaré avoir un dictionnaire, un bureau et un ordinateur à la maison, et les élèves ayant déclaré ne pas disposer de l'ensemble de ces trois ressources



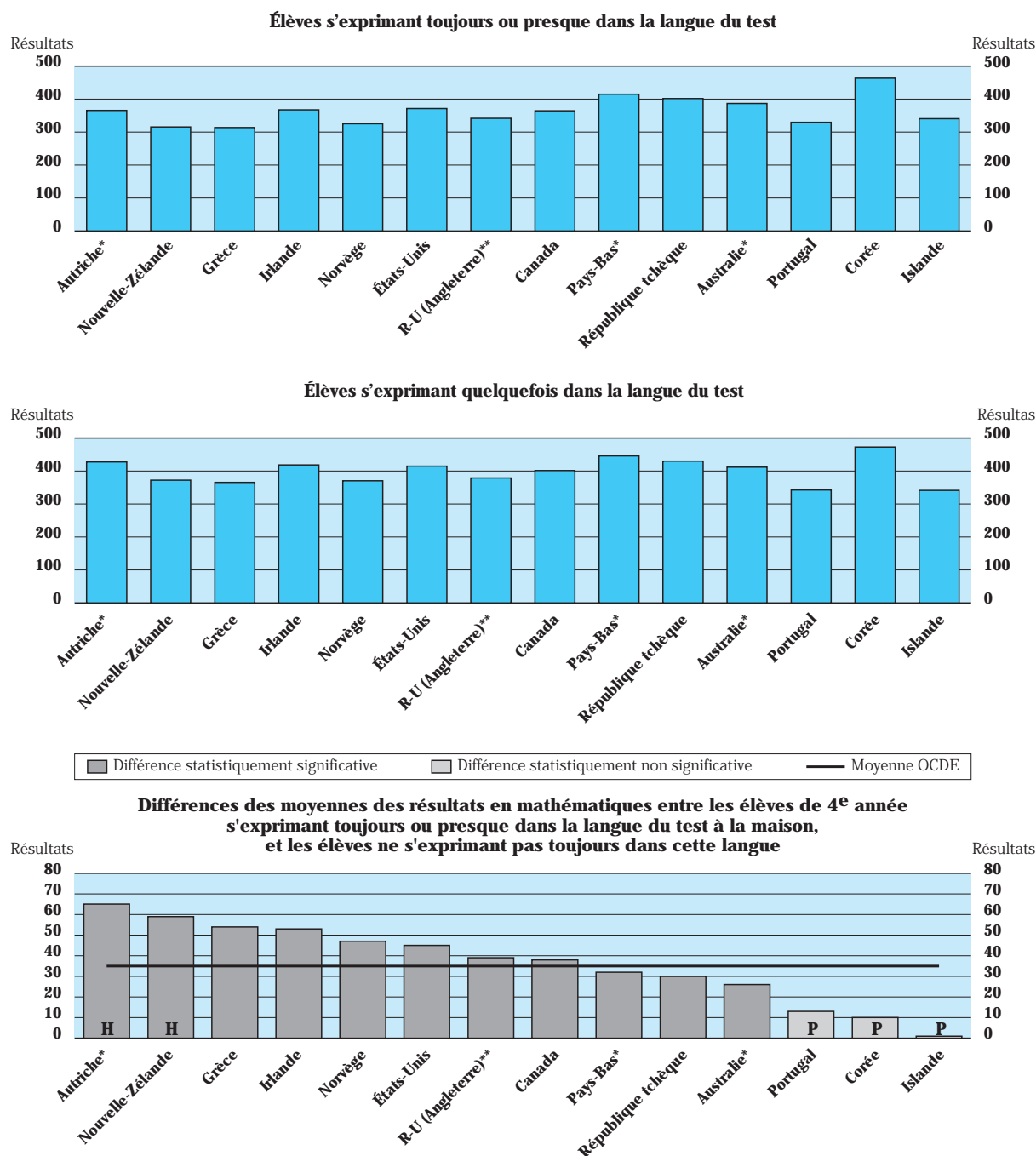
* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les moyennes des résultats des élèves en mathématiques.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

Graphique F4.2. **Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 4^e année ayant déclaré s'exprimer toujours ou presque toujours dans la langue du test à la maison, et des élèves ayant déclaré ne pas toujours s'exprimer dans cette langue (1995)**



H Différence significativement supérieure à celle de la moyenne OCDE.

P Différence significativement inférieure à celle de la moyenne OCDE.

* Pays qui ont partiellement suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les moyennes des résultats des élèves en mathématiques.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

On observe une relation similaire entre les résultats et l'appartenance linguistique.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les systèmes éducatifs sont confrontés au problème spécifique posé par la présence d'élèves dont la langue maternelle diffère de la langue de l'enseignement. A cet handicap linguistique s'ajoutent souvent des handicaps socio-économiques.

Les élèves qui s'expriment toujours ou presque dans la langue du test obtiennent en moyenne 35 points de plus (une demi-année) en mathématiques que ceux qui ne s'expriment que rarement dans cette langue. Cet écart est significatif dans tous les pays à l'exception de la Corée, de l'Islande et du Portugal (graphique F4.2).

Toutefois, en Corée, en Islande et au Portugal, cet écart est significativement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE, alors qu'en Autriche et en Nouvelle-Zélande, il est significativement supérieur.

Les élèves dont au moins l'un des parents est né dans le pays de résidence obtiennent en moyenne 20 points de plus que leurs camarades dont les deux parents sont immigrés.

En moyenne, les élèves dont l'un des parents est né dans le pays où le test a été soumis obtiennent 20 points de plus en mathématiques que ceux dont les deux parents sont nés à l'étranger (tableau F4.3). Cet écart est statistiquement significatif dans six pays sur dix. En Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, l'écart est faible ou même négligeable. Ces pays sont aussi ceux où la proportion d'élèves dont un seul parent est né dans le pays de résidence est la plus élevée. Un faible écart est aussi observé entre les résultats des élèves dont les deux parents sont nés dans le pays de résidence et ceux dont l'un des parents est né à l'étranger, mais cet écart n'est que de 11 points en moyenne et n'est statistiquement significatif que dans un petit nombre de pays.

De même, les élèves nés dans le pays de résidence obtiennent en moyenne 25 points de plus en mathématiques que leurs camarades nés à l'étranger.

Les élèves nés dans le pays où le test a été soumis obtiennent en moyenne 25 points de plus en mathématiques que leurs camarades nés à l'étranger (tableau F4.4). Les différences de résultats liées au lieu de naissance sont plus ou moins prononcées selon les pays : elles sont significativement supérieures à la moyenne des pays de l'OCDE aux États-Unis, mais significativement inférieures en Australie, en Islande, en Irlande et en Nouvelle-Zélande.

Ces résultats montrent que les élèves qui obtiennent de faibles résultats en mathématiques présentent souvent l'une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : ils ont peu de ressources éducatives et de livres à leur disposition à la maison, ils s'expriment rarement dans la langue du test dans leur famille, un de leurs parents ou les deux sont nés à l'étranger, eux-mêmes sont nés à l'étranger. Les enseignants, les administrateurs et les décideurs devront tenter de comprendre les raisons pour lesquelles ces facteurs ont une incidence plus ou moins forte selon les pays. L'analyse des stratégies employées par les pays pour lesquels les disparités de résultats entre élèves d'origines diverses sont peu marquées peut être riche d'enseignements.

■ DÉFINITIONS

La population visée par cet indicateur est celle de la plus élevée des deux classes que fréquentent la plupart des élèves de 9 ans. Par convention, cette classe a été dénommée ici « 4^e » année car elle correspond dans la plupart des pays à la 4^e année de la scolarité. Les pays signalés par un astérisque (*) n'ont que partiellement suivi les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS. Les pays signalés par deux astérisques (**) ne les ont pas respectés. Pour plus de détails, voir l'annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

Les résultats proviennent de tests soumis à l'occasion de la TIMSS, réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) au cours de l'année scolaire 1994/95.

Les résultats ont été ramenés à l'échelle de résultats pour la 8^e année.

Pour connaître les ressources éducatives dont les élèves de 4^e année disposaient à la maison, il leur a été demandé d'indiquer s'ils avaient : *i)* un dictionnaire ; *ii)* un bureau ou une table réservés à leur usage personnel ; *iii)* un ordinateur. Les résultats obtenus aux tests sont présentés pour deux catégories d'élèves : ceux ayant déclaré disposer de ces trois ressources, et ceux ayant déclaré disposer de moins de trois d'entre elles.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation de la langue du test à la maison, trois réponses étaient proposées aux élèves : *i)* jamais ; *ii)* quelquefois ; *iii)* toujours ou presque toujours. Les catégories « quelquefois » et « toujours ou presque toujours » ont été regroupées pour les besoins de cet indicateur.

Les élèves ont été invités à préciser si leurs parents étaient nés dans le pays de résidence. Ils avaient le choix entre l'une des trois réponses suivantes : *i)* aucun des deux parents n'est né dans le pays ; *ii)* l'un des deux parents est né dans le pays ; *iii)* les deux parents sont nés dans le pays. Il a également été demandé aux élèves s'ils étaient eux-mêmes nés dans le pays de résidence.

L'influence des facteurs de risque a été estimée en calculant les différences des moyennes de résultats entre les élèves ventilés selon différents niveaux de facteur de risque (par exemple, élèves disposant des trois ressources éducatives et élèves disposant de moins de trois d'entre elles). Afin de faciliter l'interprétation des résultats, l'écart moyen associé aux différents niveaux de chaque facteur de risque n'a été calculé que pour les pays disposant de données sur les moyennes de résultats pour tous les facteurs de risque. Par conséquent, les pays pris en compte dans le calcul de l'incidence moyenne ne sont pas les mêmes pour les cinq facteurs de risque.

Tableau F4.1. **Informations fournies par les élèves de 4^e année sur les ressources éducatives dont ils disposent à la maison – dictionnaire, bureau, ordinateur – et résultats en mathématiques (1995)**

	Élèves disposant des trois ressources				Élèves ne disposant d'aucune des trois ressources			
	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type
Australie*	50	(1.0)	424	(3.1)	50	(1.0)	393	(3.7)
Autriche*	50	(1.4)	421	(3.2)	50	(1.4)	423	(3.9)
Canada	41	(1.2)	415	(3.8)	59	(1.2)	380	(3.8)
République tchèque	25	(1.2)	451	(5.0)	75	(1.2)	423	(3.0)
Grèce	20	(1.0)	367	(4.7)	80	(1.0)	358	(4.0)
Hongrie*	28	(1.4)	443	(5.5)	72	(1.4)	399	(3.2)
Islande	60	(1.6)	347	(3.4)	40	(1.6)	331	(2.8)
Irlande	58	(1.2)	423	(3.5)	42	(1.2)	400	(3.9)
Corée	22	(1.0)	489	(4.3)	78	(1.1)	466	(2.0)
Pays-Bas*	69	(1.3)	449	(3.6)	31	(1.3)	424	(3.8)
Nouvelle-Zélande	43	(1.3)	387	(3.8)	57	(1.3)	347	(4.7)
Norvège	44	(1.4)	380	(3.0)	56	(1.4)	355	(3.3)
Portugal	26	(1.4)	366	(4.0)	74	(1.4)	333	(3.8)
R-U (Angleterre)**	68	(1.3)	384	(3.7)	32	(1.3)	358	(3.9)
R-U (Écosse)	64	(1.1)	396	(3.7)	36	(1.1)	365	(4.3)
États-Unis	49	(1.5)	424	(3.1)	51	(1.5)	392	(3.0)
Moyenne des pays	45		412		55		386	

Tableau F4.2. **Informations fournies par les élèves de 4^e année sur la fréquence d'utilisation de la langue du test à la maison, et résultats en mathématiques (1995)**

	Élèves s'exprimant quelquefois dans la langue du test				Élèves s'exprimant toujours ou presque toujours dans la langue du test			
	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type
Australie*	9	(0.9)	387	(10.5)	89	(1.0)	412	(2.7)
Autriche*	14	(1.2)	365	(6.0)	83	(1.5)	427	(3.8)
Canada	13	(1.2)	364	(5.0)	86	(1.2)	401	(3.3)
République tchèque	3	(0.5)	401	(9.4)	96	(0.5)	430	(3.2)
Grèce	7	(0.7)	313	(9.3)	90	(0.9)	365	(3.7)
Islande	10	(0.9)	340	(5.8)	89	(1.0)	341	(2.8)
Irlande	5	(0.6)	367	(9.4)	92	(0.8)	419	(3.2)
Corée	10	(0.7)	463	(4.4)	89	(0.7)	473	(2.2)
Pays-Bas*	11	(1.4)	415	(7.1)	84	(1.7)	446	(3.5)
Nouvelle-Zélande	11	(1.0)	315	(7.7)	87	(1.1)	372	(4.2)
Norvège	8	(0.9)	325	(8.0)	90	(1.0)	370	(2.9)
Portugal	4	(0.5)	330	(9.1)	94	(0.5)	342	(3.6)
R-U (Angleterre)**	6	(0.8)	341	(8.7)	93	(0.8)	379	(3.3)
États-Unis	13	(1.1)	371	(4.4)	85	(1.1)	415	(3.0)
Moyenne des pays	9		364		89		399	

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

Tableau F4.3. Informations fournies par les élèves de 4^e année sur le lieu de naissance de leurs parents, et résultats en mathématiques (1995)

	Élèves dont aucun des parents n'est né dans le pays de résidence				Élèves dont un des parents est né dans le pays de résidence				Élèves dont les deux parents sont nés dans le pays de résidence			
	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type
Australie*	19	(1.2)	407	(7.4)	20	(0.9)	410	(4.1)	61	(1.1)	411	(3.2)
Autriche*	11	(0.9)	377	(7.9)	9	(0.7)	419	(6.8)	80	(1.2)	427	(2.6)
Canada	17	(1.5)	378	(4.5)	14	(0.5)	383	(5.7)	69	(1.6)	404	(3.4)
République tchèque	2	(0.3)	~	~	8	(0.6)	408	(5.9)	89	(0.7)	432	(3.2)
Grèce	5	(0.6)	315	(7.9)	10	(0.9)	342	(6.5)	85	(1.0)	364	(3.7)
Hongrie*	2	(0.3)	~	~	3	(0.3)	391	(12.0)	95	(0.4)	412	(3.6)
Islande	1	(0.2)	~	~	6	(0.6)	341	(9.9)	93	(0.7)	340	(2.7)
Irlande	2	(0.3)	~	~	10	(0.7)	405	(5.9)	88	(0.8)	414	(3.3)
Corée	0	(0.1)	~	~	1	(0.2)	~	~	99	(0.2)	471	(2.0)
Pays-Bas*	8	(1.7)	400	(9.2)	6	(0.6)	426	(8.0)	86	(1.6)	446	(3.1)
Nouvelle-Zélande	11	(0.9)	354	(6.2)	21	(1.0)	365	(5.3)	68	(1.4)	365	(4.7)
Norvège	4	(0.7)	321	(7.6)	7	(0.5)	358	(7.4)	89	(1.0)	368	(2.8)
Portugal	5	(0.6)	310	(7.9)	8	(0.6)	342	(6.1)	86	(0.9)	342	(3.5)
R-U (Angleterre)**	9	(1.2)	359	(11.8)	15	(0.9)	373	(6.2)	76	(1.8)	381	(3.6)
R-U (Écosse)	9	(0.9)	402	(7.7)	19	(0.9)	387	(4.7)	72	(1.4)	383	(4.1)
États-Unis	12	(1.2)	371	(5.7)	10	(0.7)	394	(4.4)	78	(1.3)	415	(3.2)
Moyenne des pays	7		362		10		382		82		393	

Angleterre, Pays-Bas : les taux de réponse sont compris entre 70 et 84 %.

Tableau F4.4. Informations fournies par les élèves de 4^e année sur leur lieu de naissance, et résultats en mathématiques (1995)

	Élèves nés dans le pays de résidence				Élèves nés hors du pays de résidence			
	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type	Pourcentage d'élèves	Erreur type	Moyenne des résultats	Erreur type
Australie*	91	(0.9)	409	(3.0)	9	(0.9)	405	(8.6)
Autriche*	91	(1.3)	424	(2.8)	9	(1.3)	390	(15.9)
Canada	93	(0.7)	398	(3.0)	7	(0.7)	364	(7.7)
République tchèque	98	(0.2)	429	(3.1)	2	(0.2)	~	~
Grèce	92	(0.6)	362	(3.7)	8	(0.6)	328	(7.8)
Hongrie*	98	(0.3)	413	(3.7)	2	(0.3)	~	~
Islande	87	(2.3)	339	(2.4)	13	(2.3)	340	(8.8)
Irlande	96	(0.5)	413	(3.4)	4	(0.5)	407	(8.8)
Corée	99	(0.2)	471	(2.0)	1	(0.2)	~	~
Pays-Bas*	89	(0.9)	445	(3.3)	11	(0.9)	412	(7.6)
Nouvelle-Zélande	90	(0.7)	364	(4.3)	10	(0.7)	360	(8.8)
Norvège	96	(0.5)	367	(2.8)	4	(0.5)	329	(8.9)
Portugal	94	(0.6)	343	(3.3)	6	(0.6)	305	(9.3)
R-U (Angleterre)**	93	(0.7)	379	(3.3)	7	(0.7)	328	(6.0)
R-U (Écosse)	90	(0.8)	384	(3.9)	10	(0.8)	386	(8.4)
États-Unis	93	(0.5)	412	(2.9)	7	(0.5)	358	(4.5)
Moyenne des pays			388				363	

Le symbole tilde (~) indique que les données étaient incomplètes pour rendre compte des résultats.

* Pays qui n'ont pas suivi les recommandations de l'étude TIMSS.

** Pays qui ont suivi partiellement les recommandations de l'étude TIMSS.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS. Voir notes en annexe 3.

TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

■ CONTEXTE

Cet indicateur mesure la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi.

Les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière de main-d'oeuvre instruite pour poursuivre leur développement économique et conserver leur compétitivité. Dans la mesure où le niveau de compétences tend à s'élever en même temps que le niveau de formation (tableau A3.3), le coût de l'inactivité augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement démographique dans les pays de l'OCDE, l'augmentation des taux d'activité peut avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pension.

Cet indicateur étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité en examinant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage. L'adéquation entre les qualifications de la main-d'oeuvre et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Taux d'activité

Les différences de taux d'activité entre pays sont moins marquées pour les hommes que pour les femmes.

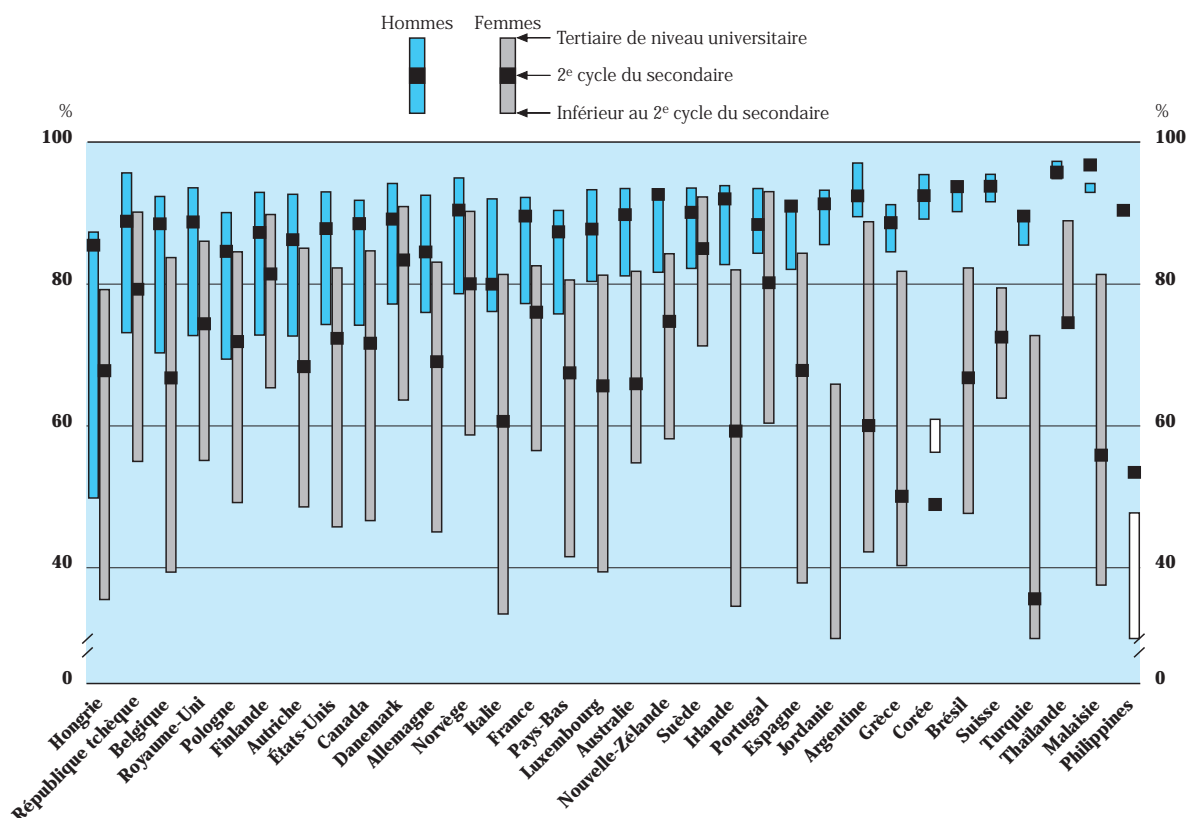
Les variations des taux globaux d'activité dans les pays de l'OCDE sont principalement imputables aux différences des taux d'activité chez les femmes. Ces taux varient à l'intérieur d'une fourchette plus large que ceux des hommes, allant de moins de 50 pour cent en Espagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg et en Turquie, à 75 pour cent ou plus en République tchèque et dans les pays scandinaves. De même, le taux d'activité global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre moins de 80 pour cent en Hongrie et en Italie et plus de 90 pour cent en Corée et en Suisse. Parmi les pays participant au projet sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), l'écart entre les taux d'activité des hommes et des femmes est de 30 à 40 pour cent, sauf en Thaïlande où il est inférieur.

Les taux d'activité masculins augmentent avec l'élévation des niveaux de formation dans la plupart des pays de l'OCDE.

Les taux d'activité des hommes augmentent généralement avec le niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, la différence des taux d'activité entre les hommes titulaires d'un diplôme universitaire et ceux n'ayant pas poursuivi leurs études au-delà du second cycle du secondaire, varie entre 2 points de pourcentage ou moins en Espagne, en Hongrie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, et 7 points de pourcentage ou plus en Allemagne, en Italie et en République tchèque.

L'écart de taux d'activité est généralement beaucoup plus prononcé entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires du second cycle et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau. Dans 14 pays de l'OCDE sur 26, cet écart est supérieur à 10 points de pourcentage. En Hongrie, la proportion d'actifs parmi les hommes ayant une formation de niveau inférieur au second cycle du secondaire n'est que de 50 pour cent. Toutefois, les différences des taux d'activité entre les

Graphique F5.1. Taux d'activité de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1996)



En Corée et aux Philippines, les personnes ayant un niveau de formation inférieur au 2^e cycle du secondaire ont un taux d'activité plus élevé que celles qui ont un niveau de formation universitaire. Ces pays sont représentés par des barres blanches.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence du taux d'activité entre les hommes ayant une formation de niveau universitaire et ceux ayant une formation de niveau inférieur au 2^e cycle du secondaire.

Source : OCDE.

F5

hommes peu instruits et ceux qui ont un niveau de formation plus élevé sont faibles en Corée, en Grèce, en Suisse (où les taux d'activité sont généralement élevés à tous les niveaux) ainsi que dans de nombreux pays participant au projet IEM.

En revanche, d'importants écarts sont relevés dans les taux d'activité féminins, non seulement entre les femmes ayant une formation de niveau inférieur au second cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (20 points de différence ou plus dans 17 pays de l'OCDE sur 26), mais aussi entre les femmes ayant une formation secondaire de second cycle et les titulaires d'un diplôme universitaire (10 points de différence ou plus dans 20 pays). Les pays faisant exception à cette règle sont la Corée, le Danemark, la Finlande, la France, la Suède et la Suisse, où les taux d'activité des femmes ayant une formation secondaire de second cycle se rapprochent de ceux des femmes diplômées de l'université (entre 7 et 8 points de différence).

Chez les femmes, les disparités de taux d'activité selon le niveau de formation sont encore plus prononcées.

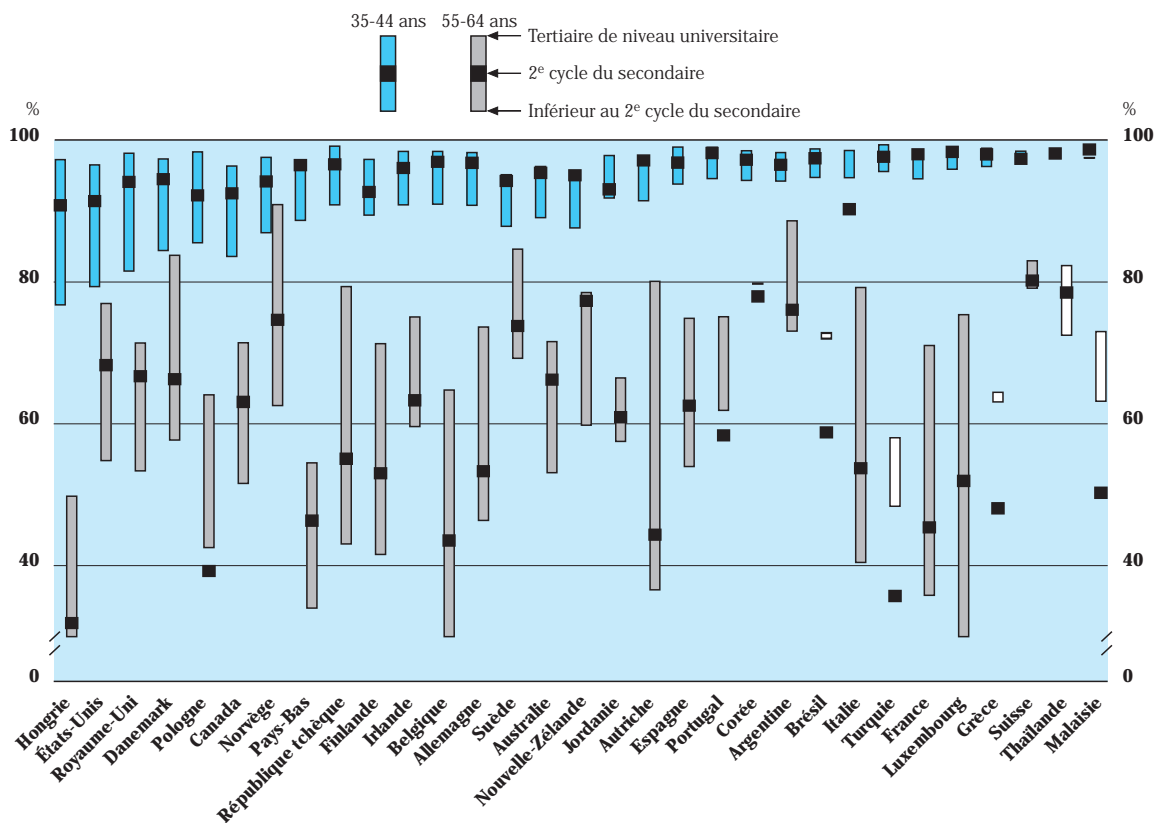
Le taux d'activité des femmes ayant une formation inférieure au second cycle du secondaire est particulièrement bas.

Les taux d'activité des femmes ayant une formation de niveau inférieur au second cycle du secondaire est particulièrement bas, puisqu'il atteint en moyenne 50 pour cent dans l'ensemble des pays de l'OCDE et 33 pour cent ou moins en Hongrie, en Irlande, en Italie et en Turquie. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme universitaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays à l'exception de la Corée et de la Turquie, mais restent partout inférieurs à ceux des hommes.

Les écarts des taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation.

Bien que des différences des taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'activité des hommes et des femmes diminue de 10 points de pourcentage chaque fois que l'on passe à un niveau de formation supérieur : d'environ 30 points pour un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire, cet écart tombe à 20 points pour une formation du second cycle du secondaire et à 10 points pour une formation de niveau tertiaire.

Graphique F5.2. **Taux d'activité des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge, 35-44 ans et 55-64 ans (1996)**



Au Brésil, en Grèce, en Malaisie, en Thaïlande et en Turquie, le taux d'activité des hommes âgés de 55 à 64 ans ayant une formation de niveau inférieur au 2^e cycle du secondaire est plus élevé que celui des hommes ayant une formation de niveau universitaire. Ces pays sont représentés par des barres blanches.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence du taux d'activité entre les hommes âgés de 35 à 44 ans ayant une formation de niveau universitaire, et ceux du même groupe d'âge ayant une formation de niveau inférieur au 2^e cycle du secondaire

Source : OCDE.

Les différences de taux d'activité des hommes selon leur niveau de formation sont largement déterminées par les différences existantes au sein de la population âgée, en particulier chez les hommes âgés de 55 à 64 ans. Alors que la proportion d'actifs chez les hommes âgés de 55 à 64 ans en possession d'un diplôme universitaire est supérieure à 70 pour cent dans 20 pays OCDE sur 26, seules la Corée et la Suisse atteignent des taux d'activité similaires chez les hommes ayant un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire. Chez les femmes, les différences des taux d'activité selon le niveau de formation sont relativement importantes pour tous les groupes d'âges.

Chez les hommes, les différences des taux d'activité selon le niveau de formation sont dues en grande partie aux disparités au sein de la population âgée.

Ces tendances peuvent être expliquées par plusieurs facteurs. Dans la mesure où les revenus tendent à augmenter avec le niveau de formation (indicateur F7), l'incitation monétaire à travailler est d'autant plus grande que le niveau de formation est élevé. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont diminué les possibilités d'emploi s'offrant aux travailleurs sans qualification qui, pour beaucoup, ont quitté le marché du travail pour prendre une retraite anticipée ou à cause d'une pénurie d'emplois. Enfin, les femmes ont toujours présenté un niveau de formation et un taux d'activité plus faibles que ceux des hommes. Malgré une progression considérable depuis plusieurs décennies, leurs taux actuels d'activité témoignent toujours de l'incidence de facteurs hérités du passé.

Taux de chômage selon le niveau de formation

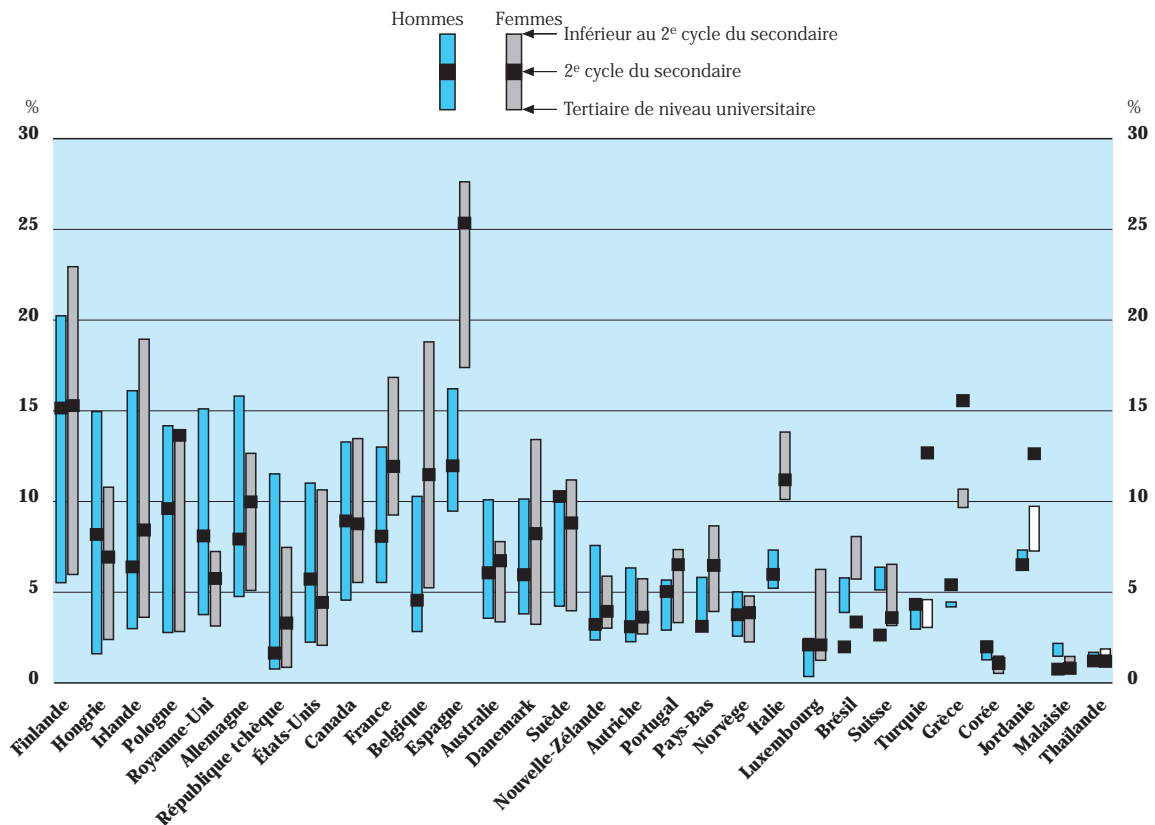
Le taux de chômage permet de mesurer l'aptitude d'une économie à offrir des emplois à tous ceux qui souhaitent travailler. Dans la mesure où le niveau de formation est un indicateur des qualifications acquises, il renseigne les employeurs sur les connaissances et les aptitudes des candidats à l'embauche, ainsi que sur leur efficacité potentielle au travail. Les perspectives d'emploi de personnes ayant des niveaux de formation différents dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre à chaque niveau de formation. Par conséquent, les personnes les moins instruites sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique car elles sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chance de trouver un emploi si elles en recherchent activement un.

Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chances de trouver un emploi.

Dans 14 pays de l'OCDE sur 26, les hommes âgés de 25 à 64 ans qui ne sont pas en possession d'un diplôme de fin d'études secondaires ont 1.5 fois plus de risques d'être au chômage que ceux qui ont terminé leurs études secondaires – les écarts les plus importants étant observés en République tchèque. Dans un nombre à peu près équivalent de pays, le taux de chômage des hommes ayant un diplôme de fin d'études secondaires est au moins 1.5 fois plus élevé que celui des diplômés universitaires. Aux Philippines, la relation entre taux de chômage et niveau de formation est inverse : le taux de chômage des hommes titulaires d'un diplôme universitaire est plus élevé que celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, lui-même supérieur à celui des hommes qui n'ont pas atteint le second cycle du secondaire. Dans la plupart des pays, les écarts de taux de chômage entre les différents niveaux de formation sont encore plus marqués pour les hommes âgés de 30 à 44 ans.

La proportion de chômeurs chez les hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est moins importante que chez ceux qui n'ont pas atteint ce niveau de formation.

On observe la même relation entre taux de chômage et niveau de formation pour les femmes, mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le second cycle du secondaire et les titulaires d'une formation universitaire est encore plus important dans de nombreux pays.

Graphique F5.3. **Taux de chômage de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1996)**

En Corée, en Grèce, en Jordanie, en Thaïlande et en Turquie, le taux de chômage est plus élevé chez les personnes ayant une formation de niveau universitaire que chez celles ayant une formation de niveau inférieur au 2^e cycle du secondaire. Ces pays sont représentés par des barres blanches.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence du taux de chômage entre les hommes ayant une formation de niveau inférieur au 2^e cycle du secondaire et ceux ayant une formation de niveau universitaire.

Source : OCDE.

L'importance du chômage selon le niveau de formation varie d'un pays à l'autre en fonction de plusieurs facteurs.

Les écarts importants observés d'un pays à l'autre dans les taux de chômage parmi les personnes peu instruites tiennent à plusieurs facteurs. Dans certains pays, surtout en Espagne et en Finlande, les taux de chômage élevés touchant cette catégorie de personnes reflètent les difficultés du marché du travail dont elles sont les principales victimes. Les taux de chômage des personnes sans diplôme de fin d'études secondaires sont aussi relativement élevés dans certains pays où les marchés du travail sont moins réglementés (Canada, États-Unis et Royaume-Uni), mais non dans d'autres (Australie et Nouvelle-Zélande). En revanche, dans les pays où l'agriculture emploie toujours un grand nombre de personnes (Corée, Grèce, Portugal et Turquie), les taux de chômage sont généralement faibles. Enfin, dans les pays pour lesquels les conditions du marché du travail sont dans l'ensemble particulièrement favorables (Autriche, Luxembourg, Norvège, République tchèque et Suisse), les travailleurs semblent trouver un emploi, quel que soit leur niveau de formation.

Niveau de littératie et nombre de semaines de travail

Confirmant les données présentées ci-dessus pour le niveau de formation, les données tirées de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes tendent à démontrer que les taux d'activité sont d'autant plus élevés et la fréquence du chômage d'autant plus faible que les savoirs fondamentaux sont mieux maîtrisés. Les données issues de cette enquête permettent également d'étudier les différences de durée d'emploi dans la mesure où elles donnent des informations sur le nombre moyen de semaines de travail par actif occupé. Dans les pays ayant participé à l'enquête, les travailleurs affichant le plus faible niveau de littératie (niveau 1) ont travaillé en moyenne environ deux semaines de moins que ceux qui possèdent une meilleure maîtrise de ces compétences (niveau 2 et au-delà). (Pour une analyse de chacun des niveaux de littératie, se reporter à l'édition de 1997 de *Regards sur l'éducation*). Cet écart est égal ou supérieur à 3 semaines en Australie (3.3 semaines), au Canada (6.9 semaines) et en Nouvelle-Zélande (3 semaines).

Une nette corrélation entre les taux d'activité et de chômage et le niveau de littératie est observée, mais la relation avec la durée d'emploi est moins marquée.

■ DÉFINITIONS

Le taux d'activité d'un groupe d'âge donné est égal au pourcentage de personnes appartenant à ce groupe d'âge, qui sont, soit pourvues d'un emploi, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT).

Les données sont issues d'enquêtes nationales sur la population active (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les chômeurs sont définis comme des personnes sans travail, à la recherche d'un travail et disponibles pour travailler. Les personnes pourvues d'un emploi sont les personnes qui, durant la semaine de référence : *i*) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (saliés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou *ii*) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé ou de vacances, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi.

Le taux de chômage est égal au nombre de chômeurs divisé par le nombre de personnes dans la population active (multiplié par 100). Les personnes de moins de 25 ans ne sont pas comptées dans les statistiques afin que l'analyse porte autant que possible sur les personnes qui ont terminé leur formation initiale.

Tableau F5.1. **Taux d'activité de la population âgée de 25 à 64 ans et de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1996)**

		25-64 ans					25-34 ans				
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	Hommes	81	90	91	93	88	91	95	95	96	94
	Femmes	55	66	75	82	63	59	71	77	85	68
Autriche	Hommes	73	86	89	93	84	89	92	90	91	91
	Femmes	49	68	84	85	62	66	79	92	90	78
Belgique	Hommes	70	88	91	92	81	92	95	97	94	94
	Femmes	39	67	81	84	57	65	83	93	91	81
Canada	Hommes	74	89	90	92	86	83	92	95	93	91
	Femmes	47	72	79	85	70	53	74	84	88	78
République tchèque	Hommes	73	89	x	96	88	85	98	x	98	97
	Femmes	55	79	x	90	75	68	83	x	90	83
Danemark	Hommes	77	89	93	94	87	85	94	96	94	92
	Femmes	64	83	91	91	78	73	88	93	92	85
Finlande	Hommes	73	87	88	93	83	88	91	95	94	91
	Femmes	65	81	85	90	77	69	78	83	87	78
France	Hommes	77	90	94	92	86	94	96	95	89	95
	Femmes	56	76	84	83	69	66	81	89	80	78
Allemagne	Hommes	76	85	89	93	85	88	90	98	94	91
	Femmes	45	69	82	83	65	53	77	89	84	75
Grèce	Hommes	85	89	90	91	87	97	95	98	94	96
	Femmes	40	50	77	82	49	49	63	85	90	66
Hongrie	Hommes	50	85	x	87	75	81	93	x	96	91
	Femmes	35	68	x	79	56	48	63	x	74	62
Irlande	Hommes	83	92	94	94	88	93	95	96	94	94
	Femmes	35	59	75	82	52	50	75	86	88	72
Italie	Hommes	76	80	x	92	79	90	76	x	86	84
	Femmes	33	61	x	81	45	50	64	x	81	59
Corée	Hommes	89	92	x	95	92	93	91	x	95	93
	Femmes	61	49	x	56	56	53	46	x	59	50
Luxembourg	Hommes	80	88	x	93	84	97	89	x	90	94
	Femmes	39	66	x	81	47	57	79	x	81	64
Pays-Bas	Hommes	76	87	x	90	84	90	96	x	94	94
	Femmes	42	67	x	81	59	56	79	x	90	75
Nouvelle-Zélande	Hommes	82	93	90	93	89	87	95	91	95	92
	Femmes	58	75	78	84	69	56	73	73	85	68
Norvège	Hommes	79	90	91	95	89	90	93	83	92	91
	Femmes	59	80	85	90	78	61	80	78	88	80
Pologne	Hommes	69	85	91	90	82	89	95	93	98	95
	Femmes	49	72	85	85	67	60	74	88	92	76
Portugal	Hommes	84	88	92	93	86	93	85	94	95	92
	Femmes	60	80	82	93	65	78	80	95	94	81
Espagne	Hommes	82	91	94	91	85	93	91	96	84	91
	Femmes	38	68	76	84	49	57	74	82	84	69
Suède	Hommes	82	90	90	94	88	88	92	86	93	90
	Femmes	71	85	89	92	83	73	84	85	89	83
Suisse	Hommes	92	94	97	95	94	93	96	98	96	96
	Femmes	64	72	83	79	71	67	77	88	78	76
Turquie	Hommes	85	90	x	89	86	97	96	x	96	97
	Femmes	26	36	x	73	29	25	41	x	84	30
Royaume-Uni	Hommes	73	89	91	94	87	84	94	96	96	93
	Femmes	55	74	81	86	71	47	72	86	89	72
États-Unis	Hommes	74	88	93	93	88	87	93	95	95	93
	Femmes	46	72	81	82	72	49	74	82	85	75
Participants au projet IEM											
Argentine	Hommes	89	92	94	97	90	94	93	98	97	94
	Femmes	42	60	83	89	50	45	64	90	93	56
Brésil	Hommes	90	94	x	94	91	95	97	x	96	95
	Femmes	48	67	x	82	54	51	70	x	87	60
Indonésie	Hommes	x	x	x	x	96	x	x	x	x	97
	Femmes	x	x	x	x	51	x	x	x	x	50
Jordanie	Hommes	86	91	96	93	89	96	95	99	95	96
	Femmes	6	17	46	66	16	7	17	46	75	22
Malaisie	Hommes	93	97	x	94	94	98	99	x	95	98
	Femmes	38	56	x	81	44	44	58	x	86	53
Paraguay	Hommes	96	97	93	96	96	98	98	m	95	98
	Femmes	58	71	85	87	64	56	72	m	83	66
Philippines	Hommes	m	90	88	79	m	m	m	m	m	m
	Femmes	48	53	26	27	48	m	m	m	m	m
Thaïlande	Hommes	95	96	96	97	95	97	96	96	98	97
	Femmes	74	75	86	89	75	77	77	85	92	79
Uruguay	Hommes	88	95	90	95	89	94	97	97	95	94
	Femmes	52	73	80	85	60	56	76	90	87	66

Pologne : L'année de référence est 1995.

Turquie : L'année de référence est 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau F5.2. Taux d'activité de la population âgée de 35 à 44 ans et de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1996)

		35-44 ans					55-64 ans				
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	Hommes	89	95	95	96	94	53	66	71	72	62
Australie	Femmes	66	73	81	82	72	27	33	38	58	31
Autriche	Hommes	91	97	98	97	96	37	44	60	80	44
Autriche	Femmes	68	78	88	88	76	16	19	35	49	18
Belgique	Hommes	91	97	99	98	95	26	44	43	65	34
Belgique	Femmes	60	76	89	85	72	9	19	22	32	13
Canada	Hommes	84	93	95	96	92	52	63	62	71	59
Canada	Femmes	61	78	84	87	79	26	41	47	55	37
République tchèque	Hommes	91	97	x	99	96	43	55	x	79	56
République tchèque	Femmes	84	93	x	94	91	15	29	x	59	25
Danemark	Hommes	84	94	97	97	92	58	66	75	84	65
Danemark	Femmes	80	91	94	96	89	37	54	66	69	46
Finlande	Hommes	89	93	96	97	93	42	53	59	71	49
Finlande	Femmes	82	89	92	93	89	39	51	50	71	44
France	Hommes	95	98	99	98	97	36	45	55	71	42
France	Femmes	71	84	88	88	79	28	35	42	63	31
Allemagne	Hommes	91	97	99	98	97	46	53	65	74	56
Allemagne	Femmes	62	78	89	87	77	25	38	51	62	34
Grèce	Hommes	96	98	98	99	97	64	48	41	63	61
Grèce	Femmes	53	58	80	90	61	26	13	23	27	25
Hongrie	Hommes	77	91	x	97	89	21	32	x	50	26
Hongrie	Femmes	64	84	x	90	79	7	14	x	36	10
Irlande	Hommes	91	96	98	98	94	60	63	67	75	62
Irlande	Femmes	42	59	76	83	56	16	25	39	53	21
Italie	Hommes	95	90	x	99	94	40	54	x	79	45
Italie	Femmes	46	66	x	90	57	12	30	x	46	15
Corée	Hommes	94	97	x	99	97	80	78	x	80	79
Corée	Femmes	70	57	x	54	63	52	30	x	34	50
Luxembourg	Hommes	96	98	x	99	97	26	52	x	75	36
Luxembourg	Femmes	51	66	x	84	57	8	21	x	48	10
Pays-Bas	Hommes	89	96	x	97	94	34	46	x	54	43
Pays-Bas	Femmes	55	71	x	84	68	15	26	x	36	20
Nouvelle-Zélande	Hommes	88	95	95	95	93	60	77	75	79	70
Nouvelle-Zélande	Femmes	67	79	85	83	76	35	51	58	71	44
Norvège	Hommes	87	94	97	98	94	63	75	82	91	73
Norvège	Femmes	71	85	86	92	84	44	66	83	87	59
Pologne	Hommes	86	92	98	98	92	43	39	44	64	43
Pologne	Femmes	74	84	91	94	83	25	24	37	35	25
Portugal	Hommes	95	98	97	99	95	62	58	67	75	63
Portugal	Femmes	75	88	94	96	79	36	34	39	71	37
Espagne	Hommes	94	97	98	99	95	54	63	66	75	56
Espagne	Femmes	49	69	73	90	59	18	34	31	59	20
Suède	Hommes	88	94	95	95	93	69	74	80	85	73
Suède	Femmes	78	91	93	94	89	58	68	79	83	66
Suisse	Hommes	97	97	99	98	98	79	80	88	83	82
Suisse	Femmes	72	75	78	81	75	45	53	71	65	51
Turquie	Hommes	96	98	x	99	96	58	36	x	48	56
Turquie	Femmes	26	39	x	78	30	25	4	x	33	24
Royaume-Uni	Hommes	82	94	97	98	93	53	67	66	71	63
Royaume-Uni	Femmes	61	79	87	86	76	47	61	60	67	54
États-Unis	Hommes	79	91	96	97	92	55	68	71	77	68
États-Unis	Femmes	53	78	85	83	77	32	53	61	62	50
Participants au projet IEM											
Argentine	Hommes	94	97	95	98	95	73	76	75	89	74
Argentine	Femmes	48	64	86	90	55	28	33	43	64	29
Brésil	Hommes	95	97	x	99	96	73	59	x	72	72
Brésil	Femmes	56	71	x	87	62	28	28	x	40	28
Indonésie	Hommes	x	x	x	x	98	x	x	x	x	84
Indonésie	Femmes	x	x	x	x	55	x	x	x	x	44
Jordanie	Hommes	92	93	97	98	94	58	61	62	66	59
Jordanie	Femmes	6	18	51	56	15	3	14	13	24	3
Malaisie	Hommes	97	99	x	98	98	73	50	x	63	71
Malaisie	Femmes	31	51	x	77	37	28	17	x	29	27
Paraguay	Hommes	97	99	m	98	98	86	88	57	83	86
Paraguay	Femmes	66	77	m	91	71	41	52	73	77	45
Thaïlande	Hommes	98	98	99	99	98	82	79	76	72	82
Thaïlande	Femmes	82	75	90	87	83	52	22	50	76	52
Uruguay	Hommes	94	97	97	98	95	71	78	61	85	72
Uruguay	Femmes	61	77	93	90	68	33	44	40	59	35

Pologne : L'année de référence est 1995.

Turquie : L'année de référence est 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau F5.3. Taux de chômage de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1996)

		25-64 ans					30-44 ans				
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	Hommes	10	6	5	4	7	11	5	4	4	6
	Femmes	8	7	4	3	6	8	7	4	3	6
Autriche	Hommes	6	3	2	2	4	6	3	2	2	3
	Femmes	6	4	2	3	4	6	3	1	2	4
Belgique	Hommes	10	5	3	3	6	11	5	4	3	7
	Femmes	19	11	4	5	11	21	11	3	5	12
Canada	Hommes	13	9	8	5	9	15	9	8	5	9
	Femmes	13	9	8	6	8	16	9	8	6	9
République tchèque	Hommes	12	2	x	1	2	14	1	x	1	2
	Femmes	7	3	x	1	4	8	3	x	1	4
Danemark	Hommes	10	6	5	4	7	10	5	4	3	6
	Femmes	13	8	5	3	9	12	7	4	3	7
Finlande	Hommes	20	15	10	6	15	18	14	9	4	13
	Femmes	23	15	8	6	16	23	14	8	6	14
France	Hommes	13	8	6	6	9	14	7	5	4	9
	Femmes	17	12	6	9	13	20	12	6	9	13
Allemagne	Hommes	16	8	5	5	8	15	7	3	4	7
	Femmes	13	10	8	5	10	m	9	6	5	9
Grèce	Hommes	4	5	7	4	5	5	4	4	3	4
	Femmes	11	16	16	10	12	14	14	12	6	12
Hongrie	Hommes	15	8	x	2	9	20	8	x	1	9
	Femmes	11	7	x	2	7	12	6	x	2	7
Irlande	Hommes	16	6	5	3	11	18	6	4	3	11
	Femmes	19	8	6	4	10	22	9	6	3	11
Italie	Hommes	7	6	x	5	7	8	4	x	5	6
	Femmes	14	11	x	10	12	17	10	x	8	12
Corée	Hommes	1	2	x	2	2	2	2	x	1	2
	Femmes	1	1	x	1	1	1	1	x	1	1
Luxembourg	Hommes	2	2	x	n	2	2	2	x	n	2
	Femmes	6	2	x	1	5	7	3	x	2	5
Pays-Bas	Hommes	6	3	x	3	4	6	3	x	3	4
	Femmes	9	6	x	4	6	10	7	x	3	7
Nouvelle-Zélande	Hommes	8	3	4	2	5	m	4	x	m	4
	Femmes	6	4	2	3	4	m	4	x	m	5
Norvège	Hommes	5	4	2	3	4	7	4	3	3	4
	Femmes	5	4	3	2	4	7	5	3	2	4
Pologne	Hommes	14	10	9	3	10	19	10	8	2	10
	Femmes	14	14	6	3	12	20	14	6	2	13
Portugal	Hommes	6	5	3	3	5	5	4	1	2	4
	Femmes	7	7	3	3	7	9	6	4	3	7
Espagne	Hommes	16	12	12	9	14	17	10	9	7	14
	Femmes	28	25	27	17	25	32	26	26	14	26
Suède	Hommes	11	10	7	4	9	11	11	6	5	9
	Femmes	11	9	4	4	8	14	10	5	5	9
Suisse	Hommes	6	3	1	5	3	m	(3)	m	m	3
	Femmes	7	4	2	3	4	(7)	3	m	(4)	4
Turquie	Hommes	4	4	x	3	4	4	3	x	1	4
	Femmes	3	13	x	5	4	4	9	x	2	4
Royaume-Uni	Hommes	15	8	5	4	8	18	8	4	3	8
	Femmes	7	6	3	3	5	9	6	3	3	6
États-Unis	Hommes	11	6	4	2	5	11	6	4	2	5
	Femmes	11	4	2	2	4	12	5	3	2	4
Participants au projet IEM											
Brésil	Hommes	4	4	x	2	4	4	4	x	2	4
	Femmes	6	7	x	3	6	6	7	x	3	6
Jordanie	Hommes	7	7	8	6	7	7	5	5	4	6
	Femmes	7	13	22	10	14	5	9	13	5	9
Malaisie	Hommes	1	1	x	1	1	1	1	x	1	1
	Femmes	1	1	x	1	1	1	1	x	n	1
Paraguay	Hommes	5	3	4	2	4	4	2	m	1	3
	Femmes	4	10	1	2	5	4	10	m	2	5
Philippines	Hommes	5	11	m	19	7	m	m	m	m	m
	Femmes	7	9	m	37	9	m	m	m	m	m
Thaïlande	Hommes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Femmes	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Uruguay	Hommes	8	6	3	3	7	7	5	2	3	6
	Femmes	13	10	3	6	10	14	9	3	5	10

Pologne : L'année de référence est 1995.

Turquie : L'année de référence est 1997.

() Les données entre parenthèses sont sujettes à une grande variabilité d'échantillonnage.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

TAUX D'ACTIVITÉ DES JEUNES SORTIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

■ CONTEXTE

Le passage de l'école à la vie active est une période délicate pour les jeunes. C'est le moment de la confrontation entre les connaissances et le savoir-faire transmis par le système éducatif formel et les qualifications effectivement exigées sur le marché du travail. L'intégration sociale ainsi que l'activité et les revenus futurs varient considérablement selon que les acquis scolaires ou universitaires se concrétisent en compétences et en performances sur le lieu de travail, ainsi qu'en fonction des habitudes de travail prises à ce stade.

Certains économistes affirment que les taux élevés de chômage des jeunes sont dus à des taux élevés de sortie prématurée du système scolaire et que ces taux devraient baisser au fur et à mesure que les jeunes avancent en âge et s'insèrent sur le marché du travail. Cet indicateur examine les taux de chômage des jeunes un an et cinq ans après leur sortie du système éducatif selon différents niveaux de formation. Si l'effet de déplacement du chômage évoqué ci-dessus se produit, on doit s'attendre à voir une augmentation des taux d'emploi et une diminution du chômage au fur et à mesure que le temps écoulé depuis la fin des études augmente.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Du fait que l'accès à l'enseignement secondaire du second cycle concerne environ 90 pour cent d'une cohorte d'âge dans de nombreux pays de l'OCDE, les jeunes qui sortent du système scolaire à la fin du premier cycle du secondaire constituent un groupe très vulnérable. En Australie, au Danemark, aux États-Unis, en France, en Pologne et au Portugal, les jeunes qui sortent du système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire ont des taux d'activité inférieurs à ceux des jeunes qui quittent l'école à l'issue du second cycle. Toutefois, les taux d'activité des jeunes de ces deux catégories sont relativement élevés (85 pour cent ou plus) en Finlande, en République tchèque et au Royaume-Uni.

Dans sept des onze pays pour lesquels des données sont disponibles, les sortants au niveau du premier cycle du secondaire affichent des taux de chômage supérieurs à ceux des sortants à l'issue du second cycle. Les pays faisant exception à cette règle sont la République tchèque, où les taux d'activité sont relativement élevés et les taux de chômage relativement faibles chez les jeunes sortant du système éducatif à tous les niveaux, ainsi que le Danemark, la Finlande et la Pologne, où les jeunes sortant du système éducatif à la fin du premier cycle secondaire ont des taux de chômage inférieurs à ceux des jeunes sortant au niveau du second cycle. Toutefois, au Danemark et en Pologne, le pourcentage d'inactifs parmi les sortants au niveau du premier cycle secondaire est d'environ 40 pour cent, soit 30 points de pourcentage de plus que parmi les jeunes ayant terminé le second cycle du secondaire.

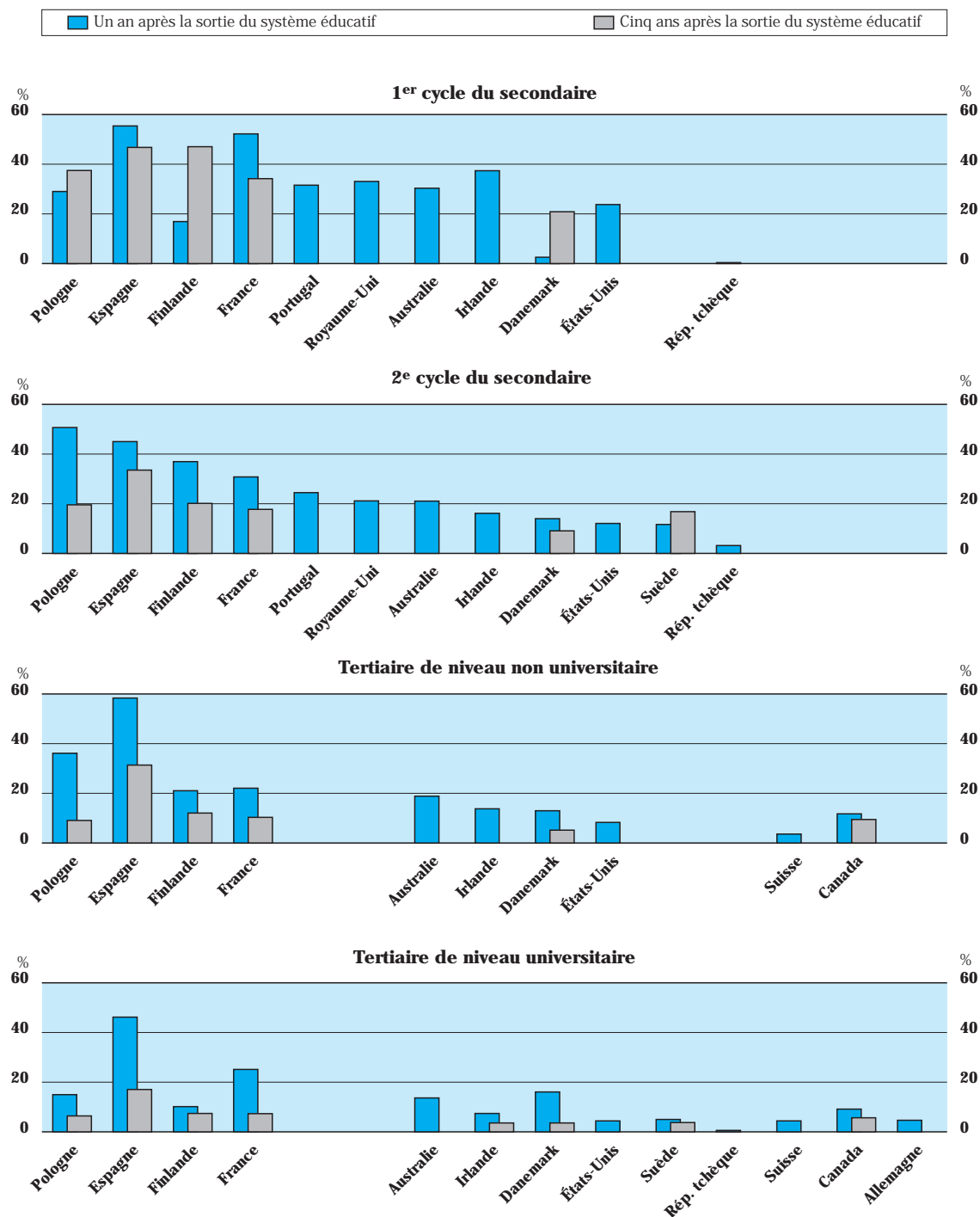
Cet indicateur présente les taux d'activité et de chômage des jeunes un an et cinq ans après leur sortie du système éducatif.

Dans sept pays de l'OCDE sur onze, les taux d'activité sont plus faibles chez les jeunes sortant du système scolaire dès la fin du premier cycle du secondaire que chez ceux quittant l'école à l'issue du second cycle.

Le chômage frappe davantage les jeunes issus du premier cycle du secondaire que ceux issus du second cycle dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles.

F 6

Graphique F6.1. **Taux de chômage des individus sortis du système éducatif selon le niveau de formation (différentes années comprises entre 1994 et 1997)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de chômage des individus ayant un niveau du 2^e cycle du secondaire un an après leur sortie du système éducatif.

Source : OCDE.

Les taux d'activité et de participation à l'enseignement et à la formation continue étant étroitement liés au niveau de formation initiale, les personnes moins instruites ont par la suite moins de possibilités que les autres de compenser un bagage scolaire insuffisant en se formant sur le tas ou en acquérant une expérience professionnelle. Même cinq ans après leur sortie, les jeunes issus du premier cycle de l'enseignement secondaire ont des taux de chômage relativement élevés. En Espagne et en France, ces taux sont toutefois inférieurs à ceux qui sont enregistrés chez les jeunes un an après leur sortie du système scolaire.

Les conditions d'insertion professionnelle sont meilleures pour les jeunes qui ont un niveau d'études plus élevé. Dans neuf des 11 pays pour lesquels des données sont disponibles, le taux d'activité des sortants du second cycle du secondaire atteint ou dépasse 85 pour cent. Toutefois, dans certains pays, une forte proportion de jeunes issus du second cycle du secondaire ne sont pas intégrés à la population active. En Espagne et en Suède, leurs taux d'activité sont inférieurs à 60 pour cent. Dans trois pays où les taux d'activité des jeunes sortant à ce niveau sont relativement élevés (la France, la Finlande et la Pologne, où ils dépassent 85 pour cent), plus de 30 pour cent de chômeurs sont dénombrés dans cette catégorie. En Espagne, la proportion d'actifs parmi les jeunes ayant terminé leurs études au niveau du second cycle du secondaire est faible (19 pour cent), et près de la moitié de ces jeunes sont au chômage. Bien qu'une nette amélioration de la situation des jeunes Espagnols soit constatée cinq ans après leur sortie au niveau du second cycle du secondaire (près de la moitié font partie de la population active), un tiers de chômeurs est encore dénombré dans cette catégorie.

Les jeunes très instruits sont en général mieux intégrés dans la population active un an après leur sortie du système éducatif. Dans de nombreux pays, en particulier en Allemagne, aux États-Unis, en République tchèque, en Suède et en Suisse, les diplômés de l'université trouvent rapidement un emploi et connaissent des taux de chômage relativement faibles un an après la fin de leurs études. En fait, en Allemagne, en République tchèque, en Suède et en Suisse, leur taux de chômage un an après leur sortie de l'université est équivalent à celui de l'ensemble des titulaires d'un diplôme universitaire (indicateur F5).

En Espagne et en France, en revanche, entre un quart et la moitié des diplômés de l'université n'ont toujours pas trouvé d'emploi un an après la fin de leurs études. Dans ces pays, le marché du travail n'a tout simplement pas la possibilité d'absorber rapidement les flux de diplômés universitaires sortant chaque année. Toutefois, cinq ans après la fin des études universitaires, le taux de chômage des jeunes diplômés espagnols et français a considérablement diminué.

D'une certaine manière, les difficultés d'insertion des jeunes dans la vie active sont assimilables à un phénomène « frictionnel » qui reflète l'inadaptation des formations à la structure des emplois et le manque de correspondance entre les connaissances et le savoir-faire transmis par le système éducatif et les besoins du marché du travail. Cependant, les difficultés d'insertion professionnelle persistantes rencontrées par les jeunes n'ayant qu'un faible niveau de formation peuvent, dans certains cas, déboucher sur une marginalisation définitive de ces jeunes.

Cinq ans après leur sortie du système éducatif, les jeunes qui ne sont pas allés au-delà du premier cycle du secondaire affichent encore des taux de chômage relativement élevés.

Les sortants au niveau du second cycle du secondaire ont de meilleures chances de trouver un emploi, mais leurs taux de chômage demeurent relativement élevés.

En général, les jeunes qui ont accompli des études tertiaires ont des taux d'activité plus élevés et des taux de chômage plus faibles que ceux qui ne sont pas allés au-delà du second cycle du secondaire.

La transition difficile de l'école à la vie active peut être interprétée comme un phénomène « frictionnel ».

Les données proviennent d'enquêtes nationales sur la population active, d'enquêtes sur les sorties du système éducatif, d'études longitudinales et de registres nationaux (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

■ DÉFINITIONS

Cet indicateur montre les taux de chômage et d'activité des jeunes qui, au début d'une année donnée, ne suivaient ni enseignement, ni formation à plein temps et qui, au cours de l'année précédente, avaient terminé leurs études à un niveau donné.

On entend par « sortants du système éducatif » à un niveau de formation donné, les jeunes qui : *i*) au début d'une année donnée (année scolaire ou année civile) ne suivaient ni un enseignement, ni une formation à plein temps ; et qui *ii*) au cours de l'année précédente avaient terminé leurs études à un niveau de formation donné.

Pour plusieurs pays (Danemark, États-Unis et Irlande), les données comprennent les jeunes ayant abandonné leurs études au cours de l'année précédente ("drop-outs"). Les données peuvent provenir soit de sources administratives (Danemark et Finlande) soit d'enquêtes par sondage (dans tous les autres pays). Les enquêtes par sondage comprennent des enquêtes sur la population active (États-Unis et France), des enquêtes spéciales sur les diplômés ou les sorties du système éducatif (Australie, Canada, Irlande, Royaume-Uni, Suède et Suisse) ou des enquêtes par panel à caractère général (Espagne).

Tableau F6.1. Taux de chômage et taux d'activité des individus sortis du système éducatif selon le niveau de formation et le sexe

Année de l'enquête	Sexe	Taux de chômage				Taux d'activité				
		1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire	
Un an après leur sortie du système éducatif										
Australie	1996	H + F	30	21	19	14	83	91	93	95
	1996	Hommes	25	20	29	18	90	90	93	97
	1996	Femmes	34	23	14	9	79	92	94	93
Canada	1997	H + F	m	m	12	9	m	m	94	91
	1997	Hommes	m	m	11	9	m	m	95	91
	1997	Femmes	m	m	12	9	m	m	92	90
République tchèque	1996	H + F	n	3	x	1	100	100	x	100
Danemark	1995	H + F	3	14	13	16	59	91	95	96
	1995	Hommes	2	11	14	18	68	94	95	97
	1995	Femmes	4	17	13	14	47	88	95	96
Finlande	1996	H + F	17	37	21	10	87	85	93	95
	1996	Hommes	17	45	20	9	85	80	96	96
	1996	Femmes	17	29	22	11	89	91	92	93
France	1996	H + F	52	31	22	25	75	90	96	95
	1996	Hommes	45	20	12	13	77	92	97	96
	1996	Femmes	66	44	31	37	71	87	96	94
Allemagne	1994	H + F	m	m	m	5	m	m	m	89
	1994	Hommes	m	m	m	5	m	m	m	90
	1994	Femmes	m	m	m	4	m	m	m	87
Irlande	1996	H + F	37	16	14	7	m	m	m	m
	1996	Hommes	35	15	13	7	m	m	m	m
	1996	Femmes	42	17	15	8	m	m	m	m
Pologne	1994	H + F	29	51	36	15	60	90	94	96
	1994	Hommes	23	46	50	14	63	92	100	97
	1994	Femmes	44	55	32	16	53	89	93	94
Portugal	1994	H + F	32	25	m	m	79	90	m	m
	1994	Hommes	23	19	m	m	76	89	m	m
	1994	Femmes	40	28	m	m	82	90	m	m
Espagne	1994	H + F	55	45	58	46	47	19	70	61
	1994	Hommes	34	40	64	51	50	21	67	58
	1994	Femmes	79	51	51	43	43	18	75	64
Suède	1994	H + F	m	m	m	5	m	m	m	89
	1997	Hommes	m	12	m	m	m	58	m	m
	1994	Femmes	m	m	m	7	m	m	m	91
	1997	Hommes	m	16	m	m	m	39	m	m
	1994	Femmes	m	m	m	4	m	m	m	88
	1997	Femmes	m	9	m	m	m	82	m	m
Suisse	1995	H + F	m	m	4	4	m	m	96	95
	1995	Hommes	m	m	4	4	m	m	96	95
	1995	Femmes	m	m	3	4	m	m	96	95
Royaume-Uni	1994	H + F	m	21	m	m	m	89	m	m
	1996	Femmes	33	m	m	m	85	m	m	m
États-Unis	1996	H + F	24	12	8	4	63	86	90	92
	1996	Hommes	25	13	8	6	76	91	94	93
	1996	Femmes	21	12	9	3	48	82	88	91
Cinq ans après leur sortie du système éducatif										
Canada	1995	H + F	m	m	9	6	m	m	94	95
	1995	Hommes	m	m	11	6	m	m	97	96
	1995	Femmes	m	m	9	6	m	m	92	93
Danemark	1996	H + F	21	9	5	4	74	93	95	97
	1996	Hommes	19	7	5	3	80	96	97	98
	1996	Femmes	24	11	6	4	68	90	93	96
Finlande	1996	H + F	47	20	12	7	81	90	92	94
	1996	Hommes	48	20	12	6	87	95	97	96
	1996	Femmes	46	20	12	9	71	86	90	91
France	1996	H + F	34	18	10	7	82	92	94	94
	1996	Hommes	33	16	11	5	94	95	99	98
	1996	Femmes	36	20	10	10	69	88	90	90
Pologne	1994	H + F	38	20	9	6	72	84	83	100
	1994	Hommes	32	17	m	9	79	97	100	100
	1994	Femmes	44	22	11	4	64	72	79	100
Espagne	1994	H + F	47	34	31	17	63	47	92	95
	1994	Hommes	39	21	13	29	65	51	97	93
	1994	Femmes	56	49	56	10	60	44	85	96
Suède	1996	H + F	m	17	m	4	m	93	m	89
	1996	Hommes	m	16	m	3	m	97	m	97
	1996	Femmes	m	18	m	4	m	86	m	85

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

REVENUS DU TRAVAIL ET NIVEAU DE FORMATION

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs (hommes et femmes) de différents niveaux de formation à ceux des personnes ayant un diplôme de fin d'études secondaires. Il présente également les profils de revenus selon l'âge.

■ CONTEXTE

Le marché du travail incite les travailleurs à acquérir les qualifications requises, et à les conserver, grâce aux écarts de salaire, en particulier parce que les personnes qui ont fait des études plus élevées ont des revenus plus élevés. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Ce capital est constitué par le stock de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par la formation, et offrent en contrepartie d'une rémunération sur le marché du travail. Les revenus plus élevés résultant de l'accroissement du capital humain représentent le rendement de cet investissement et l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité. Les écarts de revenus d'un niveau de formation à un autre peuvent aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles empêchant l'accès à ces programmes.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Niveau de formation et revenus des hommes et des femmes

Il existe un lien direct entre niveau de formation et revenus, quel que soit le système socio-économique ou le niveau de développement économique.

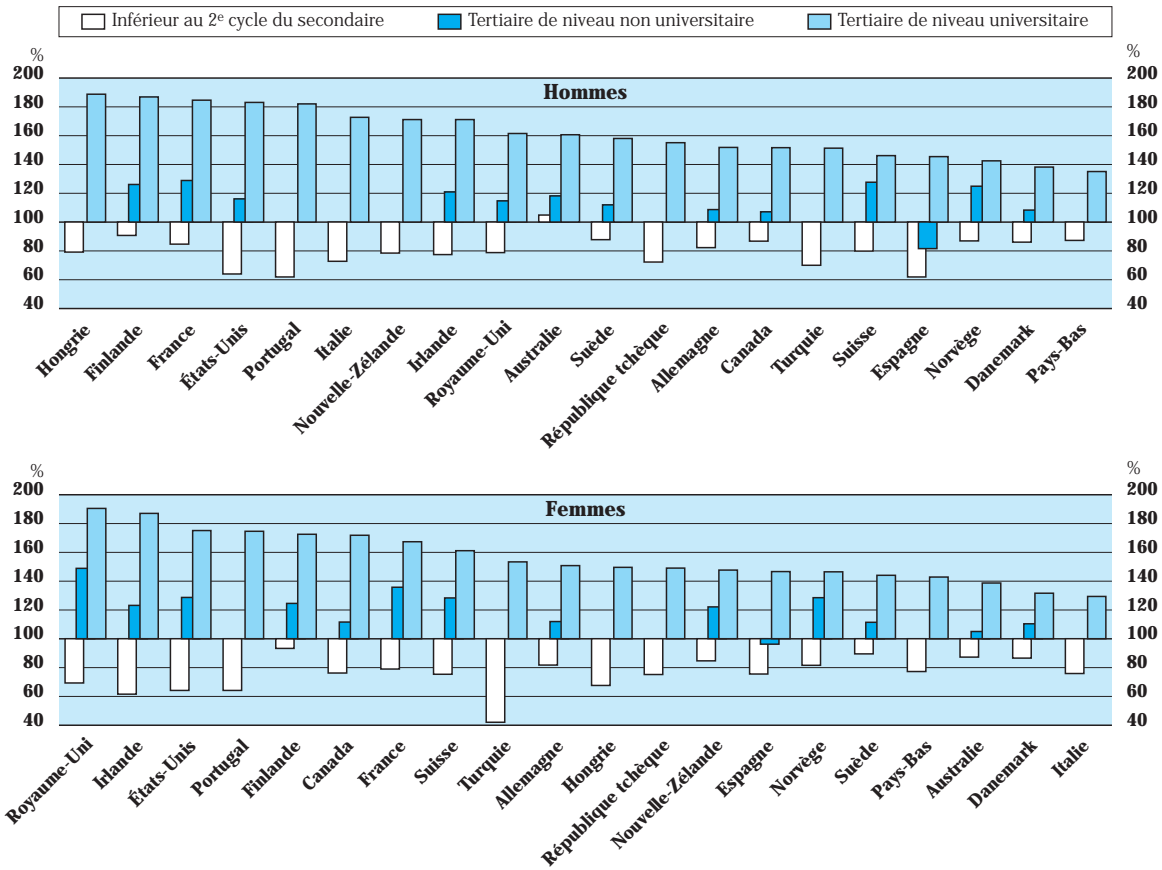
D'abondants travaux de recherche ont démontré l'existence de relations statistiques entre le niveau de formation et les revenus. Dans bon nombre de ces études, le niveau de formation n'est pas considéré seulement comme un niveau de qualification donnant accès à certains emplois et offrant certaines possibilités de carrière, mais aussi – en l'absence de variables permettant de mesurer directement les compétences – comme un indicateur de connaissances et de compétences des individus.

Pour avoir une idée de l'avantage économique procuré par un diplôme d'études tertiaires, il suffit de comparer les revenus annuels moyens des diplômés du tertiaire avec ceux des diplômés de fin d'études secondaires. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner pour ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Les variations de ces revenus relatifs (avant impôts) selon les pays sont imputables à divers facteurs, notamment aux qualifications exigées des travailleurs, à la législation sur le salaire minimum, à la puissance des syndicats, au champ couvert par les conventions collectives, à l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, à l'étendue de l'expérience professionnelle des travailleurs, quel que soit leur niveau de formation, à la répartition de l'emploi dans les différentes professions et à l'incidence relative du travail à temps partiel et sur une partie de l'année chez les travailleurs ayant des niveaux de formation différents.

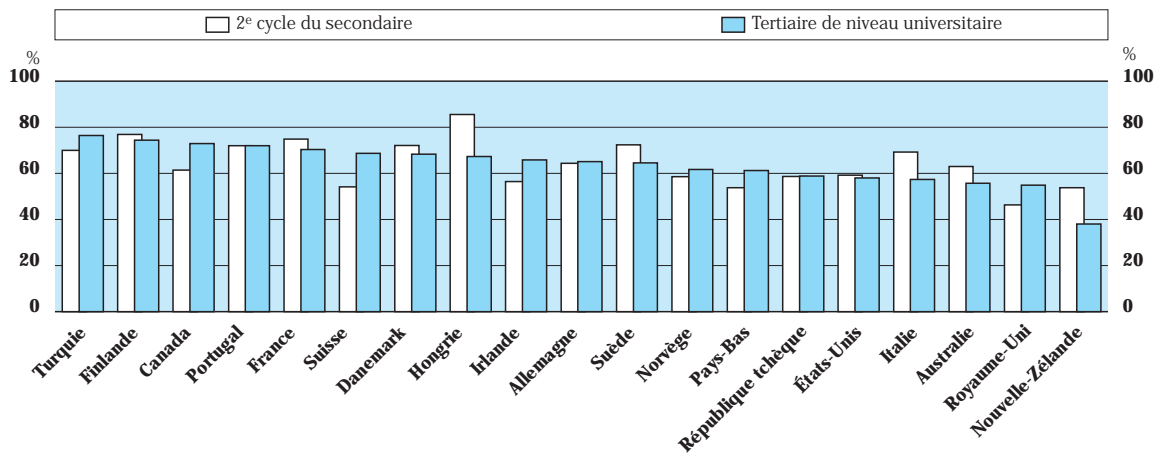
Au-delà du second cycle du secondaire, les études procurent un avantage salarial important.

Les tableaux F7.1 et F7.2 mettent en évidence un lien étroit entre le niveau de formation et les revenus. Dans tous les pays, les diplômés sortant de l'université gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés sortant

Graphique F7.1a. **Revenus annuels moyens des personnes âgées de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe en pourcentage des revenus annuels moyens au niveau du 2^e cycle du secondaire (1996)**



Graphique F7.1b. **Revenus annuels moyens des femmes âgées de 30 à 44 ans en pourcentage de ceux des hommes du même groupe d'âge, selon le niveau de formation (1996)**



Source : OCDE.

de l'université et les diplômés de fin d'études secondaires sont en général plus marqués qu'entre le second cycle du secondaire et le niveau inférieur, ce qui donne à penser que le second cycle du secondaire constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial procuré par une formation universitaire aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de moins de 40 pour cent au Danemark et aux Pays-Bas à plus de 80 pour cent aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie et au Portugal.

Chez les femmes, les revenus salariaux liés à une formation universitaire vont de 30 pour cent à 90 pour cent selon les pays.

Pour les femmes appartenant au même groupe d'âge, ces revenus salariaux varient de 30 pour cent au Danemark et en Italie à environ 90 pour cent en Irlande et au Royaume-Uni. Par rapport aux études secondaires, les formations universitaires entraînent un accroissement plus net des gains chez les femmes que chez les hommes au Canada, en Espagne, aux États-Unis, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie, alors que c'est la situation inverse qui prévaut dans les autres pays.

Les revenus des hommes et des femmes n'ayant pas fait d'études secondaires complètes représentent en général entre 60 et 90 pour cent des revenus des personnes qui ont terminé leurs études secondaires. Toutefois, dans dix pays de l'OCDE sur vingt, cette différence de revenus est moins marquée pour les hommes que pour les femmes.

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent à plusieurs égards d'un pays à l'autre, ce qui peut rendre les comparaisons difficiles. Ces résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Dans le cas des pays pour lesquels des données sur les revenus annuels sont disponibles, les différences dues à l'incidence du travail sur une partie de l'année parmi les personnes n'ayant pas le même niveau de formation peuvent avoir un impact sur les revenus relatifs alors que ce n'est pas le cas pour les pays qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels (voir plus loin les définitions).

Niveau de formation et disparité des revenus selon le sexe

A niveau de formation égal, les femmes continuent de gagner moins que les hommes.

Si les hommes et les femmes ayant fait des études secondaires de second cycle ou des études tertiaires ont un avantage salarial important par rapport à ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles.

Dans certains pays, les écarts de revenus entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation, mais dans d'autres pays, la relation est inverse.

Si l'on considère l'ensemble des niveaux de formation, les revenus des femmes âgées de 30 à 44 ans, par rapport à ceux des hommes appartenant au même groupe d'âge, varient entre la moitié environ en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse, et plus de 77 pour cent en Finlande et en Hongrie (tableau F7.3). Dans un certain nombre de pays, mais surtout au Canada, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie, les écarts de revenus entre hommes et femmes diminuent au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève. Cependant, dans plusieurs autres pays dont l'Italie et la République tchèque, la relation est en général inverse : plus le niveau de formation est élevé, plus les écarts de revenus entre hommes et femmes tendent à se creuser. Par conséquent, si pour les hommes comme pour les femmes, l'élévation du niveau d'études s'accompagne généralement d'une hausse des revenus,

cette évolution ne semble pas contribuer de façon systématique à la réduction des inégalités de revenus entre les sexes.

Les écarts de revenus entre hommes et femmes peuvent parfois être expliqués par des différences dans leurs choix respectifs de carrières et de professions, par des différences dans le temps passé en activité (indicateur A5) et par la plus grande fréquence du travail à temps partiel chez les femmes. Les différences dues à ces variables d'un pays à l'autre apparaissent dans les tableaux.

La ventilation des revenus selon l'âge donne à penser que l'on évolue dans certains pays vers une plus grande égalité des revenus entre les hommes et les femmes à niveau de formation comparable. En France, en Italie et en Suisse, le rapport entre les revenus des femmes et ceux des hommes ayant une formation universitaire est plus élevé (plus de 10 points de pourcentage) pour les personnes de 30 à 44 ans que pour celles de 55 à 64 ans (tableau F7.3). Par contre, en Australie, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les disparités de revenus entre les sexes sont plus importantes pour les jeunes travailleurs que pour les plus âgés.

Indices de revenus selon l'âge

L'âge est une troisième variable importante dans la relation entre niveau de formation et revenus. Le graphique F7.2 montre l'échelle des revenus selon le niveau de formation, pour différents groupes d'âge. Il est construit à partir de données transversales et non longitudinales ; il ne rend donc pas compte de l'évolution réelle des revenus de telle ou telle cohorte au fil des ans. Toutefois, le schéma qui ressort du graphique pour cette « cohorte fictive » n'est guère sensible à l'évolution dans le temps du niveau de développement de l'enseignement, du contexte institutionnel et de la conjoncture.

Dans chaque groupe d'âge, plus le niveau de formation est élevé, plus en général, les revenus relatifs le sont aussi. En Suisse, les profils de revenus par âge aux niveaux d'une formation non universitaire et universitaire commencent à diverger uniquement pour les personnes âgées de plus de 35 ans. Ce schéma témoigne du grand prestige dont jouissent dans ce pays les diplômés tertiaires de niveau non universitaires. En Italie, les revenus relatifs des diplômés sortant de l'université ayant entre 25 et 29 ans sont en fait inférieurs à ceux des diplômés du second cycle du secondaire ayant le même âge. Cela dit, dans ce pays, les jeunes diplômés d'université ont un taux de chômage particulièrement élevé (indicateur F5) et leur taux d'activité reste faible.

Les revenus augmentent avec l'âge à un rythme décroissant avant d'atteindre un maximum (en général entre 45 et 55 ans) puis se stabilisent ou même fléchissent. Cette courbe est le plus souvent observée aux niveaux de formation plus élevés (graphique F7.2).

Les revenus augmentent en général avec l'âge, celui-ci donnant une indication approximative de l'expérience professionnelle et des connaissances acquises après la formation initiale. Ce complément de capital humain peut être le fruit d'études structurées, de connaissances acquises au hasard ou d'une formation en cours d'emploi. Bien entendu, des facteurs tels que l'ancienneté, les conventions collectives et d'autres dispositions institutionnelles influent

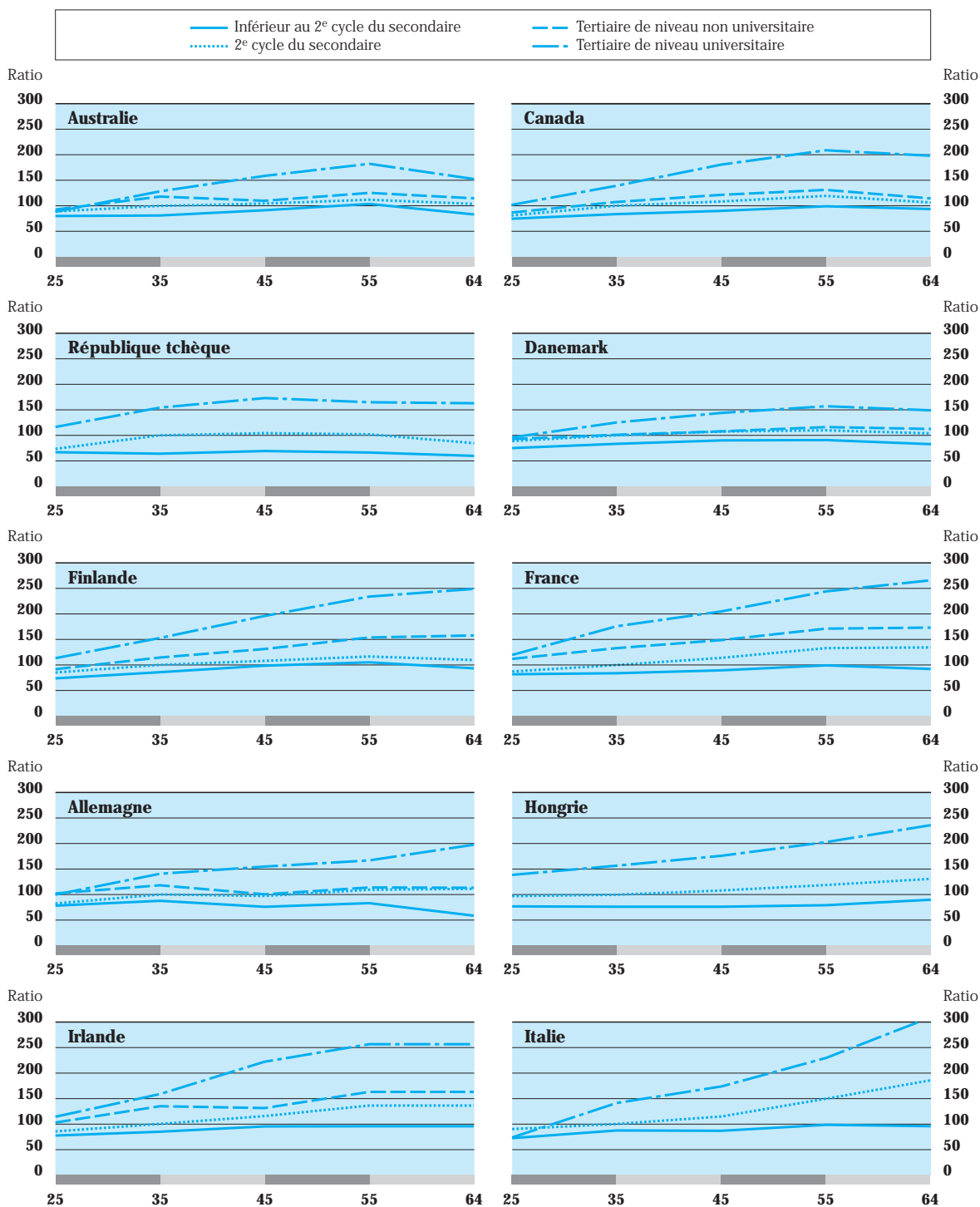
Chez les jeunes, les inégalités de revenus entre hommes et femmes ont peut-être tendance à s'estomper dans certains pays.

L'âge est une troisième variable importante dans la relation entre le niveau de formation et les revenus.

Dans chaque groupe d'âge, les revenus relatifs augmentent avec le niveau de formation.

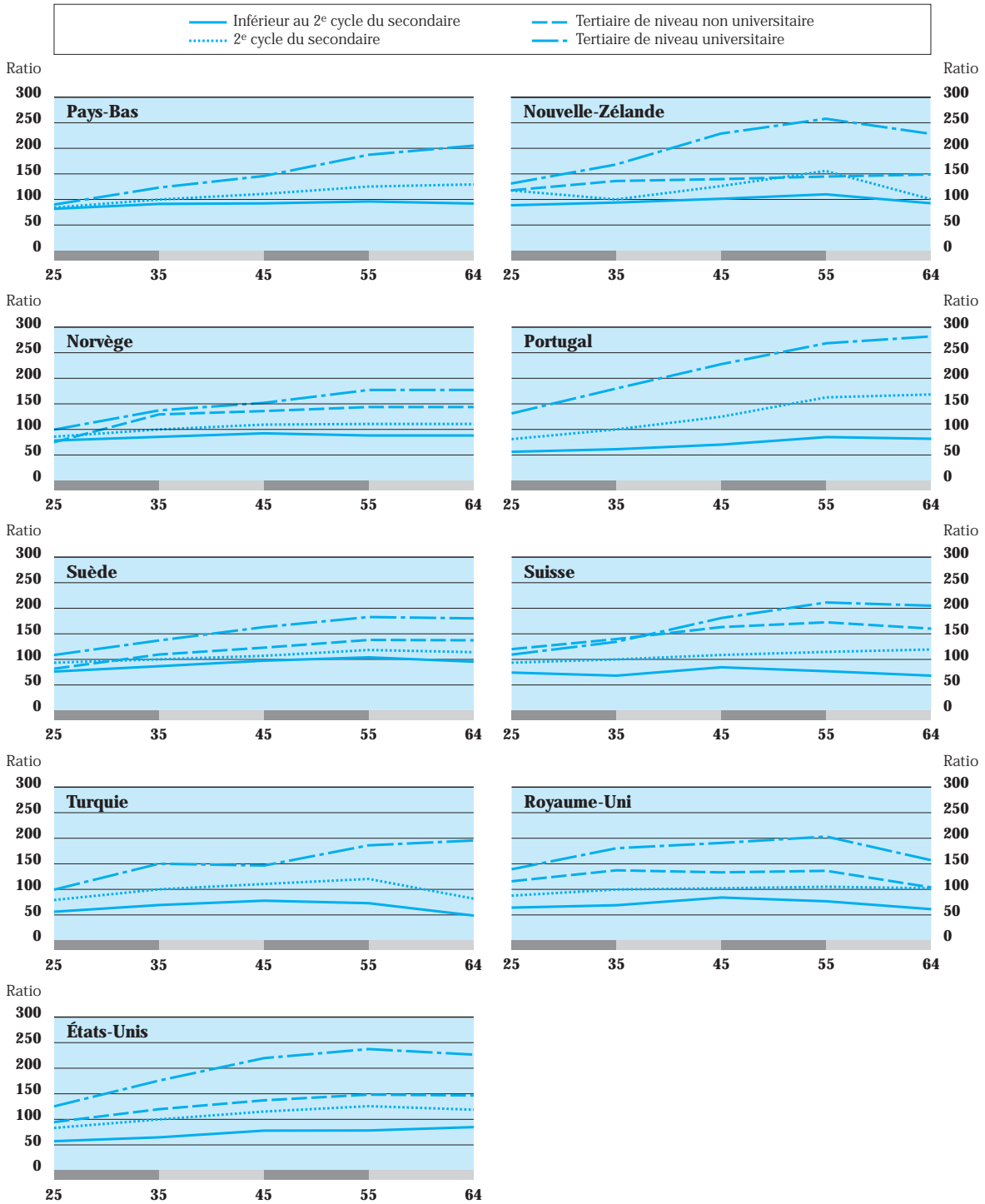
A moins d'être renouvelé, le capital humain peut perdre de sa valeur marchande, ce qui se traduit par des revenus moindres.

Graphique F7.2. **Indices de revenus selon l'âge et le niveau de formation**
Base 100 = 2^e cycle du secondaire, 30-34 ans (1996)



Le profil des revenus a été lissé selon les groupes d'âges.
 Source : OCDE.

Graphique F7.2. (suite) **Indices de revenus selon l'âge et le niveau de formation**
Base 100 = 2^e cycle du secondaire, 30-34 ans (1996)



Le profil des revenus a été lissé selon les groupes d'âges.
 Source : OCDE.

également sur les rémunérations. Avec le temps, le capital humain, à l'instar des équipements, a tendance à se déprécier. Par exemple, certaines qualifications et connaissances peuvent devenir obsolètes du fait du progrès technologique. A moins d'être renouvelé, le capital humain peut, au fil des ans, perdre de sa valeur marchande, ce qui se traduit par des revenus moindres.

Plus le niveau de formation est élevé, plus la progression des revenus avec l'âge est forte.

Dans la plupart des pays, la pente de la courbe est d'autant plus accentuée que le niveau de formation est élevé. Avant d'atteindre leur maximum, les revenus moyens des personnes très instruites augmentent plus rapidement que ceux des personnes qui le sont moins. Par conséquent, si les revenus moyens varient sensiblement selon le niveau de formation pour tous les groupes d'âge, l'écart est plus prononcé chez les personnes plus âgées. Il y a cependant quelques exceptions notables.

Les personnes ayant un niveau de formation élevé atteignent leur revenu maximum plus tard dans la vie.

Les personnes ayant un niveau de formation élevé atteignent en général leur revenu maximum à un âge plus avancé. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène : d'abord, il se peut que les connaissances acquises dans le cadre d'études supérieures se déprécient moins au fil des ans ; les personnes les plus instruites suivent plus souvent des cours de formation continue (indicateur C5) ; et enfin, les personnes ayant un niveau élevé de formation ont tendance à entrer plus tardivement dans la vie active.

Les écarts de revenus entre personnes ayant des niveaux de formation différents ne peuvent pas toujours être attribués à l'instruction reçue.

La relation entre les revenus et le niveau de formation doit être interprétée avec une certaine prudence. Les écarts de revenus entre des personnes ayant des niveaux de formation différents ne sauraient être dans tous les cas attribués à l'instruction reçue. Les diplômés sortant de l'université gagnent en moyenne plus que les diplômés du second cycle du secondaire, mais il ne faut pas pour autant en conclure que des études universitaires sont nécessairement une source de revenus plus élevés. D'autres facteurs, notamment les capacités innées, l'origine sociale, le sexe et la profession peuvent également avoir une incidence sur les revenus. Les raisons pour lesquelles les personnes instruites ont plus de chances de trouver un bon emploi ainsi que leur productivité au travail varient également en fonction de multiples autres facteurs liés au fonctionnement du marché du travail et à l'organisation du travail. Ces facteurs peuvent jouer tout autant que les niveaux de formation dans la détermination des revenus des travailleurs, la rentabilité des entreprises et les niveaux de productivité dans l'ensemble du pays.

■ DÉFINITIONS

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Par définition, les revenus relatifs correspondent au rapport entre les revenus moyens (revenu du travail avant impôts) des personnes ayant un niveau de formation donné et les revenus moyens des personnes ayant terminé le second cycle du secondaire. Le rapport est ensuite multiplié par 100. Seules sont prises en considération les personnes ayant perçu un revenu du travail durant la période de référence.

Les données présentées dans les tableaux F7.1 et F7.2 renvoient aux revenus annuels pour la plupart des pays. Toutefois, dans le cas de l'Espagne, de la France et de la Suisse, il s'agit de données mensuelles. En France, les données ne concernent que les salariés. En Espagne, les données excluent les personnes travaillant moins de 15 heures par semaine.

Les écarts de revenus relatifs observés entre les pays reflètent donc les disparités non seulement dans les salaires, mais aussi dans la couverture des données, le nombre de semaines ouvrées par an et le nombre d'heures ouvrées par semaine. Dans la mesure où les personnes ayant un faible niveau de formation effectuent généralement moins d'heures (en particulier à temps partiel) et occupent des emplois moins stables (les probabilités d'emploi temporaire ou les risques de chômage au cours d'une année donnée étant alors plus grands), les revenus relatifs indiqués dans les tableaux et graphiques pour les niveaux de formation les plus élevés sont nettement supérieurs à ceux qui ressortiraient des salaires relatifs. Certains de ces facteurs peuvent aussi influencer sur les écarts de revenus relatifs observés entre les hommes et les femmes d'un pays donné.

Les profils de revenus selon l'âge sont établis en divisant les revenus moyens des personnes de plusieurs groupes d'âge ayant des niveaux de formation différents par les revenus moyens des personnes âgées de 30 à 34 ans qui ont terminé leurs études à la fin du second cycle du secondaire.

Tableau F7.1. **Indice de revenus des personnes âgées de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (base 100 = revenus des personnes ayant terminé le second cycle du secondaire) (1996)**

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			Enseignement tertiaire de niveau non universitaire			Enseignement tertiaire de niveau universitaire		
		H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	1995	89	105	87	111	118	105	142	161	139
Canada	1996	87	87	76	110	107	112	161	152	172
République tchèque	1996	67	72	75	x	x	x	161	155	149
Danemark	1996	84	86	87	104	108	110	134	138	132
Finlande	1995	93	91	93	125	126	125	185	187	173
France	1996	82	85	79	127	129	136	178	185	167
Allemagne	1996	76	82	82	110	109	112	158	152	151
Hongrie	1996	72	79	68	x	x	x	169	189	150
Irlande	1994	85	77	62	123	121	123	183	171	187
Italie	1995	76	73	76	x	x	x	156	173	129
Pays-Bas	1995	86	87	77	x	x	x	137	135	143
Nouvelle-Zélande	1996	82	78	85	114	101	122	176	171	148
Norvège	1996	85	87	81	124	125	128	142	143	146
Portugal	1996	64	62	64	x	x	x	184	182	175
Espagne	1995	78	62	76	97	82	96	153	145	147
Suède	1996	90	88	89	110	112	111	153	158	144
Suisse	1996	71	80	75	146	128	128	161	146	161
Turquie	1994	69	70	42	x	x	x	147	151	153
Royaume-Uni	1996	74	79	69	130	115	149	181	161	190
États-Unis	1996	67	64	64	118	116	129	183	183	175

Tableau F7.2. **Indice de revenus des personnes âgées de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (base 100 = revenus des personnes ayant terminé le second cycle du secondaire) (1996)**

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			Enseignement tertiaire de niveau non universitaire			Enseignement tertiaire de niveau universitaire		
		H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	1995	86	101	86	109	118	102	145	163	144
Canada	1996	83	83	71	110	107	112	158	146	174
République tchèque	1996	66	71	77	x	x	x	162	154	154
Danemark	1996	84	87	87	101	107	108	132	138	131
Finlande	1995	91	88	91	120	120	122	173	172	167
France	1996	81	84	76	131	137	137	178	184	173
Allemagne	1996	81	86	82	109	111	108	153	147	149
Hongrie	1996	72	80	70	x	x	x	162	184	145
Irlande	1994	84	78	61	122	122	123	183	169	197
Italie	1995	80	77	77	x	x	x	148	161	133
Pays-Bas	1995	86	87	77	x	x	x	129	126	144
Nouvelle-Zélande	1996	86	83	87	120	110	121	182	183	129
Norvège	1996	85	85	85	127	126	137	138	141	148
Portugal	1996	59	58	59	x	x	x	183	179	179
Suède	1996	91	89	88	113	120	111	149	155	138
Suisse	1996	76	81	78	146	127	130	154	136	172
Turquie	1994	71	71	45	x	x	x	139	141	154
Royaume-Uni	1996	80	88	71	133	117	151	185	166	197
États-Unis	1996	66	63	63	119	118	130	186	187	184

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau F7.3. **Revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes de 30-44 ans et 55-64 ans, selon le niveau de formation (1996)**

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		Enseignement tertiaire de niveau non universitaire		Enseignement tertiaire de niveau universitaire		Tous niveaux d'enseignement confondus	
		30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans
Australie	1995	53	55	63	88	54	63	56	68	57	61
Canada	1996	52	52	61	56	64	61	73	71	65	58
République tchèque	1996	64	47	59	65	x	x	59	60	56	56
Danemark	1996	72	70	72	68	72	71	68	64	72	66
Finlande	1995	80	79	77	76	78	83	74	71	77	72
France	1996	68	67	75	69	75	80	70	61	74	63
Allemagne	1996	61	47	64	59	62	78	65	65	62	49
Hongrie	1996	75	73	85	113	x	x	67	81	77	88
Irlande	1994	44	m	56	m	57	m	66	m	60	m
Italie	1995	69	72	69	49	x	x	57	37	70	56
Pays-Bas	1995	48	44	54	44	x	x	61	54	56	44
Nouvelle-Zélande	1996	56	50	54	37	59	61	38	78	50	53
Norvège	1996	59	m	59	m	64	m	62	m	61	m
Portugal	1996	74	73	72	64	x	x	72	64	74	70
Suède	1996	72	72	72	68	67	69	65	66	70	69
Suisse	1996	52	50	54	49	55	57	69	46	52	44
Turquie	1994	44	46	70	99	x	x	76	76	73	45
Royaume-Uni	1996	38	46	46	44	60	74	55	74	47	47
États-Unis	1996	59	54	59	52	65	61	58	52	60	50

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

TAUX DE RENDEMENT PRIVÉ, FISCAL ET SOCIAL DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

■ CONTEXTE

Cet indicateur permet d'apprécier les taux de rendement associés à des études universitaires complètes.

Il ne suffit pas de décrire les avantages que l'on peut retirer de l'investissement dans le capital humain pour prouver que cet investissement est rentable. Une analyse des coûts-avantages peut contribuer à évaluer si telle ou telle formation peut procurer à ceux qui l'ont suivie des avantages qui en justifient le coût. De même, la société doit se demander si les avantages qui découlent de l'affectation de ressources publiques à l'éducation équivalent à ceux qu'elle retiendrait d'une utilisation différente de ces ressources.

Pour l'individu, ces coûts correspondent aux droits d'inscription, à l'achat de matériels scolaires, aux frais de subsistance et au manque à gagner pendant le temps consacré aux études. Les coûts sociaux comprennent l'ensemble des coûts privés auxquels s'ajoutent les dépenses d'éducation des pouvoirs publics.

Trois types de taux de rendement peuvent être calculés : le rendement privé, le rendement social et le rendement fiscal.

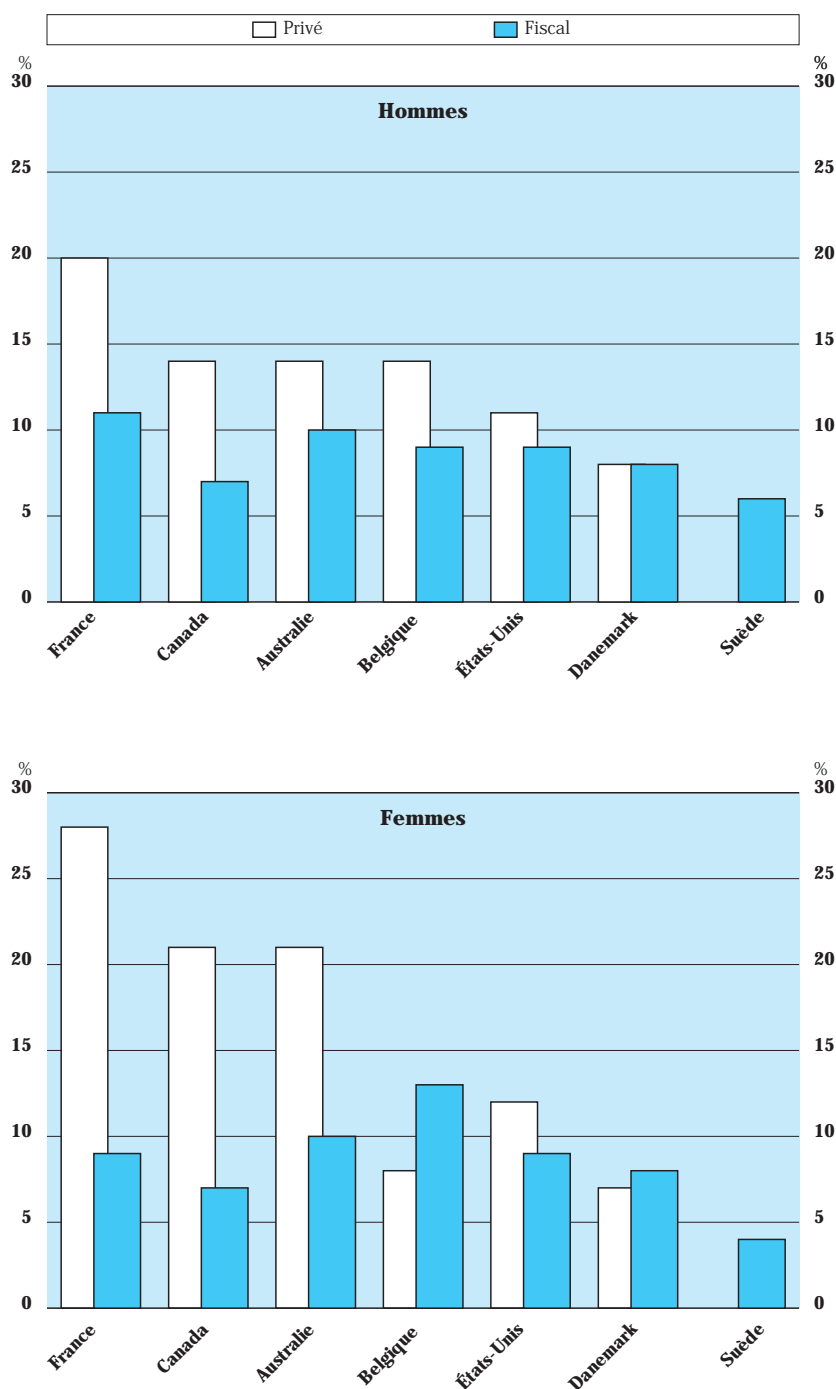
Un taux de rendement peut être calculé par comparaison du coût de l'investissement et de la valeur des avantages procuré ultérieurement par cet investissement, cette valeur étant actualisée pour tenir compte du décalage temporel. On peut distinguer trois types de taux de rendement : le rendement privé, le rendement social et le rendement fiscal. Le taux de rendement privé a une influence sur les décisions individuelles de poursuite des études. Le taux de rendement social influe sur les décisions de la collectivité en ce qui concerne le financement de l'éducation, que ce soit par le biais de l'impôt ou de contributions privées. Enfin, le taux de rendement fiscal peut permettre aux pouvoirs publics d'évaluer la part des dépenses publiques d'éducation qui pourra être récupérée à long terme sous forme de recettes fiscales.

Pour que ces taux puissent être calculés, des données cohérentes sur les coûts et les avantages doivent être disponibles. Bien qu'il soit possible d'effectuer des estimations générales du rendement de l'éducation pour la collectivité, c'est la comparaison entre les gains supplémentaires procurés par un niveau de formation donné et le coût de cette formation, qui est la plus riche d'enseignements.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Les taux de rendement privé, fiscal et social des études universitaires ont été calculés pour sept pays de l'OCDE.

Cet indicateur présente les taux de rendement privé, fiscal et social des études universitaires pour sept pays de l'OCDE. Ces estimations permettent d'avoir une idée sur la façon dont les bénéfices se répartissent entre les intérêts publics et privés. Elles tiennent compte de tous les types de revenus, notamment des transferts sociaux associés à différents niveaux de formation, ainsi que des prestations dont bénéficient toutes les catégories de population, et non pas uniquement les personnes pourvues d'un emploi. Par conséquent, elles constituent une première tentative d'intégration des effets du chômage ou de l'exclusion du marché du travail dans l'évaluation des avanta-

Graphique F8.1. **Estimations des taux de rendement d'ordre privé et fiscal des études de niveau universitaire, par sexe (1995)**


Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de rendement privé des études de niveau universitaire chez les hommes.

Source : OCDE.

ges sur toute la durée de vie. Afin d'évaluer les avantages associés à l'enseignement sur toute la durée de vie, on est parti de l'hypothèse que les revenus augmenteraient constamment de 1 pour cent par an pour toutes les catégories de population.

Les études universitaires sont rentables aussi bien d'un point de vue individuel que fiscal.

Les résultats de ces calculs expérimentaux sont présentés au tableau F8.1. Ils montrent que pour les pays étudiés, un investissement dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire est rentable à la fois pour les individus et pour les finances publiques. Un taux de 10 pour cent peut être qualifié de « seuil » au-dessus duquel l'investissement peut être considéré comme « rentable pour la collectivité » par rapport à des investissements financiers ou en équipements. Dans les sept pays OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la rentabilité privée tend à être supérieure à la rentabilité fiscale.

Des taux de rendement privés relativement élevés signifient qu'il existe de puissantes incitations économiques à investir dans l'enseignement universitaire.

Le taux de rendement privé dépasse 10 pour cent pour les hommes dans les sept pays étudiés à l'exception du Danemark, et il est supérieur à 20 pour cent en France. Parmi les femmes, le taux de rendement privé des études universitaires est supérieur à 20 pour cent en Australie, au Canada et en France, et inférieur à 10 pour cent en Belgique et au Danemark. Ceci montre qu'il existe dans ces pays de fortes incitations économiques à investir dans l'enseignement tertiaire, aussi bien pour les hommes que pour les femmes, même si l'importance de ces incitations est très variable.

Le rendement fiscal associé à la poursuite d'études tertiaires universitaires est compris entre 4 et 13 pour cent.

Le taux de rendement fiscal mesure l'avantage financier procuré à la collectivité par l'investissement de fonds publics dans l'enseignement tertiaire. Comme indiqué précédemment, le rendement fiscal peut être calculé en comparant la valeur estimative des recettes fiscales supplémentaires au titre de l'impôt sur le revenu et des cotisations salariales de sécurité sociale (moins les transferts sociaux) générées par les diplômés de l'enseignement tertiaire sur toute leur durée de vie, aux dépenses publiques d'éducation et aux pertes de recettes fiscales sur les revenus non perçus (manque à gagner). Le taux de rendement fiscal est supérieur ou égal à 9 pour cent, pour les hommes comme pour les femmes, en Australie, en Belgique, aux États-Unis et en France. Au Canada et au Danemark, ce taux est de 7 pour cent pour les hommes et de 8 pour cent pour les femmes. On peut en déduire que les incitations financières à investir des fonds publics dans l'enseignement tertiaire sont relativement fortes dans ces pays.

La Suède affiche toutefois un taux de rendement fiscal plus faible, estimé à 6 pour cent pour les hommes et 4 pour cent pour les femmes, expliqué par un niveau relativement élevé de dépenses publiques affectées à l'enseignement tertiaire de niveau universitaire (il n'existe pas de droits de scolarité et les étudiants reçoivent des aides couvrant les frais de subsistance) ainsi que par un éventail de salaires resserré. Cela ne signifie pas pour autant que la Suède a un niveau de dépenses publiques pour l'enseignement tertiaire trop élevé, car ces rendements fiscaux ne tiennent pas compte d'autres « retombées » positives pour la société de l'élévation du niveau général de formation de la population (par exemple, gains de productivité, réduction des inégalités, baisse de la criminalité, etc.).

■ DÉFINITIONS

Les données présentées dans cet indicateur sont basées sur un modèle de simulation des avantages privés et fiscaux procurés par des études de niveau tertiaire. Elles sont destinées à illustrer les travaux de développement en cours et doivent donc être interprétées avec prudence.

Les rendements privés ont été calculés à partir d'une estimation des gains supplémentaires qu'un individu peut escompter d'un niveau de formation donné sur toute la durée de sa vie active (jusqu'à l'âge de 64 ans), y compris les transferts sociaux et les revenus autres que ceux du travail, et après déduction des impôts sur le revenu et des cotisations salariales de sécurité sociale, ces gains étant comparés aux frais de scolarité et au manque à gagner supplémentaires correspondant à ce niveau de formation.

Les rendements fiscaux résultent d'une comparaison entre la valeur estimative des recettes supplémentaires provenant de l'impôt sur le revenu et des cotisations salariales de sécurité sociale, déduction faite des transferts sociaux sur toute la durée de vie, et la valeur des dépenses publiques d'éducation et des pertes de recettes fiscales liées au manque à gagner pour un niveau donné de formation.

Les taux de rendement sociaux sont une combinaison (ou une moyenne pondérée) des rendements privés et fiscaux, mais ils ne prennent pas en compte les situations externes ou « effets secondaires ».

Les données proviennent de l'étude pilote sur les taux de rendement privé, fiscal et social de l'éducation menée dans le cadre du projet INES de l'OCDE.

Tableau F8.1. **Estimations des taux de rendement d'ordre privé, fiscal et social des études de niveau universitaire, selon le sexe (1995)**

	Hommes			Femmes		
	Privé	Fiscal	Social	Privé	Fiscal	Social
Australie	14	10	11	21	10	13
Belgique	14	9	9	8	13	9
Canada	14	7	9	21	7	11
Danemark	8	8	8	7	8	8
France	20	11	13	28	9	13
Suède	m	6	9	m	4	7
États-Unis	11	9	10	12	9	11

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Annexe 1

DURÉE MOYENNE DES ÉTUDES ET ÂGES THÉORIQUES

Le tableau X1.1 présente la durée habituelle moyenne cumulée de scolarité depuis l'enseignement primaire, pour les personnes âgées de 25 à 64 ans. Ce nombre est obtenu en convertissant les niveaux de formation en années de scolarité en fonction de la durée théorique cumulée des différents niveaux d'enseignement, en pondérant la durée normale des programmes à chacun des niveaux par le nombre de personnes de 25 à 64 ans qui ont terminé chaque programme. Les estimations sont établies d'après le niveau de formation le plus élevé. Pour les personnes qui n'ont pas accompli le nombre d'années normalement requis pour atteindre un niveau donné de la CITE, une durée donnée correspondant au temps passé à ce niveau a été prise en considération. Il faut noter que les chiffres ne font pas référence à la durée théorique des programmes actuels.

Tableau X1.1. **Nombre moyen d'années de scolarité suivies depuis l'enseignement primaire, pour les personnes âgées de 25 à 64 ans**

	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire	Enseignement tertiaire de niveau universitaire
Australie	8.0	9.7	14.1	15.0	17.2
Autriche	4.0	9.0	12.1	15.0	17.0
Belgique	8.5	10.7	12.9	17.5	18.2
Canada	8.0	9.5	12.2	13.8	17.0
République tchèque	5.0	9.0	12.5	15.0	18.0
Danemark	6.0	9.6	12.9	14.5	16.5
Finlande	6.0	9.0	12.0	14.0	17.0
France	5.0	9.4	11.6	15.0	17.8
Allemagne	4.0	10.0	13.0	15.0	18.3
Grèce	5.3	6.2	12.0	14.7	16.3
Hongrie	5.0	9.0	12.0	14.0	16.0
Irlande	7.0	10.0	12.5	15.0	16.0
Italie	5.0	6.7	12.7	m	17.1
Corée	7.0	10.0	13.0	15.1	17.2
Pays-Bas	6.0	8.6	12.9	m	16.3
Nouvelle-Zélande	6.0	9.6	13.6	15.0	16.6
Norvège	6.0	9.0	12.0	14.0	17.0
Portugal	6.0	8.0	12.0	14.0	16.0
Espagne	6.0	8.5	12.0	13.1	17.0
Suède	7.0	9.0	12.0	14.0	16.2
Suisse	6.0	9.2	12.1	14.3	20.0
Turquie	6.0	9.0	12.0	14.0	16.5
Royaume-Uni	6.0	10.0	12.1	15.0	16.3
États-Unis	5.7	8.9	12.7	14.0	16.9

■ Age théorique d'entrée dans le second cycle du secondaire

L'âge théorique d'entrée est l'âge habituel des élèves et des étudiants au début de la première année scolaire ou universitaire des niveaux et programmes correspondants.

Les âges théoriques d'entrée dans le 2^e cycle du secondaire des pays participant au projet IEM sont présentés dans le tableau C2 2b.

Tableau X1.2a. **Âges théoriques d'entrée dans le second cycle du secondaire**

	Tous programmes confondus	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement professionnel et technique	Programmes d'enseignement professionnel et technique dispensés à l'école	Programmes combinés d'enseignement professionnel et technique dispensés à l'école et sur le lieu de travail
Australie	16	16	16	16	16
Autriche	14-15	14	14-15	14	15
Belgique (Fl.)	14-16	14	14	14	15-16
Canada	15	15	15	15	15
République tchèque	14-16	14-16	14-16	14-16	14-16
Danemark	16-17	16-17	16-17	16-17	16-17
Finlande	16	16	16	16	16
France	15	15	15	15	15-16
Allemagne	16	16	16	16	16
Grèce	15	15	15	15	a
Hongrie	14	14	14	14	14
Islande	16	16	16	16	16
Irlande	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16
Italie	14	14	14	14	a
Japon	15	15	15	15	a
Corée	15	15	15	15	15
Luxembourg	15	15	15	15	15
Mexique	15	15	15	15	a
Pays-Bas	15	15	15	15	16
Nouvelle-Zélande	15-16	15	16	16	a
Norvège	16	16	16	16	16
Pologne	15	15	15	15	15
Portugal	15	15	15	15	15
Espagne	14-16	14	14-16	14	16
Suède	16	16	16	16	a
Suisse	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16
Turquie	13-16	13-16	14	14	14
Royaume-Uni	14	14	16	16	16
États-Unis	15	15	15	15	15

■ Âge théorique d'obtention d'un diplôme

L'âge théorique d'obtention d'un diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année du niveau et du programme correspondants. L'âge théorique est calculé en partant du postulat d'une fréquentation à plein-temps du système éducatif ordinaire, sans redoublement. (Il faut noter que pour certains niveaux de formation, le terme « âge d'obtention d'un diplôme ou certificat » n'est pas approprié et qu'il est utilisé ici par pure convention.)

Seuls les pays qui font état de seconds (ou troisième, etc.) cursus dans le 2^e cycle du secondaire sont énumérés ici.

Tableau X1.2b. **Âge théorique d'obtention d'un diplôme, second cycle du secondaire, premier cursus**

	Tous programmes confondus	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement professionnel et technique	Programmes d'enseignement professionnel et technique dispensés à l'école	Programmes combinés d'enseignement professionnel et technique dispensés à l'école et sur le lieu de travail
Australie	19	18	20	20	20
Autriche	17-19	18	17-19	17-19	18-19
Belgique	18-20	18	18-20	18-20	18-20
Canada	18	m	m	m	m
République tchèque	18-19	18-19	18-19	18-19	17-19
Danemark	19-22	19-20	19-22	19-22	19-22
Finlande	19	19	18-19	18-19	18-19
France	18-20	18	18-20	18-20	18-20
Allemagne	19	19	19	19	19
Grèce	18-19	18-19	18-19	18-19	a
Hongrie	17-18	18	17-18	18	17
Islande	20	20	20	20	20
Irlande	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
Italie	17-19	19	17-19	17-19	a
Japon	18	18	18	18	a
Corée	18	18	18	18	18
Luxembourg	18-19	19	18-19	18-19	18-19
Mexique	18	18	18	18	a
Pays-Bas	18-19	18-19	19-20	19	18-21
Nouvelle-Zélande	18	18	18	18	a
Norvège	19	19	19	19	19
Pologne	18-20	19	18-20	18-20	18-20
Portugal	18	17	18	18	18
Espagne	16-18	17-18	16-18	16-18	18
Suède	19	19	19	19	a
Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	18-20
Turquie	17	17	17-19	17-19	17-18
Royaume-Uni	16-18	16-18	18	18	18
États-Unis	18	m	m	m	m
Participants au projet IEM					
Argentine	17	17	17	17	a
Brésil	17	17	17-18	m	m
Chili	17-18	17-18	17-18	17-18	a
Chine	17-19	17-19	17-19	17-19	a
Inde	m	17	17	17	17
Indonésie	18-19	18	18-19	18-19	18-19
Jordanie	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
Malaisie	16-17	16-17	16-17	16-17	a
Paraguay	17	17	17	17	m
Philippines	16-17	16-17	a	a	a
Fédération de Russie	17-18	17	17-18	17-18	a
Thaïlande	17	17	17	17	17
Uruguay	17-18	17-18	17-18	17-18	a

Tableau X1.2.c. **Âge théorique d'obtention d'un diplôme, second cycle du secondaire, second cursus**

	Tous programmes confondus	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement professionnel et technique	Programmes d'enseignement professionnel et technique dispensés à l'école	Programmes combinés d'enseignement professionnel et technique dispensés à l'école et sur le lieu de travail
Autriche	18-20	a	18-20	18-20	a
République tchèque	21-23	a	21-23	21-23	21-23
Danemark	22-23	22-23	22-23	22-23	22-23
Finlande	20-21	21	20-21	20-21	20-21
France	19-20	a	19-20	19-20	19-20
Allemagne	22	25	22	22	22
Hongrie	19-21	20	20	21	19
Islande	20	20	20	20	20
Irlande	18-19	a	18-19	18-19	18-19
Italie	19	a	19	19	a
Pays-Bas	19-20	19	20	20	20
Portugal	18	18	18	18	18
Espagne	19	a	19	19	a
Participants au projet IEM					
Malaisie	m	19	m	m	m

Tableau X1.2d. **Âge théorique d'obtention d'un diplôme, enseignement tertiaire**

	Enseignement tertiaire de niveau non universitaire (CITE 5)	Enseignement tertiaire de niveau universitaire premier cycle (CITE 6)		Enseignement tertiaire de niveau universitaire deuxième cycle (CITE 7)	
	Tous programmes	Cycles courts	Cycles longs	Programmes de deuxième cycle (par exemple <i>Master's</i> aux États-Unis)	Doctorat ou équivalent
Australie	20	21	x	24	25
Autriche	20-22	a	22-25	a	24-27
Belgique (Fl.)	21-23	a	22-24	23-26	26-30
Canada	21	22	22	24	27
République tchèque	21-24	21-23	23-25	a	26-28
Danemark	23-24	25-27	25-27	26-27	29-35
Finlande	21-25	22-24	25-26	25-26	29-31
France	20-21	a	21	a	26
Allemagne	21	a	26	a	28
Grèce	20-22	a	22-24	24-27	26-30
Hongrie	a	21-22	23-24	26-28	26
Islande	23	23	25	25-28	29-35
Irlande	19-21	20-22	22-24	21-24	24-27
Italie	21	22	23	25	25
Japon	20	22	22	24	27
Corée	20	22	0	24	29
Luxembourg	21-22	a*	a*	a*	a*
Mexique	23	23	23	26	28
Pays-Bas	a	23	25	25	28
Nouvelle-Zélande	21	21	23	24	27
Norvège	20-21	23	24	24-28	25-29
Pologne	20-22	22-23	23-26	24-26	27-29
Portugal	21-22	21-22	22-24	25-27	26-27
Espagne	20	21	23	x	26-28
Suède	20-22	22	23-24	24-27	26-29
Suisse	22-23	a	26	a	31
Turquie	19	25-27	a	25-27	25-27
Royaume-Uni	20	21	x	22	26
États-Unis	20	22	a	24	27
Participants au projet IEM					
Argentine	21	24	24	m	m
Brésil	m	22	22	25	29
Chili	21-22	21-22	22-23	24-25	25-26
Chine	20-22	22-24	23-24	25-27	29-30
Inde	18	21	22	m	m
Indonésie	20-21	22-24	22-23	24-26	26-28
Jordanie	19-20	21-22	23-24	26-27	26-27
Malaisie	19-20	23	24	23-24	26-27
Paraguay	21	21-22	23-24	m	m
Philippines	20	20-24	24	m	m
Fédération de Russie	18-20	19-23	21-25	25	25-27
Thaïlande	1 920	2 122	23a	2 324	2 627
Uruguay	20-21	21-22	23-24	23-24	25-26

* Seule la première année d'études universitaires peut être accomplie au Luxembourg. Les étudiants doivent ensuite poursuivre leurs études à l'étranger.

Annexe 2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1. **Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, aux prix courants de 1995)**

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Taux de parité des pouvoirs d'achat	Total des dépenses publiques (en millions de la monnaie locale)	Facteur d'ajustement	PIB par habitant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA)	Population totale (31.12.1995)
Australie	472 459	1.348241	184 750	1.012584	19 519	18 311 486
Autriche	2 326 337	14.07738	1 236 987	1	20 612	8 054 802
Belgique	8 055 565	37.66401	4 360 029	1	21 104	10 143 047
Belgique (FL)	4 801 300	37.66401	m	1	21 024	6 069 982
Canada	768 580	1.236309	371 197	1.011428	20 991	30 537 117
République tchèque	1 338 900	11.7519	531 702	1	10 313	10 308 876
Danemark	969 079	8.627714	591 497	1	21 454	5 251 027
Finlande	549 863	6.008442	326 783	1	17 921	5 116 826
France	7 662 391	6.622158	4 166 020	1	19 908	58 255 880
Allemagne	3 457 400	2.066177	1 733 180	1	20 509	81 817 499
Grèce	21 122 664	208.1753	9 497 628	1	12 173	10 465 059
Hongrie	5 561 900	81.16329	2 994 200	1	6 845	10 212 300
Islande	451 638	77.77438	178 997	1	21 755	267 958
Irlande	40 136	0.650598	15 567	1	17 201	3 615 600
Italie	1 770 000 000	1 589.185	923 000 000	1	19 460	57 332 996
Japon	483 000 000	176.7561	176 000 000	0.995493	21 916	125 570 246
Corée	352 000 000	623.8734	73 373 000	1	12 518	45 545 282
Luxembourg	511 244	39.847	m	1	31 209	412 800
Mexique	1 837 776	2.632902	371 122	1	7 366	92 399 515
Pays-Bas	635 010	2.078285	381 230	1	19 874	15 493 889
Nouvelle-Zélande	90 448.5	1.509867	m	1.002353	16 962	3 618 039
Norvège	929 006	9.373459	443 139	1	22 743	4 369 957
Pologne	286 026	1.3313	m	1	5 619	38 609 399
Portugal	15 073 187	122.0606	m	1	12 457	9 920 760
Espagne	69 778 900	125.1383	26 607 200	1	14 317	39 241 933
Suède	1 644 983	9.97203	1 104 748	1	18 749	8 837 496
Suisse	364 561	2.061301	139 442	1	24 983	7 062 354
Turquie	7 760 000 000	22 162.06	m	1	5 681	61 797 000
Royaume-Uni	701 496	0.670309	m	1.002445	17 862	57 176 818
États-Unis	7 029 600	1	2 512 000	1.002287	26 711	264 038 000
Participants au projet IEM						
Argentine	294 599	0.84811	80 301	1	9 445	35 219 614
Brésil	631 662	0.64858	210 669	1	5 858	157 079 573
Chili	30 628 380	173.05141	6 137 987	1	11 756	14 418 864
Chine	5 826 050	1.68	m	1	3 006	1 223 890 000
Inde	12 635 405	8.43	m	1	m	838 567 879
Indonésie	452 381 000	706.64961	82 352 500	1	3 160	194 301 082
Jordanie	5 147	0.32013	986	1	3 571	4 291 003
Malaisie	249 610	1.08925	81 046	1	10 672	21 296 049
Paraguay	19 953 340	1 119.68641	4 186 942	1	m	4 955 237
Philippines	1 906 328	8.11996	213 874	1	3 199	68 616 536
Fédération de Russie	1 630 079 087	3.621.92	m	1	m	147 879 300
Thaïlande	4 689 600	11.51	843 200	1	6 726	60 004 000
Uruguay	144 930	5.64785	32 162	1	m	3 163 763

Tableau X2.2. **Statistiques de référence (période de référence : année civile 1990, aux prix courants de 1990)**

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Taux de parité des pouvoirs d'achat	Total des dépenses publiques (en millions de la monnaie locale)	Indice des prix à la consommation privée, déflateur (PCP)	PIB par habitant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA)	Population totale (31.12.1990)
Australie	379 288	1.387	142 682	1.115237	15 941	m
Autriche	1 813 482	14	893 696	1.158722	16 711	7 689 529
Belgique		39.45	m	1.143163	16 668	9 947 782
Canada	662 809	1.303	316 765	1.108367	18 303	m
Danemark	799 109	9.393	468 586	1.091446	16 551	5 135 409
Finlande	515 430	6.38	241 170	1.16499	16 192	4 974 383
France	6 509 488	6.614	3 245 137	1.120058	17 347	56 577 000
Allemagne		2.088	m	1.184058	15 990	79 112 831
Grèce	13 143 050	140.8	m	1.906961	9 186	10 120 892
Hongrie	2 265 530	31.12	m	3.0659	m	10 374 823
Islande	364 391	82.63	145 289	1.211446	17 293	253 785
Irlande	27 525	0.69	11 261	1.128023	11 374	3 506 970
Italie	1 310 659 000	1 421	704 716 000	1.3115	16 256	56 694 360
Japon	430 039 800	195.300	m	1.058307	17 823	m
Corée	179 539 000	528.289	m	1.346509	7 927	m
Mexique	738 897	1.585	143 207	2.191514	5 410	82 665 285
Pays-Bas	516 550	2.165	m	1.133778	15 962	14 892 574
Nouvelle-Zélande	72 248	1.609	m	1.106849	13 351	m
Norvège	722 705	9.73	370 666	1.131835	17 511	4 233 116
Portugal	9 621 111	103.7	m	1.4283	9 372	9 919 680
Espagne	50 436 200	110	21 565 007	1.31242	11 855	38 804 758
Suède	1 359 879	9.34	826 307	1.259742	17 004	8 527 036
Suisse	317 303	2.2	138 845	1.176379	21 241	6 673 850
Turquie	393 060 000	1 491	m	17.60521	4 690	m
Royaume-Uni	549 386	0.602	232 205	1.225501	15 846	57 455 778
États-Unis	5 554 100	1.00	m	1.161155	22 224	m

EXPLICATIONS

Le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, augmentée des droits et taxes sur importations, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Les taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des rubriques suivantes (pour plus de détails, voir le tableau 6 intitulé « Comptes des administrations publiques » dans *Comptes nationaux*, tableaux détaillés, vol. II, OCDE, Paris, 1995) : Total des dépenses publiques = Total des emplois courants été épargné nette + (Capital : accumulation brute) Variation des stocks + (Capital : accumulation brute) Formation brute de capital fixe + (Capital : accumulation brute) Achats nets de terre + (Capital : accumulation brute) Achats nets d'actifs incorporels + (Capital : accumulation brute) Transferts en capital – (Capital : financement de l'accumulation brute) Épargne nette – (Capital : financement de l'accumulation brute) Transferts en capital. Le total des dépenses publiques est exprimé en millions de monnaie locale.

Le facteur d'ajustement est utilisé pour faire concorder la période de référence des données sur les dépenses d'éducation entre la période de référence nationale et celle de l'année civile 1995.

Le PIB par habitant est égal au produit intérieur brut (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) divisé par le nombre d'habitants.

L'indice des prix à la consommation privée (PCP) mesure l'évolution des prix de nombreux biens et services achetés par les ménages. L'idée sous-jacente à cet indice est qu'il mesure le pouvoir d'achat de la monnaie en tenant compte d'un panier fixe de biens et de services du consommateur. Dans cette édition, l'année de base pour le PCP est 1990 et la période de référence est l'année civile 1995. Le PCP est utilisé comme déflateur des prix pour ajuster les dépenses de 1990 au niveau des prix de 1995 partout où sont utilisées les dépenses de 1990, à l'exception du tableau X2.2.

SOURCES

Pays de l'OCDE (sauf indication contraire)

- OCDE, *Comptes nationaux*, juin 1998.
- OCDE, Base de données analytique, juin 1998.

Participants au projet IEM

- Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, Indicateurs de développement dans le monde 1998.

République tchèque

- Total des dépenses publiques : *Annuaire statistique de la République tchèque*.
- Population : *CESTAT Statistical Bulletin*, 1996-2.

Hongrie

- Total des dépenses publiques : *CESTAT Statistical Bulletin*, 1996-2.

Irlande

- Total des dépenses publiques : ministère de l'Éducation, section des statistiques.

Corée

- PPA : estimations fournies par la Banque mondiale.

Mexique

- Total des dépenses publiques : Institut national de statistiques géographiques et informatiques, Mexico.

Norvège

- Total des dépenses publiques : ministère norvégien de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, Oslo.

Annexe 3

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

Cette annexe contient des notes sur le champ couvert par les indicateurs ainsi que sur leur interprétation, les méthodes et les sources utilisées. Elle est organisée par indicateur. Ne sont mentionnés dans la présente annexe que les indicateurs nécessitant des commentaires complémentaires.

INDICATEUR A1 : NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Certains diplômés de fin d'études secondaires étaient auparavant comptabilisés au niveau 2 de la CITE. A la suite d'une amélioration du système de codification, ils sont à présent classés au niveau 3.

Canada : Le niveau 3 de la CITE regroupe les diplômés de l'enseignement secondaire et les personnes ayant suivi des études post-secondaires partielles sans obtenir de certificat ou de diplôme.

France : La révision de la CITE en 1996 a eu pour effet net de réduire le nombre de diplômés du second cycle du secondaire et d'accroître le nombre de diplômés du premier cycle.

Allemagne : A la suite d'une reformulation de la question posée lors de l'enquête, les personnes qui n'ont pas terminé le premier cycle du secondaire sont à présent classées dans le niveau 1 de la CITE. Il s'agit pour la plupart d'élèves scolarisés dans le premier cycle du secondaire, âgés de 15 à 19 ans, qui ne sont pas encore arrivés au terme de la scolarité obligatoire à temps complet (CITE 2). Lors des collectes de données précédentes, la plupart d'entre eux étaient classés parmi les personnes dont le niveau de formation était « inconnu ».

Grèce : Les diplômés du SELETE (Centre de formation des enseignants des établissements d'enseignement professionnel et technique) ont été reclassés et sont passés du niveau 6 de la CITE en 1995 au niveau 5 en 1996.

Hongrie : Les femmes en congé de maternité ne sont pas incluses dans la population active féminine. L'âge de la retraite pour les femmes est de 55 ans.

Italie : Les formations du second cycle du secondaire d'une durée d'un an au moins sont classées dans le niveau 3 de la CITE.

Espagne : Les données relatives au groupe d'âge 15-19 ans portent sur les jeunes âgés de 16 à 19 ans. Les conscrits sont comptabilisés dans l'effectif total de la population mais non dans celui de la population active. (Autrement dit, tous les conscrits sont classés dans la catégorie « inactifs ».)

Suède : Les personnes dont le niveau de formation est « inconnu » ont en majorité 16 ans, ce qui veut dire que le niveau de formation de la plupart d'entre eux correspond à la CITE 2. Depuis 1996, les données notifiées par la Suède regroupent les personnes vivant en institution (hôpitaux, prisons, etc.). Du fait de ce changement, les taux d'activité sont plus faibles surtout parmi les personnes du groupe d'âge 55-64 ans dont le niveau de formation est faible ou inconnu. Les données fournies pour le groupe d'âge 15-19 ans concernent les jeunes âgés de 16 à 19 ans.

Turquie : Les forces armées ne sont pas prises en considération.

Sources

	Source	Année de référence	Période de référence	Fréquence de collecte données	Taille de l'échantillon	Unité primaire d'échantillonnage	Taux global de non-réponse
Australie	Transition from Education to Work	1996	Mai 1996	Annuelle	33 000 ménages	M	3.4 %
Autriche	Micro-recensement	1996	..	Trimestrielle	60 000 personnes	M	..
Belgique	EPA	1996	Mai 1996	Annuelle	32 400 ménages 80 300 personnes (65 700/25-64ans)	M	8 %
Canada	EPA	1996	..	Mensuelle	Environ 58 000 ménages	M	Environ 5 %
République tchèque	Enquête par sondage sur la population active	1996	Septembre-novembre	Trimestrielle	28 000 ménages	M	Inconnu
Danemark	a) Registre statistique sur le niveau de formation de la population et b) Registre sur la population active et sur le chômage	a) 1996 (oct. 1995) b) 1996 (nov. 1995)	..	..	..	..	..
Finlande	EPA mensuelle	1996	..	Mensuelle	Environ 12 000 personnes par mois	Individu	Environ 10 %
France	EPA	1996	Mars 1996	Mensuelle	75 000 logements	M	0.07 %
Allemagne	EPA	1996	22-28 avril 1996	Annuelle	0.45 % des ménages	M	5 % pour les questions relatives au niveau de formation
Grèce	EPA (réalisée par l'Office statistique national)	1996	Une semaine durant le 2 ^e trimestre de l'année	Annuelle	Une méthode stratifiée a été employée dans un échantillon représentant 1.5-3.5 % de la population totale	M	Environ 2-3 %
Hongrie	EPA	1996	..	Trimestrielle	50 288	Individu	..
Irlande	EPA	1996	..	Annuelle	45 877 ménages (toutes les personnes qui les composent)	M	0.06 %
Italie	EPA	Avril 1996	..	Trimestrielle	18 000	Municipalités et M	5 %
Corée	Rapport annuel sur l'enquête relative à la population économiquement active	1996	..	Mensuelle	34 000 ménages	M	..
Luxembourg	EPA	1996	25-31 mars 1997	Annuelle	18 600 personnes	M	20 %
Pays-Bas	Enquête par sondage sur la population active	1996	..	Mensuelle	Environ 1 %	Logement	Environ 40 %
Nouvelle-Zélande	Enquête sur les ménages et la population active	1996	Trimestre 1996 commençant en septembre	Mensuelle	32 000 personnes (16 000 ménages privés)	M	0.1 %
Norvège	Enquête par sondage sur la population active	..	..	Mensuelle (données publiées chaque trimestre)	24 000 par trimestre	Individu	Environ 10 %
Pologne	EPA	Nov. 1995	Semaine : 13-19 novembre	Trimestrielle	22 000	M	10.03 %
Portugal	EPA	1996	..	Trimestrielle	22 000 logements	Logement	Environ 20 %
Espagne	EPA	1996	..	Mensuelle	Environ 18 000 chaque mois (206 000 pour l'année entière)	Individu	13 %
Suède	EPA	1996	..	Mensuelle	Environ 18 000 chaque mois (206 000 pour l'année entière)	Individu	13 %
Suisse	EPA	1996	2 ^e trimestre	Annuelle	19 317	M	15.8 %
Turquie	Enquêtes sur les ménages et la population active	1997	..	2 ou 3 par an	Environ 15 000 ménages durant chaque période	M	Environ 10 % = 1 500 ménages au cours de chaque période
Royaume-Uni	EPA	1996	2 ^e trimestre	Trimestrielle	Approximativement 60 000 ménages	M	Environ 6 % (16 % pour le 1 ^{er} contact, 4 % pour les quatre suivants)
États-Unis	Current population survey	1996	..	Annuelle	49 682 logements qui comprennent environ 130 467 personnes	M	..

EPA = Enquête sur la population active. M = Ménages.

Sources

Argentine : Les données relatives à la population totale et à la population active, classées par âge, par sexe et par niveau de formation proviennent du recensement de la population de 1991 et ont servi à calculer les projections de 1996 de ces deux populations. INDEC, Recensement de la population 1991 ; INDEC, Projection de la population par sexe et par âge : population active en milieu urbain et rural (1990-2025) ; CELADE, Population d'Amérique latine par année civile et année d'âge, *Boletín Demográfico*, n° 60.

Brésil : Recensement de la Population de 1996 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Office national de statistiques), PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Enquête sur les ménages, 1995) ; sont exclues de l'enquête sur les ménages les zones rurales des États septentrionaux, à savoir : Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará et Amapá. L'âge des individus est défini à partir de la date de naissance si celle-ci est connue ou sinon à partir d'un âge présumé.

Indonésie : recensement quinquennal de 1995.

Jordanie : Direction de la statistique, recensement de la population et des ménages, 1994.

Malaisie : Enquête sur la population active, 1996. Direction de la statistique.

Paraguay : Presidencia de la República. Secretaria Técnica de Planificación. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Encuesta de Hogares. 1996. Asunción, Paraguay, 1997. Enquête sur les ménages, 1996.

Philippines : Enquête sur la population active, 1995, Office national statistique.

Thaïlande : Enquête sur la population active, moyenne des trimestres commençant en février, en mai et en août 1996.

Uruguay : Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Cultura y Oficinas Productoras del Sistema Method: Censo.

INDICATEUR A2 : MOBILITÉ ENTRE LES GÉNÉRATIONS DANS L'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE NIVEAU TERTIAIRE

■ Notes générales

L'analyse a été entreprise par P. Broucker et K. Underwood, (1997), « Un indicateur d'équité : probabilité d'obtenir un diplôme post-secondaire selon le niveau de formation des parents », document de travail à l'intention du réseau B du projet INES de l'OCDE, Centre des statistiques sur l'éducation, Statistique Canada, Ottawa.

■ Notes sur les différents pays

Allemagne : Les données pour l'Allemagne ont été établies à partir du panel socio-économique, enquête par panel représentative des personnes de plus de 16 ans et des ménages, réalisée pour la première fois en 1984.

INDICATEUR A5 : ESTIMATION DU NOMBRE D'ANNÉES PASSÉES EN ACTIVITÉ, AU CHÔMAGE ET EN INACTIVITÉ

Voir également les notes concernant l'indicateur A1.

■ Notes générales

Méthodes

Les estimations fournies dans l'Enquête sur la population active pour une variable donnée (activité, chômage, inactivité) rapportée à la population globale peuvent être interprétées de deux manières. Le ratio emploi/population en fournit une illustration. On peut l'interpréter de manière classique comme une mesure du pourcentage d'actifs occupés dans l'ensemble de la population. On peut par ailleurs considérer qu'il représente la portion de temps pendant laquelle une personne type est pourvue d'un emploi au cours de la période de référence. Si, par conséquent, le ratio emploi/population du groupe d'âge 25-64 ans est égal à 0.70 en une année donnée, on peut dire qu'une personne type est pourvue d'un emploi en moyenne pendant 70 pour cent des semaines de l'année. Une période de 40 ans s'écoule entre l'âge de 25 et celui de 64 ans. En supposant que la situation du marché du travail reste identique à ce qu'elle est aujourd'hui, une personne type âgée de 25 ans aujourd'hui peut escompter travailler 40 fois 0.70 ans, soit 28 ans entre ses 25^e et 65^e années.

Ces données ne correspondent évidemment pas à des faits réellement observés, mais elles donnent une estimation utile du nombre d'années passées en activité au cours du cycle de vie compte tenu de la situation actuelle du marché du travail. En pratique, si les différentes cohortes sont de taille très variable, les résultats seront faussés puisque la situation au regard de l'emploi des cohortes plus nombreuses se verra attribuer un plus grand poids. Aussi est-il préférable de procéder à des calculs par âge, puis d'additionner ces taux aux différents âges. Par exemple, si au cours d'une année donnée, le ratio emploi/population des personnes âgées de 40 ans est égal à 50 pour cent, cela signifie que ces personnes travailleront pendant 6 mois au cours de l'année considérée. Le nombre total

d'années passées en activité est égal à la somme des durées ainsi obtenues pour les différents âges. Pour cet indicateur, compte tenu des données disponibles, les calculs ont été effectués par groupe d'âge. La durée d'activité obtenue pour chaque groupe d'âge de 5 ans est multipliée par cinq. L'estimation par groupe d'âge de cinq ans se fait de la manière suivante : Nombre d'années passées en activité = somme $(5 * (E_i / P_i))$, où E_i et P_i correspondent aux estimations du nombre d'actifs occupés dans le groupe d'âge i et du nombre de personnes de ce groupe d'âge dans la population, et où la somme est obtenue en additionnant tous les groupes d'âge de cinq ans compris entre 25 et 64 ans.

INDICATEUR B1 : DÉPENSES D'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

■ Notes générales

Méthodes

• Période de référence

Les statistiques sur les dépenses d'éducation se réfèrent à l'année civile 1995. Lorsque l'exercice budgétaire ne coïncide pas avec l'année civile, les données sont ajustées à l'aide de l'indice implicite des prix du PIB provenant de la base de données des comptes nationaux de l'OCDE. Afin de procéder à cet ajustement, les données sur le financement de l'enseignement sont multipliées par le ratio des niveaux de prix du PIB pour l'année civile pour laquelle les données sont publiées et ceux de l'année civile précédente, le ratio étant ajusté proportionnellement à la fraction de l'exercice budgétaire qui chevauche l'année civile précédente. Toutefois, l'utilisation de cet indice implicite est sujette à deux restrictions : *i*) les ajustements s'appliquent aux variations du niveau général des prix (PIB) et non du prix des services d'éducation. L'hypothèse retenue est que les coûts de l'éducation sont mesurés en termes de perte de revenu national de façon à pouvoir justifier un indice des prix du PIB (l'autre solution consisterait à mesurer les coûts en termes de ressources consacrées à l'éducation en utilisant un indice des prix propre au secteur de l'éducation) ; *ii*) il n'a pas été tenu compte de l'augmentation réelle des dépenses d'éducation (augmentation supérieure ou non à l'inflation) qui aurait pu se produire pendant la période d'ajustement correspondante. L'augmentation réelle des dépenses ne peut être prise en considération que rétrospectivement. Néanmoins, l'actualisation qui tient compte de l'inflation élimine une cause importante de non-comparabilité des chiffres concernant les dépenses.

Pour les pays qui n'ont pas communiqué le PIB de l'année civile, ce dernier est évalué comme suit :

$w_{t-1} (PIB_{t-1}) + w_t (PIB_t)$, où w_t et w_{t-1} sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux années civiles.

• Calcul des estimations présentées aux graphiques B1.4(B), (C) et (D)

Les graphiques B1.4 (B), (C) et (D) montrent quelle serait l'évolution des dépenses d'éducation si les taux de scolarisation dans un pays donné étaient égaux à la moyenne de l'OCDE. L'estimation des effectifs scolarisés dans un pays donné est obtenue comme suit : soit $POP(i, k)$, le pourcentage d'individus d'âge k dans la population du pays i , et $AER(k, l)$, le taux moyen de scolarisation des individus d'âge k au niveau d'enseignement l dans les pays de l'OCDE. Le nombre d'élèves potentiellement scolarisés est le résultat de l'équation suivante :

$$EE(i) = \sum_{k=5}^{29} POP(i, k) * AER(k, l)$$

La variation des dépenses à laquelle on peut s'attendre dans le pays i pour le niveau d'enseignement l , telle qu'illustrées par les graphiques B1.4(B), (C) et (D), est la résultante des éléments suivants : $A(i, l) * (EE(i, l) / RE(i, l)) - A(i, l)$, où $RE(i, l)$ correspond au taux de scolarisation observé au niveau d'enseignement l dans le pays i . Le taux moyen de scolarisation dans les pays de l'OCDE est calculé à partir de données provenant des pays pour lesquels les taux de scolarisation par âge sont disponibles.

• Calcul de l'indice présenté dans le graphique B1.2, tableau B1.2

Le graphique B1.2 et le tableau B1.2 montrent l'évolution des dépenses au titre des services d'enseignement entre 1990 et 1995. Toutes les dépenses communiquées pour 1990 sont donc exprimées en dollars constants de 1995, autrement dit, toutes les dépenses en fonction des prix de 1995 ont été ajustées en utilisant l'indice des prix à la consommation privée (voir l'annexe 2).

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Sont exclus des dépenses d'éducation, les versements effectués aux établissements privés de formation et d'enseignement professionnel, le financement des programmes de formation ouverte et à distance et les versements au profit de deux universités privées. Ne sont pas non plus incluses les dépenses privées en faveur des établissements préscolaires.

Autriche : Les dépenses des administrations locales au profit des établissements privés ne sont pas comptabilisées. Les versements privés autres que ceux effectués au profit d'établissements d'enseignement, et les fonds versés par des entités privées autres que les ménages, ne sont pas compris. Certaines dépenses comme celles affectées aux conservatoires, aux activités extra-scolaires des jeunes, aux séminaires destinés aux administrateurs, à la formation des fonctionnaires, à la formation continue des enseignants, aux bibliothèques et à la formation des adultes, ne sont plus prises en compte. Les dépenses classées comme « non affectées par niveau » comprennent les principales bourses d'études autres que celles de l'enseignement tertiaire, l'achat de manuels scolaires et les transports scolaires gratuits, ainsi que les dépenses afférentes à l'éducation des adultes et à l'enseignement spécial. Trente pour cent des dépenses privées ne sont pas affectées par niveau. Plus de 25 pour cent des dépenses des établissements privés subventionnés ne sont pas affectées par niveau.

Belgique (Communauté flamande) : Les dépenses de recherche ne sont incluses que lorsqu'elles sont financées par des crédits alloués par les autorités de la Communauté chargées de l'éducation. Les crédits de recherche provenant d'autres sources publiques et privées sont exclus. Les transferts et les versements en faveur du secteur privé, effectués à l'échelon du gouvernement central, comprennent uniquement les bourses et les subventions.

Canada : Dans le préscolaire, le primaire et le secondaire, les transferts de l'administration centrale au secteur privé sont comptabilisés dans les dépenses directes en faveur des établissements publics. Les versements de sources internationales effectués directement aux établissements d'enseignement public concernent uniquement les établissements au niveau 6 de la CITE.

République tchèque : Les chiffres indiqués pour les dépenses publiques au titre du second cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire comprennent des estimations des dépenses sous forme d'allocations pour enfant pour à charge et de subventions pour les repas, les logements et le transport. Dans certains cas, la répartition des dépenses par niveau d'enseignement est évaluée à partir des effectifs scolarisés. Sont *exclues* les données des ministères de la Défense et de l'Intérieur.

Danemark : Les dépenses au titre des programmes de formation des adultes, analogues de par leur contenu aux programmes assurés dans le système scolaire normal ont été réparties entre les niveaux d'enseignement correspondants. Les dépenses au titre d'autres programmes de formation des adultes ont été affectées au second cycle du secondaire et au tertiaire. On a évalué les dépenses affectées à l'éducation préscolaire, au primaire et au premier cycle du secondaire à partir des effectifs scolarisés au niveau d'enseignement correspondant. Les versements privés en faveur des établissements subventionnés sont exclus. Les dépenses afférentes à l'éducation préscolaire sont légèrement *surévaluées*.

Finlande : A l'exception des aides financières aux élèves/étudiants, les transferts et financements publics aux entités privées sont exclus. Les services auxiliaires sont inclus dans les dépenses de fonctionnement autres que les rémunérations du personnel. Les financements d'origine étrangère ne sont pas inclus. Les dépenses des administrations locales comprennent aussi les dépenses privées.

Dans le second cycle du secondaire, sont exclus les établissements de formation professionnelle des îles Åland ainsi que les filières associant formation en milieu scolaire et formation professionnelle pratique. Dans l'enseignement professionnel et technique, la répartition des dépenses aux niveaux 3, 5 et 6 de la CITE est estimée. Celle-ci est calculée à partir des effectifs scolarisés à ce niveau d'enseignement. Une pondération est appliquée en fonction des programmes car les dépenses varient considérablement de l'un à l'autre. Pour le préscolaire, l'estimation a été calculée à partir de données partielles sur les coûts unitaires à ce niveau, et les dépenses totales ont été classées en fonction de la répartition des coûts dans l'enseignement primaire.

Aux niveaux 6 et 7 de la CITE, les dépenses communiquées par les universités (part importante de la CITE 6,7) portent sur les « dépenses des établissements d'enseignement » et pas nécessairement sur les « dépenses d'éducation ». Seules sont incluses les dépenses inscrites au budget de l'État. S'agissant des bourses et autres subventions versées par l'administration centrale au titre de la formation professionnelle, la répartition entre les différents niveaux de la CITE est évaluée à partir des effectifs scolarisés aux niveaux d'enseignement correspondants. Les subventions spéciales telles que les réductions tarifaires dans les transports ne sont pas incluses. Les transferts privés aux établissements publics et privés subventionnés sont comptabilisés dans les dépenses des administrations locales. Les bourses et autres subventions allouées à l'échelon local pourraient comprendre certaines aides accordées localement aux familles démunies pour des élèves scolarisés aux niveaux 0-2 de la CITE. Aucune donnée sur ces prestations qui toutefois ne sont pas significatives n'est disponible. Les versements effectués aux établissements d'enseignement ne sont pas comptabilisés dans les dépenses des ménages. Les bourses et autres subventions du secteur privé ne sont pas incluses. 66 pour cent de la totalité des dépenses privées ne sont pas affectées par niveau.

France : Les dépenses « non affectées par niveau » comprennent les dépenses affectées à l'enseignement artistique. Toutes les dépenses de R-D pouvant être ventilées sont exclues ; sont cependant incluses les rémunérations du personnel enseignant des universités (et des autres personnels permanents des universités), dont une partie est imputable à la recherche.

Allemagne : Les dépenses afférentes aux formations/établissements indiquées ci-après, ne sont pas *incluses* dans les dépenses totales : les écoles d'infirmières ; les centres de formation et de recherche agricoles ; la formation des fonctionnaires stagiaires dans la fonction publique ; les allocations pour enfants à charge versées aux personnes suivant des études ou une formation ; les bourses accordées par des établissements privés ; les achats de produits et de services éducatifs par les ménages. Sont exclus les versements des ménages ou autres entités privées aux établissements subventionnés. Les dépenses au titre de la recherche réalisée dans l'enseignement supérieur sont incluses dans leur quasi-totalité.

Grèce : Les transferts privés aux établissements privés non subventionnés sont exclus. Ces établissements sont entièrement financés par des fonds privés et accueillent environ 4 pour cent de la population scolarisée en Grèce. Les versements à des entités privées sont exclus tout comme les transferts de sources internationales aux établissements privés non subventionnés.

Hongrie : Les dépenses « non affectées par niveau » comprennent les services de formation proposés par des établissements non subventionnés dans les domaines du conseil psychopédagogique, de la méthodologie et de l'administration. Les données financières pour les niveaux d'enseignement autres que tertiaire comprennent uniquement les dépenses inscrites au poste des activités d'enseignement, alors que les données relatives à l'enseignement tertiaire comprennent toutes les dépenses des établissements d'enseignement tertiaire, quels que soient leurs postes, sauf dans le cas des établissements supérieurs de formation médicale. De plus, les dépenses de l'éducation préscolaire incluent les cantines ; celles de l'enseignement primaire et secondaire du premier cycle comprennent les internats, la garderie scolaire et les cantines ; enfin, les dépenses de l'enseignement secondaire de deuxième cycle prennent en compte les cantines, les internats et la création de places d'apprentis. Les dépenses consacrées à des institutions subventionnées ne sont pas prises en compte.

Islande : Les dépenses des entités privées autres que les ménages ainsi que toutes les dépenses en capital des établissements privés ou en faveur de ces derniers sont exclues. Les fonds de sources étrangères sont également exclus. Les paiements des autorités centrales au profit d'institutions privées d'enseignement primaire et secondaire ne sont pas inclus. Ces paiements sont pris en compte dans le total. Les bourses d'études, les prêts aux ménages et les transferts à d'autres entités privées ne sont pas inclus. Sont exclus les versements des ménages à des entités autres que les établissements d'enseignement.

Irlande : Les dépenses d'éducation comprennent les activités courantes de recherche de l'enseignement tertiaire. Seules les dépenses des ménages couvrant les frais de fonctionnement des écoles sont incluses. Les dépenses des ménages au titre du transport scolaire, de l'achat de manuels et d'autres fournitures scolaires sont exclues. Les dépenses des entités privées autres que les ménages ne sont incluses que pour l'enseignement tertiaire. Outre les bourses et autres subventions accordées dans le second cycle du secondaire, les données de cette catégorie comprennent à présent pour la première fois des dépenses pour un montant de 29.1 millions de livres au titre d'allocations pour enfant à charge, cette mesure concernant les élèves âgés de 16 ans et plus et scolarisés à plein-temps. Les versements en provenance d'autres entités privées ne sont pas inclus.

Italie : Outre les dépenses du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, les dépenses non imputables par niveau comprennent : *i)* une estimation des dépenses des autorités locales au titre du soutien scolaire ; *ii)* une estimation des dépenses régionales que suppose le respect du « droit d'étudier » aux niveaux précédant l'enseignement tertiaire ; *iii)* les dépenses internationales. Les dépenses afférentes aux établissements privés à tous les niveaux autres qu'universitaire comprennent uniquement les dépenses d'origine publique. Les dépenses privées relatives au préscolaire et à la formation professionnelle supérieure ne sont pas négligeables. Dans le second cycle du secondaire et dans le tertiaire de niveau non universitaire, les transferts publics régionaux à d'autres entités privées sont comptabilisés dans les dépenses directes. Les transferts locaux au primaire et secondaire privés ne sont pas inclus. Les versements du secteur privé vers des entités autres que les établissements sont sous-évalués.

Japon : Ne sont pas affectées par niveau, les dépenses consacrées aux collèges polytechniques dispensant des formations spéciales, à des « établissements scolaires divers » et à l'administration scolaire. Les dépenses effectuées pour l'enseignement spécial (CITE 0, 1, 2, 3), l'achat des manuels scolaires (CITE 1, 2), et les prêts aux étudiants (CITE 3, 5, 6, 7) sont affectées à chaque niveau d'enseignement en fonction de l'effectif scolarisé à ce niveau.

Les dépenses sous forme de prêts aux étudiants sont incluses dans les dépenses directes relatives aux établissements d'enseignement. Sont dans toute la mesure du possible exclues les dépenses extra-scolaires telles que les dépenses faites à des fins de culture, d'activités sportives et de socialisation. Les intérêts sur prêts ne sont pas inclus. Les dépenses de personnel enseignant et non enseignant portent uniquement sur les salariés à temps plein. Les dépenses afférentes au personnel à temps partiel sont comptabilisées dans les dépenses de fonctionnement autres que les rémunérations du personnel.

Les dépenses de recherche comprennent les dépenses consacrées aux instituts de recherche rattachés aux universités et aux instituts de recherche inter-universitaire ainsi que les subventions affectée à la recherche scientifique (financées par le ministère de l'Éducation, de la Science, des Sports et de la Culture) et aux établissements d'enseignement supérieur à titre de la recherche. S'agissant du personnel hospitalier attaché aux universités, leurs salaires sont comptabilisés dans les dépenses non pas de recherche mais d'enseignement. En effet, ce personnel passe beaucoup de temps à enseigner non seulement dans les hôpitaux mais aussi dans les filières de formation médicale des universités.

Environ 5 pour cent de la totalité des dépenses publiques d'enseignement primaire/ secondaire et environ 10 pour cent des dépenses du tertiaire ne peuvent être ventilées entre les administrations régionales et locales (préfectures et municipalités). Ces dépenses sont comptabilisées dans les financements publics régionaux.

Corée : Les dépenses « non affectées par niveau » comprennent les dépenses des instituts de recherche, des organismes non scolaires soutenant les activités d'enseignement, des centres de formation des enseignants et des bibliothèques, mais ne comprennent pas les dépenses de l'administration centrale et des ménages affectées aux établissements privés non subventionnés. Les dépenses de l'administration centrale en faveur de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire sont exclues. Cependant, les dépenses de l'administration centrale au profit des établissements primaires et secondaires rattachées à des universités sont comprises dans les dépenses de l'enseignement tertiaire. La rémunération des « autres personnels pédagogiques, administratifs ou de soutien » des établissements publics d'éducation préscolaire n'est pas prise en compte. Les dépenses des administrations régionales au profit de l'enseignement de niveau universitaire sont exclues. Sont aussi exclues les dépenses en faveur de l'université Air & Correspondance (Université publique de formation à distance à temps partiel).

Luxembourg : Les transferts publics au secteur privé ne sont pas comptabilisés pour les niveaux 1, 3 et 5 de la CITE.

Mexique : Les versements aux établissements privés non subventionnés comprennent seulement les droits de scolarité.

Pays-Bas : La répartition des dépenses entre les différents niveaux est souvent estimée à partir des données de 1994. Les dépenses des administrations régionales et locales sont estimées à partir des chiffres de 1994. La distinction entre les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés est souvent établie en fonction du nombre d'élèves/étudiants scolarisés respectivement dans ces deux types d'établissement.

Nouvelle-Zélande : Les dépenses « non affectées par niveau » comprennent les services de conseils, la gestion des contrats et l'administration des paiements, l'organisation des programmes d'études, les services ministériels, le paiements des traitements et indemnités, l'information, la mise à disposition des locaux scolaires, l'hébergement du personnel enseignant et du personnel de gardiennage .

Norvège : Les dépenses d'éducation préscolaire des établissements subventionnés sont incluses dans les dépenses de l'enseignement primaire.

Portugal : Sont exclus : les transferts régionaux au secteur privé, les dépenses directes locales et régionales en faveur des établissements d'enseignement et les transferts au profit des établissements privés préscolaires.

Espagne : Les dépenses publiques d'éducation sont sous-évaluées car les cotisations versées par les employeurs pour le compte des personnels non enseignants n'ont pas été prises en compte. Les dépenses de recherche ont été partiellement prises en compte. Dans certains établissements d'enseignement tertiaire, toutes les dépenses de R-D sont incluses dans le budget ; d'autres n'ont dans leur budget que les fonds généraux de l'université et certains types de contrats. Les dépenses des entités privées autres que les ménages ne sont prises en compte que lorsqu'elles concernent l'enseignement tertiaire public.

Les dépenses consacrées aux établissements d'enseignement tertiaire privés non subventionnés sont sous-estimées car seuls sont inclus les paiements effectués par des entités privées au profit des activités de R-D des universités. Les dépenses des entités privées autres que les ménages en faveur des établissements privés et au titre des bourses d'études sont sous-évaluées.

Suède : L'éducation préscolaire assurée dans les écoles maternelles et les garderies est prise en compte pour les enfants de 3 ans et plus. Les dépenses consacrées à l'éducation sont des estimations. Les dépenses afférentes aux écoles secondaires pour adultes et aux programmes éducatifs gérés par le ministère du travail sont exclues. Les dépenses afférentes à toutes les activités de recherche menées dans des établissements d'enseignement supérieur sont incluses. Les prêts et les subventions accordés aux niveaux 0, 1 et 2 de la CITE ne sont pas inclus, pas plus que les versements des ménages à des entités autres que les établissements d'enseignement au même niveau de la CITE.

Suisse : Les fonds de sources étrangères alloués aux établissements publics ne sont pas inclus.

Turquie : Les fonds de source étrangère consacrés à l'enseignement primaire et secondaire ne sont pas inclus. Ces montants sont inclus dans le total. Les fonds de sources internationales ne comprennent pas les dépenses afférentes à l'enseignement tertiaire. Les transferts de l'administration centrale à des entités privées autres ne sont pas comprises pas plus que les versements des ménages aux établissements publics et privés non subventionnés.

Royaume-Uni : Les dépenses de recherche et développement sont incluses. Les fonds d'origine publique consacrés par les ménages aux droits de scolarité sont inclus mais les dépenses des ménages financés sur leurs revenus hors transferts ne le sont pas. Sont également exclus les dépenses affectées aux établissements privés non subventionnés.

États-Unis : Sont incluses toutes les dépenses de recherche, à l'exception des financements alloués aux centres fédéraux de R-D administrés par les universités. Les dépenses publiques englobent les transferts au secteur privé, acheminés par les établissements. Les transferts publics au secteur privé concernent uniquement l'enseignement tertiaire.

Argentine : Les dépenses totales afférentes aux établissements d'enseignement privés ne comprennent pas les dépenses d'autres entités privées.

Brésil : Les données relatives au primaire et au premier cycle du secondaire concernent le niveau de formation « fondamental » (autrement dit de la 1^{re} à la 8^e classe : 1 à 6 dans le primaire et 7 et 8 dans le premier cycle du secondaire). L'estimation des dépenses afférentes à chacun de ces niveaux a été calculée à partir du nombre de classes et/ou des salaires statutaires du personnel enseignant, selon la nature des dépenses. N'étant pas disponibles par niveau d'enseignement, les données ont été ventilées au prorata des dépenses que l'État, aux différents niveaux d'administration, consacre à l'enseignement préscolaire, à l'enseignement « fondamental », au second cycle du secondaire et à l'enseignement tertiaire.

Inde : Le total des subventions publiques aux ménages et aux autres entités privées ne comprend pas les transferts de l'administration locale. Les dépenses totales de sources à la fois publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ne comprennent pas les dépenses d'autres entités privées.

Malaisie : Les subventions publiques totales aux ménages et à d'autres entités privées, à l'exclusion des indemnités publiques de subsistance versées aux élèves/étudiants et des dépenses totales de sources à la fois publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, ne comprennent pas les transferts à d'autres entités privées. Les transferts privés aux établissements d'enseignement, à l'exclusion des subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées, ne comprennent pas les transferts à d'autres entités privées ni les versements d'autres entités privées aux établissements publics. Les dépenses totales de sources à la fois publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, y compris les fonds de sources internationales et les subventions publiques aux ménages, ne comprennent pas les transferts opérés par d'autres entités privées aux établissements publics, ni les fonds provenant d'organismes internationaux ou d'autres sources étrangères.

Paraguay : Les dépenses d'enseignement primaire comprennent le préscolaire.

Uruguay : Les dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement comprennent *uniquement* les dépenses de l'administration centrale. Les dépenses totales de sources à la fois publiques et privées en faveur des établissements d'enseignement ne comprennent pas les transferts privés aux établissements privés non subventionnés et concernent uniquement les dépenses de l'administration centrale.

Méthodes

Les dépenses d'enseignement et les données relatives aux comptes nationaux présentées par l'**Australie**, les **États-Unis** et la **Nouvelle-Zélande** couvrent la période de juillet à juin. Pour ces pays, le ratio « calculé » du niveau national des prix du PIB ajuste les données relatives aux dépenses à l'année civile. Pour ajuster les chiffres du PIB, on a calculé une moyenne pondérée des deux années de référence consécutives.

L'**Allemagne**, l'**Autriche**, la **Belgique**, la **Corée**, le **Danemark**, l'**Espagne**, la **Fédération de Russie**, la **Finlande**, la **France**, la **Hongrie**, l'**Irlande**, l'**Italie**, le **Mexique**, la **Norvège**, les **Pays-Bas**, la **Pologne**, la **République tchèque**, la **Suède**, la **Suisse** et la **Turquie** présentent à la fois les dépenses d'enseignement et les données relatives aux comptes nationaux par année civile. Aucun ajustement n'est donc nécessaire.

Les dépenses d'enseignement présentées par le **Canada**, le **Japon** et le **Royaume-Uni** couvrent la période d'avril à mars.

Australie : Les données sur les dépenses par source sont basées sur les données de l'exercice budgétaire (juillet à juin) fournies par l'Australian Bureau of Statistics. Ces données sont complétées par la moyenne des données pour l'année civile (communiqués par les principaux organismes d'enseignement), ce qui permet de ventiler les dépenses totales par niveau de la CITE et par catégorie de dépenses. Les données relatives aux établissements assurant un enseignement supérieur court (Technical and Further Education – TAFE) ont été ventilées par poste de dépenses sur la base des données communiqués par le TAFE de Nouvelle-Galles du Sud et par niveau de la CITE selon le nombre d'heures d'enseignement suivies par les étudiants.

Finlande : Les estimations des dépenses des établissements d'enseignement technique et professionnel ventilées par niveau d'enseignement (niveaux 3, 5 et 6 de la CITE) sont établies à partir des effectifs scolarisés à ces niveaux.

Hongrie : Pour évaluer les dépenses de l'administration pour l'enseignement public, on a soustrait les revenus des établissements publics de leurs dépenses. Les paiements privés aux établissements publics sont comptabilisés dans les revenus de ces derniers.

Italie : Les dépenses régionales d'enseignement professionnel sont réparties entre le second cycle du secondaire et le tertiaire non universitaire en fonction des effectifs scolarisés.

Mexique : La part de l'aide financière publique aux étudiants, imputable aux paiements effectués par les ménages aux établissements d'enseignement concerne seulement les dépenses publiques fédérales. Les dépenses privées en faveur des établissements privés non subventionnés constituent des estimations. La ventilation, par niveau d'enseignement, des dépenses des administrations régionales et locales au titre des établissements publics représente une estimation.

Chili : Au Chili, le primaire va de la première à la huitième classe. La ventilation des dépenses d'éducation entre le primaire (1^{re} à 6^e classes) et le premier cycle du secondaire (7^e et 8^e classes) est basée sur la répartition des effectifs scolarisés entre ces différents niveaux. Les dépenses relatives à l'enseignement tertiaire ne comprennent pas les dépenses relatives aux recherches réalisées par des établissements tertiaires grâce au financement de commanditaires publics (autres que le ministère de l'Éducation) et privés. Les subventions publiques aux ménages, qui ne sont pas imputables aux établissements d'enseignement, ne comprennent pas les subventions accordées en nature aux étudiants, telles que les réductions tarifaires dans les transport en commun. Certaines des données utilisées pour calculer les indicateurs de financement sont des estimations et ont un caractère préliminaire.

Sources

Données statistiques collectées en 1997 à l'aide du questionnaire UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UCE). Les sources nationales sont les suivantes :

Australie : Department of Employment, Education and Training and youth Affairs, Higher Education Division ; Canberra ; Australian Bureau of Statistics, collection « Expenditure on Education Finance ». Pour les dépenses des administrations régionales, ont été utilisées les données des administrations des états (pour les établissements publics) et les données des écoles (pour les établissements privés). Collection of National Financial Data on Vocational Education and Training ; New South Wales Technical and Further Education, données non publiées.

Autriche : Office central de la statistique, Vienne.

Belgique : Communauté flamande : ministère de la Communauté flamande, section éducation, Bruxelles ; Communauté française : ministère de la Communauté française, section éducation, recherche et formation, Bruxelles ; Communauté allemande : ministère de la Communauté de langue allemande, Eupen

Canada : Statistique Canada, Ottawa.

République tchèque : Données non publiées des ministères de l'Agriculture, de la Santé, des Affaires économiques et de l'Éducation.

Danemark : Ministère de l'Éducation, département des affaires économiques, Copenhague.

Finlande : Statistique Finlande, Helsinki.

France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.

Allemagne : Office fédéral de la statistique, Wiesbaden.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et des Cultes, Direction de la planification de l'investissement et de la recherche opérationnelle, Athènes.

Hongrie : Ministère de la Culture et de l'Éducation, ministère des Finances, Office central de la statistique, Budapest.

Islande : Institut national de sciences économiques, Reykjavik.

Irlande : Department of Education, Statistics Section, Dublin.

Italie : Institut national de la statistique (ISTAT), Rome ; ministère de l'Instruction publique, service de la statistique, Rome.

Japon : Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture, Division de la statistique et de la recherche, Tokyo.

Corée : Institut coréen de développement de l'enseignement, Centre de recherche d'informations sur l'enseignement, Séoul.

Mexique : Secrétariat à l'enseignement public.

Pays-Bas : Bureau central de la statistique, Département des statistiques de l'enseignement, Voorburg ; ministère de l'Éducation et des Sciences, Zoetermeer.

Nouvelle-Zélande : Ministry of Education, Wellington.

Norvège : Office central de la statistique, Division de la population, de l'enseignement et des régions, Kongsvinger ; ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, Oslo.

Pologne : Office central de la statistique, République de Pologne, Varsovie.

Portugal : Ministère de l'Éducation, Bureau de la recherche et de la prospective, Département de la programmation, Lisbonne.

Espagne : Institut national de la statistique, Sous-direction générale des statistiques et des études sociales, Madrid ; ministère de l'Éducation, bureau de la planification, Madrid ; ministère du Travail, Madrid.

Suède : Office national suédois de l'éducation (Skolverket), Stockholm ; Office national suédois de l'enseignement supérieur (Hogskoleverket) ; Statistique Suède, Orebro.

Suisse : Office fédéral de la statistique, Berne.

Turquie : Institut d'État de la statistique, Ankara.

Royaume-Uni : Department for Education and Employment, Darlington.

États-Unis : Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, Washington, D. C.

Argentine : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Brésil : MPO – Ministério do Planejamento e Orçamento – ministère du Plan – IPEA/DIPOS – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Office chargé de la politique sociale. Les données proviennent de la base de données sur la gestion des systèmes fédéraux d'informations financières et budgétaires – SIAFI (Sistema de Administração Financeira do Governo Federal) & SIDOR (Sistema Integrado de Dados Orçamentários). Les données relatives aux États et aux municipalités ont été communiquées par le Departamento de Contas Nacionais – DECNA (Office des comptes nationaux), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Office national de la statistique). Ces données couvrent uniquement 39.94 pour cent du total des dépenses des municipalités. Les autres données n'étaient pas ventilées par catégorie de dépenses. Les dépenses totales afférentes aux municipalités ont été recueillies auprès du STN – Secretaria do Tesouro Nacional – Office fédéral du Trésor. Pour les autres données, les catégories de dépenses ont été évaluées à partir de ces dépenses totales. Les dépenses au titre des pensions, notamment de retraite, financées par les administrations régionales (État) et locales (municipalités) représentent un pourcentage du total des traitements des personnels. On ne dispose pas de données distinctes au sujet des traitements du personnel enseignant.

Chili : Dépenses publiques : ministère de l'Éducation, Chili. Dépenses privées : Banque centrale, comptabilité nationale.

Chine : Ministère du Plan et de la Construction et Institut national chinois de recherche en éducation.

Inde : Ministère de l'Éducation.

Indonésie : Ministère de l'Éducation et de la Culture.

Malaisie : Direction des finances, Direction de la formation des enseignants, Direction des affaires scolaires, Direction de l'attribution des bourses, ministère de l'Enseignement supérieur, Collège militaire royal, ministère de la Main-d'œuvre, Fondation pour la population indigène (MARA) et KEMAS.

Paraguay : Ministerio de Educacion y Culto.

Philippines : Loi de finances générale, sauf pour les dépenses totales des ménages qui proviennent de l'enquête de 1994 sur les dépenses et les revenus des familles ; les données ont été ajustées pour tenir compte de la situation en 1995.

Fédération de Russie : Centre de recherche scientifique et de statistique, Moscou.

Thaïlande : Office de la Commission nationale d'éducation.

Uruguay : ANEP y UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA.

INDICATEUR B2 : AIDES PUBLIQUES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES

Voir également les notes concernant l'indicateur B1.

■ Notes générales

Méthodes

- *Calcul des estimations utilisées pour le graphique B2.1 (dernière figure)*

Les estimations utilisées pour le graphique B2.1 (dernière figure) ont été calculées comme suit : Soit $B(i)$ le pourcentage d'individus de 5 à 29 ans dans la population totale du pays i , divisé par le pourcentage moyen d'individus de cette classe d'âge dans l'ensemble des pays de l'OCDE disposant de ces données, et $A(i)$ les dépenses consacrées aux établissements d'enseignement en pourcentage du total des dépenses publiques du pays i . La formule $A(i)/B(i) - A(i)$ a été utilisée pour calculer la différence escomptée pour le pays i telle que présentée sur le graphique B2.1 (dernière figure).

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Belgique : Les subventions publiques accordées au secteur privé *comprennent* uniquement les bourses d'études.

Mexique : Les subventions publiques des administrations régionales au secteur privé sont comprises dans les dépenses directes au titre des services éducatifs.

Malaisie : Sont exclus des subventions publiques au secteur privé, les transferts à d'autres entités privées. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement, de sources initiales publique et privée, ne comprennent pas les transferts de l'administration régionale en faveur d'autres entités privées ni les paiements d'autres entités privées en faveur d'établissements publics.

Paraguay : Les dépenses d'enseignement primaire comprennent l'éducation préscolaire.

Thaïlande : Les dépenses publiques d'éducation indiquées, en pourcentage des dépenses publiques totales par niveau d'enseignement, pour les dépenses publiques directes en faveur des services éducatifs portent uniquement sur les établissements publics.

Uruguay : Les dépenses publiques directes affectées aux services éducatifs, en pourcentage des dépenses publiques totales par niveau d'enseignement, comprennent uniquement les dépenses de l'administration centrale. Les financements, publics et privés, de sources initiales et finales, affectés aux établissements d'enseignement, ne comprennent pas les versements privés aux établissements privés non subventionnés et incluent uniquement les dépenses de l'administration centrale. La part des dépenses publiques affectée aux établissements d'enseignement publics et privés, comprend uniquement les dépenses de l'administration centrale.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B3 : PARTS RELATIVES DES INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

■ Notes générales

Méthodes

Les dépenses initiales publiques comprennent à la fois les dépenses publiques directes en faveur des établissements d'enseignement et les transferts au secteur privé. Les dépenses initiales privées comprennent les frais de scolarité et autres versements effectués par les élèves/étudiants et les ménages aux établissements, déduction faite de la fraction de ces versements compensés par les subventions publiques. Les parts finales, publiques et privées, sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources éducatives et les versements aux établissements d'enseignement mais excluent les transferts aux ménages et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales regroupent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des subventions publiques). Les achats de biens et services éducatifs effectués directement par les ménages sont exclus des principaux calculs des parts initiales et finales des dépenses.

■ Notes sur les différents pays

Voir les notes sur les indicateurs B1 et B2.

INDICATEUR B4 : DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT

Voir également les notes concernant l'indicateur B1.

■ Notes générales

Méthodes

• Période de référence

La période de référence de l'indicateur B4 est l'année civile 1995. Pour les pays où l'exercice budgétaire et/ou l'année scolaire ne coïncident pas avec l'année civile, on procède aux ajustements nécessaires. Afin de limiter l'ampleur de l'ajustement global, on ajuste soit les données sur les effectifs, soit les données financières, selon le cas, pour qu'elles concordent avec l'année civile. Pour les pays où l'année civile coïncide avec l'exercice budgétaire mais non avec l'année scolaire, les données sur les effectifs scolaires sont pondérées de façon à concorder avec l'année civile. Dans les pays où l'année civile coïncide avec l'année scolaire mais non avec l'exercice budgétaire, les données sur les effectifs ne sont pas ajustées mais les indices implicites des prix du PIB mentionnés dans l'indicateur B1 sont utilisés pour faire concorder les données financières avec l'année civile. Enfin, dans les pays où l'année civile ne coïncide ni avec l'exercice budgétaire, ni avec l'année scolaire, les données sur les effectifs sont pondérées de façon à concorder avec l'exercice budgétaire, puis les indices implicites des prix du PIB sont utilisés pour ajuster les données de l'exercice budgétaire à l'année civile.

• Incidence des dépenses de R-D sur les dépenses d'enseignement tertiaire

Les comparaisons des dépenses de l'enseignement tertiaire, et notamment des dépenses par étudiant, peuvent être trompeuses car les chiffres afférents aux universités et autres établissements d'enseignement tertiaire comprennent d'importantes dépenses de recherche. La part de la recherche dans les dépenses totales de l'enseignement tertiaire varie d'un pays à l'autre, ce qui tient en partie au volume relatif des activités de R-D qui ont lieu dans l'enseignement tertiaire.

Une autre raison pour laquelle les dépenses de recherche induisent des distorsions dans les comparaisons entre dépenses par étudiant tient au fait que les dépenses de recherche ne sont pas comptées au même degré dans les chiffres des dépenses de l'enseignement tertiaire de tous les pays. Par exemple, alors que certains pays excluent la recherche bénéficiant de financements ou de budgets distincts, d'autres, comme la Hongrie et la Suède, ont inclus toutes les dépenses de recherche des établissements d'enseignement tertiaire dans les statistiques sur les dépenses de l'enseignement tertiaire.

Dans l'édition 1995 de *Regards sur l'éducation*, l'annexe 3 présente, pour certains pays, une comparaison des dépenses par étudiant avec et sans R-D ; celle-ci montre que les dépenses de recherche constituent une importante fraction des dépenses totales de l'enseignement tertiaire et que la part estimée de la recherche varie largement selon les pays. Pour les quelques pays couverts par cette comparaison, la soustraction des dépenses de R-D des dépenses de l'enseignement tertiaire diminue les dépenses unitaires estimées dans des proportions qui vont de 14 à 37 pour cent.

Il s'ensuit que les différences d'un pays à l'autre entre dépenses unitaires présentées dans cet indicateur et entre dépenses de l'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB (indicateur B1) correspondent en partie aux différences entre pays quant au rôle des établissements d'enseignement tertiaire dans la recherche. Les écarts de dépenses ne reflètent pas nécessairement les différences entre les montants dépensés par étudiant pour financer les fonctions d'enseignement des établissements.

• Estimation des coûts unitaires par approximation

Les estimations des dépenses d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires ont été obtenues en multipliant l'indicateur B4 par une estimation de la durée moyenne des études tertiaires. Dans les cas où l'on a procédé par approximation, cette dernière estimation a été obtenue à partir du taux de renouvellement des effectifs, calculé en déterminant le rapport entre les flux d'entrée et de sortie et les effectifs, autrement dit, $D = (S_{t-1} + S_t) / (Z_t + A_t)$ où D représente la durée, S_t le nombre d'étudiants à la fin de l'année t, S_{t-1} le nombre d'étudiants au début de l'année t (le nombre d'étudiants scolarisés à la fin de l'année précédente en donne une approximation), Z_t le nombre d'étudiants de première année l'année t et A_t le nombre d'étudiants qui quittent l'université l'année scolaire t (la formule $S_{t-1} + Z_t - S_t$ en donne une approximation). Les effectifs estimés sont exprimés en équivalents plein-temps. Les

flux d'entrées ont été calculés sur la base du nombre d'étudiants à plein-temps nouvellement inscrits. Tous les étudiants sont pris en compte, y compris ceux qui n'obtiendront pas de diplôme.

Cette estimation est fondée sur certaines hypothèses simplificatrices : on considère, premièrement, que les taux de passage restent constants dans le temps, deuxièmement, que les dépenses relatives à l'année de référence sont représentatives des autres années, et ce pour la durée totale des études. Les séries chronologiques de l'OCDE montrent que les dépenses réelles par étudiant restent relativement constantes.

- *Estimation des coûts unitaires par la méthode des indices en chaîne*

Les estimations des dépenses d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires ont été obtenues en multipliant l'indicateur B4 par une estimation de la durée moyenne des études tertiaires. Dans les cas où la méthode des indices en chaîne a été utilisée, la durée des études se définit comme la somme des probabilités, pour chaque année d'études, qu'un étudiant qui a entamé des études tertiaires soit encore inscrit au cours de l'année considérée. La durée des études est donc donnée par la formule suivante : $D = \sum_{i=1}^n q_i$, où q_i est la probabilité qu'un étudiant atteigne l'année d'études i , c'est-à-dire le nombre d'étudiants inscrits en i année rapporté au nombre d'inscrits en première année $i-1$ année auparavant. Avec cette méthode, toutes les probabilités sont dérivées des données de deux années consécutives, l'année de référence et l'année qui la précède. Soit s le nombre d'étudiants inscrits en année i au cours de l'année t , et le nombre d'étudiants inscrits en année $i-1$ au cours de l'année $t-1$, les taux de passage peuvent être calculés pour chaque année du cycle d'études à l'aide de la formule : $a_{i,t} = s_{i,t} / s_{i-1,t-1}$. Les taux de passage expriment, pour chaque année du cycle d'études, la probabilité qu'un élève inscrit en année $i-1$ soit encore inscrit en année i . Le produit de tous les taux de passage de l'année 1 à l'année i correspond à la probabilité, pour l'année i du cycle d'études, qu'un élève ayant entamé ses études $i-1$ année auparavant parvienne en année i . Enfin, la somme de toutes les probabilités conditionnelles fournit une indication de la durée moyenne des études tertiaires.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Finlande : Les données concernant le niveau préscolaire comprennent les garderies et écoles maternelles ainsi que les repas offerts aux enfants de 3 à 6 ans dans les garderies, ouvertes généralement de 8 à 10 heures par jour, cinq jours par semaine. Les dépenses non couvertes par le budget des autorités centrales ne sont pas prises en compte dans les dépenses afférentes aux universités au niveau 6 de la CITE.

Espagne : Dans les données financières, les étudiants des universités ouvertes ont été assimilés à des étudiants à temps partiel. Les données financières relatives aux établissements privés de niveau CITE 6 ne comprennent que les établissements universitaires.

Malaisie : Les données relatives à l'ensemble du tertiaire (y compris le niveau universitaire), ne comprennent pas de dépenses courantes autres que la rémunération du personnel de l'enseignement tertiaire de niveau universitaire.

Paraguay : Les dépenses pour l'enseignement primaire comprennent l'éducation préscolaire.

Estimation de la durée des études tertiaires à l'aide de la méthode des indices en chaîne.

Canada : La 6^e année d'études *inclut* les 7^e, 8^e, 9^e et 10^e années d'études.

Allemagne : Le modèle utilisé pour calculer la durée moyenne des études tertiaires est modifié à l'échelon national. Au-delà de la 10^e année d'étude, les étudiants ne sont pas totalement pris en considération. Les étudiants en 10^e année ou au-delà représentaient environ 10 pour cent de l'effectif total scolarisé durant l'année universitaire 1994/95. La durée notifiée dans le cas de l'Allemagne est la limite inférieure de la durée totale et elle est probablement sous-évaluée. En général, les études tertiaires non universitaires durent deux ans mais leur durée peut aller jusqu'à quatre ans lorsqu'elles sont suivies à temps partiel. Aucune distinction n'est faite entre le plein-temps et le temps partiel au niveau de l'enseignement universitaire.

Grèce : La 5^e année d'études inclut la 6^e année et les années suivantes.

Italie : La durée maximum des études non universitaires est de quatre années seulement. Le temps partiel est une rubrique sans objet.

Corée : La durée maximum des études non universitaires est de trois années. La 7^e année d'études comprend la 6^e et la 8^e années ainsi que les années suivantes.

Fédération de Russie : Les données concernant les effectifs à temps partiel ne sont pas prises en compte.

Royaume-Uni : La méthode des indices en chaîne a été légèrement modifiée pour pouvoir être appliquée aux données disponibles pour le Royaume-Uni. Les durées moyennes ont été calculées séparément pour chacun des principaux cursus de l'enseignement tertiaire à l'aide de la méthode des indices en chaîne précédemment décrite. Pour tenir compte du fait que de nombreux étudiants complètent leur cursus initial par un second cursus, ces données ont ensuite été ajustées en fonction du nombre d'étudiants inscrits dans chacune des principales filières de l'enseignement tertiaire. Les durées moyennes totales des études universitaires et de l'ensemble des études de niveau tertiaire sont donc des moyennes pondérées des durées moyennes de chacune des différentes filières. Les étudiants scolarisés dans les établissements de formation continue ne sont pas pris en compte, bien qu'ils représentent près de 10 pour cent des effectifs de l'enseignement tertiaire.

Interprétation

Danemark : Les dépenses d'éducation préscolaire sont légèrement surévaluées.

Allemagne : La couverture des données financières a changé entre 1990 et 1995. Si l'on prend le même taux de couverture qu'en 1990, les dépenses par élève en 1995 seraient : 3 505 dollars américains pour l'éducation préscolaire, 6 543 dollars pour le secondaire et 8 108 dollars pour le tertiaire de niveau universitaire.

Espagne : A la différence des données présentées dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les chiffres relatifs à l'effectif d'étudiants du tertiaire sont calculés en équivalent plein-temps. C'est aussi le cas pour les données portant sur l'année scolaire/universitaire de 1990.

Suisse : Les dépenses par étudiant dans l'enseignement universitaire sont très élevées. Ceci tient principalement à la structure du système universitaire : un grand nombre d'universités par rapport à la taille du pays (qui s'explique aussi par la nécessité de couvrir les trois régions linguistiques) ; la petite taille de certaines universités; le large éventail de filières proposées par chacune d'elles et donc le nombre assez faible d'étudiants par enseignant. De plus, les salaires des enseignants de l'université sont élevés et les dépenses comprennent aussi les dépenses de R-D.

Méthodes

Danemark : Les jardins d'enfants, qui bénéficient tous d'importantes subventions publiques, sont classés dans la catégorie des établissements publics.

Hongrie : La répartition des dépenses entre le primaire et le secondaire de premier cycle est évaluée à partir du nombre d'élèves scolarisés à ces deux niveaux .

Suède : Seuls les enfants de 3 ans et plus accueillis dans les établissements d'éducation préscolaire sont compris. Les données relatives à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (*grundskola*) ne sont pas disponibles séparément. La répartition entre ces niveaux est évaluée à partir des salaires des enseignants et du nombre d'heures d'enseignement assurées. La ventilation des dépenses d'enseignement spécial entre le primaire et les deux cycles du secondaire, et entre les programmes municipaux de formation des adultes, sont aussi des estimations. L'effectif d'adultes inscrits dans l'enseignement municipal a été comptabilisé en équivalent plein-temps dans le primaire ou dans l'un des deux cycles du secondaire, selon le niveau des cours suivis. La mesure des équivalents plein-temps pour les effectifs de l'enseignement tertiaire est basée sur le nombre de cours suivis (en pourcentage du nombre de cours d'un étudiant à plein-temps). Dans la dernière édition de *Regards sur l'éducation*, les données nécessaires à ce calcul n'étant pas disponibles, tous les étudiants avaient été considérés comme étudiants à plein-temps.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B5 : NATURE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

Voir également les notes concernant l'indicateur B1.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Canada : Les dépenses de fonctionnement des établissements privés non subventionnés classées au niveau 5 de la CITE comprennent les dépenses en capital.

Finlande : Dans le cas des dépenses en capital en faveur des établissements publics de formation professionnelle, les données sont le plus souvent estimées. Les données relatives aux dépenses en capital des établissements privés subventionnés sont des estimations.

Allemagne : Les chiffres concernant la rémunération moyenne par élève sont sous-évalués. Certains paiements inclus dans le calcul de l'indicateur B4 ne peuvent pas être ventilés par catégorie de ressource.

Irlande, Corée, Suède : Les données relatives aux dépenses par catégorie de ressources se rapportent uniquement aux dépenses des établissements publics, mais les chiffres concernant la rémunération moyenne du personnel et des enseignants par élève ont été évalués sur la base des dépenses par étudiant dans les établissements publics et privés.

Malaisie : Les dépenses de fonctionnement, en pourcentage des dépenses totales, et les dépenses en capital, en pourcentage des dépenses totales, concernent uniquement les établissements publics. La rémunération des enseignants, des autres personnels et de l'ensemble du personnel, en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement, ne comprennent pas les dépenses des établissements privés non subventionnés de niveau universitaire.

Paraguay : Les dépenses indiquées pour l'enseignement primaire comprennent l'éducation préscolaire. Les dépenses d'éducation par catégorie de ressources ne comprennent pas celles des établissements privés non subventionnés.

Uruguay : Sont exclues les dépenses d'éducation des établissements privés non subventionnés.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B6 : FINANCEMENT PUBLIC PAR NIVEAU ADMINISTRATIF

Voir également les notes concernant l'indicateur B1.

■ Notes générales

Méthodes

Voir également les notes concernant l'indicateur B5.

Les résultats présentés dans le tableau B6.2 indiquent la répartition des dépenses publiques entre établissements d'enseignement publics et privés. Étant donné que seule la part de fonds publics affectée aux établissements privés est indiquée, ce tableau ne fournit pas d'indication quant à la répartition des dépenses publiques et privées consacrées à l'éducation. On peut aussi le constater dans l'indicateur B3.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Japon : Les dépenses des préfectures et des municipalités (financements locaux et régionaux) ne peuvent être présentées séparément.

États-Unis : Les transferts des administrations régionales aux administrations locales en faveur de l'enseignement tertiaire ne sont pas inclus.

Méthodes

Hongrie : les administrations régionales (comtés) et les municipalités sont assimilées à des administrations locales car les premières jouent un rôle mineur dans la redistribution, : elles fournissent des services que les municipalités de la région ne proposent pas.

Grèce : Les transferts au niveau régional sont exclus.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B7 : NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Le personnel enseignant comprend quelques chefs d'établissement, chefs adjoints et professeurs principaux qui accomplissent pour l'essentiel des tâches administratives. Les enseignants du tertiaire de niveau non universitaire ne sont pas pris en compte.

Autriche : Le personnel enseignant comprend les chefs d'établissement sans obligation d'enseignement. La quotité du service des enseignants à temps partiel utilisée pour calculer les équivalents plein-temps est en partie estimée. On part de l'hypothèse qu'un enseignant à temps partiel correspond à 0.5 enseignant en équivalent plein-temps.

République tchèque : Les équivalents plein-temps sont estimés à partir des données relatives à 1996.

Danemark : Le personnel enseignant comprend les chefs et chefs adjoints d'établissement. La formation des adultes est exclue.

Finlande : On ne dispose pas d'une ventilation temps plein/temps partiel pour le personnel de l'enseignement privé qui, dans la codification, est comptabilisé à plein-temps. Les enseignants au niveau 1 de la CITE sont comptabilisés avec les enseignants des filières générales du niveau 2 de la CITE. Les enseignants des filières professionnelles et techniques du niveau 3 de la CITE comprennent les enseignants de l'ensemble des filières professionnelles et techniques, de même que les enseignants aux niveaux 5 et 6 de la CITE.

Allemagne : Les données relatives aux enseignants intervenant dans la « formation en entreprise » des filières associant formation en milieu scolaire et formation professionnelle pratique (système dual) ne sont pas disponibles.

Grèce : Les données sont sous-évaluées car les enseignants à temps partiel de l'éducation préscolaire et du primaire ne sont pas comptabilisés. Sont également exclus les enseignants à temps partiel du secondaire des établissements privés.

Japon : Le personnel enseignant inclut les chefs et chefs adjoints d'établissement.

Islande : Les élèves/étudiants à temps partiel ne sont pas comptabilisés dans les calculs. Le nombre d'élèves/étudiants à temps partiel est négligeable (inférieur à 100).

Irlande : Le personnel enseignant est réparti entre les niveaux 0 et 1 de la CITE en fonction des effectifs d'élèves scolarisés aux niveaux correspondants. Les enseignants des écoles spéciales sont affectés au niveau 0, 1 et 9 de la CITE en fonction de la répartition, par niveau de la CITE, des effectifs d'élèves scolarisés dans ces établissements. Dans la plupart des cas, le nombre d'enseignants à temps partiel, dont le calcul est basé sur le nombre d'individus, est évalué à partir des données relatives aux enseignants à temps partiel en équivalent plein-temps. Il est probable que cette donnée sous-estime le nombre d'enseignantes à temps partiel.

Italie : Les données relatives aux enseignants des filières professionnelles du secteur privé correspondant au niveau 5 de la CITE sont manquantes.

Pays-Bas : Le personnel enseignant inclut les chefs d'établissement et leurs adjoints.

Norvège : Le personnel enseignant comprend les chefs d'établissement. Le nombre d'étudiants du tertiaire en équivalent plein-temps est calculé à partir de l'hypothèse que l'horaire d'enseignement moyen des étudiants à temps partiel représente 50 pour cent de l'horaire d'enseignement à plein-temps. Dans l'édition de 1996 de *Regards sur l'éducation*, tous les étudiants étaient comptabilisés à plein-temps.

Espagne : Les enseignants intervenant dans la formation des adultes aux niveaux primaire et secondaire ne sont pas pris en considération. La ventilation entre les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire est une estimation.

Suède : Pour le primaire, ainsi que pour le premier et second cycles du secondaire, sont inclus non seulement les enseignants des écoles polyvalentes ordinaires (*grundskola et gymnasieskola*), mais aussi les enseignants intervenant dans la formation municipale des adultes et dans l'enseignement spécial pour les élèves atteints d'un handicap sévère et d'un retard mental. Les données indiquant la ventilation du personnel enseignant par niveau d'enseignement sont des estimations.

Suisse : Pour l'enseignement de niveau universitaire, seuls les enseignants rémunérés sur le budget ordinaire sont inclus, ceux dont la rémunération provient de sources extérieures étant exclus (200-300 personnes, soit 100-150 en équivalents plein-temps). Les données concernant les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire concernent uniquement le personnel des établissements publics.

Royaume-Uni : Les enseignants des établissements non subventionnés de formation professionnelle secondaire de second cycle sont exclus.

Brésil : L'ensemble du personnel est comptabilisé à plein-temps.

Chili : Les enseignants sont répartis entre les différents types d'établissements dans lesquels ils travaillent au prorata de la charge contractuelle d'enseignement. Un contrat à plein-temps représente 30 heures par semaine. Le personnel qui travaille moins de 27 heures par semaine sont comptabilisés à temps partiel.

Inde : Les données relatives aux enseignants du premier cycle du secondaire portent uniquement sur les « middle schools ».

Thaïlande : Dans les enseignements préscolaire, primaire, secondaire et tertiaire de niveau non universitaire, les établissements pour la plupart proposent plusieurs niveaux d'enseignement, de sorte que l'on ignore le nombre exact d'enseignants à chaque niveau. Leur nombre a donc été évalué en fonction des effectifs d'élèves relevant des autorités compétentes. Certains enseignants à plein-temps enseignent également à temps partiel. Le personnel enseignant des centres de formation à distance n'est pas réparti selon le niveau d'enseignement. Ces enseignants travaillent à temps partiel et le coefficient de conversion utilisé pour évaluer leur effectif en équivalent plein-temps est de 0.9.

Uruguay : Les données relatives au personnel enseignant des établissements privés ne sont disponibles que pour l'enseignement tertiaire.

Interprétation

Allemagne : Les données relatives au nombre d'enseignants du tertiaire, calculé en équivalent plein-temps, ne sont actuellement pas disponibles. Étant donné l'effectif important d'enseignants, non comptabilisé, des établissements de formation aux métiers de la santé, correspondant au niveau 5 de la CITE, ainsi que le grand nombre de maîtres de conférences temporaires dans les universités, l'utilisation dans les calculs d'un coefficient provisoire pour exprimer en équivalent plein-temps l'effectif d'enseignants à temps partiel entraînerait de grandes distorsions.

Islande : Beaucoup d'enseignants à plein-temps effectuent des heures supplémentaires, pratique courante en Islande pour accroître le salaire. Par conséquent, le nombre d'enseignants en équivalent plein-temps peut être supérieur au nombre d'individus.

Turquie : L'enseignement par correspondance est inclus dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire.

Suisse : Dans le tertiaire de niveau universitaire, les enseignants se consacrent non seulement à l'enseignement mais aussi à des activités de recherche et à des services. La répartition de leur temps de travail entre ces différentes activités est la suivante (estimations) : enseignement : 40-45 pour cent ; recherche et développement : 35-40 pour cent ; services et autres activités : 15-25 pour cent.

Royaume-Uni : Sont exclus les enseignants et les élèves des établissements non subventionnés de formation professionnelle du second cycle du secondaire ainsi que les écoles préparant aux métiers d'infirmiers et d'auxiliaires médicaux.

Méthodes

Danemark : La plupart des données sont des estimations. Les enseignants du tertiaire de niveau non universitaire et les enseignants qui effectuent des recherches de niveau universitaire ne sont pas tous pris en considération.

France : Les données indiquant le nombre d'enseignants dans les établissements tertiaires privés et dans les établissements secondaires privés non subventionnés sont des estimations.

Allemagne : Dans la mesure où les données concernant les enseignants intervenant dans la composante « formation en entreprise » du système de formation en alternance (système dual) ne sont pas disponibles, les élèves scolarisés à plein-temps dans les programmes de formation en alternance sont comptabilisés dans les effectifs d'élèves à temps partiel (à l'aide d'un coefficient de conversion de 0.4) afin d'obtenir le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

Nouvelle-Zélande : Dans le primaire et le secondaire, la plupart des établissements scolaires assurent plus d'un niveau d'enseignement de sorte que l'on ignore le nombre exact d'enseignants intervenant à chacun des niveaux. Leur nombre a été évalué d'après les effectifs scolaires.

Espagne : La répartition par niveau d'enseignement des effectifs qui enseignent à plus d'un niveau résulte d'une estimation.

Argentine : Les données communiquées pour 1996 ont été ajustées à partir des données de 1994 : le nombre d'élèves/étudiants par enseignant à chaque niveau d'enseignement a été obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants en 1994 à chaque niveau par le nombre d'enseignants en équivalent plein-temps en 1994 au même niveau d'enseignement. On est parti de l'hypothèse que les ratios étaient les mêmes en 1996. Le nombre d'enseignants en équivalent plein-temps en 1996 à chaque niveau d'enseignement a été calculé par division des effectifs scolarisés à chacun de ces niveaux en 1996 par le ratio élèves-étudiants/enseignants correspondant de 1994.

Bésil : Aucune donnée sur les enseignants à temps partiel n'est disponible ; on considère que l'ensemble du personnel enseignant travaille à plein-temps. L'effectif d'enseignants de l'enseignement « fondamental » a été ventilé entre le primaire et le premier cycle du secondaire en fonction du nombre de salles de classe. Du préscolaire au second cycle du secondaire, l'effectif d'enseignants, exprimé en équivalent plein-temps, a été évalué à partir du nombre de salles de classes affecté à chacun de ces niveaux.

Inde : Tous les enseignants sont comptabilisés à temps plein. Les chefs d'établissement sont inclus dans l'effectifs d'enseignants.

Sources

Voir l'indicateur B1.

Argentine : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección Red Federal de Información Educativa, Recensement scolaire de 1994 et recensement scolaire de 1996.

Bésil : MEC – Ministério da Educação e do Desporto (ministère de l'Éducation et des Sports), INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Institut national d'études et de recherche sur l'éducation) – SEEC – Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Office d'information et de statistiques sur l'éducation) – Recensement de la population scolaire/recensement des formations d'enseignement tertiaire de 1996. CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordination en vue de l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur) pour les programmes de maîtrise et de doctorat.

Chili : Base de données du ministère de l'Éducation sur les effectifs d'enseignants.

Chine : Annuaire statistique chinois sur l'éducation, 1996.

Indonésie : Statistiques scolaires, 1995.

Jordanie : Statistiques du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et données communiquées par les établissements privés. Enquête conduite durant l'année scolaire/universitaire 1995/1996.

Malaisie : Direction du plan et de la recherche en matière d'éducation, Direction de la formation des enseignants, Direction administrative polytechnique, Direction de l'enseignement privé, Direction des affaires scolaires, Direction de l'attribution des bourses, ministère de l'Enseignement supérieur, Collège militaire royal, ministère de la Main-d'œuvre, Fondation en faveur des populations indigènes (MARA), et KEMAS.

Paraguay : Base de données statistiques 1996, Estadística Educativa Anuario 1996. Dirección de Planificación, Estadística e Información Educativa. Recensement annuel.

Philippines : Méthode du bulletin statistique du DECS. Recensement.

Uruguay : Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Cultura y Oficinas Productoras del Sistema.

INDICATEUR C1 : SCOLARISATION SELON LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

■ Notes générales

Méthodes

La date de référence des statistiques rapportant le taux de scolarisation aux données démographiques est celle utilisée par les autorités nationales elles-mêmes. On part du principe que les âges indiqués dans les données d'effectifs sont les âges au 1^{er} janvier de l'année en question. On procède si nécessaire à une interpolation linéaire pour faire du 1^{er} janvier la date de référence des données démographiques (date qui correspond d'assez près au milieu de l'année scolaire dans la plupart des pays), sauf pour l'**Australie** et la **Corée** où le 1^{er} juillet est la date utilisée à la fois pour les effectifs et les données démographiques.

Les dates ou périodes auxquelles les étudiants, les personnels de l'enseignement et les établissements ont été recensés n'ont pas été communiquées au Secrétariat par tous les pays. Certains pays recueillent ces statistiques au début de l'année scolaire grâce à des enquêtes ou à des fichiers administratifs alors que d'autres les rassemblent dans le courant de l'année scolaire et que d'autres encore le font à différents moments de l'année ou en fin d'année scolaire. Il y a lieu de noter qu'en utilisant des dates de référence différentes pour, par exemple, les données d'effectifs scolaires et les données démographiques, des erreurs de calcul peuvent survenir (telles que des taux de scolarisation nets supérieurs à 100 pour cent) si une des variables augmente ou diminue sensiblement. En outre, si la date de référence utilisée pour les données d'effectifs scolaires par âge diffère de celle utilisée pour les données démographiques (généralement le 1^{er} janvier de l'année de référence), d'autres erreurs peuvent apparaître dans le calcul des taux de scolarisation.

Les taux de scolarisation sont fondés sur le nombre d'élèves scolarisés, qu'ils le soient à plein-temps ou à temps partiel.

Les taux de scolarisation présentés au tableau C1.1a mesurent le nombre d'élèves âgés de 5 ans ou plus scolarisés dans des établissements publics et privés pour 100 personnes âgées de 5 à 29 ans. Le numérateur de cette fraction inclut les élèves âgés de 5 ans et plus (y compris les élèves de plus de 29 ans), mais non les élèves de 4 ans et moins.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Les établissements de formation et d'enseignement professionnels privés et certains établissements d'enseignement professionnel subventionnés ne sont pas inclus. Les élèves qui suivent des programmes de formation ouverts et les étudiants de deux universités privées ne sont pas compris. Les registres du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels ne font pas la distinction entre les apprentis et les autres élèves, de sorte que les apprentis sont comptabilisés comme étudiants à temps partiel et non à plein-temps. Les effectifs scolarisés dans le préscolaire ne sont pas inclus lorsque les garçons et les filles sont notifiés séparément. On part de l'hypothèse que la grande majorité des élèves au niveau préscolaire répondent aux critères de scolarisation à plein-temps.

Autriche : Les étudiants du tertiaire de niveau non universitaire âgés de plus de 30 ans sont comptabilisés avec les étudiants âgés de 25 à 29 ans. Ils représentent moins de 5 pour cent des étudiants de 30 à 39 ans.

Allemagne, Autriche, Espagne, Norvège : Les chiffres portant sur les établissements privés subventionnés comprennent également certains établissements privés non subventionnés.

Belgique : Les données relatives aux formations à l'entrepreneuriat ne sont pas incluses pour la Communauté flamande. Les données relatives aux établissements privés non subventionnés ne sont pas disponibles. Les établissements de cette catégorie étant peu nombreux, les données relatives à toutes les catégories d'établissements ne sont que légèrement sous-estimées.

Danemark : Les jardins d'enfants et les établissements à classe unique sont classés dans les établissements publics. Bien qu'un tiers de ces établissements soient dits privés dans le pays, ils sont en grande partie gérés et contrôlés par l'État et les frais acquittés par les parents sont identiques. La formation des adultes n'est pas incluse.

Finlande : Les élèves/étudiants sont classés non pas selon leur mode de scolarisation (plein-temps et temps partiel) mais en fonction des disciplines étudiées.

France : Les formations professionnelles pratiques suivies dans l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire ne sont pas incluses.

Allemagne : Les étudiants poursuivant des études de doctorat n'étant pas tenus de s'inscrire à l'université, il n'est pas possible d'estimer leur nombre.

Hongrie : Les élèves handicapés sont inclus dans les données relatives au primaire et au premier cycle du secondaire. Le nombre de filles de chaque cohorte d'âge scolarisées au niveau 0 de la CITE est évalué à partir de l'effectif total de filles scolarisées au niveau 0 de la CITE et du nombre d'élèves par âge scolarisés à ce niveau.

Au niveau universitaire, les données relatives aux étudiants ventilés par groupe d'âge sont des estimations de même que celles indiquant la répartition des étudiants âgés de 26 à 29 ans par année d'âge. Au niveau 7 de la CITE, les données par âge existent uniquement pour les étudiants préparant un doctorat. Aucune ventilation par âge relative aux étudiants suivant une formation de deuxième cycle ne donnant pas accès au doctorat, lesquels sont donc notifiés dans le groupe d'âge 30 ans et plus n'est disponible.

Islande : Les élèves/étudiants à temps partiel sont exclus sauf au niveau de l'éducation préscolaire.

Irlande : Sont exclus, les élèves infirmiers qui suivent une formation en alternance dont les deux volets (formation de type scolaire et formation pratique) se déroulent uniquement en milieu hospitalier. Les formations pour adultes sont pour l'essentiel exclues. La formation des adultes comprend les études à temps partiel correspondant aux niveaux 3, 5 et 6 de la CITE, entreprises par des personnes reprenant des études après une interruption de quelques années. Les effectifs scolarisés dans le préscolaire ne sont pas tous compris car aucune donnée n'a été recueillie auprès de nombreux établissements privés assurant la préscolarisation. Les effectifs d'élèves âgés de 13 ans ou plus, scolarisés dans l'enseignement spécial, ne sont pas ventilés par niveau d'enseignement. Les effectifs à temps partiel sont inégalement couverts. De nombreux élèves/étudiants fréquentant à temps partiel un établissement d'enseignement privé non subventionné aux niveaux 3, 5 et 6 de la CITE ne sont pas comptabilisés. Les données comprennent uniquement les élèves/étudiants à temps partiel ayant suivi une formation complète (c'est-à-dire une formation durant approximativement l'année entière).

Italie : Les données relatives au niveau 5 de la CITE pour les établissements privés ne sont pas disponibles.

Japon : Les estimations établies pour les effectifs scolarisés par âge dans l'enseignement primaire et secondaire reposent sur l'hypothèse que tous les élèves scolarisés au même niveau ont le même âge. Les effectifs scolarisés à temps partiel dans le second cycle du secondaire comprennent les élèves suivant des cours par correspondance à ce niveau. A ce niveau, un élève à temps partiel est égal à un équivalent plein-temps. Les étudiants à temps partiel du tertiaire comprennent ceux qui suivent une formation par correspondance proposée par une université (y compris l'Université à distance) et les auditeurs libres de n'importe quel type d'établissement d'enseignement tertiaire. Un étudiant à temps partiel représente 0.5 étudiant en équivalent plein-temps. Les établissements proposant des formations spéciales (formation générale) et les établissements polyvalents – (aucune condition d'accès n'est exigée pour ces établissements/formations) – ne sont pas répartis par niveau.

Mexique : Les effectifs suivant une formation pour adultes (2 752 175 étudiants) ; un enseignement répondant à des besoins spéciaux (312 325 élèves/étudiants) ; une forme de préscolarisation (436 803 enfants) et quelques autres types de formation ne peuvent être répartis en fonction des critères exigés dans la collecte UCE (c'est-à-dire par âge, sexe, etc.). Pour cette raison, ces élèves/étudiants n'ont pas été comptabilisés.

Pays-Bas : Seuls les programmes d'enseignement dont la durée théorique dépasse 12 mois sont pris en compte.

Nouvelle-Zélande : Les enfants de deux ans accueillis dans des structures de garde sont inclus.

Portugal : Les effectifs scolarisés à Madère et dans les Açores ne sont pas comptabilisés.

Espagne : Les adultes suivant une formation aux niveaux primaire et secondaire sont *exclus*.

Suède : Aux niveaux primaire et secondaire, les élèves adultes ne sont pas répartis par âge et au niveau secondaire, ils ne le sont pas par type de filière (générale ou professionnelle).

Suisse : Les étudiants âgés de 40 ans et plus sont compris dans le groupe d'âge 30-39 ans.

Royaume-Uni : Les données sur les programmes d'enseignement professionnel proposés dans le second cycle du secondaire par des établissements privés non subventionnés ne sont pas disponibles. Bien que ces programmes soient peu nombreux, ils ne sont cependant pas négligeables.

Brésil : Aucune donnée n'existe pour les élèves à temps partiel. Ce type de données est principalement disponible au niveau de l'enseignement tertiaire. Tous les élèves/étudiants sont considérés comme étant à plein-temps.

Chili : Les données incluent l'enseignement spécial et la formation des adultes ainsi que l'éducation préscolaire qui dépendent du JUNJI et de INTEGRA, deux organismes indépendants du ministère de l'Éducation. Les effectifs scolarisés par niveau de classe dans le primaire et le premier cycle du secondaire portent uniquement sur le système éducatif ordinaire. Les effectifs scolarisés dans le second cycle du secondaire comprennent les filières générales de l'enseignement ordinaire et de la formation des adultes. L'enseignement spécial est exclu. Aucune ventilation par âge des effectifs scolarisés dans le tertiaire n'est disponible.

Inde : Seuls sont inclus les élèves/étudiants fréquentant le système éducatif ordinaire. Aucune répartition par âge des effectifs scolarisés n'est disponible.

Indonésie : Sont exclus les élèves/étudiants et les personnels des écoles islamistes. La formation des adultes se déroule le soir et les intéressés suivent des études à temps partiel : ces données ne sont pas incluses. Aucune donnée pour le second cycle de formation universitaire n'est disponible.

Jordanie : L'enseignement spécial est inclus mais la formation des adultes ne l'est pas. Les activités de formation de base pour adultes sont négligeables. Les effectifs scolarisés dans des établissements gérés par des ministères autres que celui de l'Éducation sont compris ; toutefois, aucune donnée financière n'est communiquée pour ces établissements. Les statistiques relatives aux effectifs scolarisés dans le supérieur ne comprennent pas de classification des étudiants par âge. Les étudiants accèdent en majorité à ce niveau à 18 ans.

Malaisie : Les données relatives aux nouveaux inscrits, aux diplômés et au personnel concernent uniquement les établissements publics et les établissements subventionnés. Aucun texte ne prévoit l'obligation scolaire mais la Malaisie assure à tous une formation de 11 ans.

Paraguay : Les données relatives au primaire comprennent l'enseignement spécial et l'enseignement de base destiné aux adultes. L'éducation préscolaire dispensée dans les établissements privés comprend l'enseignement spécial bien qu'aucune répartition par âge ne soit disponible. Les effectifs scolarisés au niveau universitaire sont notifiés pour deux universités publiques. Les universités privées existent mais leurs effectifs sont négligeables.

Fédération de Russie : Les données portent uniquement sur les établissements publics. Tous les formations d'adultes sont assurées le soir à temps partiel et ne sont pas comprises dans les données.

Thaïlande : Les données provenant de la Direction de l'enseignement non institutionnalisé sont comprises mais ne sont pas ventilées par âge.

Interprétation

Japon, Mexique : Les taux de scolarisation sont supérieurs à 100 pour certains âges du fait que les dates de référence sont différentes pour les effectifs scolarisés et les données démographiques.

Nouvelle-Zélande : Le taux de scolarisation des 5-14 ans est supérieur à 100 car les chiffres du recensement sont sous-estimés. En Nouvelle-Zélande, la scolarisation est obligatoire de 6 à 16 ans et tous les enfants de 5 ans fréquentent des structures scolaires ou préscolaires. On constate une baisse considérable des effectifs d'élèves âgés de 19 et 20 ans scolarisés dans le second cycle du secondaire. En 1995, tous les élèves relevant des Industry Training Organisations (ITO) étaient comptabilisés dans les statistiques. En 1996, toutefois, seuls les élèves de l'ITO fréquentant des établissements d'enseignement ont été inclus.

Espagne : A partir de l'année scolaire mentionnée, la durée de l'enseignement primaire est de six années au lieu de cinq. La durée du premier cycle du secondaire était de deux années, mais elle sera de quatre années lorsque le nouveau système aura été mis en place à ce niveau. Les élèves suivant des formations pour adultes sont exclus. Les taux nets de scolarisation dépassent 100 pour cent dans certains cas. Cette situation tient en partie à la nature des prévisions démographiques établies par l'Institut national de la statistique et en partie à une surévaluation possible des effectifs par les établissements scolaires.

Malaisie : Les effectifs scolarisés dans les établissements privés subventionnés sont inclus dans les données relatives aux établissements publics.

Fédération de Russie : Tous les étudiants du tertiaire ont été comptabilisés à temps plein encore que certains suivent éventuellement un nombre de cours inférieur à celui qui est exigé pour ce mode de scolarisation.

Méthodes

République tchèque : Toutes les données sur les effectifs par âge sont des estimations. Les étudiants dits « exceptionnels » (qui ne suivent que certains cours) sont comptés dans les effectifs à temps partiel. Les étudiants adultes sont comptés dans les effectifs à plein-temps puisqu'ils suivent le même programme et se présentent aux mêmes examens que les autres étudiants.

Danemark : Tout enseignement formel ordinaire est assimilé à l'enseignement à plein-temps.

Mexique : Pour l'enseignement tertiaire, les données ventilées par âge sont des estimations.

Norvège : Pour le primaire et le premier cycle du secondaire, les effectifs répartis par âge sont estimés.

États-Unis : Dans le second cycle du secondaire, aucune distinction n'est faite entre les étudiants à plein-temps et à temps partiel.

Argentine : La répartition des effectifs par âge est évaluée à partir du recensement de la population scolaire de 1997 pour les niveaux d'enseignement correspondant aux niveaux 0, 1, 2, 3 de la CITE, à partir du recensement de la population de 1991 pour le niveau 5 de la CITE et à partir du recensement de la population universitaire de 1994 pour les effectifs scolarisés dans les établissements publics au niveau 6 de la CITE. Les données relatives aux effectifs scolarisés au niveau 6 de la CITE dans les établissements privés proviennent de l'annuaire de 1996.

Brésil : Les données relatives aux effectifs scolarisés sont répartis par âge et par sexe conformément au modèle de l'IBGE de 1996.

Chine : Pour le préscolaire, le second cycle du secondaire et le tertiaire, la répartition par âge résulte d'une estimation. Dans le premier cycle du secondaire, une forte proportion des élèves suivait une formation professionnelle à temps partiel et leur répartition par âge a également été estimée.

Inde : Des données provisoires relatives à 1995-96 ont été utilisées pour calculer les effectifs totaux scolarisés dans le primaire et le secondaire, ventilés par niveau de classe et par sexe. La ventilation des effectifs scolarisés dans les filières générales et professionnelles du second cycle du secondaire ainsi que les effectifs des établissements publics et privés ont été estimés à partir de données relatives à 1992-93. Aucune donnée sur les effectifs scolarisés dans le tertiaire n'est disponible, de même que la ventilation par âge. Le coefficient de conversion applicable aux élèves à temps partiel dans le primaire était supposé être de 0.25. Aucune donnée sur les étudiants à temps partiel du tertiaire n'est disponible.

Thaïlande : Les données ventilées par sexe et par âge pour les établissements scolaires relevant de l'ONPEC, qui accueillent la majorité des élèves de l'enseignement préscolaire et primaire sont disponibles. Les effectifs par âge des autres écoles gérées par l'Office des autorités locales ainsi que par les autorités métropolitaines de Bangkok sont estimés. Pour tous les autres établissements scolaires, on a supposé que les élèves avaient l'âge qu'ils doivent théoriquement avoir au niveau de classe considéré. L'ensemble des élèves sont comptabilisés à plein-temps.

Sources

Pour les pays de l'OCDE, se reporter à l'indicateur B1.

Argentine : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-MCE, Dirección Red Federal de Información Educativa, Recensement de la population scolaire de 1996 et de 1997 ; MCE, Sistema de Información Universitario, Recensement de la population universitaire de 1994 et Annuaire de 1996 ; Recensement de la population de 1991, INDEC.

Brésil : Recensement de la population scolaire/recensement de la population universitaire de 1996. Ministério da Educação e do Desporto (ministère de l'Éducation et des Sports), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Institut national des études et de la recherche en matière d'éducation), Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Office de l'information et des statistiques de l'éducation) – Recensement de la population scolaire/recensement de la population scolarisée dans le tertiaire de 1996. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur) pour les formations conduisant à la maîtrise et au doctorat.

Chili : Base de données sur les effectifs scolaires, ministère de l'Éducation.

Chine : Annuaire chinois des statistiques de l'éducation, 1996 People's Education Press.

Inde : Ministère du Développement des Ressources humaines, Direction de l'éducation.

Indonésie : Statistiques de l'école, 1995, ministère de l'Éducation et de la Culture.

Jordanie : Enquête sur l'année scolaire/universitaire 1995/96. Statistiques du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et données communiquées par les établissements d'enseignement privés.

Malaisie : Direction du plan et de la recherche en matière d'éducation, Direction de la formation des enseignants, Direction administrative polytechnique, Direction de l'enseignement privé, Direction des affaires scolaires, Direction de l'attribution des bourses, ministère de l'Enseignement supérieur, Collège militaire royal, ministère de la Main-d'œuvre, Fondation en faveur des populations indigènes (MARA), et KEMAS.

Paraguay : Base de données statistiques 1996, Estadística Educativa Anuario 1996. Dirección de Planificación, Estadística e Información Educativa. Base de données 1996. División de Planificación de la Universidad Nacional de Asunción. Base de données de statistiques 1996 Universidad Católica de Asunción.

Philippines : Bulletin statistique du DECS, Recensement.

Fédération de Russie : Institut d'enseignement supérieur.

Thaïlande : Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement non institutionnalisé, Centre de formation professionnelle et écoles de formation professionnelle (formations courtes) relevant de la Direction de l'administration métropolitaine de Bangkok chargée du développement de la communauté, Direction de l'enseignement professionnel (formation courtes), Bureau de la commission de l'enseignement privé (enseignement non institutionnalisé), Instituts Rajabhat (cours du soir), centre de formation à distance (universités ouvertes de Sukhotai Thammathirat et de Ramkhamhaeng relevant du ministère des Affaires universitaires (Direction des affaires religieuses (les enseignements du Dharma et du Pali).

Uruguay : Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Cultura y Oficinas Productoras del Sistema.

INDICATEUR C2 : SCOLARISATION ET TAUX DE RÉUSSITE DANS LE SECONDAIRE

■ Notes générales

Méthodes

La somme des taux de diplômés issus des filières générales et professionnelles ne correspond pas toujours exactement au total, essentiellement en raison de différences liées à l'âge théorique d'obtention du diplôme.

Pour connaître l'âge théorique d'obtention du diplôme, voir l'annexe 1.

Voir également les notes relatives à l'indicateur C1.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie, Chili, Danemark, Espagne, Hongrie, Irlande, Japon, Norvège, République tchèque : Voir les notes relatives à l'indicateur C1.

République tchèque : Diplômés du second cycle du secondaire : les données portent uniquement sur les élèves scolarisés à plein-temps.

Hongrie : Le nombre de diplômés du second cycle du secondaire comprend tous les élèves qui se sont inscrits en dernière année de classe. En conséquence, le nombre de diplômés est surévalué en raison du double comptage des redoublants et de la prise en considération des élèves qui ont échoué.

Irlande : Les élèves âgés de 13 ans et plus, scolarisés dans des établissements assurant un enseignement spécial, sont classés dans la catégorie « non affectés par niveau ». Sont exclus des diplômés du second cycle du secondaire, les élèves qui ont passé plusieurs fois le certificat de fin d'études secondaires (Leaving Certificate). Sont également exclus les apprentis qui ont achevé une formation dans des établissements subventionnés par l'État, les diplômés des collèges agricoles subventionnés par l'État (moins de 1 000), les apprentis agricoles, les apprentis dans certaines entreprises du secteur public et les personnes ayant achevé une formation de secrétariat et de commerce dans des établissements privés non subventionnés.

Espagne : Les personnes participant à des formations pour adultes du niveau du secondaire ne sont pas comprises. Sont exclus de la répartition par âge, 323 551 élèves du second cycle du secondaire et 21 074 étudiants du tertiaire.

Suède : Les effectifs des centres de formation des adultes et des établissements accueillant des retardés mentaux ne sont pas ventilés par filière (générale ou professionnelle). La somme des effectifs de ces deux filières ne correspond donc pas au total des effectifs. Pour les diplômés des filières professionnelles, seules les données relatives au *gymnasium* sont incluses. La formation des adultes n'est pas comprise.

Royaume-Uni : L'âge en début de filière générale et professionnelle n'est pas le même et ces deux formations n'ont pas la même durée. Afin de faciliter la comparaison des données britanniques avec celles des autres pays, on a donc considéré que les filières professionnelles proposaient une formation en quatre années à partir de l'âge de 14 ans (les deux premières années étant consacrées à l'enseignement général). Les effectifs des établissements privés de formation professionnelle du second cycle du secondaire sont exclus.

Argentine : Dans les premier et second cycles du secondaire, le nombre de nouveaux inscrits correspond au nombre d'élèves inscrits moins le nombre de redoublants respectivement en 7^e et en 10^e années. De la même façon, on a considéré que les diplômés à ces niveaux étaient les élèves qui passaient dans la classe suivante.

Brésil : Les données disponibles concernent l'effectif total de diplômés à des niveaux d'enseignement donnés. La répartition par âge et par sexe a été établie à partir de la répartition dans la dernière classe du niveau d'enseignement correspondant, le résultat étant appliqué à l'ensemble des données. Les données relatives aux diplômés portent sur l'année civile 1995. Des données distinctes pour les établissements privés subventionnés et les établissements privés non subventionnés ne sont pas disponibles.

Chili : Il y a deux types de diplômés, ceux qui ont accompli le programme requis et ceux qui, en plus, réussissent un examen final. Les données communiquées portent en général sur les premiers mais lorsque ces données n'existent pas, c'est la deuxième catégorie qui est prise en considération.

Inde : Les élèves accédant au premier et au second cycles du secondaire sont respectivement ceux qui entrent en 7^e et 10^e années, non compris les effectifs estimés de redoublants. Le nombre de diplômés du premier cycle du secondaire est calculé à partir des données de 1995-96 relatives aux effectifs et aux redoublants scolarisés en dixième classe. Aucune donnée n'a été communiquée au sujet des diplômés pour le second cycle du secondaire.

Philippines : On a supposé que les nouveaux inscrits dans les filières professionnelles effectuent tous leur première années car le nombre de redoublants est négligeable. Le nombre de diplômés correspondant au niveau 2 de la CITE a été obtenu par soustraction du nombre d'abandons en troisième année du secondaire de l'effectif inscrit dans cette même année.

Thaïlande : Les diplômés regroupent les élèves des filières institutionnalisées et non institutionnalisées. Les effectifs d'élèves scolarisés en 7^e et en 10^e années sont censés être respectivement représentatifs des nouveaux inscrits aux niveaux 2 et 3 de la CITE.

Interprétation

Belgique (Communauté flamande) : Les taux d'obtention des diplômes ne correspondent pas tout à fait à la réalité pour trois raisons : *i)* existence de doubles comptages, en particulier dans les formations à temps partiel ; *ii)* dans les formations à temps partiel, les diplômés sont décernés à des élèves ayant dépassé l'âge théorique ; et *iii)* les diplômés sont bien souvent décernés à des élèves ayant plus de 18 ou 19 ans.

Espagne, Japon, Nouvelle-Zélande : Voir les notes relatives à l'indicateur C1.

Allemagne : La plupart des établissements privés sont subventionnés par l'État.

Irlande : A l'issue de certaines formations professionnelles, les élèves reçoivent uniquement un certificat de scolarisation et non un diplôme en bonne et due forme ; des changements sont cependant en cours à cet égard. A ce niveau d'enseignement, les élèves suivant un premier cursus ont d'ordinaire effectué 12 années de scolarité et ceux qui suivent un deuxième cursus ont d'ordinaire effectué 14 ou 15 années d'études.

Luxembourg : Les taux nets de scolarisation par âge sont sous-évalués car ils portent uniquement sur les élèves qui fréquentent les établissements luxembourgeois publics ou financés à partir de fonds publics. Les élèves qui, tout en résidant au Luxembourg, sont scolarisés soit dans un établissement non financé à partir de fonds publics, soit dans un établissement situé dans un pays voisin, ne sont pas comptabilisés.

Suède : Le nombre de diplômés du second cycle du secondaire a diminué par rapport à l'année passée. Cette cohorte est la première qui sort des filières professionnelles depuis que la durée des études y est passée de deux à trois années.

Royaume-Uni : Les effectifs inscrits dans l'enseignement professionnel sont inflatés par un nombre important d'adultes qui suivent un ou deux cours dans le second cycle du secondaire et dont l'âge est supérieur à l'âge normal. Les taux de scolarisation sont légèrement inférieurs à la réalité, faute d'estimations fiables des effectifs du second cycle du secondaire (programmes d'enseignement technique et professionnel) inscrits dans des établissements privés non subventionnés.

Méthodes

Autriche : La période de référence retenue pour calculer le nombre de diplômés est en partie l'année scolaire 1994/95 et en partie l'année civile 1995. Les données portent uniquement sur les diplômés à l'issue d'un premier cursus. Les données sont en partie estimées.

Autriche, Finlande, Grèce, Irlande, République tchèque : Les données ventilées par âge sont des estimations.

Danemark, Japon, Mexique, Royaume-Uni : Voir les notes relatives à l'indicateur C1.

Finlande : Dans le cas de diplômés issus de filières de formation en alternance, la ventilation par âge est estimée. Les diplômés à l'issue d'un deuxième cursus sont comptabilisés avec les diplômés à l'issue d'un premier cursus. Leur nombre est négligeable.

Suisse : Les données relatives aux diplômés de fin d'études sont des estimations.

Sources

Pour les pays de l'OCDE voir l'indicateur B1.

Pour les pays participant au projet IEM, voir l'indicateur C1.

INDICATEUR C3 : ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET FRÉQUENTATION À CE NIVEAU

■ Notes générales

Voir également les notes concernant l'indicateur C1.

Calcul des taux d'accès nets

Les taux nets d'accès présentés au tableau C3.1 correspondent à la proportion de personnes d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement universitaire. Ils sont obtenus par addition des taux nets d'accès par âge. Les taux nets d'entrée cumulés correspondent donc à la somme des taux d'accès (proportion de nouveaux entrants dans l'enseignement universitaire à l'âge *i* dans le total de la population d'âge *i* aux différents âges. Étant donné que l'on ne dispose des taux d'accès par âge que pour le groupe d'âge 15-29 ans, les taux nets d'accès des étudiants plus âgés sont des estimations établies à partir des données pour le groupe d'âge de cinq ans correspondante.

Calcul des 25^e, 50^e et 75^e centiles de la répartition par âge

Les âges correspondant aux 25^e, 50^e et 75^e centiles de la distribution ont été obtenus par approximation linéaire des données pour chaque âge. Le k centile est calculé comme suit : soit k l'âge auquel moins de i pour cent des nouveaux inscrits ont moins de k ans et plus de i pour cent ont moins de $k + 1$ ans. Soit $P(<k)$ le pourcentage de nouveaux inscrits d'un âge inférieur à k et $P(k)$ le pourcentage de nouveaux inscrits à l'âge k , l'âge correspondant au k centile est égal à $k + (i - P(<k)) / (P(k) - P(<k))$.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Autriche : Les données se rapportent à l'ensemble des étudiants de première année. Dans le tertiaire, la ventilation par âge des effectifs inscrits par niveau de la CITE (niveaux 5, 6 et 7 de la CITE indiqués séparément) repose en partie sur des estimations. Sauf dans l'enseignement de niveau universitaire, les étudiants âgés de 25 ans et plus sont comptés avec les étudiants de 24 ans.

Canada, France : Les nouveaux inscrits ayant accompli auparavant une formation tertiaire de niveau non universitaire ne sont pas inclus.

République tchèque : Les données portent uniquement sur les étudiants à plein-temps.

Finlande : Les données se réfèrent à l'ensemble des inscrits.

Allemagne : Le temps partiel n'existe pas dans l'enseignement universitaire. A ce niveau, les données disponibles portent uniquement sur les étudiants au niveau 6 de la CITE. Cela dit, les effectifs inscrits au niveau 7 de la CITE sont très faibles et ne changent guère les résultats.

Grèce : La ventilation par âge des inscrits est évaluée à partir de la ventilation par âge des nouveaux inscrits en 1994/95.

Islande : Les données sur les nouveaux inscrits portent uniquement sur les étudiants à plein-temps.

Irlande : Les données intéressent uniquement les étudiants à plein-temps. Les ventilations par âge et par niveau de la CITE sont évaluées à partir des données d'enquête.

Mexique : Les données ventilées par âge pour le premier cycle d'études de niveau universitaire sont des estimations.

Suède : Les données se rapportent aux nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire et non universitaire. Les inscriptions se font par matière au début de chaque trimestre, et il n'est donc pas possible de savoir, lorsque l'étudiant commence ses études, s'il va les poursuivre jusqu'au diplôme ou se contenter de suivre les cours dans une ou plusieurs matières.

Brésil : Aucune donnée pour les étudiants à temps partiel n'est disponible. Tous les étudiants sont comptabilisés comme étant à plein-temps. La ventilation par âge et par sexe est établie à partir de la collecte de données de 1996 de l'IBGE.

Chili : Tous les étudiants sont scolarisés à plein-temps; certains toutefois, prennent un plus petit nombre d'unités d'enseignement et mettent plus de temps pour achever leurs études que la durée théoriquement nécessaire. Les données relatives aux nouveaux inscrits dans le tertiaire pourraient inclure d'anciens étudiants ayant abandonné leurs études auparavant, mais ce type de double comptage n'est pas significatif.

Chine : Aucune donnée pour les étudiants scolarisés à temps partiel dans le tertiaire n'est disponible.

Indonésie : L'effectif total des étudiants inscrits en première année est utilisé comme mesure représentative des nouveaux inscrits dans le tertiaire. Aucune donnée pour les étudiants scolarisés à temps partiel à ce niveau n'est disponible.

Paraguay : Les étudiants des universités privées dont l'effectif est négligeable ne sont pas comptabilisés. Aucune ventilation par âge n'est disponible.

Interprétation

Japon : Voir les notes relatives à l'indicateur C1.

Mexique : La formation des enseignants est reclassée dans les formations universitaires.

Méthodes

Finlande, Hongrie, République tchèque : Voir les notes relatives à l'indicateur C1.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR C4 : ACHÈVEMENT ET ABANDON DES ÉTUDES AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

■ Notes générales – Taux de survie dans l'enseignement universitaire

Méthodes

Faute d'une méthode normalisée, adaptée à tous les systèmes éducatifs pour le calcul des taux de survie dans l'enseignement universitaire, les statistiques utilisées pour le présent indicateur proviennent à la fois de sources nationales et internationales. Les résultats fondés sur la méthode normalisée de l'OCDE sont présentés pour tous les pays pour lesquels ce calcul est jugé adapté au système éducatif. Pour les autres pays, on a recours à des méthodes nationales plus appropriées afin de refléter correctement les structures nationales de délivrance des diplômes. En général, trois méthodes différentes ont été utilisées.

- *Méthode de la cohorte transversale*

La méthode de la cohorte transversale consiste à rapporter le nombre de diplômés de l'année de référence au nombre de nouveaux inscrits n années auparavant, n correspondant à la durée théorique des études à suivre pour obtenir le diplôme en question. Pour l'OCDE, cette méthode représente la norme. Les résultats présentés pour l'**Allemagne**, l'**Australie**, la **Belgique**, l'**Espagne**, la **France**, l'**Irlande**, l'**Italie**, le **Japon**, la **Nouvelle-Zélande**, les **Pays-Bas**, le **Portugal**, la **République tchèque** et la **Suisse** ont été obtenus par cette méthode à partir de données provenant de la base de données de l'OCDE.

L'**Allemagne**, l'**Irlande**, le **Japon**, la **Nouvelle-Zélande** et la **Suisse** communiquent des statistiques nationales supplémentaires sur les taux d'abandon et de poursuite des études. Ces statistiques confirment les calculs établis à l'échelle internationale à partir de la base de données de l'OCDE. Les statistiques supplémentaires communiquées par les pays figurent dans le tableau ci-dessous.

L'**Autriche**, la **Grèce** et le **Mexique** ont communiqué des estimations nationales établies selon la méthode de la cohorte transversale, à partir de sources de données nationales.

- *Méthode de la cohorte effective*

La méthode de la cohorte effective consiste à considérer les étudiants s'inscrivant en une année donnée et à suivre leur parcours jusqu'à ce que tous aient soit abandonné leurs études, soit obtenu leur diplôme. Dans cette méthode, il faut disposer de données pendant au moins n années, n étant suffisamment élevé pour qu'une minorité d'inscrits seulement soient encore scolarisés dans le système. En règle générale, n représente une durée de 8 à 10 années. Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire indique la proportion d'inscrits qui ont obtenu leur diplôme en n années. Les résultats présentés dans cet indicateur pour les **États-Unis** et la **Finlande** ainsi que les résultats nationaux pour l'**Irlande**, le **Japon** et la **Suisse**, figurant dans le tableau ci-dessous (revoir la question des tableaux de l'annexe 3), ont été obtenus selon la méthode de la cohorte effective. A la différence des résultats obtenus pour les autres pays, ceux qui concernent les **États-Unis** ont été calculés au moyen d'une enquête par échantillonnage et non à partir des registres d'étudiants.

- *Méthode de la cohorte synthétique*

La méthode de la cohorte synthétique consiste à observer la probabilité d'obtenir un diplôme, d'abandonner ou de poursuivre les études en deux années universitaires successives de la période de formation, l'objectif étant d'évaluer l'évolution globale d'une cohorte effective. Les résultats obtenus selon cette méthode sont présentés pour le **Danemark** et la **Hongrie**.

Calculs nationaux des taux d'abandon et de survie ayant fait l'objet d'un calcul international aux fins de l'indicateur C4

	Année	Taux de survie	Taux d'abandon	Méthode/source
Allemagne	1994	70	30	Cohorte transversale (Hochschul Information System, HIS)
Irlande	1994 (1985)	80	m	Cohorte effective – Registre des étudiants des universités (ministère de l'Enseignement supérieur)
Japon	1996 (1988)	92	9	Cohorte effective – Enquête auprès des établissements scolaires (ministère de l'Éducation, de la Science, des Sports et de la Culture)
Nouvelle-Zélande	1995 (1993)	79	21	Cohorte transversale – Recensement ordinaire auprès des fournisseurs d'activités d'enseignement tertiaire (ministère de l'Éducation)
Suisse	1995 (1992)	73	27	

■ Notes sur les différents pays – Taux de poursuite des études universitaires

Champ couvert

Autriche : Seuls sont comptabilisés les étudiants autrichiens scolarisés dans des conditions normales.

Danemark : La formation des adultes et la formation à distance ne sont pas prises en considération.

Finlande : Les données portent uniquement sur les universités ; celles-ci accueillent 71 pour cent de l'ensemble des étudiants de niveau universitaire. Les étudiants qui ne possèdent pas un code d'immatriculation personnel au registre des étudiants ne sont pas inclus.

France : Les données portent uniquement sur les universités (1 350 000 étudiants sur 2 130 000) ; sont exclus les Instituts universitaires de technologie (IUT) de même que les Instituts de formation des maîtres, les Sections de techniciens supérieurs, les Classes préparatoires aux grandes écoles ainsi que quelques autres établissements. La notion de survie ne s'applique pas à ces filières.

Irlande : Sont inclus les effectifs totaux de diplômés, y compris, par conséquent, ceux qui ont obtenu un deuxième diplôme au même niveau d'enseignement selon la CITE. Sont exclus les étudiants en comptabilité qui obtiennent des diplômes des associations professionnelles compétentes encore que certains d'entre eux soient scolarisés à temps plein dans des établissements subventionnés par l'État. Est également exclu un nombre important d'étudiants à temps partiel, classés au niveau 5 de la CITE, qui sont titulaires de diplômes professionnels décernés par divers organismes compétents (comptabilité, marketing, et secrétariat). Près de 1 950 élèves infirmiers, obtenant un diplôme après 3-4 années de formation pratique en milieu hospitalier, ne sont pas non plus pris en considération. Les diplômés des établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.

Italie : Dans le tertiaire non universitaire, les diplômés des établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.

Hongrie : Les étudiants à temps partiel ainsi que les étudiants suivant une formation de spécialisation de 2^e ou 3^e cycle, classés au niveau 6 de la CITE, sont exclus. Les étudiants comptabilisés représentent 71 pour cent des effectifs inscrits (calculs basés sur le nombre d'individus) ou 83 pour cent des étudiants en équivalent plein-temps.

Suède : Certaines formations au métier d'infirmier sont à présent plus longues qu'auparavant et les diplômés de ces filières sont à présent comptabilisés non plus au niveau 5 mais au niveau 6 de la CITE.

Suisse : Les effectifs de diplômés comprennent ceux qui ont passé un examen final du niveau 5 de la CITE. Les personnes qui résidaient dans un pays étranger avant de commencer leurs études, ne sont pas incluses.

Royaume-Uni : Sont exclus les étudiants à temps partiel (17 pour cent) et les étudiants fréquentant des établissements autres que les établissements d'enseignement supérieur (1 pour cent).

Interprétation

Finlande : Les calculs sont effectués sur la base de la cohorte de nouveaux inscrits à partir de 1985. En 1996, 72 pour cent de ces étudiants avaient déjà obtenu leurs diplômes, 15 pour cent n'étaient plus scolarisés et 13 pour cent l'étaient encore. D'après le nombre de diplômés recensés en 1996 dans la cohorte d'inscrits de 1985, on suppose que 3 pour cent supplémentaires de la cohorte de 1985 obtiendra un diplôme dans les prochaines années, de sorte que le taux de survie est de 75 pour cent.

France : Cet indicateur porte uniquement sur l'accès au deuxième cycle. Ce taux d'accès indique les chances pour un bachelier des filières générales ou technologiques entrant en première année à l'université d'accéder au deuxième cycle universitaire à l'issue d'un cursus dont la durée peut aller jusqu'à cinq années, la durée moyenne étant de trois années.

Hongrie : Les calculs pour la Hongrie sont effectués selon la méthode de la cohorte synthétique, autrement dit les observations faites pour l'année la plus récente sont appliquées aux différentes cohortes retenues, ce qui permet de décrire l'évolution globale d'une cohorte fictive. Le système hongrois d'enseignement tertiaire connaissant une transformation rapide à l'heure actuelle, ces résultats doivent être considérés avec prudence. L'estimation établie reflète plusieurs cohortes d'étudiants à un moment donné alors que les caractéristiques étudiées peuvent se transformer avec le temps. L'augmentation constante des effectifs de nouveaux inscrits ainsi que les réformes introduites dans le financement des établissements d'enseignement tertiaire et dans le système de subventions en faveur des étudiants constituent les principaux facteurs d'évolution du système d'enseignement tertiaire hongrois. Les universités commencent aussi à transformer leur cursus, passant d'une organisation temporelle et disciplinaire rigoureuse à un système d'unités d'enseignement capitalisables.

États-Unis : Les étudiants encore scolarisés au bout de cinq années et demi ont été comptabilisés dans le calcul du taux de survie et on a donc supposé qu'ils avaient réussi. Il en résulte une surévaluation du taux de survie et une sous-évaluation du taux d'abandon.

■ Notes générales – Diplômés de l'enseignement tertiaire

Méthodes

- *Calcul des taux moyens de diplômés des programmes courts et des programmes longs de niveau universitaire*

Les pays qui incluent les diplômés des programmes courts de niveau universitaire avec les diplômés des programmes longs (code x pour les programmes courts) n'ont pas été pris en compte dans le calcul des moyennes par pays pour les programmes courts. De

même, les pays qui ont affecté d'un code x les programmes longs parce que certains programmes longs sont inclus dans la catégorie des programmes courts, n'ont pas été pris en compte dans le calcul des moyennes par pays pour les programmes longs. Ceci était nécessaire pour que la somme des moyennes des pays pour les programmes longs et courts corresponde à la moyenne du pays pour l'ensemble des programmes universitaires de premier cycle.

- *Calcul de la répartition par âge des diplômés (25^e, 50^e et 75^e centiles)*

Les âges correspondant aux 25^e, 50^e et 75^e centiles de la population de diplômés ont été obtenus par approximation linéaire de chaque âge. Le F centile est calculé comme suit : soit k l'âge auquel moins de i pour cent des nouveaux entrants ont moins de k ans et plus de i pour cent ont moins de $k + 1$ ans. Soit $P(<k)$ le pourcentage de nouveaux entrants d'un âge inférieur à k et $P(k)$ le pourcentage de nouveaux entrants à l'âge k , l'âge du F centile est égal à $k + (i - P(<k)) / (P(k) - P(<k))$. L'annexe 1 présente les âges théoriques d'obtention des différents diplômes.

- *Diplômes de l'enseignement tertiaire par domaine d'études*

En concordance avec la CITE la classification des matières est la suivante :

La catégorie « **Sciences médicales et paramédicales** » comprend la rubrique « Sciences médicales, santé et hygiène » (CITE 50)

La catégorie « **Sciences de la vie** » comprend les rubriques « Sciences naturelles » (CITE 42), « Agriculture, sylviculture et halieutique » (CITE 62) et « Enseignement ménager » (CITE 66).

La catégorie « **Mathématiques et Informatique** » est définie comme sous la rubrique CITE 46.

La catégorie « **Lettres et Sciences humaines** » comprend les rubriques « Formation d'enseignants et sciences de l'éducation » (CITE 14), « Beaux-arts » (CITE 18), « Lettres, religion et théologie » (CITE 20), « Sciences sociales et sciences du comportement » (CITE 30) et « Autres » (CITE 89).

La catégorie « **Droit et Commerce** » comprend les rubriques « Formation au commerce et administration des entreprises » (CITE 34), « Droit » (CITE 38), « Formation aux métiers de la production industrielle et activités assimilées » (CITE 52), « Transports et télécommunications » (CITE 70), « Formation pour le secteur tertiaire » (CITE 78), et « Grande information et documentation » (CITE 84).

La catégorie « **Ingénierie et Architecture** » comprend les rubriques « Ingénierie » (CITE 54) et « Architecture et urbanisme » (CITE 58).

■ Notes sur les différents pays – Diplômés de l'enseignement tertiaire

Champ couvert

Belgique (Communauté flamande) : Les données sur l'âge des diplômés du tertiaire de niveau non universitaire se réfèrent seulement à l'enseignement supérieur de niveau non universitaire dispensé dans les établissements.

Canada, Royaume-Uni : Au niveau 6 de la CITE, les diplômés issus de programmes longs sont compris avec ceux issus des programmes courts.

Danemark : La formation des adultes est exclue.

France : La catégorie « Mathématiques et Informatique » inclut la catégorie « Sciences de la vie ». La catégorie « Ingénierie et Architecture » inclut les rubriques « Formation aux métiers de la production industrielle et activités assimilées » et « Transports et télécommunications ». La catégorie « Lettres et Sciences humaines » inclut les rubriques « Agriculture, sylviculture et halieutique », « Enseignement ménager », « Formation pour le secteur tertiaire » et « Grande information et documentation ».

Irlande : Sont exclus : les étudiants à plein-temps en comptabilité, qui reçoivent des diplômes décernés par des associations professionnelles, un nombre important d'étudiants à temps partiel du tertiaire non universitaire qui reçoivent des diplômes d'organismes professionnels (comptabilité, marketing, secrétariat), environ 1 500 élèves infirmiers, qui obtiennent un diplôme après 3 ou 4 années de stages en milieu hospitalier, les diplômés des établissements privés non subventionnés. Seuls sont comptabilisés les étudiants diplômés pour la première fois (pas de double comptage).

Japon : La catégorie « Sciences de la vie » comprend la rubrique « Mathématiques et Informatique ». La catégorie « Droit et Commerce » inclut la rubrique « Sciences sociales et sciences du comportement ». La catégorie « Ingénierie et Architecture » inclut la rubrique « Formation aux métiers de la production industrielle et activités assimilées ».

Corée : La catégorie « Sciences de la vie » inclut la rubrique « Mathématiques et Informatique » ; la catégorie « Lettres et Sciences humaines » inclut la rubrique « Droit et Commerce ».

Portugal : Les doctorats ne sont pas inclus : les taux d'obtention d'un diplôme au niveau 7 de la CITE sont par conséquent sous-estimés.

Espagne : La maîtrise ou les diplômes équivalents au niveau 7 de la CITE sont inclus dans les programmes longs de la CITE 6. La catégorie « Ingénierie et Architecture » inclut la rubrique « Formation aux métiers de la production industrielle et activités assimilées ».

Suède : Les diplômes de deuxième cycle décernés au niveau CITE 6 sont inclus au niveau CITE 7 en tant que maîtrise ou diplômes équivalents (exigeant de trois à cinq années et demi d'études).

Argentine : Les données relatives aux diplômés du premier cycle universitaire ne comprennent pas les diplômés des établissements privés.

Interprétation

République tchèque : Une licence a été introduite. Dans certaines universités, elle est obtenue après trois années d'études et peut être suivie par une maîtrise (obtenue après deux ou trois années de plus). Dans d'autres, le premier diplôme est la maîtrise, obtenue habituellement après cinq années d'études. Ces deux types de maîtrise sont considérés comme un premier diplôme pour le calcul de cet indicateur (aucune distinction n'est faite entre les deux types, ni pour la durée des études ni pour le volume de connaissances acquises). Le nombre de diplômes obtenus dans la catégorie « Droit et Commerce » a augmenté de manière significative ces dernières années.

Danemark : Il n'existe pas de licence dans certaines disciplines (médecine, droit) si bien que la maîtrise est le premier diplôme universitaire qu'un étudiant puisse obtenir. Aussi les nouvelles classifications des diplômés de l'université varient-elles d'une discipline à l'autre.

Grèce : En médecine, les programmes menant au premier diplôme durent six années. Les sciences de l'ingénieur exigent cinq années d'études qui sont sanctionnées par un premier diplôme équivalent à une maîtrise. Aucune limite d'âge n'est imposé pour commencer ou terminer des études de troisième cycle ; la durée minimum pour obtenir l'équivalent d'une maîtrise est de deux années, et de trois années pour l'équivalent d'un doctorat.

Irlande : Les données relatives aux étudiants à plein-temps et à temps partiel ayant obtenu un diplôme sont des estimations établies à partir des données provenant de l'enquête sur la première insertion professionnelle, réalisée auprès des étudiants à plein-temps seulement.

Japon : Le total des domaines d'études n'est pas égal à 100 car la catégorie « domaine d'études inconnu » (CITE 99) n'a pas été prise en considération dans les calculs et qu'elle n'est pas négligeable.

Pays-Bas : Les programmes courts menant à un premier diplôme se rapportent à l'enseignement professionnel supérieur (Higher Professional Education/HBO). Les programmes longs se réfèrent aux programmes normaux menant au premier diplôme universitaire donnant droit aux titres de Drs., Mr. ou Ir (WO).

Norvège : Certains programmes de l'enseignement tertiaire de niveau non universitaire durent une année, d'autres deux années.

Argentine : Le taux de diplômés dans le tertiaire de niveau non universitaire inclut les diplômés des établissements privés alors que le taux de diplômés universitaires ne les comprend pas.

Sources – Taux de survie dans l'enseignement universitaire

Les statistiques internationales sont établies à partir des données relatives aux diplômés, provenant de la collecte UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UCE) de statistiques sur l'éducation de 1996 (pour plus de détails, voir l'indicateur B1), et des chiffres relatifs aux nouveaux inscrits, provenant de la base de données de l'OCDE qui comprend des éléments d'information réunis à l'occasion des collectes UCE ou UOC antérieures.

Les sources des statistiques nationales sur les taux de survie sont les suivantes :

Danemark : Registre statistique individuel de l'éducation (ministère de l'Éducation).

Finlande : Registre des étudiants (Office statistique de Finlande).

France : Système d'information sur l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Hongrie : Ministère de la Culture et de l'Éducation, Direction de la statistique.

Mexique : Secretaria de Educación Pública.

États-Unis : Enquête longitudinale sur les étudiants entamant une formation post-secondaire (NCES).

Sources – Diplômés de l'enseignement tertiaire

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR C5 : PARTICIPATION DES ADULTES À DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

■ Notes générales

Erreurs types pour le tableau C5.1: Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant participé des activités de formation continue et nombre moyen d'heures de participation au cours de l'année précédente, par type de formation, sexe et groupe d'âge (voir tableau page suivante).

■ Notes sur les différents pays

Belgique : Tableau C5.5: Les catégories définies dans le questionnaire de référence pour recueillir des données sur les revenus ne permettent pas de classer les répondants en groupes de taille égale.

Suède : N'a pas été invitée à fournir des éléments d'information sur les points suivants : activité de formation liée à l'emploi, durée des formations, lieu des formations, moyens utilisés de formation, motifs de non-participation.

Suisse : Suisse française et allemande confondues (= 95 pour cent de la population).

INDICATEUR C6 : ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

Finlande : Pour les classes spécialisées dans les établissements ordinaires, catégorie internationale B, c'est le nombre de classes qui est utilisé pour représenter le nombre d'enseignants. Les données portent sur l'année scolaire 1994/95.

Suisse : Les données portent sur l'année scolaire 1996/97.

INDICATEUR E1 : TRAITEMENT STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE PUBLICS

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Concerne uniquement le système scolaire de la Nouvelle-Galles du Sud.

Finlande : Pour les filières professionnelles du second cycle du secondaire, les données relatives aux traitements statutaires couvrent 54 pour cent des enseignants de l'enseignement professionnel.

Grèce : Seul le paiement des heures supplémentaires est compris dans les primes. Il existe toutefois d'autres primes versées à d'autres occasions, par exemple lors du mariage ou de la naissance d'un enfant.

Irlande : A tous les niveaux, les primes concernent les indemnités versées pour l'occupation d'un poste à responsabilités ; dans les établissements primaires, elles comprennent également les compléments de salaire versés aux chefs adjoints d'établissement.

Nouvelle-Zélande : Les traitements ne comprennent pas les compléments de salaire auxquels ont droit les enseignants de grades supérieurs ou ceux qui accomplissent des tâches de gestion en plus de leur charge d'enseignement. Les primes intéressent les indemnités versées au personnel recruté (dans les établissements où les postes sont difficiles à pourvoir), les indemnités d'isolement ainsi que les indemnités scolaires normales (lorsque les enseignants stagiaires travaillent sous la supervision d'un enseignant expérimenté). Ne sont pas compris le complément de salaire auquel peut avoir droit un enseignant qui assume des responsabilités supplémentaires/spéciales ou toute prime complémentaire versée en raison du caractère de l'établissement ou des fonctions/ou des tâches susceptibles d'être remplies.

Portugal : Les primes concernent les indemnités versées aux enseignants des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'aux chefs d'établissement.

Espagne : Les primes, celles, par exemple, qui sont versées aux enseignants des établissements regroupés en milieu rural ou aux assistants d'enseignants, ne sont pas comprises car elles n'existent que dans certaines communautés autonomes.

Suisse : Les données relatives au traitement « après 15 ans d'exercice » se rapportent au traitement après 11 ans d'exercice.

Royaume-Uni : Les données portent sur l'Angleterre et l'Écosse confondues, les pondérations utilisées étant définies à partir des effectifs de population. Angleterre : le traitement en début de carrière ne comprend pas les indemnités de résidence pour Londres.

Brésil : Les données relatives aux traitements des enseignants portent sur les établissements publics assurant 59 pour cent de l'enseignement de base (CITE 0, 1, 2 et 3). Pour tous les niveaux d'enseignement, on considère qu'un enseignant qui assure 20 heures de cours par semaine exerce à temps plein. Le nombre d'années requises pour passer du traitement minimum au traitement maximum a été calculé à partir de l'article 40 de la Constitution du Brésil de 1998, qui prévoit la retraite après un minimum de 25 années de travail.

Ensemble des activités de formation des adultes

		Erreurs types pour les taux de participation					Erreurs types pour le nombre moyen d'heures de formation par participant				
		25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges
Belgique (Flandre)	H + F	2.0	1.6	2.4	2.1	1.0	26.6	25.5	25.4	37.7	16.0
	Hommes	3.3	2.3	3.9	3.5	1.6	40.7	18.4	39.2	22.3	22.3
	Femmes	2.6	2.7	2.4	2.2	1.3	37.9	54.2	19.4	58.8	21.5
Canada	H + F	3.3	2.4	6.8	3.8	1.6	48.2	21.7	183.3	26.5	48.2
	Hommes	4.1	4.4	8.9	7.7	1.8	52.6	49.9	108.9	63.5	32.9
	Femmes	4.4	4.7	13.1	6.5	3.6	62.2	19.3	269.8	83.8	71.9
Irlande	H + F	2.9	3.5	4.3	1.7	2.6	40.7	35.4	44.2	107.7	18.9
	Hommes	3.9	4.8	4.4	2.7	3.2	59.8	58.3	89.2	155.2	40.2
	Femmes	3.0	3.4	4.9	2.0	2.5	65.1	43.4	26.3	67.5	29.6
Pays-Bas	H + F	1.6	2.0	1.9	2.1	0.9	34.6	17.9	10.8	13.8	15.6
	Hommes	2.6	2.3	3.5	2.7	1.5	56.9	23.3	18.7	13.7	24.6
	Femmes	2.1	2.7	2.4	3.1	1.1	32.2	32.4	16.0	22.2	16.9
Nouvelle-Zélande	H + F	2.2	1.8	2.8	3.6	1.3	36.1	20.5	17.4	29.1	16.4
	Hommes	4.0	2.4	5.1	5.4	1.8	49.2	35.2	30.3	52.1	22.9
	Femmes	2.6	2.2	3.3	3.6	1.5	44.9	24.2	15.9	28.5	17.9
Pologne	H + F	1.1	1.8	1.8	0.8	0.8	39.4	30.5	18.4	33.6	21.3
	Hommes	3.0	2.3	2.8	0.8	1.2	48.6	60.8	35.3	23.6	33.5
	Femmes	2.4	2.1	1.9	1.2	1.1	57.0	20.9	24.1	56.8	19.7
Suède	H + F	2.5	2.3	1.7	2.1	1.0	a	a	a	a	a
	Hommes	3.7	3.0	2.7	3.1	1.4	a	a	a	a	a
	Femmes	3.7	3.1	2.9	2.2	1.1	a	a	a	a	a
Suisse	H + F	2.3	3.0	2.3	3.4	1.0	16.9	6.6	22.2	8.5	7.2
	Hommes	2.9	3.2	3.6	4.2	1.7	23.4	10.8	23.4	9.8	10.6
	Femmes	3.7	4.0	3.9	3.8	1.8	23.8	10.3	36.8	13.6	14.1
Royaume-Uni	H + F	1.5	2.0	2.1	1.7	0.9	17.0	15.4	13.9	7.4	8.8
	Hommes	2.7	3.1	3.5	2.4	1.5	31.7	20.9	7.3	12.2	12.3
	Femmes	2.0	2.3	2.7	3.2	1.2	13.8	22.8	24.6	7.5	11.9
États-Unis	H + F	3.1	2.3	2.3	3.0	1.4	12.1	18.8	6.3	9.7	7.1
	Hommes	5.0	3.4	3.1	3.6	2.0	32.5	37.9	8.3	8.9	13.9
	Femmes	3.9	3.3	2.7	4.5	1.6	23.4	15.0	7.4	15.0	7.9

Activités de formation des adultes liées à l'emploi

		Erreurs types pour les taux de participation					Erreurs types pour le nombre moyen d'heures de formation par participant				
		25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Tous âges
Belgique (Flandre)	H + F	1.9	1.3	1.9	1.2	1.0	26.6	36.2	34.5	89.2	21.2
	Hommes	3.0	1.8	3.3	2.8	1.4	47.9	22.3	50.8	5.4	28.6
	Femmes	2.5	1.9	1.4	1.3	1.0	25.7	87.3	25.6	259.9	29.8
Canada	H + F	3.4	2.5	5.0	3.8	1.2	33.3	26.7	214.3	41.2	54.2
	Hommes	4.4	3.7	9.0	7.5	1.8	48.1	40.2	112.5	72.1	32.5
	Femmes	4.4	3.8	8.7	3.5	2.0	50.5	31.6	356.0	152.1	94.1
Irlande	H + F	2.1	3.1	2.8	1.1	1.9	45.6	41.2	60.6	174.0	23.6
	Hommes	3.6	3.9	4.2	2.0	2.7	42.5	67.6	96.4	197.4	45.3
	Femmes	2.0	3.4	2.3	1.2	1.6	84.6	51.6	55.7	149.4	41.7
Pays-Bas	H + F	1.9	1.8	1.8	1.4	1.0	45.1	25.0	14.3	14.2	22.9
	Hommes	2.6	2.4	3.4	2.0	1.6	68.0	23.2	17.5	18.7	29.9
	Femmes	2.0	2.4	1.7	1.6	1.0	44.7	59.2	34.9	25.8	31.2
Nouvelle-Zélande	H + F	2.2	1.8	2.7	2.8	1.1	41.5	22.2	18.7	42.7	19.2
	Hommes	4.2	2.5	5.1	4.6	1.7	53.5	33.1	32.0	65.5	25.1
	Femmes	2.3	2.3	3.0	2.2	1.3	56.2	33.2	16.8	25.7	22.0
Pologne	H + F	1.4	1.6	1.4	0.7	0.7	43.6	16.4	13.4	26.0	15.3
	Hommes	2.9	1.9	2.1	1.0	1.0	59.4	29.8	24.3	40.8	23.1
	Femmes	2.2	2.2	1.7	1.0	0.8	79.7	17.6	23.8	36.6	25.0
Suisse	H + F	2.4	2.3	2.0	2.3	1.0	28.6	12.6	30.1	10.8	12.4
	Hommes	3.4	2.6	2.5	3.3	1.6	31.3	15.8	28.4	10.2	15.0
	Femmes	3.4	3.4	3.5	2.4	1.6	49.4	23.5	60.0	22.2	26.4
Royaume-Uni	H + F	1.7	2.0	1.9	1.3	0.9	18.6	17.0	16.8	9.1	9.6
	Hommes	2.8	3.2	3.2	2.3	1.6	32.5	21.3	7.8	13.9	12.3
	Femmes	2.0	2.7	2.4	1.7	1.2	15.7	26.0	31.7	5.5	14.7
États-Unis	H + F	3.0	2.1	2.0	2.7	1.4	13.6	21.8	6.8	10.1	8.1
	Hommes	4.4	2.8	2.9	3.7	1.9	34.9	43.5	9.1	9.1	16.2
	Femmes	3.9	3.2	2.4	4.0	1.7	25.1	17.9	7.9	17.4	9.3

Interprétation

Australie : Primes : l'ancienneté représente 12 augmentations annuelles de salaire pour les enseignants du primaire et ceux des premier et second cycles (filière générale) du secondaire. L'ancienneté représente 3 augmentations annuelles de salaire pour les enseignants du second cycle du secondaire (filière professionnelle). Toutes les autres augmentations de salaire se font au mérite (liés à des avancements).

République tchèque : Si un enseignant obtient un diplôme d'enseignement plus élevé que le diplôme minimum requis, l'ajustement de salaire est laissé à la discrétion du chef d'établissement. Aucun texte réglementaire officiel ne prévoit ce cas.

Allemagne : Les données se rapportent à l'ensemble des Länder de la République fédérale d'Allemagne. Dans les anciens Länder, les enseignants sont d'ordinaire des fonctionnaires, alors que dans les nouveaux, ils sont salariés (et leurs rémunérations sont plus faibles).

Le salaire d'un enseignant diplômé en début de carrière dépend de l'âge et de la situation familiale de ce dernier. Les données portent sur les enseignants qui commencent leur carrière relativement tôt et sont célibataires. Dans les filières professionnelles du second cycle du secondaire, la majorité des enseignants sont des diplômés universitaires. Il existe cependant également d'autres types d'enseignants qui assurent un « enseignement pratique » et dont la rémunération est moins élevée. Les données se rapportent uniquement aux traitements perçus par la première catégorie d'enseignants. Les enseignants assumant des tâches et des fonctions spéciales peuvent bénéficier d'un échelon supplémentaire dans le barème des salaires. Leur traitement brut est dans ce cas plus élevé, mais ils n'obtiennent aucune prime supplémentaire.

Irlande : L'écart de prime supplémentaire entre les enseignants du primaire et ceux du premier cycle du secondaire tient au fait qu'aux niveaux 0 et 1 de la CITE, un enseignant à plein-temps peut assumer le rôle de chef d'établissement adjoint. Au niveau 2 de la CITE, les adjoints des chefs d'établissement ont rarement une charge d'enseignement à plein-temps, si tant est qu'ils enseignent.

Nouvelle-Zélande : Les textes prévoient une rémunération au mérite pour les enseignants. Autrement dit, la rémunération indiquée pour le niveau maximum de l'échelle n'est pas nécessairement le niveau auquel plafonne un enseignant ayant 15 ans d'ancienneté et les diplômes minimums requis. Il n'est pas rare qu'un enseignant à ce niveau obtienne trois ou quatre échelons au mérite en plus de son salaire de base. Chaque échelon au mérite vaut 2 350 dollars néo-zélandais. Le nombre d'échelons au mérite pouvant être décerné est illimité. Les échelons au mérite sont accordés à la discrétion de l'établissement scolaire. Dans l'ensemble, les échelons au mérite et les échelons pour tâches de gestion représentent environ 20 pour cent du coût total de la rémunération des enseignants.

Espagne : L'enseignant touche un léger complément de salaire tous les trois ans (trienio). Dans les établissements publics, les enseignants perçoivent un autre complément tous les six ans (sexenio) à condition d'avoir effectué 100 heures de formation continue au cours de la période considérée. En règle générale, tous les enseignants remplissent cette dernière condition afin de toucher un « sexenio ». Le nombre de « sexenios » pouvant s'ajouter au salaire est limité à 5. Le plafond dans l'échelle des salaires est atteint au maximum après 44 années d'exercice dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Dans le second cycle du secondaire, la formation initiale requise étant plus longue, le nombre maximum d'années d'exercice est de 41 années.

Brésil : Pour les enseignants du public, les critères d'augmentation des traitements et les diplômes requis sont fixés par la loi des différents États. Les données indiquées correspondent au traitement perçu pour une charge d'enseignement de 20 heures par semaine. Elles ont été obtenues par multiplication des salaires mensuels par 13, ce qui correspond à 12 mois plus un mois de traitement supplémentaire comme le prévoit la législation du travail.

Indonésie : Le traitement maximum indiqué est un niveau théorique et comprend une majoration accordée aux titulaires d'un doctorat. Aucun enseignant du primaire pour ainsi dire ne possède ce diplôme.

Méthodes

Espagne : Les communautés autonomes rémunèrent les enseignants sur leur budget respectif, chacune a le droit d'établir son propre barème de traitements (tout en respectant les lignes directrices définies dans le budget général national pour les traitements des enseignants). Les données concernant les traitements des enseignants en Espagne sont des moyennes pondérées des salaires des enseignants à différents niveaux d'enseignement et à différentes étapes de la carrière pour l'ensemble des communautés autonomes. Les écarts de niveau de salaire sont souvent très importants.

Suède : Les statistiques sur les salaires ont été recueillies le 1^{er} novembre 1995 pour tous les fonctionnaires municipaux. Les ventilations par niveau d'enseignement et année d'exercice sont des estimations.

Argentine : Dans le secondaire, le traitement a été évalué sur la base d'une charge d'enseignement de 15 heures par semaine. Les données sont des moyennes nationales calculées à partir de données relatives aux différentes provinces.

Brésil : Les données sont une pondération des traitements publics moyens en fonction du nombre de tâches accomplies par le personnel enseignant.

Chili : Les traitements correspondent à une charge de travail de 30 heures par semaine. Les primes supplémentaires sont celles qui sont accordées au titre de la situation géographique, de la difficulté des conditions de travail et de l'excellence des performances. Les données indiquées correspondent à la prime moyenne dont bénéficient les enseignants qui reçoivent au moins une des primes mentionnées.

Sources

Les données relatives aux traitements des enseignants proviennent de l'enquête OCDE-INES de 1998 sur les enseignants et les programmes d'enseignement. Les données sur les revenus salariaux moyens bruts des salariés à plein-temps proviennent de la base de données de l'OCDE sur l'emploi. En ce qui concerne les données sur les revenus des diplômés universitaires, voir l'indicateur F7.

Australie : Documents provenant du Department of Education and Training : « Teacher Salary Rates » (1996), « Promotion and Transfer Procedures for Teachers » (1997), « Merit Selection Procedures Manual » (1997).

Autriche : Statistiques nationales et lois sur les salaires.

Belgique : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs; Statut Pécuniaire.

République tchèque : Conventions collectives.

Finlande : Accords des municipalités sur les traitements et salaires des enseignants et statistiques des salaires.

France : Réglementations sur les carrières et les salaires.

Allemagne : Tableaux des salaires, lois, décrets.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et du Culte.

Irlande : Department of Education and Science: Réglementations et circulaires.

Italie : Loi, DPR 399/88 – DPR 13/86 art. 16 – D.L. 384/92 art. 7 (amendement de la Loi 438/92) CCNL 21.7.95.

Corée : Décret présidentiel sur les traitements et indemnités des fonctionnaires, et données communiquées pour l'établissement du budget national.

Hongrie : Données nationales sur les traitements et salaires des agents des organismes gouvernementaux, recueillies par le ministère du Travail et le Centre national du travail.

Pays-Bas : Financiële Arbeidsvoorwaarden sector Onderwijs en Wetenschappen (statistiques nationales).

Norvège : Accords entre le ministère de l'Éducation et le Syndicat des enseignants sur les heures et les conditions de travail.

Portugal : Statut de la profession enseignante.

Suède : Ancienne convention nationale. Statistiques nationales sur les salaires municipaux.

Suisse : Lehrkräfte 1995/96, Bundesamt für Statistik, Besoldungsstatistik 1.1.95, LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

Turquie : Conseil de la recherche du ministère de l'Éducation, Conseil de la planification et de la coordination.

Royaume-Uni : Angleterre : Database of Teacher Records (DTR). Écosse: Scottish Joint Negotiating Committee – Barème des salaires et conditions de service.

États-Unis : Enquêtes sur les établissements scolaires et les personnels.

Argentine : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Brésil : SEF/MEC – Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação e do Desporto (Bureau des écoles élémentaires/ ministère de l'Éducation et des sports).

Chili : Ministère de l'Éducation, statut de la profession enseignante (loi régissant le marché du travail du personnel enseignant des établissements publics) 1996.

Chine : Ministère de l'Éducation et Institut national chinois de recherche en éducation.

Inde : Ministère de l'Éducation.

Indonésie : Enseignants en début de carrière : Réglementation gouvernementale n° 6/1997, salaire principal des fonctionnaires. Enseignants ayant 15 ans d'expérience : décret présidentiel n° 9/1997.

Jordanie : Ministère de l'Éducation.

Malaisie : Direction du développement de l'organisation et des services, ministère de l'Éducation.

Paraguay : Ministerio de Educación y Culto

Philippines : Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports.

Fédération de Russie : Institut de recherche sur l'enseignement supérieur.

Thaïlande : Bureau de la Commission nationale de l'éducation.

Uruguay : Direction de la statistique – ministère de l'Éducation et de la Culture.

INDICATEUR E2 : RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON L'ÂGE ET LE SEXE

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Autriche : Les chefs d'établissements sont inclus.

Allemagne : La répartition entre les niveaux d'enseignement est en partie estimée.

Irlande : La ventilation par groupe d'âge des enseignants du premier cycle du secondaire inclut les enseignants du second cycle.

Pays-Bas : Les enseignants qui assurent des cours dans plusieurs établissements scolaires sont comptabilisés deux fois ou davantage, selon le nombre de postes qu'ils occupent. Il s'agit le plus souvent de jeunes enseignantes. Les données relatives aux enseignants des filières professionnelles du second cycle du secondaire comprennent les enseignants de la formation pour adultes.

Nouvelle-Zélande : La ventilation selon l'âge des enseignants du primaire inclut certains enseignants du premier cycle du secondaire et celle des enseignants du premier cycle du secondaire inclut des enseignants du second cycle.

Suède : Les ventilations entre le primaire et le premier cycle du secondaire sont des estimations.

Suisse : Les enseignants assurant des cours à la fois dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire ne sont pas compris (il s'agit principalement de professeurs spécialisés, de travaux manuels ou d'arts ménagers par exemple).

Royaume-Uni : Les données portent sur l'Angleterre et l'Écosse confondues, les pondérations utilisées étant établies à partir des effectifs de population.

* *Tableau E2.2: Pourcentage de femmes dans le corps enseignant*

Canada, Hongrie, Japon, République tchèque : Les données utilisées proviennent de la collecte de données UCE.

Belgique, France, Pays-Bas, Royaume-Uni : Les enseignantes du primaire sont comptées avec celles de l'éducation préscolaire.

Belgique, France, Irlande, Pays-Bas : Les enseignantes du premier cycle du secondaire sont comptées avec celles du second cycle.

Espagne, États-Unis, Italie : Les enseignantes des filières générales du second cycle du secondaire sont comptées avec celles des filières professionnelles.

Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni : Les enseignantes des filières générales du second cycle du secondaire sont comptées avec celles du premier cycle.

Espagne : Les enseignantes du primaire sont comptées avec celles du premier cycle du secondaire.

Sources

Autriche : Österreichische Schulstatistik, e.d. ÖSTAT, BMUK.

Belgique : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs; Service des statistiques du ministère de la Communauté française.

Allemagne : Office statistique fédéral, 1996.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et du Culte.

Hongrie : Annuaire statistique de Hongrie, 1996.

Irlande : Department of Education and Science.

Italie : Sistema Informativo Ministero Pubblica Istruzione.

Korea: Annuaire statistique de l'Éducation 1996.

Pays-Bas : CASO IPTO.

Nouvelle-Zélande : Education Statistics of New Zealand, 1996.

Suisse : Lehrkräfte 1995/96, Bundesamt für Statistik.

Royaume-Uni : Angleterre : Database of Teacher Records (DTR). Écosse : Recensement de la population scolaire, septembre 1994.

États-Unis : Données agrégées provenant du Common Core of Data and Private School Survey. Ventilation par âge et sexe selon les enquêtes sur les établissements et le personnel. Les résultats des enquêtes sont portés à l'échelle nationale (données de 1995/96, avec une ventilation basée sur les effectifs de personnel de 1993/94).

INDICATEUR E3 : NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Belgique : Les données concernent les communautés française et flamande de Belgique, les coefficients de pondération utilisés étant définis en fonction des effectifs de population.

Grèce : Les périodes d'examen sont incluses.

Italie : Les périodes d'examen ne sont pas comprises.

Royaume-Uni : Les données portent sur l'Angleterre et l'Écosse confondues, les coefficients de pondération utilisés étant définis en fonction des effectifs de population.

Chili : L'horaire d'enseignement a été défini pour un enseignant moyen travaillant 30 heures par semaine.

Interprétation

Danemark : Des écarts existent entre les chiffres officiels et les chiffres moyens calculés par le ministère des Finances (1993/94) : 644 heures pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, 561 heures pour les enseignants des filières générales du second cycle du secondaire et 680 pour les enseignants des filières professionnelles.

Suède : Les nouvelles conventions nationales conclues en avril 1995 entre les organisations d'enseignants et l'Association suédoise des municipalités se différencient de celles du passé. Les traitements et les conditions de travail sont décidées à l'issue de négociations conduites localement à l'échelon même des établissements. Très peu d'établissements sont parvenus à des accords locaux pour l'année scolaire 1995/96 et les anciennes conventions nationales, citées dans le présent indicateur, restent valables.

Méthodes

Allemagne : Le nombre d'heures d'enseignement est une moyenne pondérée pour l'Allemagne, exprimé en unités équivalent plein-temps. Les décrets définissent le nombre de cours qu'un type donné d'enseignant est censé assurer dans un type donné d'établissement, ce nombre étant différent d'un « Land » à un autre.

Nouvelle-Zélande : Les établissements primaires et secondaires du premier cycle sont tenus d'être ouverts 394 demi-journées pendant l'année scolaire. Aucun règlement officiel n'impose le nombre de cours ou la durée de chaque cours. Aux fins du présent indicateur, on suppose qu'un jour de classe comprend cinq heures de cours de 60 minutes chaque.

Sources

Autriche : Loi sur les horaires d'enseignement, Législation applicable au personnel enseignant ; statistiques scolaires autrichiennes.

Belgique (Communauté flamande): Décret du 25.2.97 relatif aux écoles primaires, décret du 17.4.91 sur l'organisation de l'année scolaire.

Danemark : Conventions collectives.

France : Écoles primaires : textes de loi ; Établissements secondaires : Enquête nationale.

Grèce : Législation nationale.

Hongrie : Loi sur l'enseignement public, 1993.

Irlande : Textes de loi.

Italie : Loi, DPR 399/88 L 476/86 DPR 417 CCNL 21.7.95.

Corée : Durée de l'année scolaire : décret présidentiel portant réglementation de la fonction publique et notification des programmes d'enseignement par le ministère de l'Éducation. Nombre d'heures d'enseignement : données provenant de l'Annuaire statistique de l'éducation de 1996.

Pays-Bas : Loi, Arbeidsvoorwaarden O.P. 1995.

Norvège : Accords conclus entre le ministère de l'Éducation et les Syndicats d'enseignants sur les conditions et les heures de travail.

Portugal : Statut du corps enseignant ; projet de loi annuel sur le calendrier scolaire (Resp 36/ME/95-5).

Suède : Conventions nationales.

Suisse : Lehrkräfte 1995/96, Bundesamt für Statistik Besoldigungsstatistik 1.1.95, LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, Statistiques nationales et LCH Besoldigungsstatistik.

Royaume-Uni : Angleterre: Recensement des établissements scolaires, janvier 1996. Écosse : Joint Negotiating Committee — barème des salaires et conditions de service, accord national sur les salaires.

États-Unis : Enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (enquête par sondage, 1993/94).

Pour les pays participant au projet IEM, voir l'indicateur E1.

INDICATEUR E4 : NOMBRE TOTAL D'HEURES D'ENSEIGNEMENT PRÉVU POUR LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

■ Notes générales

Méthodes

Liste des disciplines susceptibles d'être enseignées sous les rubriques utilisées dans l'indicateur E4. (Énumération non exhaustive établie à partir des notes communiquées par les pays Membres.)

Lecture et écriture dans la langue maternelle : Lecture et écriture dans la langue maternelle ; lecture et écriture dans une deuxième « langue maternelle », lecture et écriture dans la langue nationale en tant que deuxième langue (pour les étrangers) ; études linguistiques ; expression orale ; littérature.

Langues étrangères modernes : Langues étrangères.

Études sociales : Études sociales, études sur la collectivité ; études contemporaines ; sciences économiques, études environnementales ; géographie ; histoire ; lettres humaines ; études juridiques ; études classiques ; études de son propre pays ; sciences sociales ; réflexion éthique ; philosophie.

Disciplines artistiques : beaux-arts ; musique ; arts plastiques ; arts appliqués ; arts dramatiques ; musique ; photographie ; dessins ; artisanat de création ; travaux d'aiguille et de création.

Mathématiques : Mathématiques ; mathématiques et statistiques ; géométrie.

Sciences : Sciences ; physique, sciences physiques ; chimie ; biologie, biologie humaine ; sciences environnementales ; agriculture/horticulture/sylviculture.

Technologie : Orientation dans le domaine des technologies, y compris les technologies de l'information ; informatique ; bâtiments/topographie, électronique ; graphisme et conception ; économie domestique ; maîtrise du clavier ; traitement de texte ; technologie pratique ; technologie conceptuelle.

Religion : Religion ; histoire des religions ; culture religieuse.

Éducation physique : Éducation physique ; gymnastique ; danse ; santé.

Formation professionnelle qualifiante : Acquisition de qualifications professionnelles (préparation à un métier donné) ; disciplines techniques ; arts ménagers ; comptabilité ; études commerciales ; conseillers d'orientation ; habillement et textile ; programmes polytechniques ; études de secrétariat, tourisme et accueil).

Autres : Disciplines ne pouvant être classées dans l'une des rubriques ci-dessus.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Les données portent uniquement sur le système scolaire de la Nouvelle-Galles du Sud et sur les filières générales. Les disciplines classées sous « Autres » sont sélectionnées dans les cursus établis par le Conseil des études (Board of Studies) et dans les formations scolaires (School Courses) approuvées par ce Conseil. Parmi ces disciplines, on peut citer celles qui suivent : histoire, géographie, commerce, études sur les aborigènes, études sur la société, études des religions, langues autres que l'anglais, études technologiques et appliquées, disciplines artistiques de création et développement personnel ; santé et éducation physique.

Autriche : La partie facultative comprend des disciplines optionnelles (*Freigagenstunde*). Les disciplines énumérées dans le programme d'enseignement ne sont pas toutes proposées dans chaque établissement et les élèves ne sont pas obligés d'en choisir une.

Belgique : Les données portent sur les communautés française et flamande de Belgique, les coefficients de pondération utilisés étant calculés en fonction des effectifs de population. Communauté française de Belgique : l'enseignement technique et la formation professionnelle ne sont *pas* inclus. La catégorie « Autres » correspond au temps d'enseignement que les établissements scolaires consacrent aux disciplines de leur choix ; Il s'agit de disciplines telles que le latin, les mathématiques, l'enseignement artistique, l'éducation physique, la technologie, les sciences, les sciences sociales, la philosophie, l'enseignement, les langues étrangères, etc. Les disciplines optionnelles (partie facultative) comprennent deux cours de remise à niveau.

France : Les données intéressent l'enseignement général ; 12 ans = classe de cinquième ; 13 ans = classe de quatrième ; 14 ans = classe de troisième.

Allemagne : Les données sont établies à partir du nombre d'heures de cours par semaine en 6^e, 7^e et 8^e années (sauf dans les écoles spéciales – « Sonderschulen »). La discipline « langue étrangère moderne » comprend également l'apprentissage des langues anciennes telles que le latin.

Grèce : Les disciplines classées dans la rubrique « Autres » comprennent la littérature grecque ancienne, l'instruction civique et les cours d'arts ménagers.

Irlande : Les données portent sur le premier cycle du secondaire qui dure trois années et accueille les enfants de 12 à 14 ans.

Pays-Bas : Les disciplines classées dans la catégorie « Autres » comprennent l'acquisition des aptitudes à vivre en société et à gérer sa vie (*verzorging*) ; l'acquisition des aptitudes à rassembler et à analyser l'information (*informatiekunde*).

Norvège : Dans la catégories « Autres », figurent les cours d'art ménager, l'organisations des conseils de classe des élèves et l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère.

Espagne : Pour la première fois en 1995/96, les élèves de 12 ans sont comptabilisés dans la 6^e classe du nouveau cycle d'enseignement primaire. Certains des élèves de 13 et 14 ans sont scolarisés selon le nouveau système éducatif alors que d'autres restent scolarisés selon l'ancien système. Les chiffres indiqués dans le tableau renvoient au nombre annuel d'heures d'enseignement, calculé pour ces années scolaires (début du premier cycle de l'enseignement secondaire). Les élèves de 12 ans peuvent également choisir entre religion ou activités socioculturelles et ceux de 13 et 14 ans (si l'on considère l'ancien système éducatif) entre religion ou société, culture et religion. L'une de ces deux disciplines absorbe en moyenne 54 heures par an.

Royaume-Uni : Les données portent sur l'Angleterre et l'Écosse confondues, les pondérations utilisées étant établis en fonction des effectifs de population. Angleterre : les chiffres portent sur les 7^e, 8^e et 9^e années. Ils sont définis en fonction du pourcentage de cours assurés aux élèves par an. La rubrique « Autres » comprend la culture générale et la socialisation ; l'enseignement destiné à répondre à des besoins éducatifs spéciaux ; les études générales et d'autres disciplines qui ne sont pas précisées dans l'enquête d'où les données sont tirées.

Thaïlande : Les données relatives à l'enseignement technique et à la formation professionnelle ne comprennent pas l'expérience professionnelle pratique.

Interprétation

Hongrie : En 1995/96, l'ancien programme d'enseignement, datant de 1978, était encore légalement valable encore que depuis la fin des années 80, les établissements scolaires aient la possibilité d'établir leurs propres programmes. Des disparités en sont résultées entre le programme de 1998 et la pratique pédagogique durant l'année scolaire 1995/96. Un nouveau cursus, le Programme national d'enseignement de base, sera adopté à partir du 1^{er} septembre 1998 en première et en septième classes.

Irlande : La lecture et l'écriture dans la langue maternelle comprend à la fois l'Irlandais et l'Anglais. Dans les établissements professionnels, l'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est pas obligatoire. Les établissements scolaires peuvent opter à la place pour des disciplines ayant un caractère plus pratique ou professionnel. Aucun règlement ne fixe le temps précis à consacrer chaque semaine à l'enseignement des différentes disciplines prévues au programme, mais la répartition indiquée dans le tableau E4.2 donne une représentation exacte de l'enseignement tel qu'il est généralement pratiqué dans les établissements scolaires. Il convient de noter qu'en pratique, la religion fait partie du tronc commun dans les établissements.

Nouvelle-Zélande : Les données indiquées sont des estimations approximatives et varient d'un établissement à l'autre. Le système éducatif néo-zélandais est décentralisé en ce sens que les décisions concernant la mise en œuvre du programme d'enseignement sont prises par chaque établissement. Les normes à atteindre sont fixées à l'échelon national pour chacune des principales disciplines. Elles définissent les domaines dans lesquels un enseignement doit être assuré et le niveau à atteindre. Un système d'examen permet d'évaluer périodiquement l'efficacité avec laquelle chaque établissement atteint les objectifs définis notamment dans le programme d'enseignement, et d'en rendre compte aux diverses parties intéressées.

Portugal : A la place de la religion, les élèves peuvent choisir « socialisation et épanouissement personnel ».

Espagne : En 6^e année de l'enseignement primaire, tous les élèves ont deux heures et demie par semaine de pause (récréation). Ces pauses sont assimilées à du temps scolaire et prises en considération dans le calcul total des 25 heures de temps scolaire par semaine. D'après les textes officiels, ce temps de pause peut être utilisé sous la conduite d'enseignants et est donc comptabilisé dans la partie facultative du programme.

Suède : Le programme d'enseignement fixe le temps scolaire pour les 9 années que dure la scolarité obligatoire. Il appartient à chaque établissement de définir comment répartir ce temps au fil des ans. Les horaires n'étant pas officiellement définis, ils peuvent varier d'un établissement scolaire à un autre.

Brésil : La loi fédérale 5692/71 et le décret fédéral 240/91 définissent le temps d'enseignement total par année scolaire ainsi que les disciplines obligatoires. Aucun règlement ne stipule comment le temps d'enseignement doit être réparti.

Méthodes

Australie : Dans la plupart des établissements secondaires, la journée de classe est répartie en 8 sessions de 40 minutes chacune (ce sont les chiffres indiqués dans le présent indicateur) mais d'autres appliquent un emploi du temps plus souple comprenant des sessions de 30 minutes, 60 minutes, etc. Le nombre de sessions à affecter obligatoirement à chaque discipline est stipulé pendant une période de quatre années (de la 7^e à la 10^e année). Aux fins de la présente collecte de données, les sessions ont été réparties en quatre groupes et trois de ceux-ci (correspondant à la 7^e, 8^e et 9^e années) ont été inclus dans le tableau. Les langues autres que l'anglais bénéficient de 150 sessions d'enseignement obligatoire entre la 7^e et la 10^e années. Ces sessions doivent être assurées en une même année (autrement dit, en 7^e, en 8^e, en 9^e ou en 10^e année). Aux fins de la présente collecte de données, les 150 sessions ont été réparties en quatre groupes de 37.5 sessions (arrondi à 38), dont trois sont inclus dans le tableau. L'épanouissement personnel, la santé et l'éducation physique constituent une formation intégrée au cours de laquelle les deux tiers du temps d'enseignement seront impérativement consacrés à l'épanouissement personnel et à la santé, et un tiers à l'éducation physique.

Italie : Les données relatives au temps d'enseignement prévu représentent une moyenne entre deux types d'établissements scolaires : 75 pour cent des élèves ont 1 020 heures d'enseignement, 25 pour cent 1 360 heures. La partie facultative (340 heures) n'est obligatoire que pour les élèves scolarisés dans les établissements qui ont choisi le temps scolaire plus long (appelé « tempo prolungato »).

Espagne : Le programme prévu précise les disciplines auxquelles doivent être consacrés 65 pour cent du temps scolaire (55 pour cent dans le cas des communautés autonomes ayant leur propre langue). L'utilisation du reste du temps est décidée par le gouvernement de chaque communauté autonome. Cela étant, le nombre d'heures par semaine varie dans chacune d'elle essentiellement du fait que certaines communautés ont leur propre langue et d'autres non. Les données figurant dans l'indicateur E4 pour les élèves de 12 ans ont été obtenues par pondération du nombre d'heures par semaine assuré dans chacune des disciplines et dans chacune des communautés autonomes par le nombre d'élèves dans chacune d'elles.

Royaume-Uni (Angleterre) : Le temps d'instruction prévu par discipline a été calculé par multiplication du nombre normalisé de cours consacrés à la discipline en question par le nombre d'élèves qui la suivent. Ces données reflètent par conséquent le programme d'enseignement mis en œuvre.

Sources

Australie : New South Wales (NSW) Government (1990) *Education Reform Act 1990*; Board of Studies, NSW (1991) *Curriculum Requirements for NSW Schools*; NSW Department of Education and Training (1992), Memorandum to Secondary Principals: « 1992 Curriculum Requirements for Government Secondary Schools ».

Autriche : Programme d'enseignement de la Hauptschule et du Realgymnasium.

Belgique (Communauté flamande) : Ministerieel besluit van 22 oktober 1992.

France : Règlements fixant les programmes d'enseignement.

Allemagne : Emploi du temps des différents établissements scolaires, Länder.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et du Culte – législation nationale.

Hongrie : Programme d'enseignement national, 1978.

Irlande : Ministère de l'Éducation. Réglementations.

Italie : Programme d'enseignement national.

Corée : Programme d'enseignement de l'école intermédiaire publié par le ministère de l'Éducation, 1992.

Pays-Bas : Texte de loi ou document d'orientation fondé sur la loi (données relatives aux dispositions officielles).

Norvège : Lignes directrices pour l'établissement des programmes d'enseignement durant la scolarité obligatoire en Norvège.

Portugal : Manuel pour le lancement de l'année scolaire (LAL 1995/96).

Suède : Programme national de l'école élémentaire obligatoire.

États-Unis : National Center for Education Statistics, Schools and Staffing Survey, 1993/94.

Royaume-Uni : Angleterre: Enquête nationale. Écosse : Programme d'enseignement et évaluation en Écosse. Lignes directrices nationales « The structure and balance of the curriculum 5-14 »; « Curriculum design for the secondary stages – guidelines for headteachers ».

Argentine : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Brésil : Loi fédérale 5692/71, Décret fédéral 240/91 et législation des différents États.

Chine : Ministère de l'Éducation et Institut national chinois de recherche en éducation.

Inde : Ministère de l'Éducation.

Jordanie : Ministère de l'Éducation.

Malaisie : Centre d'élaboration du programme d'enseignement, ministère de l'Éducation.

Paraguay : Dirección de Curriculum. Ministerio de Educación y Culto.

Thaïlande : Pour la scolarité allant du préscolaire au second cycle général du secondaire, les données renvoient aux recherches sur l'efficacité dans l'utilisation du personnel enseignant : analyse macro-quantitatives. Bureau de la Commission nationale de l'éducation P.171, 1996. Dans le cas des programmes de formation professionnelle et d'enseignement technique, les données renvoient aux recherches relatives à l'efficacité de l'enseignement professionnel : efficacité du système de production. Bureau de la Commission nationale de l'éducation p. 66, 1994.

Philippines : Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports.

Fédération de Russie : Institut de recherche pour l'enseignement supérieur.

Thaïlande : Bureau de la Commission nationale de l'éducation.

Uruguay : Direction de la statistique – ministère de l'Éducation et de la Culture.

INDICATEUR E5 : NIVEAU DE DÉCISION DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

■ Notes générales

Les indicateurs sur les niveaux et modes de décision en matière d'enseignement sont tirés du questionnaire OCDE-INES de 1998 sur les niveaux de décision, l'année de référence étant l'année scolaire 1997/98.

Cadre conceptuel du questionnaire

La décentralisation territoriale consiste à répartir les pouvoirs de décisions entre les niveaux d'administration. Ce concept recouvre deux aspects différents : *i) le niveau de décision* qui détermine le niveau doté des pouvoirs de décision ; et *ii) le mode de décision*, qui définit les différents degrés d'autonomie décisionnelle des niveaux ou leur degré de « participation » aux pouvoirs de décision.

Pour interpréter les indicateurs, il faut savoir que les résultats sont fondés sur les 35 types de décision retenues dans l'enquête. Ces derniers ont été sélectionnés parce qu'ils sont représentatifs de l'éventail des décisions prises dans le système éducatif et ont été examinés à ce titre dans les pays participants. Chaque domaine de décision a bénéficié d'une pondération équivalente – et partant d'une égale importance – dans le calcul des indicateurs.

- *Niveaux de décision*

S'agissant des niveaux de décision, le questionnaire distingue six niveaux :

Le gouvernement central – le gouvernement central regroupe toutes les instances qui, au niveau national, prennent les décisions ou participent à différents aspects du processus de prises de décision, qu'il s'agisse de décisions de nature administrative (l'administration) ou législative (le parlement par exemple).

Le gouvernement des États – l'État est la première unité territoriale après la nation dans les pays « fédéraux » ou dans les pays dotés d'une structure gouvernementale de type analogue. Les gouvernements des États sont donc les unités administratives auxquelles sont conférés les pouvoirs de décision à ce niveau.

Les autorités ou les administrations provinciales/régionales – la province ou la région est la première unité territoriale en dessous du niveau national dans les pays qui ne sont pas dotés d'un régime « fédéral » ou d'un type analogue de structure administrative et la deuxième unité territoriale après la nation dans les pays en régime « fédéral » ou dotée d'une structure administrative de type analogue. Les autorités ou les administrations provinciales/régionales sont les organes de décision à ce niveau d'administration.

Les autorités ou les administrations infra-régionales ou inter-municipales – La subdivision de la région est la deuxième unité territoriale après la nation dans les pays qui ne sont pas en régime « fédéral » ou dotés d'une structure administrative analogue. Les autorités ou administrations infra-régionales ou inter-municipales sont les organes de décision à ce niveau.

Les autorités ou administrations locales – la municipalité ou la commune est la plus petite unité territoriale du pays ayant un pouvoir d'administration. L'autorité locale peut être le service de l'éducation d'une administration locale à vocation générale ou il peut s'agir d'une unité administrative ayant l'éducation pour seul domaine de compétence.

Les établissements scolaires, les conseils d'établissement – la zone de recrutement scolaire est l'unité territoriale dans laquelle un établissement se trouve. Ce niveau de décision vise uniquement l'établissement scolaire et il comprend les administrateurs et les enseignants de cet établissement ou le conseil d'établissement établi exclusivement pour cette école. L'organe – ou les organes – de décision concernant cet établissement peuvent être les suivants : *i)* un conseil d'établissement externe qui inclut les habitants de la commune dans son ensemble ; *ii)* un conseil d'établissement interne, qui inclut le chef d'établissement, les enseignants, d'autres membres du personnel de l'école, des parents et des élèves ; et *iii)* un conseil d'établissement mixte (à la fois externe et interne). Parents et enseignants constituent alors un élément de ce niveau de décision.

En indiquant « à quel niveau » et « comment » les décisions sont prises en matière d'éducation, on décrit le processus effectif de prises de décision. Dans certains cas, une autorité administrative d'un rang supérieur peut être officiellement ou légalement compétente en matière d'éducation mais en pratique, cette autorité délègue ses pouvoirs de décision à une administration d'un rang inférieur. Dans la description du processus effectif de prises de décision, cette autorité de rang inférieur est tenue pour être l'organe de décision. De la même façon, une autorité administrative d'un rang supérieur peut laisser à une autorité d'un rang inférieur la possibilité de faire des choix dans un domaine de décision donné (le choix des manuels scolaires pour telle ou telle matière par exemple). Dans ce cas, également, le niveau d'administration plus faible est le décideur effectif, mais dans les limites d'un cadre établi par un niveau d'administration plus élevé. Enfin, il arrive qu'une administration d'un niveau donné soit compétente dans un domaine de décision, mais que face à l'inertie à ce niveau, une instance d'un rang inférieur dans le système éducatif prenne les décisions. Si une décision est laissée à la discrétion d'une administration d'un rang moins élevé du fait de l'absence de détermination des autorités de rang supérieur, alors, le niveau indiqué est celui auquel la décision est effectivement prise.

- *Mode de décision*

Sous la rubrique mode de décisions, il s'agit de déterminer avec quel degré d'autonomie les décisions sont prises. Les catégories suivantes sont utilisées à cette fin :

En toute autonomie -- sous réserve seulement d'éventuelles limites prévues dans la constitution ou dans les dispositions législatives n'intéressant pas le système éducatif proprement dit.

Après consultation d'autres instances opérant à un autre niveau dans le cadre du système éducatif.

De façon indépendante mais à l'intérieur d'un cadre défini par une autorité d'un rang supérieur (une loi à caractère exécutoire, une liste préétablie de possibilités, un plafond budgétaire, etc., par exemple).

Autres modes

- *Décisions examinées*

Organisation de l'enseignement : Instances déterminant l'école à fréquenter ; Décisions influant sur les carrières scolaires ; Horaire d'enseignement ; Choix des manuels scolaires ; Regroupement des élèves ; Soutien scolaire ; Méthodes pédagogiques ; Évaluation des travaux en cours des élèves.

Gestion du personnel

1. Recrutement du chef d'établissement ; Licenciement du chef d'établissement ; Recrutement du personnel enseignant ; Licenciement du personnel enseignant ; Recrutement du personnel non enseignant ; Licenciement du personnel non enseignant.
2. Devoirs et conditions de service du chef d'établissement ; Devoirs et conditions de service du personnel enseignant ; Devoirs et conditions de service du personnel non enseignant.
3. Établissement du barème des salaires des chefs d'établissement ; Établissement du barème des salaires du personnel enseignant ; Établissement du barème des salaires du personnel non enseignant
4. Influence sur la carrière du chef d'établissement ; Influence sur la carrière du personnel enseignant ; Influence sur la carrière du personnel non enseignant.

Planification et structures : Ouverture ou fermeture des établissements scolaires ; Création ou suppression d'un niveau de classe ; Élaboration des programmes d'études ; Sélection des programmes d'études proposés dans un établissement donné ; Sélection des matières enseignées dans un établissement donné ; Définition des contenus d'enseignement ; Mise au point des examens conduisant à l'obtention des titres ou des diplômes ; Remise des titres et diplômes.

Allocation et utilisation des ressources

1. Affectation de ressources à l'établissement au titre du personnel enseignant ; Affectation de ressources à l'établissement au titre du personnel non enseignant ; Affectation de ressources à l'établissement au titre des dépenses en capital ; Affectation de ressources à l'établissement au titre des dépenses de fonctionnement.
2. Utilisation des ressources pour le personnel ; Utilisation des ressources pour les dépenses en capital ; Utilisation des ressources pour les dépenses de fonctionnement

Procédure de collecte des données

Le questionnaire a été rempli par des groupes d'experts nationaux, ce qui a permis d'éviter dans toute la mesure du possible les problèmes dus à des ambiguïtés et à des divergences d'opinions. Pour chaque niveau d'enseignement, un groupe a été constitué comprenant un membre issu de chacun des trois niveaux de décision suivants : le niveau plus élevé (administration centrale), le niveau intermédiaire (gouvernement d'États, autorités ou administrations provinciales/régionales, autorités ou administrations infra-régionales ou inter-municipales, autorités ou administrations locales), le niveau inférieur (l'établissement scolaire). Ce groupe a rempli le questionnaire et est arrivé à un consensus pour toutes les questions. Pour chaque niveau d'enseignement, un deuxième groupe d'experts, comprenant des représentants des trois niveaux de décision, a été formé et l'exercice a été renouvelé. Le représentant du réseau C ou le coordonateur national pour les pays participant au projet IEM a alors passé en revue et comparé les résultats des deux enquêtes afin de repérer les différences dans les réponses au questionnaire. En cas de réponses différentes, le représentant du réseau C s'est servi de documents originaux et a consulté le coordonateur national afin de concilier les divergences entre les deux groupes.

Calcul des indicateurs

Les indicateurs ont été calculés afin de donner une importance égale à chacun des quatre domaines. Chaque domaine représente 25 pour cent du total des décisions. Comme le nombre d'items varie dans chaque domaine, chaque item est pondéré par l'inverse du nombre d'items dans le domaine auquel il appartient.

En cas de réponses multiples, bien que cette procédure ne soit pas expressément mentionnée dans le mode d'emploi du questionnaire, à chaque réponse la moitié (ou le tiers, si trois réponses sont données) de la pondération initiale de l'item est appliquée.

■ Notes sur les différents pays

*Désignation et dénombrement des unités de prise de décisions par niveau de décision***Allemagne**

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Bundesrepublik Deutschland	1
États	Bundesländer	16
Provinces/Régions	Regierungsbezirke	40
Unités infra-régionales	Kreisfreie Städte/Landkreise	439
Municipalités/Communes	Städte/Gemeinden	14 500
Zones de recrutement scolaire	Schulbezirk/Schule	48 200

Belgique

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	België/Belgique	1
États	• Federale Staat/État fédéral	1
	• Gemeenschappen/Communautés :	3
	→ Vlaamse Gemeenschap/Communauté flamande	
	→ Franse Gemeenschap/Communauté française	
	→ Duitstalige Gemeenschap/Communauté germanophone	
Provinces/Régions	• Gewesten/Régions :	3
	→ Vlaams Gewest/Région flamande	
	→ Brussel Hoofdstedelijk Gewest/Région de Bruxelles capitale	
	→ Waals Gewest/Région wallonne	
Provinces/Régions	Provincies/Provinces	10
Municipalités/Communes	Gemeenten/Communes	589

Corée

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Corée	1
Provinces/Régions	Capitale	1
	Agglomération	6
	Province	9
Municipalités/Communes	Ville	72
	Comté	91
	District métropolitain	69
	District	21

Danemark

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Danemark	1
Provinces/Régions	Comtés/Amtet	16
Municipalités/Communes	Municipalités/Kommunen	275
Zones de recrutement scolaire	Conseils d'établissements/Skolebestyrelsen Chefs d'établissement/Skolelederen	2 715

Espagne

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	España	1
États	Comunidades Autónomas	17
	7 (totalement autonome dans le domaine de l'éducation) 10 (relevant du ministère)	
Provinces/Régions	Provincias	52
Municipalités/Communes	Municipios	8 082*
Zones de recrutement scolaire	Centros escolares	49 112**

* Données de 1996.

** Année scolaire 1996/97.

États-Unis

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	États-Unis	1
États	États	50
	District de Columbia	1
Municipalités/Communes	Districts scolaires	14 833
Zones de recrutement scolaire	Établissements scolaires	87 125

Finlande

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Suomi	
Provinces/Régions	Lääni	5
	Maakunta	20
Unités infra-régionales	Kuntayhtymä	70*
Municipalités/Communes	Kunta	452
Zones de recrutement scolaire	Koulupiiri	—**

* Ce nombre évolue car la situation change en permanence (dans l'enseignement professionnel).

** Ces données concernent uniquement le niveau local. Après la réforme de la législation scolaire, les zones de recrutement scolaire se caractériseront par une très grande souplesse.

France

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	France	1
Provinces/Régions	Régions/Académies	26/30
Unités infra-régionales	Départements/Inspections d'académie	100/100
Municipalités/Communes	Communes	36 633*
Zones de recrutement scolaire	Écoles CITE 0,1	54 479
	Collèges CITE 2	5 126
	Lycées CITE 3	2 504

* 10 712 (29,2 %) de ces communes n'ont pas d'établissements scolaires. Ces données portent sur l'année 1996/97, les autres sur 1997/98.

Hongrie

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Ország (pays)	1
Unités infra-régionales	Megye (comté)	20
Municipalités/Communes	Helyi önkormányzat (municipalité)	3 168

Irlande

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Irlande	1
Municipalités/Communes	Commission de l'enseignement professionnel	33 (1/1/98)
Zones de recrutement scolaire	Zones de ramassage scolaire	4 079

Italie

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Italie	1
Provinces/Régions	Regione/Provincia	20/104
Municipalités/Communes	Comuni	8 100
Zones de recrutement scolaire	Istituti Scolastici (Circoli e scuole principali 1997/98)	13 159

Norvège

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Norge	1
Provinces/Régions	Fylke	19
Municipalités/Communes	Kommune	435

Portugal

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Portugal	1
Provinces/Régions	Région/Região	5
Municipalités/Communes	Municipalités/municípios	305
Zones de recrutement scolaire	Établissements scolaires/escolas	11 500

République tchèque

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	République tchèque	1
Unités infra-régionales	District OKRES	86*
Municipalités/Communes	OBEC	6 716**
Zones de recrutement scolaire	ŠKOLA	5 961

* Dans les statistiques nationales, la République tchèque est répartie en 77 districts, mais aux fins des prises de décisions dans le domaine de l'enseignement, elle est répartie en 86 unités (76 + 10 districts pour Prague).

** La distinction suivante est faite : municipalités (obec) 6 234 + villes (m sto) 482 = 6 716.

Royaume-Uni

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Royaume-Uni	1
États	Angleterre, pays de Galles, Écosse, Irlande du Nord	4
Zones de recrutement scolaire	Angleterre/pays de Galles : autorités scolaires locales Écosse/Irlande du Nord : conseils locaux de l'éducation	150/22 32/5

Suède

Unité territoriale type	Unité territoriale (désignation nationale)	Nombre d'unités
Nation	Sverige	1
Provinces/Régions	Landsting	102
Municipalités/Communes	Kommuner enseignement obligatoire (1 ^{re} -9 ^e années) deuxième cycle du secondaire (1 ^{re} -12 ^e années)	288* 279***
Zones de recrutement scolaire	Skolor enseignement obligatoire (1 ^{re} -9 ^e années) deuxième cycle du secondaire (1 ^{re} -12 ^e années)	4 981** 638****

* Communes : 288 ; samïc : 6 ; autonomes : 118.

** Communes : 4679 ; samïc : 6 ; autonomes : 296.

*** Autonomes : 45.

**** Communes : 428 ; landsting : 128 ; autonomes : 82.

Les écoles spéciales ne sont pas comptabilisées.

Méthodes

Autriche : La loi sur l'enseignement scolaire stipule les critères en fonction desquels il faut déterminer l'établissement que l'élève va fréquenter (par exemple, l'âge, la maturité, les résultats dans d'autres écoles, le lieu de résidence, la priorité aux enfants ayant des frères/des sœurs dans l'établissement). Il appartient à l'établissement de choisir les élèves qui répondent aux conditions d'admission. Les grandes lignes en la matière (les dispositions de la loi d'enseignement scolaire) sont définies par le Parlement. Les manuels scolaires sont choisis par l'établissement à partir d'une liste (Schulbuchliste) communiquée par le ministère de l'Éducation. Tous les ouvrages figurant sur cette liste ont été approuvés par des experts.

République tchèque : Ce sont les parents qui décident de l'école que leur enfant fréquentera, mais ces derniers doivent passer un examen d'entrée et l'Office scolaire du district est consulté. Les chefs d'établissement choisissent les manuels scolaires parmi ceux qui ont été approuvés par le ministère de l'Éducation, et d'après les recommandations de la Commission chargée des disciplines scolaires.

Danemark : Les réglementations administratives applicables à la Folkeskole au Danemark, représentent dans une large mesure les grandes orientations à suivre. Elles prévoient une décentralisation des prises de décisions non seulement des instances nationales aux autorités municipales mais également des autorités municipales aux différents conseils d'établissement. Les décideurs ont pour principale mission de déterminer les objectifs et le champ d'application des politiques scolaires : il ne leur appartient pas cependant de déterminer dans le détail la mise en œuvre de ces politiques. Un petit nombre d'instances centrales concentrent les moyens d'action et les responsabilités. A l'heure actuelle, les pouvoirs de décision sont détenus par les autorités municipales, qui sont l'instance économiquement et globalement responsable, et par les conseils d'établissement, qui constituent le dénominateur commun des parents, du personnel et des élèves.

La municipalité peut décider de laisser la « liberté de choix de l'établissement au sein de la municipalité ». En pareil cas, les restrictions imposées par le Conseil municipal (CM) en matière d'inscription sont uniquement d'ordre général lorsque, par exemple, un trop grand nombre d'élèves souhaitent fréquenter le même établissement. Si le Conseil municipal n'a pas accordé la liberté de choix de l'établissement, c'est l'établissement local qui décide d'accepter d'inscrire l'élève et cette décision doit être conforme aux grandes orientations définies par le CM en ce qui concerne l'organisation du système scolaire dans la municipalité. Les décisions relatives au passage dans la classe supérieure ou au redoublement doivent être acceptées par les parents qui, par ailleurs, doivent être consultés en cas de transfert d'un élève vers un autre établissement. S'agissant du choix des manuels scolaires, les écoles jouissent d'une totale autonomie mais doivent s'assurer que les ouvrages doivent permettre d'atteindre les objectifs, et d'acquérir les savoirs fondamentaux et les compétences, stipulés par les autorités centrales.

Italie : Le fait de jouir d'une « totale autonomie » n'exclut pas que les décideurs doivent agir conformément à la législation en vigueur.

Nouvelle-Zélande : En général, les parents choisissent l'école de leur enfant, mais si la capacité d'accueil de l'établissement choisi est insuffisante, des dispositions existent pour y restreindre les inscriptions. Ces dispositions sont définies par le conseil d'établissement, sous réserve d'approbation par le ministre de l'Éducation. La législation nationale prévoit un nombre minimum de demi-journées pendant l'année scolaire durant lesquelles l'école doit être ouverte aux fins d'enseignement. Le choix des manuels scolaires et autres matériels pédagogiques est laissé à l'entière discrétion des établissements. Le mode d'affectation des ressources au personnel varie selon que l'établissement est ou non financé directement. S'il est financé directement, il obtient une subvention globale qu'il peut librement affecter soit à des dépenses de personnel, soit à des dépenses de fonctionnement. Dans ce cas, l'établissement conserve toute somme non dépensée. Si l'établissement est directement financé, c'est l'administration centrale qui détermine l'effectif de personnel qui lui sera affecté sur la base d'un mécanisme à horizon mobile. Environ 10 pour cent des écoles publiques et subventionnées par l'État sont financées directement. Le financement direct est un dispositif facultatif.

Norvège : Dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, tous les élèves passent dans la classe supérieure. Le regroupement des élèves en fonction de leurs aptitudes n'est pas autorisé.

Espagne : Toutes les décisions dont on dit qu'elles sont prises par chaque communauté autonome en toute indépendance, s'inscrivent en définitive dans un cadre général (de principes et de réglementations de base) mis en place par l'administration centrale en accord avec toutes les communautés autonomes.

Suède : Les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants, sous réserve de places disponibles.

Royaume-Uni : Angleterre : Les parents choisissent l'établissement dans lequel ils souhaitent inscrire leurs enfants. Si les candidats sont trop nombreux, les places sont allouées en fonction de critères définis par les autorités chargées des inscriptions scolaires (dans la plupart des cas, il s'agit des autorités scolaires locales). Dans la grande majorité des cas, les parents obtiennent une place pour leur enfant dans l'établissement de leur choix. Les établissements scolaires décident du nombre de cours à assurer ainsi que de leur répartition entre les différentes disciplines. L'administration centrale indique le nombre minimum de jours pendant lesquels les établissements scolaires doivent ouvrir chaque année et recommande un nombre minimum d'heures d'enseignement. Écosse : bien que les autorités locales définissent une zone de recrutement scolaire pour chaque établissement, les parents peuvent choisir une école en-dehors de leur zone de recrutement, s'il reste une place après que tous les élèves de la zone ont été inscrits.

États-Unis : Dans certaines localités, une tendance nouvelle vise à permettre aux parents de choisir l'établissement fréquenté par leur enfant.

Chili : Les parents peuvent choisir n'importe quel établissement public, quel que soit leur lieu de résidence. L'administration centrale définit l'âge maximum d'entrée dans le système éducatif (l'État assure la formation de tous). Le cadre juridique applicable au personnel enseignant, au personnel non enseignant et aux chefs d'établissement est défini par le pouvoir législatif, c'est-à-dire le Parlement. Le pouvoir exécutif fixe le niveau minimum de rémunération du personnel enseignant, qui s'applique à tous les contrats de travail. La législation applicable au corps enseignant concerne : les tâches professionnelles, la formation, la participation au règlement des questions d'éducation, la carrière, les droits du personnel enseignant (y compris les chefs d'établissement), les primes spéciales, les heures de travail, etc. Les dispositions définies par l'administration centrale fixent les normes minimales d'équipement et les contenus minimums d'enseignement à assurer pour créer une école. L'administration centrale élabore pour chaque niveau de classe le programme d'études qui fixe les contenus et le nombre minimum d'heures d'enseignement. Chaque établissement peut construire son propre programme à condition de respecter les normes minimums fixées par l'administration centrale. Chaque établissement peut accroître le nombre de disciplines enseignées et le nombre d'heures d'enseignement à chaque niveau de classe, mais il doit assurer la formation jugée minimum par l'administration centrale. Cette dernière fixe les contenus minimums de chacune des formations. L'établissement peut ensuite choisir la pédagogie qu'il souhaite employer. L'administration centrale fixe les disciplines minimums à présenter aux examens conduisant à la délivrance de certificats ou de diplômes. Chaque établissement peut augmenter le nombre de disciplines à présenter aux examens.

Inde : Les parents décident en général de l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant. Dans certaines provinces, le principe de la sectorisation est également en vigueur. Ce sont en général les établissements scolaires qui décident du parcours scolaire des élèves. Les niveaux de salaires en Inde sont déterminés en fonction d'un barème de rémunération déjà approuvé par les gouvernements des Provinces. L'évaluation annuelle du travail des personnels par leurs supérieurs influe sur les évolutions de carrière.

Indonésie : Le décret ministériel de 1994 fixe le temps scolaire dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire. A ces deux niveaux d'enseignement, les élèves ne sont pas regroupés en fonction de leurs centres d'intérêts, des disciplines suivies et de leurs aptitudes. Dans le primaire ainsi que dans le premier cycle du secondaire, les organisations parentales versent des contributions de faible montant pour financer la protection sociale du personnel.

Jordanie : L'enseignement de base (1^{re} à 10^e classes pour le groupe d'âge 6-16 ans) est obligatoire en vertu de la loi sur l'éducation n° 3 de 1994, alors que l'enseignement secondaire ne l'est pas. La scolarisation dans le secondaire dépend des aptitudes, des centres d'intérêt et des résultats des élèves. Le ministère de l'Éducation publie chaque année des réglementations applicables aux élèves de l'enseignement secondaire (passage dans la classe supérieure, redoublement et répartition selon le niveau). Le temps d'enseignement est fixé par l'administration centrale après consultation du Conseil de l'éducation dont les 18 membres, issus de l'ensemble des secteurs de la société, travaillent sous la conduite du ministre de l'Éducation. Les programmes d'enseignement et les manuels scolaires doivent, dans tous les établissements, publics et privés, être approuvés par le Conseil de l'éducation. Le ministère de l'Éducation publie des réglementations applicables au regroupement des élèves et les conseils d'établissements veillent à leur mise en application. Les salles de classe doivent avoir une capacité d'accueil maximum de 45 élèves normaux, lesquels sont répartis au hasard en unités de classes. Le ministère de l'Éducation prend en charge les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, aussi bien les élèves doués que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les recrutements et les licenciements relèvent de la législation applicable à la fonction publique. Les dispositions applicables sont stipulées dans la loi n° 3 sur l'éducation de 1994 et dans la législation applicable à la fonction publique. C'est la direction générale des programmes et des ouvrages scolaires qui met au point les programmes d'études sur recommandation du Conseil de l'éducation. Le ministère, en application de la loi sur l'éducation, publie des réglementations concernant la délivrance des titres et des diplômes. Le Trésor (ministère des Finances) définit chaque année le budget du ministère de l'Éducation. Les directeurs des différentes directions chargées des questions d'éducation sont autorisés à évaluer les besoins de leur personnel.

Malaisie : En Malaisie, le système éducatif est très centralisé. Les programmes à enseigner dans les établissements scolaires, les calendriers scolaires, la sélection des manuels, la création et la fermeture des établissements, le recrutement et le licenciement du personnel enseignant ainsi que les conditions de services figurent parmi certaines des principales questions relevant de l'administration centrale. Le choix des pédagogies, l'évaluation du travail des élèves, les activités supplémentaires de soutien et l'utilisation des ressources dans les écoles incombent cependant aux administrateurs scolaires ainsi qu'aux enseignants. En Malaisie, les principaux

examens sont organisés soit par le syndicat des examens, soit par le conseil des examens, selon le niveau d'enseignement auquel l'épreuve se situe. Récemment, le ministère de l'Éducation a adopté un test national d'évaluation en troisième année, qui permet aux candidats ayant extrêmement bien réussi de passer directement en cinquième année. Les possibilités d'avancement s'offrant aux enseignants peuvent être réparties dans les catégories suivantes : *i)* lorsqu'un enseignant doit bénéficier d'un avancement, la sélection s'opère en fonction des postes vacants, de l'ancienneté et du mérite, *ii)* l'enseignant expert est celui dont on a reconnu la spécialisation dans certains domaines d'études, *iii)* l'avancement au fil des ans, c'est-à-dire essentiellement en fonction de l'ancienneté. La répartition des ressources pour financer les dépenses en capital et les dépenses de fonctionnement est du ressort de l'administration centrale. Ces ressources doivent être employées dans le respect des normes, des lignes directrices ainsi que des procédures définies par l'administration centrale.

Paraguay : Les établissements privés choisissent les élèves en fonction de leurs aptitudes et de leurs centres d'intérêts. Dans le recrutement du personnel, le contrat et la procédure sont définis par l'établissement. Pour les licenciements, la procédure est différente et relève exclusivement de l'administration centrale. Un manuel stipule les obligations, les conditions de travail et les rémunérations. Dans le préscolaire, le primaire et la formation des adultes, les décisions sont prises par les établissements en consultation avec les autorités centrales. Les établissements privés doivent enseigner le programme officiel mais ils ont la liberté d'intégrer d'autres domaines d'études. Ce sont les autorités centrales qui définissent les contenus d'enseignement. Le programme obligatoire définit les compétences de base à acquérir, cette formation occupant 80 pour cent du temps scolaire. Les 20 pour cent restants peuvent être utilisés pour adapter le programme à la situation régionale.

Philippines : Les élèves/leurs parents choisissent l'établissement fréquenté. On les encourage cependant à fréquenter l'école de leur commune (dans le primaire) et de leur municipalité (dans le secondaire). L'administration centrale fixe les normes à atteindre pour passer d'un niveau de classe au suivant et ce sont ensuite les établissements qui les mettent en œuvre. Par ailleurs, elle évalue/approuve les manuels scolaires dans le cadre d'un dispositif prévoyant de multiples adaptations. Les différents établissements sélectionnent les manuels qu'ils utiliseront parmi les ouvrages agréés. Certains comptent des sections/classes de niveau inférieur. Les enseignants font passer des tests pour déterminer la progression des élèves. En outre, les autorités centrales, régionales et provinciales soumettent les élèves à une évaluation des acquis. L'administration centrale prescrit les diplômes que doivent posséder les chefs d'établissement et les enseignants. Les autorités régionales nomment les chefs d'établissement sur recommandation des autorités provinciales. Ces dernières nomment les enseignants sur recommandation des autorités du district ou de l'établissement. Les tâches à remplir sont spécifiées dans un état des devoirs et obligations. Les conditions de travail sont fixées dans les réglementations relatives à la fonction publique et les textes de lois pertinents, par exemple la Magna Carta pour les enseignants du public. Les personnels des établissements scolaires sont employés par l'administration nationale qui fixe leur salaire. Ils doivent avoir le niveau de qualification requis pour occuper le poste auquel ils sont promus. Les chefs d'établissement sont recommandés par les superviseurs de districts ou les responsables de circonscriptions administratives. De leur côté, ils recommandent les enseignants et les autres personnels de l'établissement à promouvoir. L'ouverture et la fermeture des écoles élémentaires relèvent des autorités provinciales alors que les établissements secondaires sont ouverts par les autorités centrales ou par la loi. C'est en général dans les écoles élémentaires rurales excentrées et comptant un faible effectif d'élèves que certains niveaux de classe sont temporairement fermés puis de nouveau ouverts l'année suivante. Il peut se faire, par exemple, qu'un établissement assure en une année scolaire les première et troisième classes puis l'année suivante les deuxième et quatrième classes. Le programme d'enseignement stipule les disciplines à enseigner à chaque niveau de classe. En fin de secondaire, certaines disciplines sont optionnelles. Dans les toutes premières classes, la langue maternelle est une langue auxiliaire d'enseignement. Toutes les écoles élémentaires suivent le même programme d'enseignement mais les écoles privées peuvent rajouter des disciplines en fonction de leur idéologie. L'année scolaire est répartie en quatre périodes d'évaluation et ce système est appliqué dans toutes les écoles élémentaires. L'administration centrale affecte des ressources en personnel enseignant aux régions qui, elles-mêmes, les attribuent aux autorités provinciales. Ces dernières recrutent les enseignants et les affectent aux différents établissements scolaires en consultation avec les chefs d'établissement et les superviseurs de districts. Par ailleurs, elles allouent des crédits d'équipement aux différents établissements en fonction de leurs besoins. Les écoles élémentaires reçoivent des ressources en nature des autorités provinciales et régionales. Les écoles secondaires reçoivent à la fois des ressources en espèces et des ressources en nature. Les établissements utilisent les ressources qui leur sont affectées pour répondre à leurs besoins tout en respectant les réglementations et lignes directrices prescrites par les autorités centrales et dans certains cas, également, par les autorités régionales et provinciales.

Thaïlande : L'école fréquenté dépend non pas de la loi mais de la politique de zonage. Les écoles peuvent choisir leurs manuels scolaires dans une liste dressée par la Direction des programmes et de l'enseignement, établie à partir des normes et ouvrages retenus par les autorités centrales.

Sources

Argentine : Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Brésil : Ministério da Educação e do Desporto – MEC (ministère de l'Éducation et des Sports). INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Institut national des études et de la recherche sur l'éducation).

Chili : Ministère de l'Éducation.

Chine : Direction de la planification et de la construction et Institut national chinois de la recherche en éducation.

Inde : Ministère de l'Éducation.

Indonésie : Ministère de l'Éducation et de la Culture.

Jordanie : Ministère de l'Éducation.

Malaisie : Ministère de l'Éducation.

Paraguay : Ministerio de Educación y Culto.

Philippines : Ministère de l'Éducation, de la culture et des sports.

Fédération de Russie : Centre de recherche scientifique et de statistiques, Moscou.

Thaïlande : Bureau de la Commission nationale de l'éducation.

Uruguay : ANEP y Universidad de la Republica.

INDICATEURS F1, F2 : RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES

Les données proviennent de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) qui a été menée par l'Association internationale pour l'évaluation des résultats (IEA) pendant l'année scolaire 1994/95. Pour plus de détails voir l'annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

INDICATEUR F3 : DIFFÉRENCES DE RÉSULTATS SCOLAIRES ENTRE LES ÉLÈVES ET ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS EN 8^e ANNÉE

Voir les notes relatives à l'indicateur F1.

Aucun changement *a posteriori* n'a été apporté au modèle (tel que la suppression des variables indépendantes non significatives) afin d'assurer la comparabilité de l'analyse entre les différents pays.

Angleterre, Japon : Aucune information sur le niveau de formation des parents ni sur le niveau escompté des élèves n'est disponible.

Japon : Aucune donnée sur le nombre d'ouvrages dont l'élève dispose chez lui n'est disponible.

Écosse : Aucune donnée précisant si les élèves aiment les mathématiques et jugent cette discipline facile ou ennuyeuse n'est disponible.

INDICATEUR F5 : TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

Voir les notes relatives à l'indicateur A1.

INDICATEUR F6 : TAUX D'ACTIVITÉ DES JEUNES SORTIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

■ Notes sur les différents pays

Interprétation

Australie : Les chiffres se rapportent aux sortants diplômés du second cycle du secondaire et à l'ensemble des sortants du premier cycle.

Canada : Les données indiquant la situation des jeunes « un an après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation deux ans après leur sortie du système éducatif.

République tchèque : Les chiffres indiquant la situation des jeunes « un an après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation 8 mois après qu'ils ont quitté le système.

France : Les personnes qui ont terminé leurs études au niveau considéré mais n'ont pas réussi l'examen final et celles qui sont sorties du système éducatif avant d'avoir terminé leurs études au niveau considéré (abandons en cours d'études) sont comptabilisées et classées dans les sorties du niveau précédent. Les jeunes ayant terminé leur apprentissage sont assimilés aux sortants du système éducatif.

Allemagne : Les « Verwaltungsfachhochschulen » (écoles supérieures d'administration) ne sont pas comprises.

Irlande : Les élèves qui ont terminé le niveau 3 de la CITE sans passer l'examen/le test final et les élèves qui ont quitté le système éducatif avant d'avoir achevé le niveau 3 (abandon de scolarité) sont inclus et classés parmi les sortants du niveau 2 de la CITE. Les abandons de scolarité au niveau 2 de la CITE (qui représentent environ 4 pour cent des sortants du niveau 2 de la CITE) ne sont pas inclus. Les données concernant la situation des jeunes « un an après la fin des études supérieures » renvoient à leur situation 9 à 12 mois après leur sortie.

Portugal : Les données concernant la situation des jeunes « un an après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation 14 mois après qu'ils ont quitté le système.

Suède : La situation professionnelle est classée d'après la principale activité notifiée par les déclarants. Les données relatives à la situation des jeunes « un an après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation 10 mois après la fin de leurs études. Les données relatives à la situation des jeunes « cinq ans après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation trois ans et six mois après leur sortie.

Royaume-Uni : Les données se rapportent uniquement à l'Angleterre et au pays de Galles. La situation professionnelle est établie sur la foi de ce que les individus déclarent comme étant leur activité principale. Les données concernant la situation des jeunes « un an après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation 9 mois après qu'ils ont achevé leurs études. Tous les sortants diplômés sont classés au niveau 3 de la CITE. Les jeunes qui sortent du système éducatif vers 16/17 ans sans qualification sont classés au niveau CITE 2.

États-Unis : Les données concernant la situation des jeunes « un an après leur sortie du système éducatif » renvoient à leur situation 5 mois après leur sortie. Les données incluent les sortants avec et sans diplôme.

Sources

	Source	Période de référence des données notifiées	Perspective à court terme	Perspective à long terme
Australie	Transition from Education to Work	Mai 1996	5 mois	..
Canada	Court terme : enquête nationale sur les diplômés de 1997 – enquête sur les diplômés de 1995 ; Long terme : prolongement en 1995 de l'enquête sur les diplômés de 1990 – enquête sur les diplômés de 1990	Mai-août 1997	2 ans	5 ans
République tchèque	Jeunes sortis du système éducatif demandeurs d'emplois inscrits au Bureau de l'emploi	Avril 1997	8 mois	..
Danemark	a) Registre ventilant la population selon le niveau de formation ; b) Registre sur la population active et le chômage	a) 1996 (octobre 1995) b) 1996 (novembre 1995)	1 an et environ 3 mois en 1991 après sortie du système éducatif en 1989/90	5 ans et environ 3 mois en 1996 après une sortie du système éducatif en 1989/90
Finlande	Les chiffres sont extraits des statistiques régionales sur l'emploi et du registre sur les niveaux de formation et les diplômes	..	1 an	5 ans
France	Enquête sur la population active	Mars 1996	1 an	5 ans
Allemagne	Enquête sur les diplômés de 1993	Mars 1994	1 an	..
Irlande	Enquête de 1995 sur les sorties du système éducatif (School Leavers Survey)	Septembre 1996	1996 SLS = 1 an	..
Pologne	Situation professionnelle des jeunes après leur sortie du système éducatif, supplément à l'enquête sur la population active	1994		
Portugal	Passage de l'école à la vie active	Décembre 1994	14 mois	
Espagne	Panel européen sur les ménages	Première étape de l'enquête (1994)		
Suède	Enquête sur les sorties du 2 ^e cycle du secondaire et les entrants sur le marché du travail	Mars 1997	10 mois	3 ans et 6 mois
Suisse	Enquête sur les sortants du système éducatif 1995	1995	1 an	..
Royaume-Uni	Étude d'une cohorte de jeunes (Youth Cohort Study)	Printemps 1996	Environ 9 mois	..
États-Unis	Enquête permanente sur la population active (Current Population Survey)	Octobre 1996	5 mois	..

INDICATEUR F7 : REVENUS DU TRAVAIL ET NIVEAU DE FORMATION

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Italie : Les données portent sur les revenus du travail après impôt.

Types de sources de revenu du travail exclus de l'indicateur F7

	Emploi à temps partiel	Emploi saisonnier ou pendant une partie de l'année	Prime de résultat versée par l'employeur	Rémunération des heures supplémentaires	Exploitation personnelle agricole ou autre, travail à temps partiel	Exploitation personnelle agricole ou autre, travail à plein-temps	Production des ménages destinée à être commercialisée
Belgique				Exclus			
République tchèque	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus	
France					Exclus	Exclus	Exclus
Allemagne							Exclus
Hongrie	Exclus	Exclus			Exclus	Exclus	Exclus
Pays-Bas					Exclus	Exclus	Exclus
Portugal	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus	Exclus
États-Unis			Exclus		Exclus		Exclus

INDICATEUR F8 : TAUX DE RENDEMENT PRIVÉ, FISCAL ET SOCIAL DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

■ Notes générales

Un exercice pilote de collecte de données sur les revenus, la fiscalisation et les transferts aux différents niveaux d'enseignement a été entrepris par le réseau B du projet INES à l'automne 1997. Des données ont été fournies par l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Canada, le Danemark, les États-Unis, la France, le Portugal et la Suède.

Pour calculer le taux de rendement estimé d'une formation de niveau universitaire, il faut trouver le taux d'actualisation qui permet de mettre en rapport i la valeur actuelle d'un flux futur estimé de revenus *supplémentaires* durant tout le cycle de vie (de 16 à 64 ans) avec ii la valeur actuelle du coût total *supplémentaire* à supporter pour atteindre ce niveau d'études (y compris le manque à gagner). En théorie, ce calcul consiste à évaluer pour le niveau de formation i , le taux d'intérêt (r) qui permet de mettre en rapport la valeur actuelle d'un flux de revenus supplémentaires ($B_i - B_{i-1}$) durant la vie active avec le coût supplémentaire actualisé ($C_i - C_{i-1}$) à supporter pour produire un diplômé au niveau i de la CITE par rapport au niveau $i-1$:

$$\sum (B_{i,t} - B_{i-1,t}) / (1 + r)^t = \sum (C_{i,t} - C_{i-1,t}) / (1 + r)^t$$

La valeur de t est le moment auquel le revenu ou le coût est évalué. Du côté des revenus, t indique la durée de la vie active après la sortie du système éducatif. Du côté des coûts, t indique la durée nécessaire pour atteindre un niveau donné de formation.

Coûts

Pour calculer le coût à supporter pour obtenir un diplôme sanctionnant un niveau de formation donné, on a multiplié le coût direct des études pour atteindre ce niveau par la durée théorique présumée de ces études. Le coût par étudiant en dollars américains (à parité constante de pouvoir d'achat), à un niveau de formation donné, est tiré de *Regards sur l'éducation - les indicateurs de l'OCDE* (OCDE, 1997). Le coût correspond aux dépenses directes, autrement dit aux dépenses totales assumées pour fournir les services éducatifs, y compris les frais de scolarité et les matériels pédagogiques, mais exclusion faite des dépenses au titre des frais de subsistance des étudiants. La ventilation des dépenses par étudiant, en monnaie locale, selon les sources de financement (publiques et privées) a été calculée par la part relative des sources publiques et privées dans les dépenses totales à ce niveau.

Pour chaque niveau de formation, on suppose une durée théorique des études qui correspond au nombre d'années minimums requis pour atteindre un niveau donné de la CITE en étant scolarisé à *plein-temps*. En pratique, la durée des études (de même d'ailleurs que le coût par étudiant par an) peut varier considérablement à chaque niveau de la CITE selon le type de filière et le domaine d'études. On a cependant essayé d'estimer le plus exactement possible le coût d'une formation « type » à un niveau donné de la CITE. Pour calculer ce coût total, on a multiplié le coût annuel par étudiant en monnaie locale par la durée théorique présumée des études. Le coût supplémentaire à supporter pour atteindre un niveau de formation donné a été calculé par l'écart de coût total entre le niveau i et le niveau $i-1$ de la CITE.

Sources

	Source	Année de référence	Durée de la période de référence des données relatives aux revenus	Taille de l'échantillon	Unité d'échantillonnage primaire	Taux global de non-réponse
Australie	Australian Bureau of Statistics, Aspects of Literacy, 1996	Mai, juin, juillet 1996	Autre période de 12 mois	10 700	M	13 %
Canada	Enquête sur les finances des consommateurs	1996	Année civile	Environ 46 000 ménages	M	Environ 16 %
République tchèque	Micro-recensement, 1992	Projection de modèle pour 1996	Mois	15 677 ménages	M	15.7 %
Danemark	a) Registre des revenus personnels b) Registre sur le niveau de formation de la population	a) Fin 1996 b) Octobre 1996	Année civile	..	..	..
Finlande	Statistiques de l'emploi	..	Année civile	..	..	..
France	Enquête sur la population active	1996	Mois	75 000	M	0.07 %
Allemagne	Panel socio-économique allemand (SOEP)	1996	Autre période de 12 mois	13 768	M	..
Hongrie	Revenus et salaires des individus	Mai 1996	Mois	..	..	..
Irlande	Enquête par panel auprès des ménages conduite par la CÉ (European Household Panel Survey)	1994	..	..	..	..
Italie	Enquête sur le budget des ménages	1995	Année civile	14 298	Municipalités et M	43 %
Pays-Bas	Enquête sur les barèmes de rémunération	1995	La période dépend du système de rémunération des répondants. Sont publiés les revenus horaires, mensuels et annuels	En raison de l'harmonisation des trois sources, on ne connaît pas la taille exacte de l'échantillon. La base de données finale issue de l'enquête sur les barèmes des rémunérations comprend des données sur environ 125 000 salariés. La population compte 5 627 000 salariés.		
Nouvelle-Zélande	Enquête économique auprès des ménages	Avril 1995 à mars 1996	Autre période de 12 mois	2 887 ménages	M	Environ 17 %
Norvège	Enquête sur la population active et registre des salaires et des impôts	1996	L'année civile et une autre période de 12 mois	24 000	Individu	Près de 10 %
Portugal	Liste de personnel	Octobre 1996	Mois	..	..	..
Espagne	Panel européen sur les ménages	Deuxième phase du panel (1995)	Année civile	7 531 ménages	M	13 %
Suède	Registre national des revenus	1996	Année civile	..	..	..
Suisse	Enquête sur la population active	1996	Mois	19 317	M	15.8 %
Royaume-Uni	Enquête générale auprès des ménages (General Household Survey)	Avril 1996-mars 1997	Pour les salariés : collecte de données pour la période de rémunération habituelle, puis application d'un coefficient multiplicateur pour obtenir la rémunération sur les 12 mois précédents. Pour les travailleurs indépendants : collecte de données sur les bénéfices de l'exercice fiscal précédent.	Échantillon réel = 11 845 ménages Échantillon ayant répondu = 9 158 ménages.	M	Taux de réponse = 77 %, Refus = 19 %, Pas de contacts = 3 %
États-Unis	Enquête permanente sur la population active (Current Population Survey), mars 1996 (supplément)	Revenus perçus l'année précédente (1995)	Année civile	49 682 ménages qui comprennent environ 130 467 personnes	M	10.9 %

M = ménages.

Manque à gagner corrigé de l'impôt sur le revenu

Si aucune donnée indiquant les revenus annuels n'a été communiquée pour les étudiants, on a supposé que le manque à gagner représentait 66 pour cent des revenus annuels de la population du même groupe d'âge. Si des données ont été communiquées, on a employé la procédure suivante pour calculer le manque à gagner :

1. on a soustrait le total des revenus annuels d'une cohorte d'étudiants du total des revenus annuels d'une cohorte du même groupe d'âge ;
2. on a soustrait le nombre d'étudiants de cette cohorte de l'effectif de la population d'âge correspondant ;
3. pour estimer le revenu annuel moyen de la cohorte ne poursuivant pas d'études, on a divisé le résultat obtenu en 1 par le résultat obtenu en 2 ;
4. l'écart entre les revenus annuels moyens de la cohorte ne poursuivant pas d'études et ceux de la cohorte d'étudiants représente l'estimation du manque à gagner ;
5. pour estimer le manque à gagner corrigé de l'impôt sur le revenu, on a soustrait du montant du manque à gagner l'impôt sur le revenu évalué pour ce montant.

On considère par définition qu'un étudiant est un individu suivant un programme organisé d'études dans un établissement d'enseignement pendant au moins 7 des 12 mois précédant l'enquête.

Avantages et impôts

À la différence de l'indicateur E5 figurant dans *Regards sur l'éducation* de 1997, les données relatives au revenu portent sur tous les types de revenus (revenus du travail, revenus de la propriété et transferts sociaux) et sont calculés en moyenne pour l'ensemble de la population âgée de 16 à 64 ans et non pas uniquement pour les personnes en activité. Le total des revenus de différentes sources ou des impôts (pour toutes les personnes d'une catégorie donnée et non pas seulement pour les apporteurs de revenus ou les contribuables) inclut :

1. le revenu total brut de l'activité des particuliers (salariés et travailleurs indépendants) qui ont perçu des revenus au cours des 12 mois précédents ;
2. le revenu total de la propriété plus les pensions perçues au titre de régimes professionnels (y compris les pensions de retraite autres que sociales, les pensions versées en application de dispositifs mis en place par les employeurs pour les travailleurs du secteur privé et les salariés de la fonction publique ainsi que les autres revenus monétaires privés non désignés ailleurs, tels que les pensions alimentaires et les allocations pour enfants à charge) perçus au cours des 12 mois précédant l'enquête ;
3. le revenu total provenant des transferts sociaux (y compris les pensions d'invalidité, les prestations de retraite, les indemnités de chômage et les allocations de maternité, les transferts sociaux universels en espèces tels que les allocations familiales, les subventions publiques aux ménages ou aux étudiants au titre des études suivies et tous les autres versements d'aide sociale tels que les prestations « quasi-monétaires » telles que les loyers d'habitation subventionnés) perçus au cours des 12 mois précédant l'enquête ;
4. le total des impôts sur le revenu et des cotisations salariales de sécurité sociale payées au cours des 12 mois précédant l'enquête ;

Si l'on inclut le revenu de la propriété dans le calcul des avantages qui découlent des études durant tout le cycle de vie, c'est en partie du fait que les individus ayant un horizon temporel plus éloigné ont une forte propension à investir dans la formation et également à exploiter les connaissances ainsi acquises dans leurs investissements en actifs. Par ailleurs, il n'était pas possible de ventiler les impôts sur le revenu entre les impôts sur les revenus du travail et les impôts sur les revenus de la propriété, de sorte que pour distinguer les avantages dont bénéficient les autorités publiques, il était plus facile de prendre en considération le revenu total, y compris le revenu de la propriété. Toutefois, une fraction non négligeable du revenu des actifs provient des héritages et n'est pas directement imputable au capital humain. La prise en compte du revenu obtenu par héritage dans le calcul peut surévaluer les avantages liés aux études faites.

■ Notes sur les différents pays

Australie : Le revenu total de la propriété perçu correspond à la somme du revenu que procure le versement d'intérêts, de dividendes, de loyers afférents à des biens immobiliers d'habitation ou non et de pensions de retraite. Les transferts publics ou sociaux correspondent à la somme du revenu annuel que procurent les pensions et les prestations versées par l'État à l'exclusion des réductions diverses. Sont également incluses les taxes sur les ventes qui, dans le calcul, représentent 10,3 pour cent du revenu disponible.

Canada : Dans un souci de cohérence, le personnel militaire n'a pas été inclus car il ne l'était pas non plus dans d'autres analyses relatives à l'enquête sur les finances des consommateurs. Les revenus totaux comprenaient les traitements et salaires et les rémunérations des travailleurs indépendants. Le revenu de la propriété incluait les revenus provenant d'intérêts, les dividendes et d'autres revenus d'investissements (mais non les valeurs locatives imputées), les pensions alimentaires, les pensions de retraite (de régimes privés), les annuités du Registered Retirement Savings Plan (RRSP – Plan d'épargne retraite). L'héritage a été exclu car il s'agit d'un revenu non récurrent. Pour les transferts sociaux, aucune donnée n'était disponible dans l'enquête sur les finances des consommateurs au sujet des loyers d'habitation subventionnés. Les prestations familiales sont comptabilisées car elles sont notifiées (elles figurent d'ordinaire dans la déclaration d'impôt sur le revenu du parent ayant le plus faible salaire) et n'ont pas été redistribuées entre tous les membres adultes de la famille.

Suède : Le registre national des revenus fournit des données sur le revenu net des investissements en capital à partir des registres fiscaux. Les avantages comprennent : les intérêts perçus sur les dépôts en capital dans les banques, les obligations, etc., les revenus en capital sur la vente d'actifs (les chiffres indiqués résultent des calculs effectués par les autorités fiscales), le rendement, calculé selon des méthodes normalisées, des capitaux investis dans les entreprises par leurs propriétaires, et le revenu provenant de la location de maisons/d'appartements privés. Les coûts comprennent : les intérêts versés au titre de prêts, les pertes en capital sur les ventes d'actifs, le coût du capital, calculé selon une méthode normalisée, investi dans les entreprises par leur propriétaires (en cas de perte en capital) et les frais de gestion financière. Les aides financières accordées aux étudiants revêtent pour une part la forme de prêts. Cette part n'est pas comptabilisée dans les transferts sociaux. Les paiements effectués aux régimes de pension privés ne sont pas inclus. Les étudiants qui, ayant quitté le second cycle du secondaire au deuxième trimestre, accèdent directement à l'enseignement supérieur ou à une formation municipale pour adulte à l'automne de la même année, ne sont pas comptabilisés en raison de lacunes dans la base de données.

États-Unis : Le revenu total de la propriété comprend les intérêts perçus au titre des comptes d'épargne personnels, des placements sur le marché monétaire, des valeurs mobilières, des obligations, des dividendes perçus et réinvestis, et les autres revenus d'actifs. Il comprend également les pensions perçues au titre d'un régime professionnel ainsi que d'autres revenus ne pouvant être attribués soit à des revenus d'activité, soit à des revenus de transfert. Le revenu total provenant des transferts sociaux correspond à la somme des transferts accordés sous conditions de ressources, tels que les prestations de sécurité sociale et diverses formes d'indemnisation du chômage. Les impôts sur le revenu comprennent à la fois les impôts fédéraux sur le revenu et les cotisations salariales de sécurité sociale, moins les crédits d'impôts pour les revenus d'activité. Les données sur les impôts perçus sur le revenu par les États n'étaient pas disponibles. Une méthode basée sur l'utilisation d'un modèle a été adoptée pour imputer les impôts sur le revenu en cas de non-réponse.

Sources :

Australie : Les données portent sur 1993/94 et sont établies à partir des statistiques provenant de l'Enquête sur les revenus et les dépenses de logement des ménages, menée par l'Australian Bureau of Statistics en 1994/95. L'enquête a été réalisée sur une période de 12 mois commençant en juillet 1994.

Belgique : Les données sont établies à partir du panel socio-économique de 1992. Il s'agit d'une enquête par panel sur les ménages belges. Ce panel est organisé par le Centre de la politique sociale de l'université d'Anvers (UFSIA). Les impôts et les cotisations salariales de sécurité sociale sont des estimations calculées à l'aide d'un programme de micro-simulation (MISIM) mis au point par le centre de la politique sociale.

Canada : Enquête sur les finances des consommateurs (avril-mai 1996).

France : INSEE, Enquête Budget des Familles 1995/exploitation Division Études Sociales.

Suède : Registre de la population et données provenant du registre des effectifs scolarisés (Registret över Personer i Utbildning) et le registre national des revenus. Ces deux registres sont établis chaque année par l'Office statistique suédois et sont utilisés uniquement à des fins statistiques. L'année de référence pour les données fournies est 1995. Le registre des revenus comprend des données sur la plupart des types de transferts sociaux ; celles-ci sont communiquées par les organismes de sécurité sociale et d'autres sources officielles. Les données sur les revenus proviennent des autorités fiscales.

États-Unis : L'enquête « Survey of Income and Program Participation (SIPP) », réalisée en 1993 par le U.S. Bureau of Census (Bureau de recensement des États-Unis) et couvrant la période allant de janvier 1994 à décembre 1994.

GLOSSAIRE

■ ÂGES THÉORIQUES

On entend par âges théoriques ceux qui correspondent normalement à l'entrée et à la sortie d'un cycle d'études. Ces âges renvoient à la durée théorique d'un cycle, en supposant qu'il ait été suivi à plein-temps et qu'il n'y ait pas de redoublement. On part du principe que, dans le système éducatif formel au moins, un élève ou étudiant peut suivre le programme complet en un nombre d'années donné qui est appelé durée normale du programme. L'âge théorique de début est l'âge de l'élève ou de l'étudiant au début de la première année scolaire ou universitaire du niveau ou du programme concerné. L'âge théorique de fin d'études est l'âge de l'élève ou étudiant au début de la dernière année scolaire ou universitaire du niveau ou du programme concerné. L'âge théorique d'obtention d'un certificat ou diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année scolaire ou universitaire du niveau ou du programme concerné, quand le certificat ou diplôme est délivré. En rapprochant les niveaux d'un système éducatif de ceux de la CITE, on peut dériver la gamme des âges théoriques pour chaque niveau de la CITE.

■ CHÔMEURS

On entend par chômeurs, conformément aux définitions du BIT sur les statistiques du chômage, les personnes qui sont sans emploi, qui en cherchent actuellement un et qui sont immédiatement disponibles pour travailler. Le taux de chômage est le nombre de chômeurs en pourcentage de la population active.

■ COÛTS DE L'ÉDUCATION

Les coûts de l'éducation représentent la valeur de toutes les ressources utilisées pour les processus scolaires, reflétés ou non dans les budgets et dépenses de l'éducation.

■ DÉPENSES D'ÉDUCATION

Les dépenses d'éducation représentent les dépenses des établissements d'enseignement pour l'achat de ressources diverses ou celles liées au fonctionnement telles que les administrateurs, le personnel enseignant, le matériel, les équipements et autres installations.

Aide financière aux élèves et étudiants

L'aide financière aux élèves et étudiants comprend : *i*) les bourses de l'État ou autres aides gouvernementales aux élèves et étudiants ou aux ménages. Ces aides englobent, outre les bourses (bourses d'étude, bourses de recherche, etc.), les éléments suivants : la valeur des 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 qui 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 ; *ii*) les prêts aux élèves et étudiants enregistrés sous leur forme brute, c'est-à-dire sans enlever les remboursements ou paiements d'intérêts par l'emprunteur (élèves ou étudiants ou ménages).

Note : Les mots en italique suivis d'un astérisque sont référencés dans ce glossaire.

Dépenses de fonctionnement et dépenses en capital

Les dépenses de fonctionnement se réfèrent aux biens et services dont la durée d'utilisation correspond à l'année en cours ; elles doivent être faites de façon récurrente afin d'être mises à disposition des services éducatifs. Les dépenses de faible montant consacrées aux petits équipements et inférieures à un seuil donné sont aussi considérées comme dépenses de fonctionnement.

Les dépenses en capital représentent la valeur du capital acquis ou créé pendant l'année en question – c'est-à-dire la formation de capital – que ces dépenses soient financées à partir des recettes courantes ou par voie d'emprunt. Les dépenses en capital comprennent la construction, la rénovation et les grosses réparations des bâtiments, ainsi que le remplacement des équipements. 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 destinées au service de la dette

La somme de la dette de l'enseignement est le montant cumulé des fonds empruntés aux fins de l'enseignement par les prestataires de services éducatifs ou les fournisseurs de fonds, et pas encore remboursé aux prêteurs. Ces dettes sont généralement supportées pour financer les *dépenses en capital**, mais peuvent parfois aussi servir à financer une partie des *dépenses de fonctionnement**. Le terme « dette de l'enseignement » ne s'applique pas aux fonds empruntés par les étudiants ou leurs familles (prêts aux étudiants) pour aider à couvrir les coûts de l'enseignement et les frais de subsistance. Les dépenses destinées au service de la dette comprennent : *i*) le paiement des intérêts sur les sommes empruntées aux fins de l'enseignement, et *ii*) le remboursement du prêt principal. Aucune de ces composantes du service de la dette n'est comprise dans les dépenses en capital ou les dépenses de fonctionnement.

Dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement

Les dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement peuvent prendre deux formes : *i*) l'achat par l'organisme gouvernemental lui-même de moyens éducatifs qui seront utilisés par les établissements d'enseignement (par exemple, le versement direct du traitement des *enseignants** par un ministère central ou régional de l'éducation) ; *ii*) les paiements versés par l'organisme gouvernemental aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acheter eux-mêmes des équipements ou des services 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 dépenses directes d'un organisme gouvernemental ne comprennent pas les droits d'inscription ou d'études 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.

Dépenses publiques et privées

On entend par dépenses publiques celles qui sont 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.

Les dépenses privées sont celles qui proviennent de sources privées, par exemple les ménages et autres entités privées. On entend par « ménages » les élèves ou étudiants et leurs familles. 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 com-

prennent les droits de scolarité, le matériel et notamment les manuels et 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 faut noter que les *établissements privés** sont considérés comme des prestataires de services et non comme des sources de financement.

Rémunération du personnel

Les dépenses correspondant à la rémunération du personnel comprennent les salaires bruts plus les avantages non salariaux (avantages supplémentaires). On entend par *salaire brut** le salaire total perçu par le salarié (y compris les primes, allocations supplémentaires, etc.) avant tout prélèvement d'impôt ou de cotisation salariale aux pensions de retraite, à la sécurité sociale, ou autres. Les avantages non salariaux comprennent les dépenses engagées par les entreprises ou les autorités publiques pour le financement des pensions, de l'assurance-maladie, de l'indemnisation du chômage, de l'assurance-invalidité, d'autres formes d'assurance sociale, des avantages en nature (par exemple le logement gratuit ou subventionné), les primes de maternité, la garde gratuite ou subventionnée des enfants, et tous 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.

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, partage des revenus, mesures générales de péréquation budgétaire, ou distribution des impôts de l'administration centrale aux administrations régionales – provinces, États ou *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 gouvernementaux et certains autres paiements (notamment les subventions) à d'autres entités privées (entreprises et organisations sans but lucratif) peuvent prendre des formes diverses – par exemple les transferts aux organisations patronales ou syndicales assurant l'éducation des adultes ; les subventions aux entreprises ou aux syndicats (ou aux groupements entités de ce type) organisant des programmes d'apprentissage, les subventions aux organisations sans but lucratif assurant l'hébergement et la restauration des élèves et étudiants, et les subventions aux établissements financiers privés consentant des prêts aux élèves ou étudiants.

■ DIPLÔMÉS

On entend par diplômés ceux qui ont suivi la dernière année d'un niveau d'enseignement donné et l'ont terminé avec succès au cours de l'année de référence. Il existe toutefois des exceptions (plus particulièrement dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire) où l'étudiant peut se voir délivrer un diplôme sans être obligé de suivre les cours. L'achèvement est défini par chaque pays : dans certains pays, il faut passer un ou plusieurs examens. Ailleurs, l'achèvement correspond à un certain nombre d'heures de cours (bien que certains cours se terminent parfois par le passage d'un examen). La réussite est aussi définie différemment selon les pays : dans certains d'entre eux, elle correspond à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme après un examen final ; dans d'autres pays, il suffit de terminer les cours sans passer d'examen final.

■ DONNÉES RELATIVES AUX EFFECTIFS ET AUX FLUX DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS

On entend par données relatives aux effectifs les caractéristiques et les spécificités d'une population donnée d'élèves et étudiants pour la période de référence étudiée.

Les données relatives aux flux concernent les individus qui entrent dans cette population au début ou au cours de la période de référence ou qui la quittent au cours ou à la fin de cette période. Les entrées renvoient au nombre d'individus qui ne répondent à aucune des conditions d'inclusion dans les données relatives aux effectifs avant la période de référence mais qui en remplissent au moins une pendant cette période. Les sorties renvoient au nombre d'individus qui répondent au moins à l'une des conditions d'inclusion dans un groupe d'élèves ou étudiants au début de la période de référence et n'en présentent plus aucune au cours ou à la fin de cette période.

■ ÉLÈVES/ÉTUDIANTS

On entend par élève ou étudiant tout individu qui bénéficie des services éducatifs couverts par la collecte de données. Les effectifs renvoient au nombre d'individus (comptés individuellement) scolarisés pendant la période de référence, et pas nécessairement aux inscriptions. Chaque élève ou étudiant faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois.

■ ÉLÈVES SCOLARISÉS : PLEIN-TEMPS, TEMPS PARTIEL ET ÉQUIVALENTS PLEIN-TEMPS

Les élèves ou étudiants sont classés selon qu'ils fréquentent l'enseignement à plein-temps ou à temps partiel. Cette répartition en plein-temps/temps partiel répond à une particularité du mode de fréquentation des élèves ou étudiants plutôt qu'il ne décrit les programmes ou cursus d'enseignement, ou l'organisation de l'enseignement en général. Quatre éléments d'information sont nécessaires pour décider si un élève ou un étudiant est scolarisé à plein-temps ou à temps partiel : les unités de mesure de la charge de cours, une charge de cours normale à plein-temps qui sert de critère pour déterminer la scolarisation à plein-temps, la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant, et la durée sur laquelle sont mesurées les charges de cours. D'une façon générale, les élèves qui fréquentent les enseignements primaire et secondaire sont considérés comme scolarisés à plein-temps 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 leur classe pendant toute l'année scolaire. Si ces conditions ne sont pas remplies, on les considère comme des élèves à temps partiel. Quand on détermine la fréquentation à plein-temps ou à temps partiel, on tient compte de la composante de formation dispensée sur le lieu de travail dans les systèmes combinés qui associent les études et le travail. Dans l'enseignement tertiaire, on estime que l'individu étudie à plein-temps s'il a une charge de cours exigeant au moins 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps complet. On s'attend en outre que l'étudiant fréquente les cours pendant une année complète.

La mesure des équivalents plein-temps (EPT) a pour objet de normaliser la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant par rapport à la charge normale. Pour transformer les comptes individuels en EPT, quand les données et les normes par élève ou étudiant sont disponibles, la charge de cours est mesurée en calculant le produit de la fraction de la charge normale de cours d'un élève ou étudiant à plein-temps et de la fraction de l'année scolaire/universitaire [EPT = (charge réelle de cours/charge normale de cours) × (durée réelle des études pendant la période de référence/durée normale des études pendant la période de référence)]. Lorsque la charge de cours réelle n'est pas connue, un élève ou étudiant à plein-temps est censé être égal à un EPT.

■ ENSEIGNANTS

Est considérée comme enseignant toute personne dont le métier est de transmettre aux élèves des connaissances dont l'enseignement est prévu dans le programme d'un établissement du système éducatif formel. La catégorie des enseignants ne comprend que les personnes participant directement à l'instruction des élèves ou étudiants.

Cette définition ne dépend ni du diplôme dont l'enseignant est titulaire, ni du mode d'organisation de l'enseignement. Elle repose sur trois notions clés : celle d'exercice, ce qui exclut les enseignants qui

n'ont pas de tâches d'enseignement – bien que les enseignants n'exerçant pas à titre temporaire (pour des raisons de maladie ou d'incapacité, de congé maternel ou parental, ou de vacances ou congés) soient inclus ; celle de métier (sont exclues les personnes intervenant à titre occasionnel ou bénévole dans les *établissements d'enseignement**) ; celle de programme (sont exclues les personnes offrant aux élèves des services autres que l'enseignement – surveillants, animateurs, etc.), que le programme soit défini au niveau national ou au niveau de l'établissement lui-même.

Dans *l'enseignement technique et professionnel**, les enseignants de la « partie scolaire » de l'apprentissage dans un système combiné sont inclus dans la définition, alors que les formateurs de la partie « formation en entreprise » sont exclus.

Les chefs d'établissement n'ayant pas de charge d'enseignement ne sont pas définis comme enseignants mais sont classés à part. Les chefs d'établissement ayant une charge d'enseignement sont définis comme enseignants (à temps partiel), même s'ils ne consacrent à l'enseignement que 10 pour cent de leur temps.

Les anciens enseignants, les personnes exerçant des activités occasionnelles ou bénévoles dans les établissements, celles qui offrent des services autres que l'enseignement, par exemple les surveillants ou animateurs, sont également exclus.

■ ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

Dans certains indicateurs, « l'enseignement général et théorique » et « l'enseignement technique et professionnel » sont examinés séparément. L'enseignement technique et professionnel comprend les programmes généralement offerts dans les pays dans les enseignements secondaire et tertiaire de niveau non universitaire ; ces programmes préparent à un métier ou à une profession spécifique ou encore à une gamme de métiers ou professions dans une branche de l'industrie ou plusieurs. L'achèvement d'un de ces programmes permet aux étudiants en question soit d'entrer directement sur le marché du travail soit d'entrer dans des établissements d'enseignement tertiaire technique et professionnel. Après l'obtention d'un certificat de l'enseignement professionnel, il arrive souvent que les jeunes poursuivent une formation de même niveau ou d'un niveau supérieur.

Programmes combinés dispensés à l'école et programmes dispensés à l'école et sur le lieu de travail

Certains indicateurs répartissent les programmes d'enseignement technique et professionnel en programmes dispensés à l'école et programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail, en fonction du temps passé à l'école par opposition au temps consacré à la formation en entreprise.

Dans les programmes techniques et professionnels dispensés à l'école, l'instruction est donnée (en tout ou en partie) dans les *établissements d'enseignement**. Ils comprennent les centres spéciaux de formation professionnelle relevant d'autorités publiques ou d'entités privées et les 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.

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 programmes sont classés parmi les « programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail » si l'enseignement dispensé à l'école ou par télé-enseignement est inférieur à 75 pour cent du programme. Les programmes qui comportent plus de 90 pour cent de formation en entreprise sont exclus.

■ ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

Aux fins de cette publication, le terme « tertiaire » plutôt que « supérieur » a été utilisé pour décrire l'enseignement qui a lieu après le secondaire car son sens est plus large. En effet, le terme « enseignement supérieur » renvoie souvent aux enseignements universitaires traditionnels. Or l'enseignement tertiaire comprend d'autres formations, courtes ou professionnelles, ou d'autres modalités d'enseignement, comme l'université ouverte ou à distance.

■ ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Les établissements d'enseignement sont définis comme des centres de décision offrant des services éducatifs aux individus et/ou à d'autres établissements. Cette définition prend en compte les modalités de la direction et du contrôle généralement assurés par un directeur, un chef d'établissement, un président et/ou un conseil d'administration (qui peut porter d'autres appellations, telles que conseil de direction, etc.). En général, si un centre a un directeur, un chef d'établissement, un président et/ou un conseil d'administration, il est classé comme établissement. S'il ne possède aucune de ces caractéristiques et dépend d'un établissement d'instruction pédagogique, il ne s'agit pas d'un établissement distinct, mais plutôt d'un centre hors campus dépendant d'un établissement. Quand un centre n'est pas dirigé par un conseil d'administration mais qu'il relève directement d'une autorité scolaire publique, le centre est considéré comme un établissement à part entière.

Établissements publics et privés

Les établissements d'enseignement sont divisés en établissements publics ou privés selon que le pouvoir de décision appartient en fin de compte à un organisme public ou à une entité privée.

Un établissement est public : *i*) s'il relève directement d'une autorité ou d'une administration publique qui en assure la direction ; ou *ii*) 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.

Un établissement est privé s'il relève d'une entité non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, etc.) qui en assure la direction, ou si son conseil d'administration se compose pour l'essentiel de membres qui n'ont pas été nommés par une autorité publique.

D'une façon générale, la question de savoir qui exerce la direction et la gestion d'un établissement revient à demander qui détient le pouvoir de déterminer l'activité générale de l'établissement et de nommer sa direction. La proportion du financement de l'établissement qui provient de sources publiques ou privées ne définit pas son appartenance à la catégorie publique ou privée.

On distingue entre établissements privés « subventionnés » et « non subventionnés » selon que l'établissement dépend plus ou moins d'un financement public. Un établissement privé subventionné reçoit plus de 50 pour cent de son financement de base des organismes gouvernementaux. Un établissement privé non subventionné reçoit moins de 50 pour cent de son financement de base des organismes gouvernementaux. On entend par « financement de base » les fonds nécessaires aux services éducatifs de base de l'établissement. Il ne comprend pas les fonds affectés spécialement aux projets de recherche, le paiement des services fournis, à titre contractuel ou non, par des organisations privées, et les subventions reçues pour des services auxiliaires tels que l'hébergement ou les repas. En outre, les établissements sont considérés comme subventionnés si leur personnel enseignant est rémunéré par un organisme public – directement ou indirectement.

■ FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ADULTES

On entend par formation professionnelle continue des adultes toutes les formes d'éducation et de formation professionnelles organisées, financées ou parrainées par les pouvoirs publics, assurées par les employeurs ou

prises en charge par les bénéficiaires eux-mêmes. La formation professionnelle continue couvre toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les individus participent pour acquérir des connaissances et/ou des compétences nouvelles en vue d'un emploi actuel ou futur, accroître leurs *revenus** et améliorer leurs chances de réussite professionnelle dans leur domaine actuel ou dans un autre.

■ MATIÈRES OBLIGATOIRES

Les matières obligatoires doivent être enseignées dans chaque établissement et tous les élèves doivent les étudier.

■ 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.

■ NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT CITE

Les niveaux d'enseignement utilisés dans cette publication sont définis suivant la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Cependant, les définitions de la CITE ont été développées pour rendre les résultats des indicateurs plus comparables au plan international.

Éducation préscolaire (CITE 0)

L'éducation préscolaire a pour double objectif d'assurer la garde quotidienne de l'enfant quand ses parents travaillent et de contribuer à son développement intellectuel et social conformément aux règles et directives des programmes préscolaires. Elle couvre toutes les formes d'activités organisées et continues assurées dans un centre ou lieu donné pour favoriser l'acquisition des connaissances et le développement affectif et social des enfants. On parle d'activités organisées dans un centre pour établir la distinction entre celles qui ont lieu dans un cadre institutionnel (écoles primaires, maternelles, jardins d'enfants, garderies) et celles qui sont assurées dans les ménages et les familles. L'âge théorique de début de cet enseignement est 3 ans. Mais les enfants âgés de 2 ans ou plus sont inclus dans les statistiques s'ils fréquentent des programmes considérés comme éducatifs par les pays intéressés.

Enseignement primaire (CITE 1)

L'enseignement primaire commence en général à l'âge de 5, 6 ou 7 ans (l'âge théorique des pays de l'OCDE est de 6 ans) et dure de quatre à six années. L'entrée dans l'enseignement primaire n'exige en général aucune formation préalable dans l'enseignement formel. La couverture de l'enseignement primaire correspond au niveau CITE 1, à cela près qu'un seuil supérieur est spécifié comme suit : dans les pays où l'éducation initiale couvre la totalité de la période de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire, quand il n'y a pas de césure entre les enseignements primaire et secondaire du premier cycle) et où l'éducation initiale a une durée supérieure à six années, seules les six premières années qui suivent l'éducation préscolaire sont comptabilisées dans l'enseignement primaire.

Enseignement secondaire du premier cycle (CITE 2)

Pour l'essentiel, le premier cycle du secondaire continue le programme initial de l'enseignement primaire, mais généralement sur un mode plus thématique. Il comprend en général une scolarité de deux à six années (la durée théorique dans les pays de l'OCDE est de trois années). L'aspect commun des premiers cycles du secondaire est le critère d'accès, à savoir un minimum d'enseignement primaire mené à son terme, ou la capacité reconnue de tirer profit de la scolarité à ce niveau. La couverture du premier cycle du secondaire correspond au niveau CITE 2, à cela près qu'un seuil supérieur est spécifié comme suit : dans les pays où il n'y a pas de césure entre les premier et second cycles du secondaire, et

où le premier cycle dure plus de trois années, seules les trois premières années qui font suite à l'enseignement primaire sont comptabilisées dans le premier cycle. Le premier cycle du secondaire peut être terminal (c'est-à-dire préparer les élèves à l'entrée directe dans la vie active) ou préparatoire (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer dans le second cycle du secondaire).

Enseignement secondaire du second cycle (CITE 3)

L'enseignement secondaire du second cycle correspond au niveau CITE 3. Il comprend en général une scolarité de deux à cinq années. Pour être admis dans le second cycle du secondaire, il faut avoir terminé le premier cycle ou avoir suivi un programme associant *l'éducation initiale et la formation professionnelle** démontrant la capacité de suivre les matières enseignées. Le second cycle du secondaire peut être terminal (c'est-à-dire préparer les élèves à l'entrée directe dans la vie active) ou préparatoire (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer dans l'enseignement tertiaire).

Enseignement tertiaire de niveau non universitaire (CITE 5)

L'enseignement tertiaire de niveau non universitaire correspond au niveau CITE 5. A ce niveau, les programmes ne sont généralement pas sanctionnés par un diplôme universitaire ou équivalent. Le critère minimal d'admission est en général l'achèvement du second cycle du secondaire. Dans certains pays, il suffit pour être admis d'avoir un niveau équivalent de connaissances ou d'avoir satisfait à certaines conditions (telles que l'âge et/ou l'expérience professionnelle). En ce qui concerne les disciplines suivies, les programmes sont en général parallèles à ceux qui sont sanctionnés par des diplômes universitaires, mais ils sont généralement plus courts et d'orientation plus pratique. Les programmes de ce niveau varient considérablement d'un pays à l'autre et sont dispensés par de nombreux établissements et organisations très divers.

Enseignement tertiaire de niveau universitaire (CITE 6 et 7)

Ce niveau comprend tout programme sanctionné par un diplôme universitaire ou équivalent. Les programmes de niveau CITE 6 s'adressent aux étudiants ayant terminé avec succès le second cycle du secondaire qui poursuivent leurs études pour obtenir un premier diplôme universitaire ou une qualification équivalente. Les programmes universitaires de niveau CITE 7 sont destinés aux étudiants ayant terminé un premier cycle d'études de niveau universitaire. Certains pays ne font pas la distinction entre les niveaux CITE 6 et 7 dans les statistiques.

■ NOUVEAUX INSCRITS DANS UN NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Il s'agit des élèves ou étudiants qui entrent pour la première fois dans tout programme sanctionné par le certificat ou diplôme correspondant, qu'ils y accèdent au début ou en cours d'études. Les individus qui reprennent des études, après une absence, au niveau où ils les ont quittées ne sont pas considérés comme de nouveaux inscrits. Les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire n'ont jamais fait d'études supérieures. En particulier, les étudiants ayant terminé un cursus d'enseignement tertiaire non sanctionné par un diplôme (CITE 5) et passant dans un programme aboutissant à un diplôme (CITE 6) ne sont pas considérés comme de nouveaux inscrits. Par ailleurs, les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire de troisième cycle d'un pays sont considérés comme de nouveaux inscrits. On entend par « inscrits dans un niveau d'enseignement » tous les élèves ou étudiants qui n'étaient pas inscrits à ce niveau au cours de la période de référence précédente.

■ PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT : PLEIN-TEMPS, TEMPS PARTIEL ET ÉQUIVALENTS PLEIN-TEMPS

La classification du personnel de l'enseignement en « plein-temps » et « temps partiel » repose sur la notion d'un temps de travail statutaire (par opposition au temps de travail réel ou total ou au temps pédagogique réel). Un *enseignant** recruté pour travailler au moins 90 pour cent des heures normales ou statutaires pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant travaillant à plein-temps. Un enseignant qui travaille moins de 90 pour cent des heures normales ou statutaires pendant l'année scolaire est considéré comme un enseignant à temps partiel.

Les équivalents plein-temps sont généralement comptés en hommes années. L'unité de mesure des équivalents plein-temps est l'emploi à temps complet, autrement dit un enseignant à temps complet égale un EPT. L'équivalence plein-temps du personnel à temps partiel est déterminée en calculant le ratio entre les heures ouvrées et les heures statutaires effectuées par un enseignant à temps complet pendant l'année scolaire.

■ PARITÉS DE POUVOIR D'ACHAT

Les parités de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Cela signifie qu'une somme d'argent donnée, convertie en monnaie nationale au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays. Autrement dit, 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. On trouvera à l'annexe 2 les données concernant les parités de pouvoir d'achat utilisées dans cette publication.

■ PERSONNEL DE SOUTIEN DE L'ENSEIGNEMENT

Le personnel pédagogique, administratif et de soutien comprend le personnel non enseignant qui fournit un soutien éducatif, administratif et spécialisé aux enseignants et aux élèves et étudiants. On peut citer comme exemples les chefs d'établissement, professeurs principaux, superviseurs, conseillers, bibliothécaires ou spécialistes des médias éducatifs, les psychologues, les concepteurs des programmes d'études, les inspecteurs et les anciens enseignants qui n'ont plus de charge d'enseignement. Les autres personnels de soutien comprennent le personnel qui fournit un soutien indirect dans des domaines tels que le travail de secrétariat ou de bureau, la construction et l'entretien des bâtiments, la sécurité, les transports, la restauration, etc.

■ POPULATION ACTIVE OCCUPÉE

La population active occupée, selon les définitions du BIT, comprend toutes les personnes dont l'âge est supérieur à un âge spécifié et qui se trouvaient pourvues d'un emploi salarié ou indépendant durant une brève période de référence telle qu'une semaine ou un jour. Elle comprend à la fois la population civile occupée et les forces armées.

■ POPULATION ACTIVE TOTALE

La population active totale (ou population active actuelle) comprend toutes les personnes qui remplissent les conditions pour être incluses parmi les personnes pourvues d'un emploi ou les chômeurs, selon les définitions données dans la publication de l'OCDE : *Statistiques de la population active*.

■ POPULATION TOTALE

La population totale est définie comme l'ensemble des nationaux présents ou temporairement absents du pays et des étrangers établis en permanence dans le pays. Pour plus de détails, se reporter à la publication de l'OCDE : *Statistiques de la population active*.

■ PREMIER ET DEUXIÈME (OU AUTRE) CURSUS DE FORMATION

Un premier cursus de l'enseignement secondaire du second cycle se dit de tout cursus choisi par l'élève dans le second cycle du secondaire formel sanctionné par un premier certificat ou diplôme correspondant à ce niveau. Si un élève a terminé un cycle d'études normal dans l'enseignement secondaire du second cycle, puis a obtenu le certificat ou diplôme sanctionnant ce cycle d'études et enfin se réinscrit dans ce second cycle pour y suivre un nouveau cursus, il est comptabilisé comme élève suivant un deuxième cursus dans le second cycle du secondaire. S'il termine ce cursus (c'est-à-dire s'il obtient un deuxième certificat ou diplôme), il est considéré comme diplômé d'un deuxième (voire d'un troisième ou autre) cursus du second cycle du secondaire. Mais si un élève s'inscrit dans un nouveau cursus pour ne suivre qu'une partie du programme, ou s'il n'a pas obtenu de certificat ou diplôme d'un deuxième cycle d'études normal dans l'enseignement secondaire et « redouble » dans un autre cursus, il n'est pas compté dans un deuxième (ou autre) cursus.

■ PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

Le produit intérieur brut (PIB) se réfère à la valeur du produit brut des producteurs résidant dans le pays, y compris les secteurs de la distribution et des transports, moins la valeur de la consommation intermédiaire et les droits d'importation. Le PIB est exprimé dans la monnaie du pays (en millions). On trouvera à l'annexe 2 les données concernant le PIB.

■ PROGRAMMES PRÉVUS

Le programme prévu précise les contenus d'enseignement disciplinaire tels qu'ils sont définis par les autorités gouvernementales ou par le système éducatif. Les programmes prévus sont définis par les manuels scolaires, les instructions relatives aux programmes, le contenu des examens, ainsi que les politiques, textes réglementaires et autres circulaires officielles qui définissent les grandes orientations en matière d'éducation. Les données relatives aux États-Unis et au Royaume-Uni, toutefois, reposent sur des informations obtenues à l'occasion d'enquêtes par sondage et reflètent davantage les programmes mis en œuvre que ceux imposés à l'ensemble des élèves.

■ REVENUS

Revenus du travail

On entend par revenus du travail les revenus monétaires annuels, c'est-à-dire les revenus directs du travail avant impôt. Les revenus provenant d'autres sources, comme les aides financières accordées par les pouvoirs publics, le rendement du capital, etc., ne sont pas pris en compte. Les revenus moyens sont calculés à partir de données concernant tous les individus exerçant une activité rémunérée, y compris les travailleurs indépendants.

Revenus relatifs

On entend par revenus relatifs les revenus annuels moyens d'individus ayant un certain *niveau de formation**, divisés par les revenus annuels moyens d'individus dont le niveau de formation le plus élevé est l'enseignement secondaire du second cycle.

■ RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION (R-D)

La R-D en l'éducation consiste en travaux systématiques, expérimentaux et d'investigation sur les activités de développement concernant les domaines suivants : l'environnement social, culturel, économique et politique à l'intérieur du système éducatif ; les objectifs de l'éducation ; les processus d'enseignement, d'apprentissage et de développement personnel ; le travail des éducateurs ; les ressources et les modalités d'organisation pour le soutien scolaire ; les politiques et stratégies pour atteindre les objectifs de l'éducation ; et les retombées de l'éducation sur le plan social, culturel, politique et économique.

Les principales catégories du personnel de R-D sont les suivantes : chercheurs, techniciens et équivalents, et autre personnel de soutien. Les étudiants en doctorat sont assimilés à des chercheurs mais sont comptabilisés à part à l'intérieur de cette catégorie.

■ SALAIRE BRUT

Le salaire brut est la somme des rémunérations (total des sommes versées par l'employeur en échange du travail fourni), après déduction des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes en vigueur). Les primes qui font normalement partie de la rémunération – telles que le treizième mois, les primes de vacances ou les primes régionales – sont incluses dans le salaire brut.

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 responsables politiques, des chercheurs et des experts dans le domaine de l'évaluation et des statistiques de l'enseignement qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

GROUPE DE DIRECTION INES

M. Thomas ALEXANDER (OCDE)	M. Ulf LUNDGREN (Suède)
M. Pascal FORGIONE (États-Unis)	M. Graham REID (Royaume-Uni)
M. Mark FREQUIN (Pays-Bas)	M. Kunio SATO (Japon)
M. Gaby HOSTENS (Belgique)	M. Alejandro TIANA FERRER (Espagne)
M. Walo HUTMACHER (Suisse)	M. Jean-Pierre VOYER (Canada)
M. Arvo JÄPPINEN (Finlande)	

COORDINATEURS NATIONAUX

M. Dan ANDERSSON (Suède)	M. Giuseppe MARTINEZ (Italie)
M. John ASLEN (Royaume-Uni)	Mme Dawn NELSON (États-Unis)
M. Dominique BARTHEMEY (Belgique)	M. Friedrich PLANK (Autriche)
Mme Birgitte BOVIN (Danemark)	M. Nicholas POLE (Nouvelle-Zélande)
M. Nicolaas DERSJANT (Pays-Bas)	M. Miroslav PROCHÁZKA (République tchèque)
M. Antonio FAZENDEIRO (Portugal)	M. Johan RAAUM (Norvège)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Ingo RUß (Allemagne)
M. Sean GLENNANE (Irlande)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
Mme You-Kyung HAN (Corée)	M. Eamon STACK (Irlande)
M. Hiroshi HIROSE (Japon)	M. Thorolfur THORLINDSSON (Islande)
M. Douglas HODGKINSON (Canada)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Ho-Jin HWANG (Corée)	M. Victor VELAZQUEZ CASTANEDA (Mexique)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)	M. Oscar VILLARREAL (Mexique)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	M. Paul VOLKER (Australie)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)
M. Jerome LEVY (Luxembourg)	M. Ziya YEDIYILDIZ (Turquie)
M. Dieter MAGERKURTH (Allemagne)	M. Pavel ZELENÝ (République tchèque)

GROUPE TECHNIQUE POUR LES STATISTIQUES ET LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT

M. Ruud ABELN (Pays-Bas)	Mme Marie LIDEUS (Suède)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. László LIMBACHER (Hongrie)
Mme Birgitta ANDRÉN (Suède)	M. Douglas LYND (Canada)
M. Antonio ARAUJO LOPES (Portugal)	M. Eun-Jong LYU (Corée)
Mme Anita BARAN (Pologne)	M. Ian MAGUIRE (Royaume-Uni)
M. Michele BARBATO (Italie)	M. Robert MAHEU (Canada)
M. John CANLIN (Royaume-Uni)	M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)

- M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
 M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)
 M. Janos CSIRIK (Hongrie)
 Mme Maria DE GRAÇA PACHECO (Portugal)
 M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)
 Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
 M. Doug DREW (Canada)
 Mme Mary DUNNE (Irlande)
 Mme Gunlög EIDERBRANDT-NILSSON (Suède)
 M. Timo ERTOLA (Finlande)
 M. Pierre FALLOURD (France)
 Mme Maia Ruth GOMES (Portugal)
 M. Fernando GONZALEZ COLORADO (Mexique)
 M. Carlos GUTIERREZ HERNANDEZ (Mexique)
 Mme You-Kyung HAN (Corée)
 M. Heikki HAVÉN (Finlande)
 M. Shlomo HERSKOVIC (Israël)
 M. Walter HÖRNER (Allemagne)
 M. Jesus IBÁÑEZ MILLA (Espagne)
 Mme Michèle JACQUOT (France)
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
 Mme Vladimíra JELÍNKOVÁ (République tchèque)
 M. Tor JØRGENSEN (Norvège)
 Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)
 Mme Eleni KECHRI (Grèce)
 M. Jun Hyung KIM (Corée)
 M. Felix KOSCHIN (République tchèque)
 M. Hjalti KRISTGEIRSSON (Islande)
 M. Karsten KÜHL (Danemark)
 M. Johan LASUY (Belgique)
 Mme Ema LEANDRO (Portugal)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
 Mme Maria MASTORAKI (Grèce)
 Mme Aurea MICALI (Italie)
 M. Cesar ORTIZ PEÑA (Mexique)
 M. Wolfgang PAULI (Autriche)
 M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 M. Nicholas POLE (Nouvelle-Zélande)
 M. Stelios PSARAKIS (Grèce)
 M. Johan RAAUM (Norvège)
 M. Ron ROSS (Nouvelle-Zélande)
 M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)
 M. Ingo RUß (Allemagne)
 M. Kazunari SAKAI (Japon)
 M. Alexander SAVELIEV (Fédération de Russie)
 Mme Gülay SEVINE (Turquie)
 M. Joel SHERMAN (États-Unis)
 M. Thomas SNYDER (États-Unis)
 M. Dave SORENSEN (Royaume-Uni)
 Mme Fiona STURROCK (Nouvelle-Zélande)
 Mme Lise STYRK HANSEN (Norvège)
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 M. Matti VÄISÄNEN (Finlande)
 Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)
 Mme Anne VAN DRIESSCHE (Belgique)
 M. Max VAN HERPEN (Pays-Bas)
 Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
 M. Paul VOLKER (Australie)
 Mme Susanne WAHLSTRÖM (Suède)
 Mme Anna WILEN (Suède)
 M. Jean-Pierre WITSCHARD (Suisse)

RÉSEAU A SUR LES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

- Mme Gertrudes AMARO (Portugal)
 Mme Jean BRITTON (Canada)
 M. Suk-Jin CHOI (Corée)
 M. Julian CRITCHLEY (Royaume-Uni)
 Mme Chiara CROCE (Italie)
 M. Dominique DUCHÂTEAU (Belgique)
 Mme Birgitta FREDANDER (Suède)
 M. Guillermo GIL (Espagne)
 Mme Marit GRANHEIM (Norvège)
 Mme Aletta GRISAY (Belgique)
 M. Carlos GUTIERREZ (Mexique)
 Mme Hyung IM (Corée)
 M. Michael O'LEARY (Irlande)
 M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)
 M. Friedrich PLANK (Autriche)
 M. Niels PLISCHEWSKI (Danemark)
 M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)
 M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)
 M. Arnold SPEE (Pays-Bas)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
 Mme Jana STRAKOVÁ (République tchèque)
 M. Uri Peter TRIER (Suisse)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 Mme Stella VARNAVA-SKOURA (Grèce)

Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)
 M. Kimmo LEIMU (Finlande)
 Mme Jacqueline LEVASSEUR (France)
 M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)

Mme Irena VOSSSEN (Belgique)
 M. Ryo WANTANABE (Japon)
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)

RÉSEAU B SUR L'INSERTION DES ÉTUDIANTS DANS LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Allan NORDIN

M. Yupin BAE (États-Unis)
 Mme Regina BARTH (Autriche)
 Mme Gisèle BERLIE (Mexique)
 Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
 Mme Birgitte BOVIN (Danemark)
 M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
 M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
 M. Fayik DEMIRTAS (Turquie)
 M. Laurent FREYSSON (EUROSTAT)
 M. Sverre O. FRIIS-PETERSEN (Norvège)
 Mme You-Kyung HAN (Corée)
 M. Damian F. HANNAN (Irlande)
 M. Jean-Luc HELLER (France)
 M. Kurt JOHANNESSEN (Danemark)
 M. Olof JOS (Suède)
 Mme Eleni KECHRI (Grèce)
 M. Jun-Hyung KIM (Corée)
 M. Andrew KOLSTAD (États-Unis)
 M. Pavel KUCHAR (République tchèque)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)

Mme Christine MAINGUET (Belgique)
 Mme Aurea MICALI (Italie)
 Mme Marion NORRIS (Nouvelle-Zélande)
 M. Andrzej OCHOCKI (Pologne)
 M. Kenny PETERSON (Suède)
 M. Richard PHELPS (États-Unis)
 M. Alf RASMUSSEN (Norvège)
 Mme Aila REPO (Finlande)
 M. Erland RINGBORG (Suède)
 Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
 M. Claude SAUVAGEOT (France)
 Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
 M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume-Uni)
 M. Peter STOWE (États-Unis)
 M. Thorolfur THORLINDSSON (Islande)
 Mme Éva TÓT (Hongrie)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 M. Max VAN HERPEN (Pays-Bas)
 M. Paul VOLKER (Australie)
 Mme Eveline VON GÄSSLER (Allemagne)

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 Ayser BESIROGLU (Turquie)
 M. Chris BRYANT (Royaume-Uni)
 M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)
 M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
 M. Philippe DELOOZ (Belgique)
 Mme Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
 M. Pol DUPONT (Belgique)
 M. Jean-Claude EMIN (France)
 Mme Dominique FABER (Luxembourg)
 M. Rainer FANKHAUSER (Autriche)

M. Erkki KANGASNIEMI (Finlande)
 Mme Gertraud KERNICH-MÖHRINGER (Allemagne)
 M. Jun-Hyung KIM (Corée)
 M. Arno LIBOTTON (Belgique)
 M. Heikki LYTTINEN (Finlande)
 Mme Marilyn McMILLEN (États-Unis)
 M. Ramon PAJARES BOX (Espagne)
 M. Sten PETTERSSON (Suède)
 M. Nicholas POLE (Nouvelle-Zélande)
 M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
 Mme Mary ROLLEFSON (États-Unis)
 M. Joel SHERMAN (États-Unis)

Mme Maria GAROFALO (Belgique)
 Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)
 Mme You-Kyung HAN (Corée)
 M. Steen HARBILD (Danemark)
 Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
 Mme Heidi HENKELS (Allemagne)
 M. Séan HUNT (Irlande)
 Mme Anna IMRE (Hongrie)

M. Eugen STOCKER (Suisse)
 Mme Jana ŠVECOVÁ (République tchèque)
 M. Alfons TEN BRUMMELHUIS (Pays-Bas)
 Mme Gonnig VAN AMELSVOORT (Pays-Bas)
 M. Paul VAN OIJEN (Pays-Bas)
 M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)
 M. Erik WALLIN (Suède)
 M. Ziya YEDIYILDIZ (Turquie)

INDICATEURS SUR L'ÉDUCATION DANS LE MONDE

M. Felix ABDALA (Argentine)
 M. Ramon C. BACANI (Philippines)
 Mme Heidi BERNER (Chili)
 M. BOEDIONO (Indonésie)
 M. Siriporn BOONYANANTA (Thaïlande)
 Mme BUNYANANTA (Thaïlande)
 M. Ade CAHYANA (Indonésie)
 M. Champak CHATTERJI (Inde)
 M. Gustavo COSSE (Argentine)
 M. Ivan Castro DE ALMEIDA (Brésil)
 Mme Genara DUARTE (Paraguay)
 Mme Jehad Jamil Abu EL-SHA'AR (Jordanie)
 M. João Batista F. GOMES NETO (Brésil)
 Mme Hilda GONZALEZ (Paraguay)
 Mme Maria Helena GUIMARÃES DE CASTRO
 (Brésil)
 Mme Marcela GUZMAN (Chili)

Mme Vivian HEYL CHIAPPINI (Chili)
 M. Han JIN (Chine)
 Mme Hilda Maria LANZA (Argentine)
 Mme Zhi-Hua LIN (Chine)
 M. Hong Wei MENG (Chine)
 Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaisie)
 M. Issa NASSAR (Jordanie)
 Mme Irene Beatriz OIBERMAN (Argentine)
 Mme Mara PEREZ DE MORALES (Uruguay)
 M. Sumret PRASERTSOOK (Thaïlande)
 M. Agus SALIM (Indonésie)
 M. Alexander SAVELYIEV (Fédération de Russie)
 M. Ace SURYADI (Indonésie)
 M. R.S. THAKUR (Inde)
 Mme Retno WIBOWO (Indonésie)
 M. Azmi ZAKARIA (Malaisie)

AUTRES EXPERTS ET CONSULTANTS POUR CETTE PUBLICATION

M. Patrice DEBROUCKER
 M. Michael GARET
 M. Donald HIRSCH
 M. Walter HÖRNER
 Mme Petra LIETZ
 M. Douglas LYND

M. Jay MOSKOWITZ
 M. Jules PESCHAR
 M. Kenny PETERSSON
 M. Ingo RUß
 M. Colin ROBSON
 M. Joel SHERMAN

OCDE

Mme Giorgina BROWN
 M. Michael BRUNEFORTH
 M. Eric CHARBONNIER
 Mme Marcella DELUCA
 Mme Catherine DUCHÊNE
 M. Peter EVANS

M. Georges LEMAÎTRE
 Mme Marlène MOHIER
 Mme Mette RAVN
 M. Andreas SCHLEICHER
 M. Thomas SMITH
 Mme Mojca TROBEC

PUBLICATIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 98 04 2 P) ISBN 92-64-26127-3 – n° 50246 1998