

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



OCDE 

2001

© OCDE, 2001.

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

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

Les demandes sont à adresser au :

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

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
Indicateurs des systèmes d'enseignement

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

ÉDITION 2001



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

REGARDS SUR L'ÉDUCATION – LES INDICATEURS DE L'OCDE

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, principalement par Michael Bruneforth, Eric Charbonnier, Hannah Cocks, Jean-Luc Heller, Andreas Schleicher et Claire Shewbridge. 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 : www.oecd.org/els/education/ei/index.htm.

Le développement d'indicateurs pour les pays non-membres a été rendu possible grâce au projet conjoint OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). Le projet IEM est financé par la Banque mondiale et reçoit le soutien de plusieurs pays de l'OCDE.

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), la Corée (12 décembre 1996) et la République slovaque (14 décembre 2000). 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 2001 Edition

Photo crédit : PhotoDisc

© OCDE 2001

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: 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 2000
Introduction.....	5	
Points clés	11	
Guide du lecteur.....	29	
<i>Chapitre A. Contexte de l'éducation</i>	33	
A1 Effectif relatif de la population en âge d'être scolarisée.....	35	A1
A2 Niveau de formation de la population adulte.....	42	A2
A3 Liens entre le capital humain et la croissance économique	53	
<i>Chapitre B. Ressources financières et humaines investies dans l'éducation</i>	59	
B1 Dépenses d'éducation par étudiant.....	62	B4
B2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	77	B1
B3 Parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'éducation	92	B2
B4 Dépenses publiques totales d'éducation	104	B6
B5 Aides publiques aux élèves/étudiants et aux ménages	110	
B6 Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	119	B5
<i>Chapitre C. Accès à l'éducation, participation et progression</i>	131	
C1 Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.....	133	C1
C2 Scolarisation et taux de réussite dans le secondaire	151	C2
C3 Accès à l'enseignement tertiaire et fréquentation à ce niveau.....	162	C3
C4 Achèvement des études dans l'enseignement tertiaire	173	C4
C5 Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire (du fait d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement et de handicaps sociaux)	189	C6
C6 Participation de la population adulte aux activités de formation continue	197	C7
<i>Chapitre D. Environnement pédagogique et organisation scolaire</i>	209	
D1 Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics.....	211	D1
D2 Répartition des enseignants et des personnels de l'éducation selon l'âge et le sexe	228	
D3 Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants ...	241	D3
D4 Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves du premier cycle du secondaire.....	249	D4
D5 Nombre d'élèves/étudiants par enseignant.....	259	B7
D6 Accès des enseignants aux technologies de l'information et des communications	267	

Table des matières

D7	Utilisation et disponibilité des ordinateurs dans les établissements scolaires.....	276	D7	
<i>Chapitre E. Insertion sociale et professionnelle à l'issue de la formation</i>				287
E1	Taux d'activité selon le niveau de formation	289	E1	
E2	Estimation du nombre d'années passées en formation, en activité et en inactivité par les 15-29 ans	297	E4	
E3	Formation et emploi des jeunes	301	E2	
E4	Spécificité de la situation des jeunes	314	E3	
E5	Revenus du travail et niveau de formation	322	E5	
<i>Chapitre F. Résultats des élèves</i>				329
F1	Résultats moyens en mathématiques et en sciences chez les élèves de 8 ^e année (1995 et 1999)	331		
F2	Disparités des résultats en mathématiques et en sciences chez les élèves de 8 ^e année (1995 et 1999)	337		
F3	Inégalités des revenus et inégalités des niveaux de littératie.....	344		
F4	Écarts entre filles et garçons dans les résultats en mathématiques et en sciences de 8 ^e année (1999).....	349		
Annexe 1.	Âge théorique d'obtention d'un diplôme	355		
Annexe 2.	Statistiques de référence	361		
Annexe 3.	Sources, méthodes et notes techniques.....	365		
Glossaire	423		
Liste des participants à cette publication	435		
Autres publications de l'OCDE.....		438		

INTRODUCTION

■ LES INDICATEURS DE L'ÉDUCATION DE L'OCDE

Divers facteurs incitent fortement à élever le niveau de formation des individus et de la population en général, ce qui explique l'augmentation de la participation à une gamme de plus en plus large d'activités de formation à tout âge, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. En cette période d'expansion et de diversification de la demande de formation tout au long de la vie, l'enjeu consiste à répondre à l'accroissement quantitatif de la demande tout en veillant à ce que la nature des formations proposées corresponde bien aux besoins.

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales dans leur volonté de mettre en place des politiques éducatives efficaces qui contribuent à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à la demande croissante d'enseignement. Par le biais de la coopération internationale, les pouvoirs publics cherchent de plus en plus à tirer parti des approches adoptées dans les différents pays dans le but de garantir à tous le droit de jouir des avantages de l'éducation, d'assurer l'acquisition des compétences requises par la société de la connaissance et d'organiser l'enseignement et l'apprentissage en vue de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Ce sujet était le thème principal de la réunion des ministres de l'éducation organisée par l'OCDE à Paris les 2, 3 et 4 avril 2001 (voir également www.oecd.org/els).

Cet intérêt a conduit l'OCDE à tout mettre en œuvre pour améliorer la collecte et la présentation d'indicateurs et de statistiques comparatives dans le domaine de l'éducation. Au cours des treize dernières années, l'OCDE a préparé et publié une gamme étendue d'indicateurs comparatifs qui éclairent le fonctionnement des systèmes d'éducation et rendent compte à la fois des ressources investies et du rendement de ces investissements pour l'individu et la société.

Ces indicateurs présentent des informations sur les aspects du fonctionnement, de l'évolution et des résultats de l'éducation – de l'éducation préscolaire à la formation des adultes – dont l'importance est largement reconnue. Ils offrent aux pays la possibilité de considérer leur système éducatif à la lumière des performances d'autres pays. Grâce aux comparaisons internationales, les pouvoirs publics peuvent identifier les points forts et les points faibles de leur système d'éducation et déterminer si les disparités relevées en matière d'éducation sont uniques en leur genre ou si elles correspondent à des différences observées ailleurs. Complétés par une large gamme d'examen et d'analyses par pays de l'OCDE, ils visent à guider les pouvoirs publics dans leurs efforts de réforme.

Les indicateurs 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. Chaque année, les États membres et le Secrétariat de l'OCDE travaillent en étroite collaboration afin de réunir les conditions suivantes :

- la présentation des indicateurs doit être directe, mais détaillée afin d'éviter de simplifier outre mesure des réalités éducatives complexes ;

Dans les années 90, on a assisté à un accroissement de la demande d'éducation dans l'ensemble des pays de l'OCDE...

... et les pouvoirs publics cherchent de plus en plus à tirer parti des approches adoptées par les différents pays dans le but d'organiser et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Les indicateurs de l'OCDE offrent aux pays la possibilité de considérer leur système d'éducation à la lumière des performances d'autres pays...

... et visent à répondre aux besoins très variés des décideurs en diffusant les meilleures données disponibles à l'échelle internationale.

- les indicateurs doivent être comparables, mais doivent laisser ressortir les particularités nationales afin de présenter les différences historiques, systémiques et culturelles entre les pays ;
- le jeu d'indicateurs doit être limité, mais suffisamment étoffé pour fonder le développement de politiques.

■ L'ÉDITION 2001 DE REGARDS SUR L'ÉDUCATION

Pour dresser l'état des lieux de l'éducation à l'échelon international, les indicateurs de l'OCDE adoptent une approche et un profil sur lesquels s'accordent les plus éminents experts.

L'édition 2001 de *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE* présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables. Pour dresser l'état des lieux de l'éducation à l'échelon international, les indicateurs de l'OCDE adoptent une approche et un profil sur lesquels s'accordent les plus éminents experts. Ils rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. L'ordonnancement thématique des indicateurs et les données contextuelles qui accompagnent les tableaux et les graphiques font de cet ouvrage une précieuse source d'information pour tous ceux qui s'intéressent à l'analyse des systèmes d'éducation dans les divers pays.

L'édition de cette année propose une analyse comparative des systèmes d'éducation jusqu'en 1999. C'est la première fois que les indicateurs de l'OCDE couvrent une décennie complète. Ceci facilite l'étude des tendances et les changements observés dans l'offre et les résultats de l'éducation au cours des années 90.

Les nouveaux indicateurs de cette édition rendent compte d'un certain nombre de points sur le fonctionnement des systèmes éducatifs...

L'édition 2001 de *Regards sur l'éducation* présente de nouveaux indicateurs qui rendent compte de la contribution de l'éducation à l'évolution de la croissance économique, des tendances qui caractérisent les subventions publiques ainsi que les dépenses publiques et privées au titre de l'éducation, de la participation des salariés à des activités de développement des compétences, des systèmes d'encouragement que les pouvoirs publics mettent en œuvre pour attirer et retenir des enseignants qualifiés, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation et des tendances relevées dans les résultats des élèves/étudiants et dans les disparités de niveau de littératie de la population adulte.

Les pays de l'OCDE sont nettement plus nombreux à fournir des données concernant un vaste éventail d'indicateurs. Grâce au programme sur les *Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM)*, dont l'OCDE assure la coordination en collaboration avec l'UNESCO, 18 pays tiers ont contribué à cette édition, étendant ainsi le champ couvert par certains indicateurs à plus des deux tiers de la population mondiale. Parmi ces pays tiers, citons l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, le Sri Lanka, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe. Les données relatives à ces pays sont reportées sur les bases des méthodes et des définitions de l'OCDE afin d'assurer la comparabilité avec les indicateurs de l'OCDE. Les

données concernant Israël sont présentées avec celles des pays participant au projet IEM.

Les indicateurs sont regroupés en six chapitres :

- Le *chapitre A* présente des indicateurs sur le contexte dans lequel opèrent les systèmes éducatifs. Il met plus particulièrement l'accent sur le contexte démographique dans lequel s'inscrit l'offre éducative et sur les réserves disponibles de capital humain. Le chapitre A rend compte également de l'effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.
- Le *chapitre B* traite des ressources financières et humaines investies par les pays dans l'éducation et compare les dépenses d'éducation rapportées au revenu national, au nombre d'élèves/étudiants et au montant des budgets publics, les modalités de financement des systèmes éducatifs, les sources de financement et la répartition des ressources.
- 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 et des taux de réussite 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* est consacré à l'environnement pédagogique et aux diverses modalités d'organisation des systèmes éducatifs. Il contient des données sur la rémunération des enseignants, les effectifs et les caractéristiques de la formation initiale du corps enseignant, le nombre d'heures de cours que les enseignants sont tenus de dispenser et auxquels les élèves doivent assister, la place accordée aux différentes disciplines dans les programmes d'enseignement, la prise de décisions concernant les programmes et, enfin, l'utilisation d'ordinateurs dans les établissements scolaires.
- Le *chapitre E* présente une vue d'ensemble des résultats de l'éducation en termes de devenir social et professionnel des élèves. Il examine les taux d'activité de la population selon le niveau de formation, la situation des jeunes au regard de l'association emploi-études et les revenus des travailleurs selon leur niveau de formation.
- Enfin, le *chapitre F* présente les tendances concernant le niveau des élèves/étudiants en mathématiques et en sciences ainsi que les disparités de niveau de littératie des adultes.

... la contribution de l'éducation à l'évolution de la croissance économique...

... les tendances des subventions publiques ainsi que les dépenses publiques et privées au titre de l'éducation...

... la participation des salariés à des activités de développement des compétences...

... les systèmes d'encouragement que les pouvoirs publics mettent en œuvre pour attirer et retenir des enseignants qualifiés et l'utilisation des TIC dans l'éducation...

...les tendances sur les résultats des élèves et les niveaux de littératie des adultes.

Regards sur l'éducation est conçu pour fournir, d'un point de vue international, une description statistique exhaustive de l'état de l'éducation et couvre en conséquence un large éventail de domaines relatifs à l'éducation. Les données sont accompagnées d'explications détaillées qui peuvent aider le lecteur à tirer des conclusions valables à partir des indicateurs et à interpréter les différences entre les pays. Afin que la publication soit plus facile à utiliser, le

Les 31 indicateurs de cette édition ont pour objectif de fournir un juste équilibre...

choix des indicateurs a été limité à 31, avec pour critères de sélection les règles suivantes :

... afin de présenter la situation actuelle des pays tout en faisant ressortir les tendances d'évolution...

... d'étudier de nouveaux besoins tout en préservant la stabilité du jeu d'indicateurs présentés dans les éditions précédentes...

... de susciter la réflexion sur les moyens déployés dans l'éducation et sur les résultats générés...

... et d'analyser les performances globales des pays et l'équilibre entre l'offre et les résultats de l'éducation.

- *Regards sur l'éducation* cherche à établir un juste équilibre entre sa fonction *encyclopédique* (c'est-à-dire décrire la situation actuelle des pays) et sa fonction *annuaire* (c'est-à-dire dégager des tendances d'évolution). Ces tendances sont plus particulièrement soulignées dans l'indicateur A1 (l'évolution démographique des élèves/étudiants), l'indicateur A2 (l'évolution du niveau de formation), l'indicateur A3 (la contribution de l'éducation à l'évolution de la croissance économique), les indicateurs B1, B2, B3 et B4 (l'évolution des dépenses publiques et privées au titre de l'éducation en fonction des effectifs, du PIB et des dépenses publiques totales), les indicateurs C1 et C3 (l'évolution de l'espérance de scolarisation) et les indicateurs F1, F2 et F4 (l'évolution du niveau en mathématiques et en sciences).
- La volonté d'*innover* a toujours été au cœur de la démarche adoptée lors de la préparation des éditions successives. Ainsi, environ un tiers des indicateurs présentés cette année sont nouveaux (ou sont des indicateurs récurrents qui ne sont pas repris chaque année). Il s'agit de l'indicateur A3 (la contribution du capital humain à l'évolution de la croissance économique), de l'indicateur B6 (les dépenses par élève/étudiant au titre de l'éducation, des services auxiliaires et de la recherche et du développement), de l'indicateur C4 (la proportion de titulaires de diplômes scientifiques dans la main-d'œuvre), des indicateurs D6 et D7 (les technologies de l'information dans l'éducation), des indicateurs F1, F2 et F4 (les tendances concernant les niveaux en mathématiques et en sciences) et de l'indicateur F3 (les disparités de niveau de littératie par rapport à celles des revenus). Un autre tiers d'indicateurs était présenté dans la dernière édition, mais la méthodologie utilisée a été modifiée afin d'améliorer la qualité des indicateurs. Ceci concerne les indicateurs financiers B1, B2, B3, B4 et B5 ainsi que les indicateurs C5 (les élèves/étudiants ayant des besoins particuliers), C6 (la participation des activités de formation continue), D1 (le traitement du personnel enseignant) et D2 (la répartition des enseignants selon l'âge et le sexe). Les autres indicateurs restent inchangés par rapport à l'édition précédente, aussi bien sur le plan de leur contenu que de leur présentation.
- Plus d'un tiers des indicateurs reflètent, directement ou indirectement, les résultats des systèmes d'éducation. Ils montrent que l'opinion publique et les décideurs se préoccupent désormais des résultats de l'éducation et ne se limitent plus aux moyens et au contenu de l'éducation. Il s'agit de l'indicateur A2 (les niveaux de formation), de l'indicateur A3 (la contribution du capital humain à l'évolution de la croissance économique), des indicateurs C2 et C4 (les résultats des établissements d'enseignement), des indicateurs E1, E2, E3, E4 et E5 (l'emploi, le revenu et l'éducation) et des indicateurs F1, F2 et F3 et F4 (les résultats des élèves et le niveau de littératie des adultes).
- Enfin, un tiers environ des indicateurs rendent compte de la variation à l'intérieur des pays, facilitant ainsi l'analyse de l'équilibre entre l'offre et les résultats de l'éducation. Il s'agit de l'indicateur A2 (les disparités entre hommes et femmes concernant le niveau de formation), de l'indicateur C5 (les besoins particuliers en matière d'éducation), de l'indicateur C6 (la formation continue), des indicateurs E1, E2, E3 et E4 (l'emploi, le revenu et

l'éducation par sexe et classe d'âge), de l'indicateur F2 (la variation nationale des résultats des élèves/étudiants), de l'indicateur F3 (les disparités en matière de niveau de littératie et de revenu) et de l'indicateur F4 (les disparités dans les résultats des élèves/étudiants en fonction du sexe).

Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE sont complétés par l'*Analyse des politiques d'éducation*, une publication qui aborde une sélection de thèmes qui revêtent une importance capitale pour les pouvoirs publics. La dernière édition de cet ouvrage, qui a été préparée pour la réunion des ministres de l'éducation organisée par l'OCDE en avril 2001, traite, d'une part, des orientations prometteuses des politiques liées à l'apprentissage tout au long de la vie, des accomplissements des divers pays dans ce domaine et des disparités relevées dans la participation à cette forme d'apprentissage et, d'autre part, des compétences requises par la société de la connaissance et des perspectives alternatives offertes aux écoles.

Les données qui sous-tendent les indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation peuvent être consultées par l'intermédiaire d'Internet (URL : www.oecd.org/els/education/ei/index.htm).

■ PERSPECTIVES D'AVENIR

Aux yeux des décideurs de nombreux pays de l'OCDE, les comparaisons internationales des résultats de l'apprentissage constituent des outils précieux pour évaluer les performances de leurs systèmes éducatifs et juger de l'adéquation de la préparation de leurs étudiants dans la perspective de leur participation à la vie et au travail du XXI^e siècle.

Consciente de l'accroissement de la demande en matière de comparaisons de résultats éducatifs, l'OCDE a lancé un programme international de suivi des acquis des élèves (PISA). Ce programme traduit la volonté des gouvernements des pays de l'OCDE de suivre régulièrement, au sein d'un cadre international commun, l'évolution des résultats des systèmes éducatifs sur la base des connaissances des élèves. Le programme PISA définit et opérationnalise les objectifs éducatifs sous des angles novateurs qui reflètent les jugements posés à l'égard des compétences pertinentes pour la vie d'adulte en vue d'ouvrir de nouvelles perspectives et d'enrichir la collaboration et le débat sur les politiques. Il propose des critères de normalisation et d'évaluation, définit les facteurs qui contribuent au développement des compétences, met en évidence les similitudes et les disparités entre pays concernant l'impact de ces facteurs et explique les causes et les conséquences des lacunes observées en matière de compétence. Le programme PISA étudie les systèmes et les établissements d'enseignement sous l'angle des résultats de l'apprentissage et non sous celui des moyens déployés en matière d'éducation et a pour vocation d'aider les décideurs à améliorer l'enseignement et la préparation des jeunes à la vie adulte dans un environnement très évolutif soumis à une mondialisation sans cesse croissante.

Les résultats du programme PISA 2000 d'évaluation des élèves âgés de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences seront rendus publics en décembre 2001 et combleront l'une des lacunes les plus importantes des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation (voir également www.pisa.oecd.org). Ils seront intégrés dans *Regards sur l'éducation* dès l'édition de 2002.

POINTS CLÉS

■ LES RÉSULTATS DE L'ÉDUCATION

Dans l'ensemble, les pays ont constaté que le niveau de performance en sciences des élèves de 8^e année a augmenté entre 1995 et 1999.

- Dans 10 pays sur 13, les résultats en sciences des élèves de 8^e année ont progressé entre 1995 et 1999, même si seuls deux pays affichent une hausse qui peut être qualifiée de significative du point de vue statistique. En 1995, les élèves hongrois ont obtenu des résultats en sciences qui étaient proches de la moyenne de l'OCDE. En 1999, en revanche, la Hongrie a rejoint la Corée et le Japon dans le groupe de pays dont les performances se situent nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Le Canada, où le niveau de performance en sciences des élèves se situait nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE, s'est hissé à un niveau proche de la moyenne de l'OCDE en 1999 (**indicateur F1, 1995 et 1999**).

Le Canada et la Corée montrent que la performance globale peut progresser sans que cela implique nécessairement que l'écart interne entre élèves très performants et très faibles ne se creuse...

- La Corée s'est montrée capable de relever encore davantage une moyenne de résultats en mathématiques déjà très haute pour les élèves de 8^e année tout en réduisant l'étendue de sa variance : l'écart entre les élèves les plus performants et les plus faibles y a été ramené à un niveau moyen. De même, le Canada – qui a montré une nette progression en mathématiques et en sciences – a vu diminuer sa variance interne des résultats en sciences et augmenter très légèrement sa variance des résultats de mathématiques (**indicateur F2, 1995 et 1999**).

... mais cela ne correspond pas encore à la réalité de chaque pays.

- Toutefois, dans certains pays, les améliorations de performance sont accompagnées d'un renforcement des disparités internes. En Hongrie, par exemple, on a en même temps constaté de nets progrès en sciences chez les élèves et la plus forte augmentation de variance interne entre 1995 et 1999 (**indicateur F2, 1995 et 1999**).
- Enfin, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque affichent un recul de la moyenne des résultats en mathématiques entre 1995 et 1999 tout en connaissant une augmentation de la variance des résultats, même si cette augmentation n'est guère statistiquement significative en Nouvelle-Zélande (**indicateur F2, 1995 et 1999**).

En Hongrie, la variance des résultats s'est étendue parce que les élèves les plus performants sont devenus encore meilleurs, tandis que la variance s'est réduite en Corée parce que les élèves les plus faibles se sont rapprochés de la moyenne.

- En Hongrie, l'augmentation de la variance des résultats en mathématiques est la conséquence d'une progression des résultats des élèves les plus performants. En Nouvelle-Zélande, la variance des résultats a augmenté parce que les élèves les plus faibles ont atteint en 1999 un niveau de performance inférieur à celui de 1995, tandis que la variance des résultats en mathématiques s'est réduite en Corée parce que les élèves les plus faibles ont progressé (**indicateur F2, 1995 et 1999**).

Les fortes disparités entre sexes font souvent obstacle à une moyenne des résultats élevée.

- En ce qui concerne les résultats en mathématiques, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont faibles à modérés dans la plupart des pays. En sciences, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont plus marqués et plus souvent statistiquement significatifs qu'en mathématiques, la

moyenne des résultats des garçons dépassant celle des filles à raison de l'équivalent d'une demi-année scolaire en moyenne (**indicateur F4, 1999**).

- En Corée, les filles obtiennent des résultats en mathématiques inférieurs à ceux des garçons, mais leur niveau de performance n'en demeure pas moins supérieur à celui des filles et des garçons de tous les autres pays (**indicateur F4, 1999**).
- Les moyennes de résultats plus faibles et les écarts plus affirmés entre filles et garçons vont souvent de pair. Sur les cinq pays qui présentent les plus fortes disparités entre sexes, quatre affichent des moyennes de résultats nettement inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE (**indicateur F4, 1999**).
- Entre 1995 et 1999, la Corée, le Japon et les Pays-Bas ont réussi à éliminer les écarts statistiquement significatifs entre filles et garçons pour les résultats en mathématiques (**indicateur F4, 1995 et 1999**).

Six sur huit des pays ayant obtenu les meilleurs résultats démontrent qu'un niveau élevé de capacités en lecture chez la population adulte peut être associé à de faibles écarts de performance.

- L'Allemagne, le Danemark, la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède, soit six sur huit des pays ayant obtenu les meilleurs résultats de l'OCDE, présentent des disparités internes très faibles en ce qui concerne la compréhension de textes suivis (voir tableau F3.1). Le Canada, en revanche, présente une moyenne de résultats élevée en compréhension de l'écrit et des disparités comparativement fortes. Les États-Unis obtiennent une moyenne de résultats proche de la moyenne des pays mais présentent aussi l'écart le plus large entre les 10 pour cent d'élèves les plus performants et les 10 pour cent les plus faibles en compréhension des textes suivis (**indicateur F3, 1994-1998**).

■ LE RENDEMENT DE L'INVESTISSEMENT DANS L'APPRENTISSAGE

Les individus qui investissent dans une meilleure formation sont largement récompensés en termes de perspectives d'emploi...

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux d'activité progressent au fur et à mesure que le niveau de formation devient plus élevé. À de rares exceptions près, le taux d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement plus élevé que celui des titulaires d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire. Dans la cohorte des 20-29 ans qui n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire, la proportion de non-étudiants au chômage par rapport à l'ensemble des jeunes de cet âge est 1.5 fois plus élevée que chez ceux qui ont obtenu un diplôme du deuxième cycle du secondaire (**indicateur E1, 1999**).

... en particulier chez les femmes.

- Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Bien que l'écart entre sexes du taux d'activité subsiste chez les individus les plus instruits, il est nettement moins marqué que chez les personnes ayant un faible niveau de formation (**indicateur E1, 1999**).

Dans de nombreux pays, la fin du deuxième cycle du secondaire constitue un seuil au-delà duquel les études procurent un avantage salarial particulièrement important.

- Dans tous les pays, les diplômés de niveau tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial procuré par une formation de niveau tertiaire aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de moins de 35 pour cent en Allemagne, au Canada, en Corée, au Danemark, en Irlande, en Norvège et en Suisse à 75 pour cent ou plus aux États-Unis, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque (**indicateur E5, 1999**).

- Les écarts de revenus observés entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle secondaire sont en général plus marqués qu'entre ceux des premier et deuxième cycles du secondaire, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important (**indicateur E5, 1999**).

A niveau de formation égal, les femmes continuent de gagner moins que les hommes.

- Si les hommes et les femmes ayant un niveau de formation de niveau du deuxième cycle du secondaire, post-secondaire non tertiaire ou tertiaire ont un avantage salarial substantiel 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, renforcés par l'occurrence plus fréquente du travail à temps partiel chez les femmes (**indicateur E5, 1999**).

Une meilleure éducation a également un impact significatif sur la croissance économique dans son ensemble.

- L'amélioration du capital humain semble avoir été le dénominateur commun de la croissance économique que tous les pays de l'OCDE ont enregistrée; mais ce phénomène joue surtout pour l'Espagne, la Grèce, l'Irlande et l'Italie, où l'amélioration du capital humain a été estimé comme ayant compté pour plus d'un demi-point de pourcentage dans l'augmentation du taux de croissance annuel moyen au cours des années 90 par rapport à la décennie précédente (**indicateur A3, 1980-1990**).

■ L'ACCÈS A L'ÉDUCATION ET LA TYPOLOGIE DES PARCOURS DE FORMATION

Afin de répondre à une demande croissante, les systèmes éducatifs sont en pleine expansion, visant à permettre à davantage de personnes d'étudier plus longtemps.

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation des individus dans l'enseignement institutionnel dure 15 à 20 ans en moyenne. Les écarts constatés dans cette mesure tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Entre 1995 et 1999, l'espérance de scolarisation s'est accrue dans 18 pays de l'OCDE sur 20. En Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, au Royaume-Uni et en Turquie, la durée de scolarisation moyenne s'est accrue de plus d'un an sur cette période relativement brève (**indicateur C1, 1999**).
- Dans deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire par rapport à l'ensemble de la population en âge de l'obtenir dépasse les 80 pour cent. En Allemagne, en Corée, au Danemark, en Hongrie, au Japon, aux Pays-Bas et en République slovaque, ce taux est égal ou dépasse les 90 pour cent. À présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec tous les risques d'exclusion sociale que cela implique (**indicateur C2, 1999**).
- Si l'on compare le niveau de formation des 25-34 ans et des 55-64 ans, on constate que la proportion de personnes qui n'ont pas obtenu de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en diminution dans tous les pays de l'OCDE. En Corée et en Espagne, la proportion de personnes ayant terminé le deuxième cycle du secondaire est au moins trois fois plus élevée chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans (**indicateur A2, 1999**).
- Bon nombre de pays dans lesquels le niveau de formation de la population adulte est faible à l'heure actuelle devraient se rapprocher des pays où ce niveau est plus élevé (**indicateur A2, 1999**).

Les taux de participation à une gamme de plus en plus étendue d'activités d'apprentissage sont en hausse et touchent tous les groupes d'âge, de la petite enfance à un âge avancé...

- Le taux de préscolarisation des enfants âgés de 3 à 4 ans se situe entre moins de 20 pour cent au Canada, en Corée et en Suisse et plus de 90 pour cent en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie (**indicateur C1, 1999**).
- Aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, une moyenne de quatre ont des chances de suivre plus tard une formation tertiaire conduisant à l'obtention d'un diplôme équivalant à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. En Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède, plus d'un jeune sur deux ayant terminé ses études secondaires devrait suivre une formation tertiaire de type A (**indicateur C3, 1999**).
- A l'exception de l'Allemagne, du Canada et de la France, tous les pays ont enregistré une progression du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999. En effet, dans la majorité des pays, ce taux a progressé de plus de 15 pour cent et il a même progressé entre 40 et 84 pour cent en Corée, en Hongrie et en Pologne. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2.5 années dans l'enseignement tertiaire, dont 2.0 années à temps complet (**indicateur C3, 1999**).
- Une manière de sonder la production récente de compétences de haut niveau en sciences réalisée par les différents systèmes éducatifs est de comparer le nombre de diplômés en sciences dans la population active âgée de 25 à 34 ans. Le nombre de diplômés en sciences pour 100 000 actifs de ce groupe d'âge varie de moins de 700 au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque à plus de 1 600 en Finlande, en France, en Irlande, au Japon et au Royaume-Uni (**indicateur C4, 1999**).
- Dans tous les pays sauf un, au moins un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de 12 mois. Cependant, le taux et la fréquence de participation à la formation continue varient fortement d'un pays à l'autre. Les taux de participation des salariés aux activités de formation continue liées à l'emploi varient de 24 pour cent ou moins en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande et en Pologne à plus de 50 pour cent au Danemark, en Finlande, en Norvège et au Royaume-Uni (**indicateur C6, 1999**).

... mais le parcours scolaire s'allie à d'autres facteurs pour rendre la formation pour adultes moins courante chez ceux qui en ont le plus besoin.

- La formation continue a tendance à renforcer les écarts de compétences dus à une scolarisation inégale lors de la formation initiale. Les taux de participation augmentent au fur et à mesure que le niveau de formation des participants est plus élevé, tant pour la formation continue liée à l'emploi que pour l'ensemble de la formation continue, tous types confondus. Les adultes âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne participent en moyenne qu'à 17 heures de formation continue liée à l'emploi par an. Par comparaison, cette moyenne atteint 40 heures chez les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et du post-secondaire non tertiaire et plus de 64 heures pour ceux qui possèdent un diplôme de niveau tertiaire (**indicateur C6, 1999**).
- Parmi les adultes dont le niveau de formation est moins élevé, les femmes ont moins de chances de bénéficier d'une formation continue liée à l'emploi que les hommes, mais cette tendance s'estompe au fur et à mesure que le niveau de formation augmente (**indicateur C6, 1999**).
- Les demandeurs d'emploi profitent moins de ces formations continues mais, lorsqu'ils le font, il s'agit souvent de programmes de formation de plus longue durée mis en œuvre dans le cadre de politiques proactives du marché du travail (**indicateur C6, 1999**).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, on constate que l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes...

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte est réparti de façon inégale entre les hommes et les femmes : historiquement, les femmes n'avaient pas assez de possibilités ni d'incitants pour atteindre le même niveau de formation que les hommes. En général, les femmes sont sur-représentées dans la catégorie des personnes n'ayant pas fréquenté le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés. Toutefois, ces écarts sont essentiellement imputables aux fortes différences de niveaux de formation parmi les générations plus âgées, et ils se sont fortement réduits, voire inversés, dans les populations plus jeunes (**indicateur A2, 1999**).
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, on constate que l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, de 0.4 année en moyenne (**indicateur C1, 1999**).
- Dans 17 pays de l'OCDE sur 21, les taux de réussite des femmes sont supérieurs à ceux des hommes pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie et en République tchèque, les taux de réussite des femmes dépassent même ceux des hommes de 10 points de pourcentage ou plus (**indicateur C2, 1999**).

... mais les hommes gardent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau dans la plupart des pays de l'OCDE.

- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, les femmes représentent 53 pour cent des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme tertiaire de type A. En Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, cette proportion est supérieure à 60 pour cent – mais elle est égale ou inférieure à 45 pour cent en Allemagne, au Japon, en Suisse et en Turquie. Les hommes gardent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau dans tous les pays de l'OCDE (**indicateur C4, 1999**).

Dans un certain nombre de pays, les pouvoirs publics ont entrepris de laisser au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement...

- Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail de possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. Cependant, dans un certain nombre de pays, les fonds publics sont en fin de compte transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix (**indicateur B3, 1998**).

... mais la plupart des établissements administrés par un réseau privé demeurent subventionnés par l'État.

- Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 11 pour cent des élèves de l'enseignement primaire et secondaire confondus fréquentent des établissements d'enseignement dont la gestion est privée et dont le financement est essentiellement public. En réalité, la majorité des élèves fréquentant les niveaux d'enseignement primaire et secondaire en Belgique et aux Pays-Bas sont inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État (respectivement 58 et 76 pour cent). Ce nombre dépasse les 20 pour cent en Australie, en Corée, en Espagne et au Royaume-Uni (dans le cas du Royaume-Uni, ce chiffre est dû à la scolarisation dans les collèges d'enseignement secondaire). Bien que ces établissements soient administrés par des réseaux privés, le financement de l'État dont ils bénéficient peut être assorti de certaines conditions. Par exemple, il peut être exigé des enseignants qu'ils aient un niveau de qualification minimum ou des élèves/étudiants qu'ils passent avec succès un examen contrôlé par l'État avant d'obtenir leur diplôme (**indicateur C1, 1999**).

- Ce n'est qu'aux États-Unis, au Japon, au Mexique et au Portugal qu'environ 10 pour cent des élèves scolarisés fréquentent encore des établissements privés qui sont principalement financés par l'apport non subventionné des ménages (**indicateur C1, 1999**).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des formations en apprentissage.

- Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des formations en apprentissage. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance dit « dual » (notamment en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi qu'en Belgique, en Italie, en Pologne, dans les Républiques tchèque et slovaque et au Royaume-Uni, au moins 60 pour cent des élèves de ce niveau suivent des filières professionnelles (**indicateur C2, 1999**).
- Dans la plupart des pays, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire, bien qu'en Autriche, en Islande et en République slovaque, environ la moitié des programmes de formation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, la plupart des programmes de la filière professionnelle de l'enseignement secondaire associent une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique (**indicateur C2, 1999**).
- Dans trois pays sur quatre, les élèves du deuxième cycle du secondaire sont en majorité scolarisés dans des programmes généraux et professionnels qui sont essentiellement conçus pour les préparer à un enseignement de niveau tertiaire très diversifié, y compris des études de niveau tertiaire axées sur la théorie (programmes de niveau équivalent à la CITE 5A) (**indicateur C2, 1999**).

■ L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

L'insertion professionnelle des jeunes reste difficile...

- Les jeunes sont confrontés à des difficultés lorsqu'ils tentent de s'implanter fermement dans le monde du travail. Le passage de la scolarisation à la vie active a tendance à intervenir plus tard que dans le passé, même pour les diplômés ayant obtenu de bons résultats, et l'insertion est souvent délicate. A présent, un jeune âgé de 15 ans dans un pays de l'OCDE peut escompter en moyenne passer, au cours des 15 années à venir, 6,5 années en activité, 1 an au chômage et 1,5 an en dehors du marché du travail (**indicateur E2, 1999**).

... mais les jeunes qui terminent l'école aujourd'hui peuvent s'attendre à passer moins de temps au chômage que ceux qui la quittaient il y a dix ans.

- Inférieure à six mois dans des pays comme le Danemark, les États-Unis, le Luxembourg, le Mexique et la Suisse, la durée cumulée des périodes de chômage est supérieure à 18 mois en Espagne, en Grèce, en Italie, en Pologne et en République tchèque (**indicateur E2, 1999**).

On observe une corrélation généralisée entre une fréquence relativement grande de cumul emploi-études et une proportion relativement faible de chômeurs chez les jeunes non scolarisés.

- La situation des jeunes de moins de 19 ans varie fortement d'un pays à l'autre. Dans plus de la moitié des pays, on constate qu'une vaste majorité (de 60 à plus de 80 pour cent) des jeunes sur le marché du travail sont toujours scolarisés : ils cumulent leurs études et l'une ou l'autre forme d'emploi (**indicateur E4, 1999**).
- La proportion de jeunes femmes qui étudient et exercent un emploi en même temps est partout plus élevée que celle des jeunes hommes. En moyenne, cette différence s'élève à plus de 5 pour cent. L'emploi tend en effet à être à temps partiel dans plus de 60 pour cent des cas de cumul emploi-études, et ce dans presque tous les pays (**indicateur E4, 1999**).

■ L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉDUCATION

Tous les pays de l'OCDE investissent une part substantielle de leurs ressources nationales dans l'éducation...

- Compte tenu des sources de financement publiques et privées, les pays de l'OCDE consacrent 5.7 pour cent de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement. Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark, en Islande, en Norvège et en Suède, où elles représentent environ 7 pour cent du PIB. Toutefois, un tiers des pays de l'OCDE consacre moins de 5 pour cent de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. Aux Pays-Bas, en République tchèque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3.5 et 4.7 pour cent du PIB (**indicateur B2, 1998**).
- Dans les pays de l'OCDE, 13 pour cent des dépenses publiques totales sont en moyenne consacrés aux établissements d'enseignement. La Corée, l'Islande, le Mexique et la Norvège affectent entre 16 et 22 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. A l'autre extrême se trouvent l'Allemagne, la Grèce et la République tchèque où la part consacrée à l'éducation est inférieure à 10 pour cent des dépenses totales. À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB, ces valeurs doivent être interprétées à la lumière plusieurs facteurs, notamment de la population des élèves/étudiants et des taux de scolarisation (**indicateur B4, 1998**).

... mais les dépenses par élève dans l'enseignement secondaire varient selon un coefficient de 6.5 selon les pays.

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par élève/étudiant, 3 915 USD dans l'enseignement primaire, 5 625 USD dans l'enseignement secondaire et 11 720 USD dans l'enseignement tertiaire. Ces dépenses représentent en moyenne 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 25 pour cent dans l'enseignement secondaire et 44 pour cent dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les écarts vont de 863 USD au Mexique à 6 713 USD au Danemark. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 6,5 selon les pays, soit de 1 438 USD en Pologne à 9 348 USD en Suisse. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant sont comprises entre 3 800 USD au Mexique et 19 802 USD aux États-Unis. L'enseignement de type traditionnel mobilise des ressources humaines importantes, ce qui explique la part prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux. Les différences dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur D5), dans les dotations en personnel (indicateur D2), dans les traitements des enseignants (indicateur D1) et dans les équipements éducatifs et les matériels didactiques influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements d'enseignement (**indicateur B1, 1998**).
- Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux proportionnellement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée moyenne des études tertiaires est relativement longue. Ainsi, les dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire sont similaires en Autriche et aux Pays-Bas (environ 11 000 USD). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes de l'enseignement tertiaire et la durée des études (indicateur C4), il en résulte qu'en Autriche, les dépenses unitaires cumulées afférentes aux études tertiaires sont supérieures de plus de 50 pour cent à celles relevées aux Pays-Bas (72 200 USD, contre 42 000 USD) (**indicateur B1, 1998**).

Cependant, de faibles dépenses unitaires ne signifient pas nécessairement que les performances des élèves/étudiants sont plus médiocres.

- Il serait abusif de considérer que de faibles dépenses unitaires riment avec système éducatif moins efficace. Ainsi, la Corée, le Japon et les Pays-Bas, dont les dépenses unitaires sont relativement modérées, sont les pays où les élèves de 8^e année obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques (**indicateurs B1 et F1, 1998 et 1999**).

Dans 11 pays de l'OCDE sur 18, l'investissement dans l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1998...

- Dans 11 pays de l'OCDE sur 18, l'investissement public et privé dans l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent en termes réels de 1995 à 1998. Au Danemark, en Irlande et au Portugal, les dépenses ont grimpé de 15 pour cent et, en Turquie, de 60 pour cent (**indicateur B2, 1995 et 1998**).
- Sur la même période, les dépenses publiques directes au titre des établissements et les aides publiques versées aux ménages ont augmenté de plus de 5 pour cent dans 16 pays sur 22 (**indicateur B2, 1995 et 1998**).
- Après une baisse importante des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement au début des années 1990, l'Italie a également connu une hausse de plus de 11 pour cent de ses dépenses entre 1995 et 1998. En revanche, les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont restées inchangées en Allemagne, en Autriche, au Canada, en Hongrie et au Mexique entre 1995 et 1998. Elles ont même diminué en République tchèque (**indicateur B2, 1995 et 1998**).

En règle générale, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales...

- Le processus de consolidation budgétaire n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, à l'exception du Canada, de la Norvège et de la République tchèque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme plus soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11.9 pour cent en 1995 à 12.9 pour cent en 1998. Entre 1995 et 1998, la part de l'éducation dans les dépenses publiques est passée de 13.1 à 14.8 pour cent au Danemark, de 8.7 à 10.0 pour cent en Italie et de 9.1 à 10.6 pour cent aux Pays-Bas (**indicateur B4, 1995 et 1998**).

... mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale.

- La tendance à la hausse des dépenses au titre des établissements d'enseignement, en termes absolus et relativement aux dépenses publiques totales, ne doit pas occulter le fait que le PIB a augmenté à un rythme nettement plus soutenu que ces dépenses pendant la même période dans tous les pays, à l'exception du Danemark, de la Grèce, de l'Italie, de la Nouvelle-Zélande, du Portugal et de la Turquie (**indicateur B2, 1995 et 1998**).

Les écoles, universités et autres établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà conséquente, continue d'augmenter...

- Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de clients et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. Les écoles, universités et autres établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà conséquente, continue d'augmenter. Aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire, une moyenne de 9 pour cent du financement de l'éducation provient actuellement de sources privées. Cette proportion atteint les 15 pour cent en Allemagne, en Australie, en Corée et en Turquie (**indicateur B3, 1995 et 1998**).

... notamment pour les universités.

- Les enseignements primaire et secondaire sont principalement considérés comme un bien public qui génère un rendement essentiellement public, tandis que l'enseignement tertiaire, qui produit un important rendement privé sous la forme de meilleures perspectives en matière d'emploi et de revenus, suggère qu'une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement peut se justifier. Aussi, la part des fonds provenant de sources privées tend à être beaucoup

plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire ou secondaire, variant de 2 pour cent ou moins en Autriche et en Suisse à plus d'un tiers en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni. La part des sources privées dans les dépenses finales excède 50 pour cent au Japon et 80 pour cent en Corée (**indicateur B3, 1998**).

Dans de nombreux pays, la part de financement du secteur privé dans l'éducation a augmenté...

- Dans 9 sur 16 pays de l'OCDE, les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 pour cent en valeur absolue entre 1995 et 1998 (**indicateur B2 et B3, 1995 et 1998**).
- En Turquie, en dépit d'une augmentation substantielle des fonds publics, la part des fonds privés dans les dépenses totales y est passée de 5 pour cent en 1995 à 16 pour cent en 1998 (**indicateur B3, 1995 et 1998**).

... mais les changements sont les plus frappants dans l'enseignement tertiaire, où l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation témoigne des efforts déployés pour satisfaire la demande...

- Si la demande d'enseignement tertiaire est en hausse dans de nombreux pays, la part relative de la charge financière des ménages et des autres entités privées dans cet enseignement a également augmenté. Dans 8 pays sur 17, la part privée du financement de l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 20 pour cent entre 1995 et 1998 (**indicateur B2, 1995 et 1998**).
- Dans certains pays, la Hongrie et l'Italie surtout, les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire se sont nettement modifiées entre 1995 et 1998. Ainsi, la part du secteur privé est passée de 17 à 25 pour cent en Italie et de 2 à 23 pour cent en Hongrie entre 1995 et 1998 (**indicateur B3, 1995 et 1998**).
- Cette évolution ne s'applique toutefois pas à tous les pays. En Autriche, au Mexique et en République tchèque, les fonds privés alloués à l'enseignement tertiaire ont diminué de moitié environ entre 1995 et 1998. En conséquence, la part des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement dans les dépenses totales a baissé et est passée de 23 à 12 pour cent au Mexique et de près de 30 pour cent à moins de 15 pour cent en République tchèque (**indicateur B3, 1995 et 1998**).

... mais dans la plupart des pays, ce phénomène n'a pas donné lieu à une diminution des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire.

- L'investissement public dans l'éducation a augmenté, indépendamment de l'évolution des coûts privés dans tous les pays, sauf trois, pour lesquels des données sur la période 1995-1998 sont disponibles. En fait, certains des pays affichant la hausse la plus importante des dépenses privées figurent également parmi ceux qui ont connu la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation. Ce constat, qui peut être également fait si l'on considère la longue période 1980-1998, suggère que l'augmentation des dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire vient s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer (**indicateur B3, 1995 et 1998**).
- En Irlande, l'augmentation de 21 pour cent de la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 1998 a été dépassée par la hausse de 40 pour cent de la part publique, ce qui a donné lieu à un recul de la part privée dans le financement de l'enseignement tertiaire (**indicateur B2 et B3, 1995 et 1998**).

Le financement privé de l'enseignement tertiaire n'exclut pas que les taux de participation à ce niveau sont élevés...

- Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à influencer sur le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Il est difficile de déterminer avec exactitude l'incidence des frais de scolarité sur le comportement des apprenants, notamment parce que ces frais ne peuvent être dissociés des bourses, des avantages fiscaux et des subventions implicites au titre des prêts aussi bien que les revenus attendus de l'investissement dans des formations tertiaires. Mais dans bon nombre de pays où les étudiants et leur famille dépensent davantage pour l'enseignement tertiaire, les taux de fréquentation et de réussite figurent parmi les plus élevés (**indicateurs B3 et C3, 1998 et 1999**).

... tandis que plusieurs pays dans lesquels la plus grande part du financement provient de fonds publics présentent des taux de fréquentation peu élevés.

- Inversement, dans les six pays qui affichent les taux les plus faibles en matière d'accès à l'enseignement de niveau tertiaire-type A, à savoir l'Allemagne, le Danemark, la France, le Mexique, la République tchèque et la Suisse, les fonds de source privée ne représentent qu'entre 1 et 15 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Il n'est donc pas établi que la participation des bénéficiaires au financement de leurs études tertiaires impose des entraves économiques – pour autant, bien sûr, que les pouvoirs publics élaborent des stratégies visant à permettre aux étudiants d'accéder au financement, quelle que soit leur situation économique (**indicateurs B3, B5 et C3, 1998 et 1999**).

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées.

- Les pays associent allocations et prêts selon des formules différentes pour assurer la prise en charge des frais d'études. 14 des 26 pays de l'OCDE qui ont fourni des données n'offrent aux étudiants que des bourses et des allocations. Les autres pays leur accordent à la fois des bourses ou des allocations et des prêts (**indicateur B5, 1998**).
- Le Canada, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni consacrent aux aides publiques plus d'un tiers de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (**indicateur B5, 1998**).
- Dans la plupart des pays, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une liberté considérable quant à leur utilisation (**indicateur B5, 1998**).

La rémunération du personnel absorbe la plus grande part des dépenses d'éducation.

- La rémunération des enseignants et des autres personnels de l'éducation absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération du personnel de l'éducation représente 80 pour cent des dépenses de fonctionnement de l'ensemble des niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (**indicateur B6, 1998**).
- Au Danemark et aux États-Unis, environ un tiers des dépenses de personnel au titre de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est consacré à la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant ; en Irlande et en Turquie, cette proportion représente 5 pour cent ou moins des dépenses de fonctionnement. Ces différences reflètent sans doute le degré d'engagement du personnel de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné, ainsi que l'importance des salaires des enseignants par rapport à ceux des autres personnels (**indicateur B6, 1998**).

En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est consacré à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire.

- En Suède, les activités de recherche et de développement des établissements d'enseignement tertiaire représentent 47 pour cent des dépenses globales au titre des établissements tertiaires, soit 0.83 pour cent du PIB. En Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, ces activités représentent au moins un tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire (**indicateur B6, 1998**).

■ L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET L'ORGANISATION SCOLAIRE

En Allemagne, en Corée et en Suisse, les traitements statutaires des enseignants du premier cycle du secondaire après 15 ans d'exercice sont plus de quatre fois supérieurs à ceux versés en Hongrie, en République tchèque et en Turquie.

- Dans les pays de l'OCDE, le traitement statutaire annuel des enseignants des classes du premier cycle du secondaire, après 15 ans d'exercice, se situe dans une fourchette allant de moins de 10 000 dollars américains en Hongrie, en République tchèque et en Turquie à plus de 50 000 dollars en Suisse. Cet écart, qui subsiste après conversion en équivalent dollars à l'aide des parités de pouvoir d'achat, a une incidence considérable sur la variance des dépenses d'éducation par élève (**indicateur D1, 1999**).
- Les traitements statutaires en milieu de carrière tendent à augmenter avec le niveau d'enseignement, la moyenne s'élevant à 27 500 dollars américains pour l'enseignement primaire, à 28 600 dollars pour le premier cycle du secondaire et à 31 900 dollars pour le deuxième cycle du secondaire. En outre, l'écart de rémunération entre enseignants des classes de différents niveaux d'enseignement varie fortement de pays à pays. Ainsi, tandis qu'en Angleterre, en Écosse, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, les traitements statutaires des enseignants du secondaire après 15 ans d'exercice sont comparables à ceux des enseignants du primaire, les traitements des enseignants du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas et en Suisse sont respectivement 1.5 et 1.4 fois supérieurs à ceux des enseignants du primaire (**indicateur D1, 1999**).

De nombreux pays récompensent leurs enseignants au moyen de primes supplémentaires...

- La plupart des pays ont mis en place un système de primes pour les enseignants qui ont des qualifications pédagogiques supérieures aux exigences minimales requises, exercent des fonctions administratives supplémentaires ou travaillent avec des élèves aux besoins éducatifs spéciaux. Des ajustements temporaires de traitement sont prévus pour les enseignants qui effectuent des heures supplémentaires ou assument des tâches ou des activités particulières (**indicateur D1, 1999**).

... qui tiennent également compte de la qualité de l'enseignement dispensé.

- Plusieurs pays allouent des majorations permanentes ou temporaires de traitement pour la qualité de l'enseignement dispensé (**indicateur D1, 1999**).

Dans la plupart des pays, les personnes exerçant d'autres professions du secteur public sont mieux loties que les enseignants du primaire.

- En général, les traitements des enseignants du primaire sont sensiblement inférieurs à ceux d'autres professions du secteur public, correspondant aux catégories de compétences 1 à 3 de la Classification internationale type des professions. Cet écart est particulièrement élevé en Australie, au Canada, au Danemark, en France, en Islande et en Italie. Dans 13 pays, le traitement d'un enseignant du primaire est inférieur d'au moins 10 pour cent à celui d'un ingénieur civil, d'un fonctionnaire qualifié occupant un poste à responsabilités, d'un ingénieur sanitaire, d'un professeur de

mathématiques, d'un directeur d'établissement scolaire ou d'un médecin de santé publique (**indicateur D1, 1999**).

- Il existe pourtant quelques exceptions : il s'avère qu'en Grèce, au Mexique et au Portugal, ce traitement peut être supérieur d'au moins 10 pour cent à celui d'autres professions du secteur public (**indicateur D1, 1999**).

En 1999, les traitements des enseignants en milieu de carrière par rapport au PIB par habitant étaient inférieurs à ceux de 1994 dans la plupart des pays de l'OCDE.

- La comparaison des traitements statutaires des enseignants par rapport au PIB par habitant permet d'évaluer le niveau d'investissement d'un pays dans les ressources d'enseignement, par rapport à sa capacité de financement des dépenses d'éducation. Des rémunérations élevées par rapport au PIB par habitant dénotent l'effort du pays considéré dans ce domaine. En 1999, les traitements en milieu de carrière pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire par rapport au PIB par habitant étaient inférieurs à ceux de 1994 dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception de la Grèce et de la Nouvelle-Zélande. Dans le premier cycle du secondaire, le traitement moyen en milieu de carrière au sein de l'OCDE représentait 1.36 fois le PIB par habitant contre 1.50 en 1994 (**indicateur D1, 1999**).

L'ancienneté influe sur leurs barèmes de rémunération des enseignants dans de nombreux pays.

- La comparaison des traitements bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, fournit des informations sur l'influence exercée par l'ancienneté sur les barèmes de rémunération dans les différents pays. En Hongrie et au Portugal par exemple, les enseignants débutants perçoivent un traitement inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais celui-ci augmente de plus de 43 pour cent après 15 ans d'exercice. Dans des pays tels l'Angleterre, l'Australie, le Danemark, l'Écosse et la Nouvelle-Zélande, où il faut seulement entre 7 et 11 ans d'exercice aux enseignants du deuxième cycle du secondaire pour percevoir le traitement maximal, l'écart entre le traitement de après 15 ans d'exercice et celui de l'échelon maximum est faible (**indicateur D1, 1999**).

Dans de nombreux pays, un grand nombre d'enseignants partiront en retraite dans moins de 10 ans...

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du primaire et du secondaire sont formés par des enseignants âgés de 40 ans et plus. En Allemagne, au Canada, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède, 60 pour cent ou plus des enseignants du primaire ont plus de 40 ans. Dans certains pays, ces enseignants atteindront l'âge de la retraite au moment même où une augmentation des effectifs d'élèves scolarisés est attendue. Par ailleurs, en Belgique (Communauté flamande) et en Corée, le corps enseignant semble relativement jeune, plus de 50 pour cent des enseignants du primaire y étant âgés de moins de 40 ans (**indicateurs A1 et D2, 1999**).
- Dans 16 pays sur 18, les enseignants du secondaire ont tendances à être plus âgés que ceux du primaire (**indicateur D2, 1999**).

... alors qu'on constate que la moyenne d'âge du personnel enseignant continue d'augmenter.

- La proportion moyenne d'enseignants âgés de plus de 50 ans s'est accrue de 4 pour cent dans l'enseignement primaire entre 1996 et 1999. En Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, ce chiffre a même progressé de plus de 5 pour cent (**indicateur D2, 1996 et 1999**).

L'enseignement reste une profession dans laquelle les femmes sont les plus représentées...

- Les femmes ont tendance à être plus présentes que les hommes dans l'enseignement pré-primaire et primaire et dans le premier cycle du secondaire (**indicateur D2, 1999**).

... excepté aux niveaux d'enseignement les plus élevés et généralement les mieux rémunérés.

- En règle générale, les femmes sont moins représentées dans les niveaux d'enseignement les plus élevés, généralement les mieux rémunérés. Dans le deuxième cycle du secondaire, on recense 49 pour cent d'enseignantes en moyenne. Cette proportion varie de 40 pour cent ou moins en Allemagne, en Corée, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse à entre 59 et 67 pour cent au Canada, en Hongrie, en Italie et en République slovaque (**indicateurs D1 et D2, 1999**).
- Dans l'enseignement tertiaire de type A et dans les programmes de recherche de haut niveau, les enseignants sont majoritairement des hommes dans tous les pays, à l'exception de la République tchèque. A ce niveau, la proportion de femmes est comprise entre moins de 25 pour cent en Communauté flamande de Belgique, en Corée et en Suisse et plus de 40 pour cent en Australie, en Finlande, en Islande et en République tchèque (**indicateur D2, 1999**).

On observe des différences considérables entre pays en ce qui concerne le temps d'enseignement prévu.

- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la lecture et l'écriture dans la langue maternelle, les mathématiques et les sciences absorbent 39 pour cent du nombre total d'heures d'enseignement prévu (**indicateur D4, 1999**).
- Le nombre d'heures d'instruction cumulé qu'il est prévu d'affecter aux mathématiques et en sciences sur trois ans varie de 467 heures en Islande à 1 167 heures au Mexique (**indicateur D4, 1999**).
- En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Écosse, en Hongrie et aux Pays-Bas, plus de 20 pour cent du nombre total d'heures d'instruction prévu sont allouées à des matières non obligatoires (**indicateur D4, 1999**).

Le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire qui utilisent des ordinateurs varie de 25 pour cent en Italie à 90 pour cent ou plus au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande.

- Le nombre moyen d'élèves par ordinateur disponible est une mesure indirecte de la mesure dans laquelle les nouvelles technologies sont rendues accessibles aux élèves. Si la disponibilité de matériel informatique n'en garantit pas l'usage efficace, il va sans dire qu'un nombre d'ordinateurs insuffisant peut sérieusement entraver l'implantation et le développement des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les écoles. En 1999, le pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire utilisant des ordinateurs variait de 25 pour cent en Italie à 90 pour cent ou plus au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande (**indicateur D7, 1999**).
- Le nombre d'élèves du niveau primaire (y compris ceux qui ne se servent pas d'ordinateurs) par ordinateur disponible varie de 158 en Italie à 11 au Canada (**indicateur D7, 1999**).

Au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande, plus de 75 pour cent des établissements scolaires sont connectés à Internet.

- Au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande, plus de 75 pour cent des établissements scolaires étaient connectés à Internet en 1999. À l'exception de l'Italie, où 28 pour cent des établissements d'enseignement primaire sont connectés à Internet, tous les pays qui ont participé à l'enquête ont rapporté que plus de la moitié de leurs établissements d'enseignement primaire étaient connectés (**indicateur D7, 1999**).
- Cependant, de nombreux pays ont des projets ambitieux pour les écoles qui ne sont pas encore connectées. L'Italie, par exemple, qui est en dernière position dans le classement des taux de connexion par pays avec 28 pour cent, annonce que 71 pour cent des établissements primaires seront connectés d'ici 2001 (**indicateur D7, 1999**).

En moyenne, aux niveaux primaire et secondaire (premier cycle), sept chefs d'établissement sur dix sont d'accord pour former l'ensemble de leurs enseignants aux nouvelles technologies...

- Exception faite de l'enseignement secondaire au Japon, au moins 70 pour cent des chefs d'établissement sont d'accord pour former l'ensemble de leurs enseignants aux nouvelles technologies. Pour la Finlande, la Nouvelle-Zélande et la Norvège ce taux est proche de 95 pour cent (**indicateur D6, 1999**).

... mais peu de pays ont atteint cet objectif.

- En ce qui concerne la formation déjà réalisée, il y a une grande différence d'un pays à l'autre. La Finlande et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays où plus de 30 pour cent des chefs d'établissement affirment que cette formation a été dispensée à l'ensemble de leurs enseignants du primaire (**indicateur D6, 1999**).

Au niveau primaire, les enseignants acquièrent le plus souvent leurs connaissances relatives aux TIC par communication informelle.

- Les chefs d'établissement du niveau primaire rapportent que le transfert de connaissances relatives aux TIC des enseignants se fait le plus souvent par contact direct ou communication informelle. La formation par le responsable informatique de l'établissement arrive en seconde place, suivie des cours organisés dans l'établissement et enfin des formations externes (**indicateur D6, 1999**).



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 en alternance dont on estime qu'ils font expressément partie du système éducatif.

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

■ CALCUL DES MOYENNES INTERNATIONALES

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

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

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

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

Pour les tableaux sur le financement qui utilisent les données de 1995, la moyenne des pays et le total de l'OCDE ne sont que recalculés pour les pays fournissant des données de 1995 et de 1998. Ceci





Guide du lecteur

permet une comparaison de la moyenne des pays et du total de l'OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

■ LES NIVEAUX DE LA CITE

La classification des niveaux de formation s'inspire pour la première fois de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance le contenu d'enseignement des programmes en utilisant des critères de classification multiples. La CITE, instrument mis au point pour rassembler les statistiques internationales de l'éducation, distingue maintenant six niveaux d'enseignement. Le glossaire et les notes dans l'annexe 3 (indicateur A2) décrivent en détail les niveaux de la CITE et l'annexe 1 montre les durées théoriques correspondantes des principaux programmes éducatifs 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
Belgique (Com. flamande)	BFL	Norvège	NOR
Canada	CAN	Nouvelle-Zélande	NZL
Corée	KOR	Pays-Bas	NLD
Danemark	DNK	Pologne	POL
Espagne	ESP	Portugal	PRT
États-Unis	USA	République slovaque	SVK
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 CONJOINT OCDE/UNESCO SUR LES INDICATEURS DE L'ÉDUCATION DANS LE MONDE (IEM)

Argentine, Brésil, Chili, Chine, Égypte, Fédération de Russie, Inde, Indonésie, Jordanie, Malaisie, Paraguay, Pérou, Philippines, Sri Lanka, Thaïlande, Tunisie, Uruguay and Zimbabwe.

Les données concernant les pays qui participent au projet OCDE/UNESCO 2000 sur les indicateurs de l'éducation dans le monde, appelés dans cette publication « Pays participant au projet IEM », sont





Guide du lecteur

également présentées cette année dans une publication à paraître *Teachers for Tomorrow's Schools, Analysis of the 2000 World Education Indicators* (co-édition OCDE/UNESCO).

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.



LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION



Les systèmes éducatifs évoluent dans un environnement démographique, social et économique complexe. Pour interpréter les investissements que les pays consacrent à l'éducation, leur production et leurs résultats éducatifs, il y a lieu de savoir quelles sont les réserves en connaissances, compétences et qualifications humaines disponibles que les systèmes éducatifs ont pour mission d'enrichir. Ces éléments d'information peuvent être mis en regard des investissements actuels dans l'éducation (voir chapitre B) et des résultats des systèmes éducatifs, dont rendent compte en particulier les indicateurs C2 et C4.

Les structures démographiques permettent d'évaluer le potentiel d'utilisateurs des services éducatifs. D'autres facteurs importants déterminent la demande d'éducation, notamment la rapidité avec laquelle les exigences du marché du travail évoluent en matière de connaissances, incitant les individus, les systèmes éducatifs et les autres acteurs à poursuivre l'apprentissage au-delà de l'enseignement initial et institutionnalisé.

Les familles et les sociétés investissent dans l'éducation des enfants et l'enseignement pour s'assurer un bien-être durable, à elles-mêmes comme aux générations suivantes. Par ailleurs, individus et familles plus prévoyants le savent : investir dans l'éducation peut effectivement faire progresser leur situation économique et leur niveau de vie. A présent, les économies s'appuient davantage sur la connaissance et considèrent que le capital humain constitue une ressource de premier ordre, sur lequel un pays peut compter pour développer sa richesse.

L'indicateur A1 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 s'imposent à propos de cet indicateur. Premièrement, les taux de scolarisation des différents groupes d'âge, que ce soit avant ou après la scolarité obligatoire, ne sont en aucun cas constants. Deuxièmement, l'âge réel des personnes scolarisées 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 la formation tout au long de la vie. Les données démographiques sont néanmoins utiles pour l'établissement de projections de coûts de l'enseignement obligatoire, et en liaison avec des prévisions ou des projets relatifs à des modes particuliers d'apprentissage, pour estimer les coûts des formations post-obligatoires.

L'indicateur A2 évalue l'ensemble des connaissances et compétences disponibles dans une population, parfois appelées « capital humain ». Une méthode couramment utilisée pour mesurer ce capital consiste à se référer au niveau de formation le plus élevé atteint par une population adulte. Le niveau de formation est l'indicateur le plus aisément mesurable du niveau de qualification de la main-d'œuvre, et il influe largement sur la performance économique et la qualité de vie. Étant donné que les systèmes éducatifs institutionnalisés n'évoluent que lentement et sont comparables en termes de temps et de ressources humaines consacrés à l'éducation, le niveau de formation de la population d'un pays – mesuré à l'aune du niveau de formation le plus élevé atteint par ses membres – est un indicateur fiable du stock de capital humain. Il met en évidence la progression des niveaux de formation dans le temps

en comparant les jeunes et les moins jeunes générations, formées à des époques différentes. Il rend également compte des disparités entre hommes et femmes, ainsi que de l'évolution de l'éducation des femmes dans le temps.

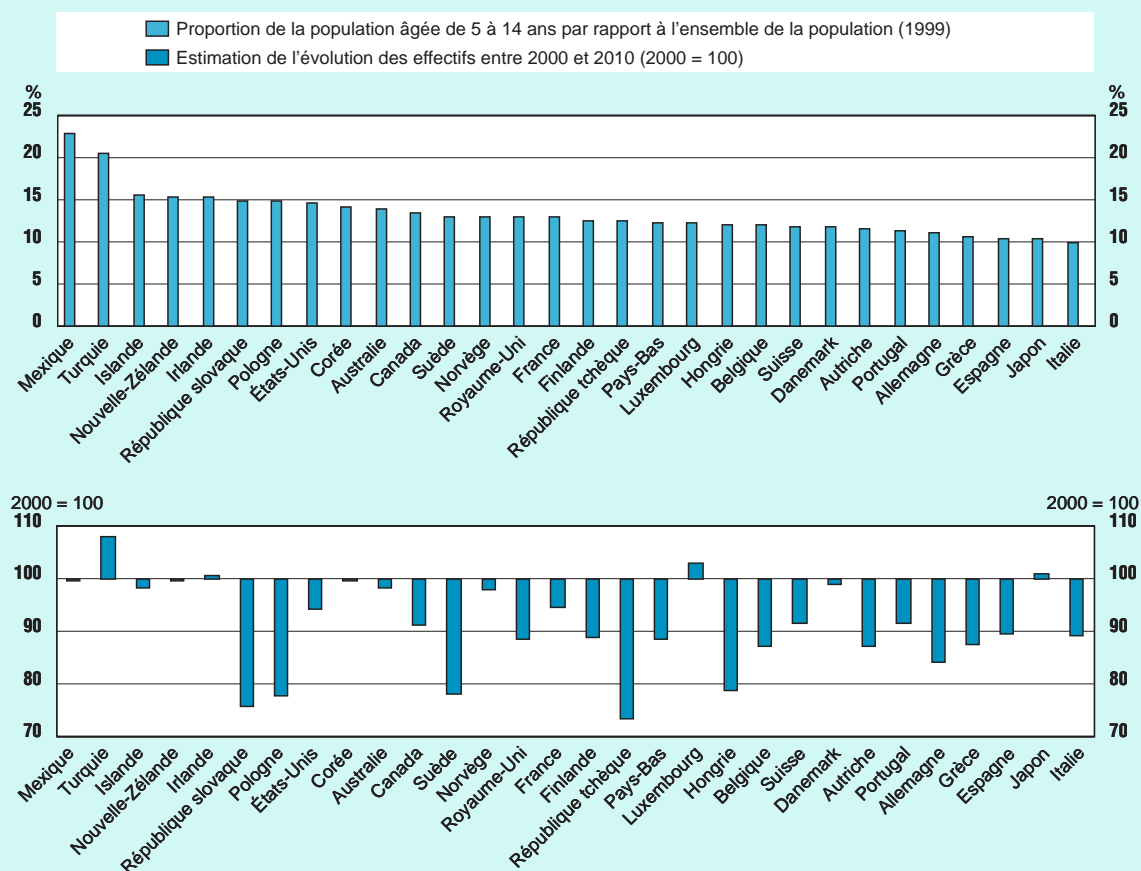
L'indicateur A3 aborde l'éducation en sa qualité d'investissement dans le capital humain. Les études consacrées à la croissance démontrent que le capital humain (mesuré à l'aune du niveau de formation de la population d'âge actif) a manifestement – en conjonction avec les opportunités commerciales (ouvertures aux échanges) – un impact quantifiable sur la croissance économique. On peut envisager ces deux facteurs de la manière suivante : l'exposition au commerce est un indice du « climat favorable ». Une population dont le niveau de formation est élevé pourra faire face à d'éventuelles difficultés, saisir et exploiter les opportunités d'atteindre ses objectifs qui pourront se présenter. Si de telles mesures demeurent imparfaites, elles n'en démontrent pas moins que, parmi d'autres facteurs, le niveau de formation se traduit en croissance.

EFFECTIF RELATIF DE LA POPULATION EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉE

- 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 dont le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer une plus grande part de son PIB à l'éducation pour offrir à chaque jeune des possibilités de formation équivalentes à celles existant dans les autres pays.
- Le graphique présente la proportion de la population d'une tranche d'âge qui correspond approximativement aux âges théoriques des élèves du primaire/premier cycle du secondaire. L'Espagne, l'Italie et le Japon ne comptent que 10 pour cent de jeunes âgés de 5 à 14 ans. A l'opposé, cette proportion atteint respectivement 23 et 21 pour cent au Mexique et en Turquie. Les Républiques tchèque et slovaque sont les seuls pays dans lesquels on s'attend à ce que la proportion de jeunes âgés de 5 à 14 ans se réduise de plus de 24 pour cent au cours de la prochaine décennie. Les structures démographiques ont des implications considérables sur les ressources humaines et financières que les pays doivent investir dans l'éducation.

Graphique A1.1. **Effectif relatif et estimation de la population à l'âge de l'enseignement primaire/secondaire, 1^{er} cycle (1999)**

Effectif relatif de la population âgée de 5 à 14 ans dans l'ensemble de la population et estimations de l'évolution des effectifs durant la prochaine décennie



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de jeunes âgés de 5 à 14 ans dans l'ensemble de la population.

Source : OCDE. Tableau A1.1.

■ CONTEXTE

Cet indicateur montre l'effectif relatif de la population théoriquement en âge d'être scolarisée dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire, et donne des prévisions à l'horizon 2010.

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 où le pourcentage de jeunes est élevé doivent affecter une part plus importante de leur revenu national à la formation initiale que ceux où, à taux de scolarisation équivalents, les jeunes sont moins nombreux. En revanche, les pays où le pourcentage de jeunes est moins élevé sont confrontés au dilemme de la stratégie d'investissement à court ou à long terme. En effet, pour renouveler une main-d'œuvre hautement qualifiée et capable de se maintenir sur le marché du travail jusqu'à 64 ans ou plus, il y a lieu de consentir un investissement plus important (chapitre E).

Les projections concernant la taille de la population en âge d'être scolarisée aident à prévoir l'évolution des effectifs d'étudiants et des moyens à mettre en œuvre. Ces prévisions doivent cependant être interprétées avec prudence. Dans l'enseignement élémentaire, les taux de scolarisation sont proches de 100 pour cent (voir indicateur C1) et l'évolution des effectifs suit de près l'évolution démographique. Tel n'est pas le cas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire. En réaction aux défis lancés par le marché du travail, les taux de scolarisation en hausse compensent largement la diminution de la taille des cohortes dans pratiquement tous les pays.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

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

Alors que les jeunes de 5 à 14 ans représentent entre 11 et 15 pour cent de la population totale dans la plupart des pays de l'OCDE, le poids relatif des 20-29 ans est en général légèrement plus élevé (tableau A1.1). Bien que les écarts d'un pays à l'autre entre les effectifs relatifs des jeunes se soient réduits depuis 1990, des contrastes marqués subsistent.

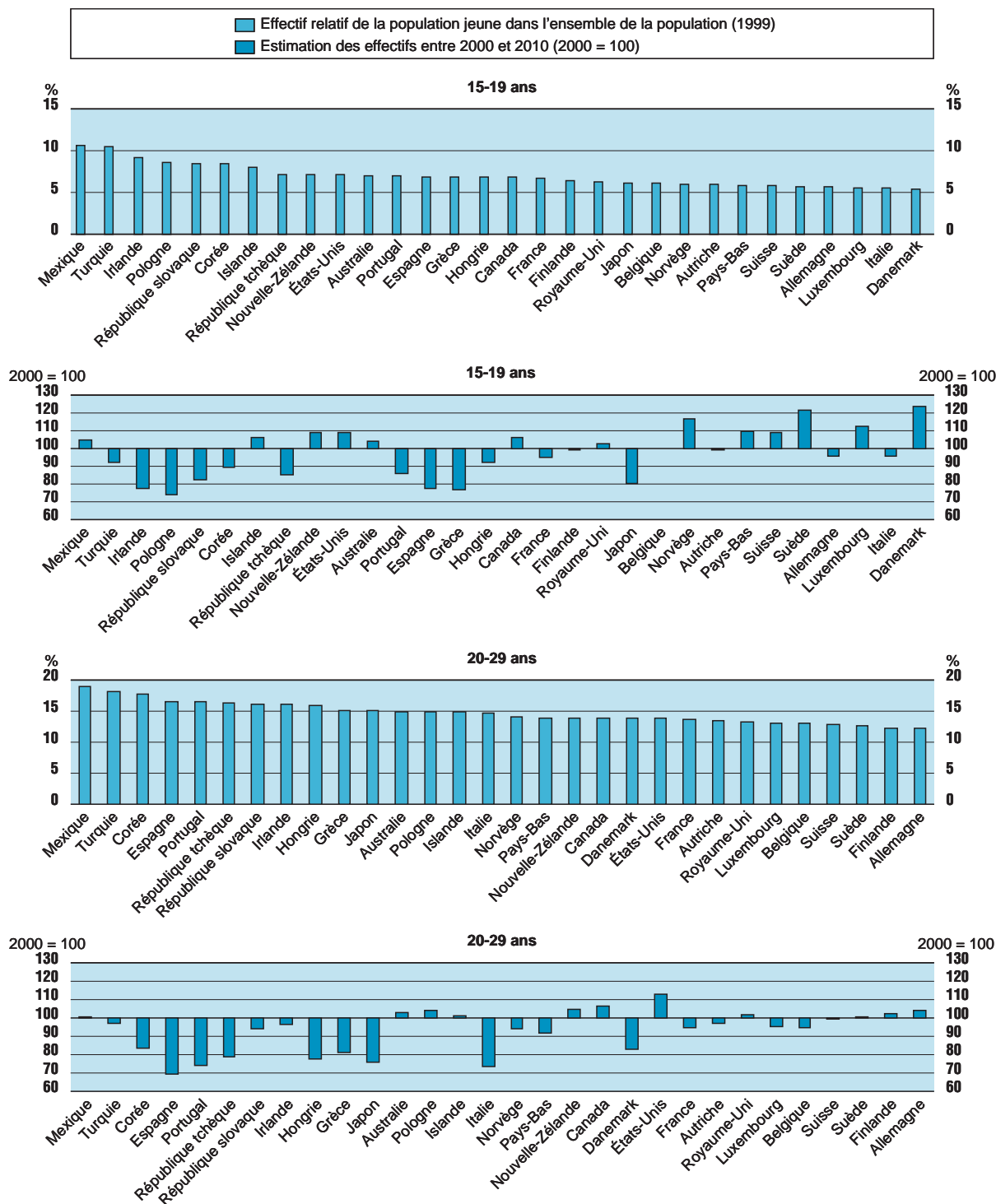
En Corée, en Irlande, au Mexique et en Turquie, plus de 40 pour cent de la population est âgée de 5 à 29 ans. L'Espagne, l'Italie et le Japon ne comptent que 10 pour cent de jeunes âgés de 5 à 14 ans. A l'opposé, cette proportion atteint respectivement 23 et 21 pour cent au Mexique et en Turquie. Ainsi, deux des pays qui figurent parmi les moins riches de l'OCDE ont moins de ressources à consacrer à l'éducation et doivent les répartir sur un plus grand nombre de jeunes.

Le recul marqué du nombre de jeunes observé durant les années 70 et 80 a ralenti et, d'après les prévisions démographiques, la proportion des 5-14 ans devrait se stabiliser dans de nombreux pays de l'OCDE.

Prenant la population de 2000 comme référence (indice = 100), le tableau A1.1 retrace l'évolution des effectifs de trois cohortes d'âge (qui correspondent approximativement aux âges théoriques des élèves du primaire/premier cycle du secondaire, de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire), et montre comment ces effectifs devraient évoluer au cours de la prochaine décennie. Le net fléchissement des effectifs de jeunes de 5 à 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, pour la décennie à venir, une stabilisation de la proportion de jeunes de cette tranche d'âge dans bon nombre de pays. Les Républiques tchèque et slovaque sont les seuls pays où le poids relatif

Graphique A1.2. **Effectif relatif et estimation de la population jeune (1999)**

Effectif relatif de la population âgée de 15 à 19 et de 20 à 29 ans dans l'ensemble de la population et estimation de l'évolution des effectifs durant la prochaine décennie



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 et de 20 à 29 ans dans l'ensemble de la population. Source : OCDE. Tableau A1.1.

des jeunes âgés de 5 à 14 ans – actuellement de 12 et 15 pour cent respectivement – diminuera de 24 pour cent ou plus au cours des dix prochaines années. Citons encore la Hongrie, la Pologne et la Suède, où cette baisse restera supérieure à 20 pour cent (tableau A1.1).

La baisse du nombre de jeunes n'est manifestement plus la règle. Cependant, dans 13 des 30 pays que compte l'OCDE, la population des jeunes âgés de 5 à 14 ans a connu une progression comprise entre 2 et 10 pour cent entre 1995 et 2000. Cette poussée démographique va se traduire par une nouvelle augmentation de la demande de formation post-obligatoire dans les années à venir. Tant que les effectifs de ces générations diminuaient, il était relativement facile d'accroître les taux de scolarisation. Est-il possible, à présent, de maintenir durablement ces taux élevés ? Au Luxembourg et en Turquie, on s'attend à une augmentation de 3 pour cent ou plus du nombre de jeunes de 5 à 14 ans entre 2000 et 2010. Si la proportion de jeunes de cette tranche d'âge est actuellement relativement faible au Luxembourg, elle est déjà comparativement élevée en Turquie et on s'attend à ce qu'elle continue d'augmenter (tableau A1.1).

Des écarts plus importants ont pu être observés dans la tranche d'âge des 15-19 ans : au Danemark, aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, il est prévu que la proportion des jeunes âgés de 15 à 19 ans augmente de 9 à 24 pour cent. Cette hausse sera accompagnée d'une augmentation de la scolarisation dans l'enseignement secondaire supérieur de ces pays (indicateur C1).

En ce qui concerne la tranche d'âge des 20-29 ans – tranche d'âge théorique pour l'enseignement tertiaire – un recul attendu de plus de 20 pour cent permettra de réduire quelque peu la charge des dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire en Espagne, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Portugal et en République tchèque. À l'opposé, on estime que la population âgée de 20 à 29 ans augmentera respectivement de 6 et de 13 pour cent sur les dix années à venir au Canada et aux États-Unis, où les systèmes d'éducation tertiaire seront donc fortement sollicités (tableau A1.1).

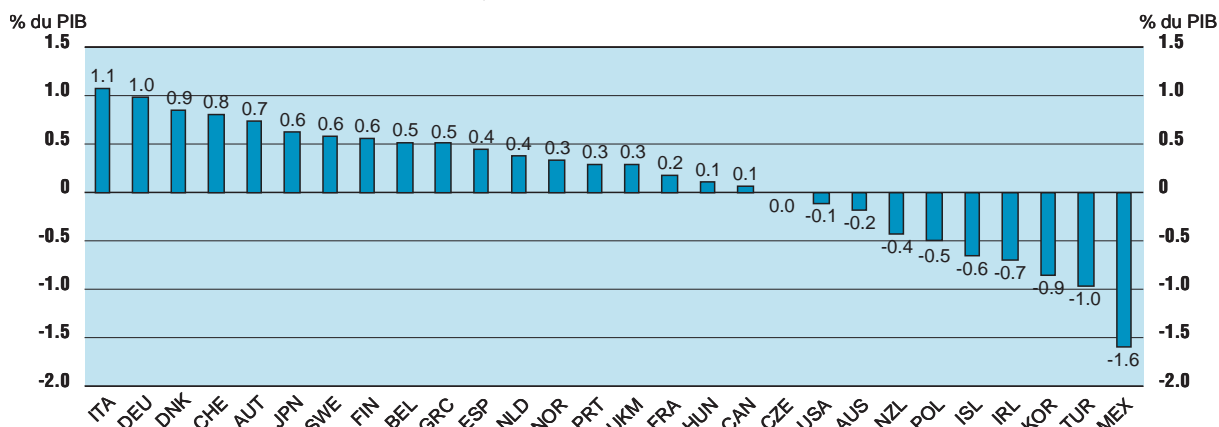
Les effectifs de jeunes scolarisés constituent un facteur important au regard du financement des ressources requises pour l'éducation.

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 dont le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer une plus grande part de son PIB à l'éducation pour offrir à chaque jeune des possibilités de formation équivalentes à celles existant dans les autres pays. Inversement, un pays où le poids relatif des jeunes est plus faible pourra consacrer une moindre part de son PIB à l'éducation pour obtenir les mêmes résultats.

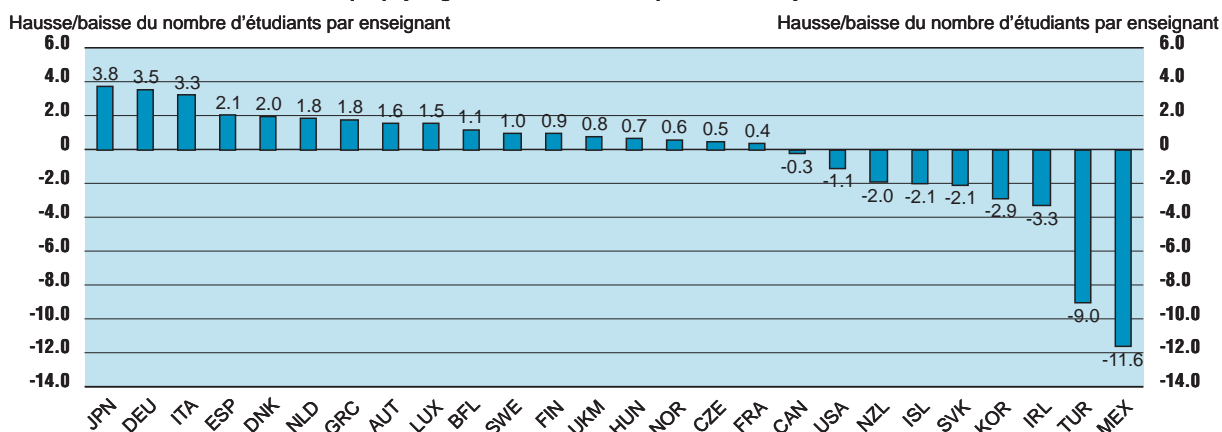
Le graphique A1.3a illustre l'incidence que les écarts d'effectifs relatifs de jeunes entre les pays ont sur les dépenses d'éducation. En Italie, pays qui compte la proportion la plus faible de jeunes de 5 à 29 ans par rapport à sa population totale, la part des dépenses d'éducation dans le PIB augmenterait de 21 pour cent si la proportion de jeunes dans ce pays était égale à la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, les dépenses d'éducation du Mexique diminueraient de 33 pour cent si la proportion des 5-29 ans y était égale à la

Graphique A1.3. Incidence du facteur démographique sur les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et sur le nombre d'étudiants par enseignant (1999)

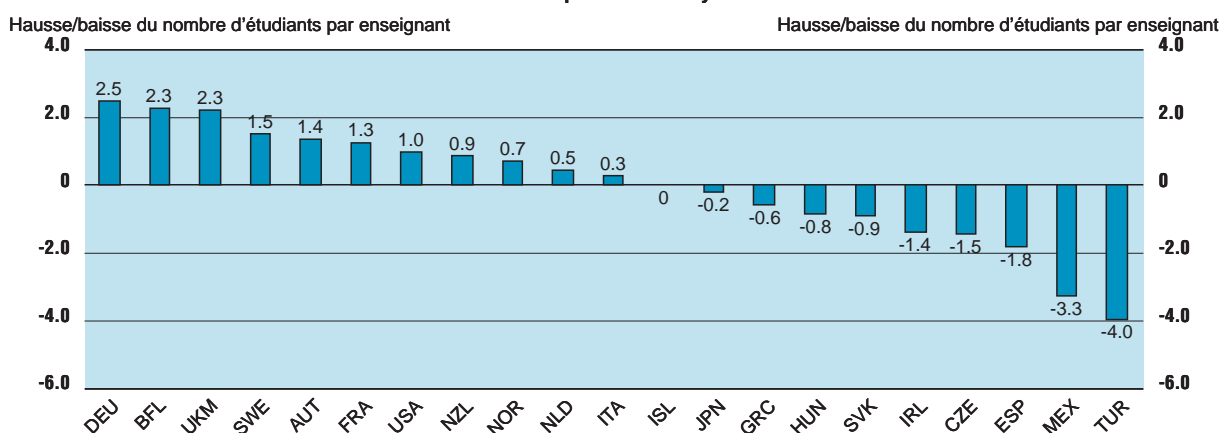
A. Évolution estimée des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB si la part de la population de chaque pays âgée de 5 à 19 ans et de 20 à 29 ans correspondait à la moyenne de l'OCDE



B. Évolution estimée du nombre d'étudiants par enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire si la part de la population de chaque pays âgée de 5 à 19 ans correspondait à la moyenne de l'OCDE



C. Évolution estimée du nombre d'étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire si la part de la population de chaque pays âgée de 20 à 29 ans correspondait à la moyenne de l'OCDE



Les pays sont classés par ordre décroissant des valeurs des graphiques A, B et C.
Source : OCDE. Tableaux A1.1, B1.1c et D5.1.

moyenne de l'OCDE. Autrement dit, toutes choses étant égales par ailleurs, le Mexique devrait augmenter son investissement dans les établissements d'enseignement pour que ses dépenses par élève/étudiant en pourcentage du PIB soient égales à la moyenne de l'OCDE (voir indicateur B1).

Dans certains pays, les dépenses d'éducation paraissent relativement basses par rapport à la taille des cohortes de jeunes dans la population.

En Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Italie et en Suisse, les dépenses d'éducation exprimées en pourcentage du PIB devraient augmenter de 0.7 point de pourcentage ou davantage si la taille relative des populations de ces pays correspondait à la moyenne de l'OCDE. En revanche, les dépenses consacrées à l'éducation par la Corée, l'Irlande, le Mexique et la Turquie devraient chuter d'au moins 0.7 point de pourcentage si la proportion de jeunes dans ces pays était égale à la moyenne de l'OCDE (graphique A1.3a).

Plus la proportion de jeunes est importante, plus grande est la demande d'enseignants.

Les écarts d'un pays à l'autre entre les effectifs relatifs de jeunes correspondent à des différences dans l'importance de la demande d'enseignants, du niveau pré-primaire au niveau tertiaire. Les graphiques A1.3b et A1.3c illustrent l'évolution du rapport élèves/enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire et dans l'enseignement tertiaire si les structures démographiques étaient les mêmes dans tous les pays de l'OCDE et si tous les autres facteurs demeuraient égaux. Si la répartition des inscriptions étaient identiques dans tous les pays de l'OCDE, le ratio du nombre d'élèves par enseignant augmenterait de deux élèves ou plus dans l'enseignement primaire et secondaire en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Italie et au Japon et diminuerait d'au moins trois élèves en Irlande, au Mexique et en Turquie.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données se réfèrent à 1998/1999 et proviennent de la collecte de données UOE de 1999 et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde. Les projections s'appuient sur la base de données établie par la Division de la population des Nations Unies.

Les colonnes 1 à 3 du tableau A1.1 montrent le pourcentage des 5-14 ans, des 15-19 ans et des 20-29 ans par rapport à la population totale. Les données se réfèrent à 1998/1999 et proviennent de la collecte de données UNESCO/OCDE/EUROSTAT de 1999 et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde.

Les colonnes 4 à 9 montrent les variations de ces effectifs respectifs sur la période allant de 1995 à 2000. Ces variations sont exprimées en pourcentage, avec pour référence les effectifs de la population en 2000 (indice = 100). Les statistiques couvrent les personnes résidant dans le pays, quels que soient leur nationalité, leur niveau de formation ou leur situation sur le marché du travail. Ces projections s'appuient sur la base de données établie par la Division de la population des Nations Unies.

La colonne 10 indique le nombre d'élèves/d'étudiants inscrits en pourcentage de la population active occupée âgée de 25 à 64 ans.

Les méthodes utilisées pour calculer les dépenses d'éducation exprimées en pourcentage du PIB et pour calculer le nombre d'inscriptions prévu et les différences attendues en matière de dépenses (graphique A1.3.) sont décrites dans l'annexe 3.

Effectif relatif de la population en âge d'être scolarisée

Tableau A1.1. Effectif relatif et variation des effectifs de la population en âge d'être scolarisée
Poids de la population à l'âge de l'enseignement primaire/premier cycle du secondaire, du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire, par rapport à l'ensemble de la population

A1

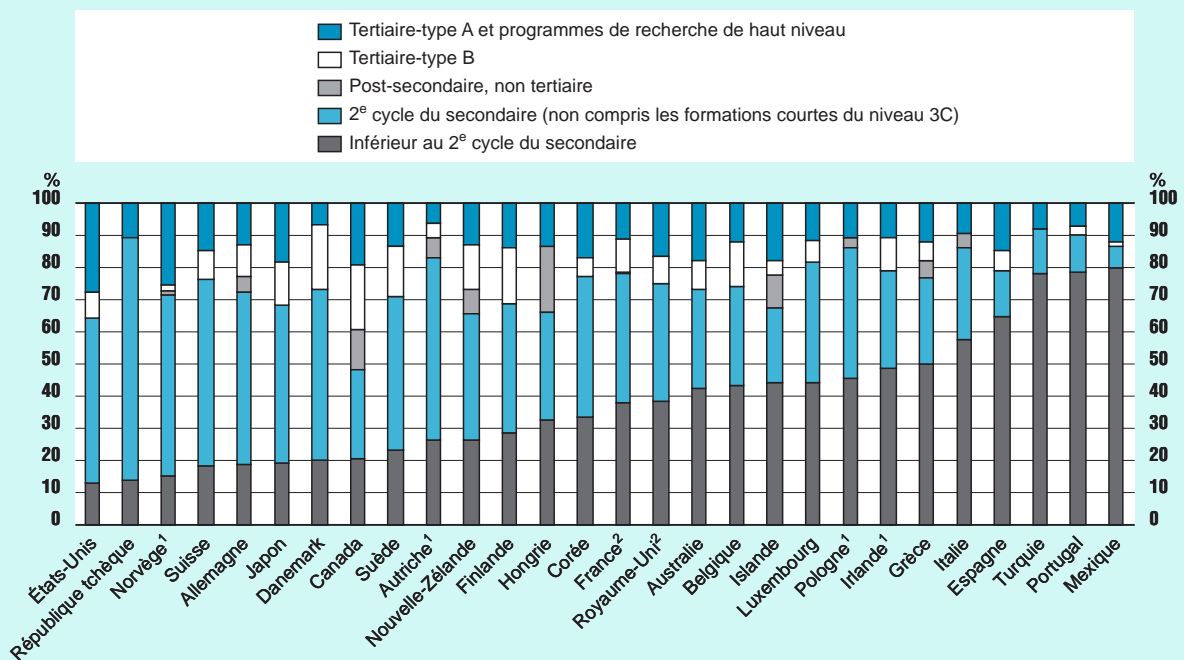
	Pourcentage de la population âgée de (1999)			Variation des effectifs (2000 = 100)						Effectifs d'étudiants inscrits en % de la population active occupée âgée de 25 à 64 ans (1999)
	5-14 ans	15-19 ans	20-29 ans	5-14 ans		15-19 ans		20-29 ans		
				1995	2010	1995	2010	1995	2010	
Pays de l'OCDE										
Australie	14	7	15	98	98	96	104	101	103	80
Autriche	12	6	14	98	87	93	99	113	97	53
Belgique	12	6	13	100	87	103	100	108	94	72
Canada	14	7	14	97	91	96	106	101	106	58
République tchèque	12	7	16	108	73	126	85	89	79	54
Danemark	12	5	14	90	99	117	124	111	83	54
Finlande	13	6	12	100	89	99	99	104	102	62
France	13	7	14	102	94	100	95	105	95	68
Allemagne	11	6	12	102	84	93	95	122	104	53
Grèce	11	7	15	113	88	112	77	101	81	m
Hongrie	12	7	16	104	79	129	92	91	78	70
Islande	16	8	15	97	98	99	106	100	101	72
Irlande	15	9	16	114	101	104	77	87	97	80
Italie	10	5	15	102	89	116	95	115	74	58
Japon	10	6	15	112	101	115	80	101	76	45
Corée	14	8	18	106	100	104	90	104	84	66
Luxembourg	12	6	13	90	103	95	113	101	95	50
Mexique	23	11	19	98	100	102	105	92	101	m
Pays-Bas	12	6	14	95	88	101	109	117	92	55
Nouvelle-Zélande	15	7	14	96	100	99	109	101	105	76
Norvège	13	6	14	92	98	102	117	111	94	58
Pologne	15	9	15	117	78	96	74	88	104	75
Portugal	11	7	16	108	91	120	86	98	74	58
République slovaque	15	8	16	110	76	107	82	89	94	m
Espagne	10	7	17	114	89	126	78	102	69	76
Suède	13	6	13	91	78	101	122	109	101	67
Suisse	12	6	13	93	91	94	109	113	100	44
Turquie	21	11	18	104	108	100	92	86	97	88
Royaume-Uni	13	6	13	99	89	97	103	111	102	69
États-Unis	15	7	14	96	94	92	109	103	113	64
Moyenne des pays	13	7	15	102	91	104	98	102	93	64
Participants au projet IEM										
Argentine	19	9	16	98	104	102	104	86	108	m
Brésil	21	11	18	104	97	96	92	92	109	m
Chili	19	8	16	94	98	95	113	102	110	m
Chine	18	7	17	99	85	98	101	114	99	m
Égypte	23	12	17	99	100	84	103	89	136	m
Inde	m	m	m	96	99	88	110	94	120	m
Israël	19	9	16	94	105	93	111	88	113	m
Indonésie	21	11	19	101	99	99	99	93	104	m
Jordanie	m	m	m	89	126	90	128	89	124	m
Malaisie	22	10	18	91	102	87	119	91	121	m
Paraguay	26	11	16	91	114	81	121	89	140	m
Philippines	25	12	16	94	108	94	114	89	122	m
Fédération de Russie	14	8	14	120	75	91	67	94	112	m
Sri Lanka	23	11	19	112	97	92	80	95	109	m
Thaïlande	16	9	19	107	90	109	87	100	93	m
Uruguay	16	8	15	97	103	108	108	92	98	m
Zimbabwe	27	13	18	95	97	84	112	90	131	m

Source : OCDE. Voir les notes sur la méthode en annexe 3.

NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- Dans 16 pays de l'OCDE sur 28, plus de 60 pour cent des personnes âgées de 25 à 64 ans ont au moins terminé le deuxième cycle du secondaire.
- En Espagne, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans n'a pas achevé le deuxième cycle du secondaire. En revanche, la proportion des 25-64 ans ayant complété le deuxième cycle du secondaire atteint ou dépasse 80 pour cent en Allemagne, au Danemark, aux États-Unis, au Japon, en Norvège, en République tchèque et en Suisse.

Graphique A2.1. Niveau de formation de la population (1999)
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation



1. Année de référence 1998.

2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimum correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Voir notes en annexe 3.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la population ayant atteint un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau A2.1a.

■ 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 qualifications et des compétences nécessaires pour permettre à chacun de jouer un rôle actif dans la société. Elle contribue également 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. L'indicateur présenté ici mesure le niveau de formation de la population totale et 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 tranche d'âge.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dans 16 pays de l'OCDE sur 28, plus de 60 pour cent des personnes âgées de 25 à 64 ans ont au moins terminé le deuxième cycle du secondaire (tableau A2.2a). Les personnes qui terminent le deuxième cycle du secondaire sont celles qui ont atteint les programmes de niveau 3A ou 3B de la CITE-97, ou les programmes longs de niveau 3C. Ainsi, celles qui ont terminé une formation courte correspondant au niveau 3C de la CITE sont exclues du tableau A2.2a. La proportion des 25-64 ans ayant terminé le deuxième cycle du secondaire atteint ou dépasse 80 pour cent en Allemagne, au Danemark, aux États-Unis, au Japon, en Norvège, en République tchèque et en Suisse. Ailleurs, notamment en Europe méridionale, le profil de formation de la population adulte se présente différemment : en Espagne, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans n'a pas terminé le deuxième cycle du secondaire.

Si l'on compare le niveau de formation des actifs âgés de 25 à 64 ans et celui de l'ensemble de la population de la même tranche d'âge, on constate que le pourcentage des adultes ayant une formation de niveau du deuxième cycle du secondaire et de niveau tertiaire est plus élevé parmi les actifs (voir tableaux A2.1a et A2.1b). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de la population adulte ayant au moins atteint le deuxième cycle du secondaire est de 62 pour cent, alors qu'il est de 65 pour cent dans la population active. En Belgique, en Hongrie et en Italie, l'écart entre la proportion globale d'adultes ayant au moins une formation du deuxième cycle du secondaire et la proportion d'actifs ayant atteint ce niveau est de 9 pour cent ou plus.

Si l'on compare le niveau de formation des 25-34 ans et des 55-64 ans, on constate que la proportion de personnes qui n'ont pas atteint le niveau du deuxième cycle du secondaire est en diminution dans tous les pays de l'OCDE. Ce recul est particulièrement marqué dans les pays où le niveau général de formation de la population adulte est peu élevé. Parmi les jeunes générations, les écarts de niveau de formation entre pays sont moins prononcés. Bon nombre de pays dans lesquels le niveau 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 et en Espagne, la proportion de personnes

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

... et mesure indirectement le niveau de connaissances, de qualifications et de compétences de la population.

La répartition des niveaux de formation dans la population varie fortement d'un pays à l'autre.

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

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

A2

ayant complété le deuxième cycle du secondaire est au moins trois fois plus élevée chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans (tableau A2.2a).

La proportion de jeunes en possession d'un diplôme équivalent au tertiaire de type A et aux programmes de recherche de haut niveau a augmenté.

La proportion de personnes âgées de 25-64 ans ayant obtenu un diplôme équivalent au niveau tertiaire de type A ou complété un programme de recherche de haut niveau est comprise entre moins de 10 pour cent en Autriche, au Danemark, en Italie, au Portugal et en Turquie et plus de 20 pour cent aux États-Unis, en Norvège et aux Pays-Bas. Cependant, certains pays ont également une forte tradition de formation professionnelle au niveau tertiaire (tertiaire-type B). Ainsi, la proportion de 25-64 ans ayant reçu une formation de niveau tertiaire de type B est égale ou dépasse 13 pour cent en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suède (tableau A2.2b).

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 équivalent au moins au niveau tertiaire.

En Corée et au Japon, la proportion de personnes âgées de 55 à 64 ans titulaires d'un diplôme équivalent au moins au niveau tertiaire n'est que de 9 et 14 pour cent respectivement, mais elle passe à 35 et 45 pour cent dans la tranche d'âge des 25-34 ans. En Corée, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Islande et au Mexique, la proportion de 25-34 ans ayant complété un programme de recherche de haut niveau et obtenu un diplôme de niveau tertiaire de type A est trois fois plus élevée que dans la cohorte la plus âgée (graphique A2.2).

Les hommes ont en moyenne un niveau de formation supérieur à celui des femmes...

Dans 19 pays sur 28, la proportion de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant au moins terminé le deuxième cycle du secondaire est plus élevée chez les hommes que chez les femmes. C'est le cas pour les groupes d'âge plus élevé dans tous les pays à l'exception des États-Unis, de la Finlande, de l'Irlande et de la Suède. En ce qui concerne les diplômés de niveau tertiaire, l'écart entre hommes et femmes âgés de 25 à 64 ans dans les pays de l'OCDE atteint 6 pour cent en faveur des hommes ou d'avantage en Allemagne, en Corée, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et en Suisse (tableau A2.2c).

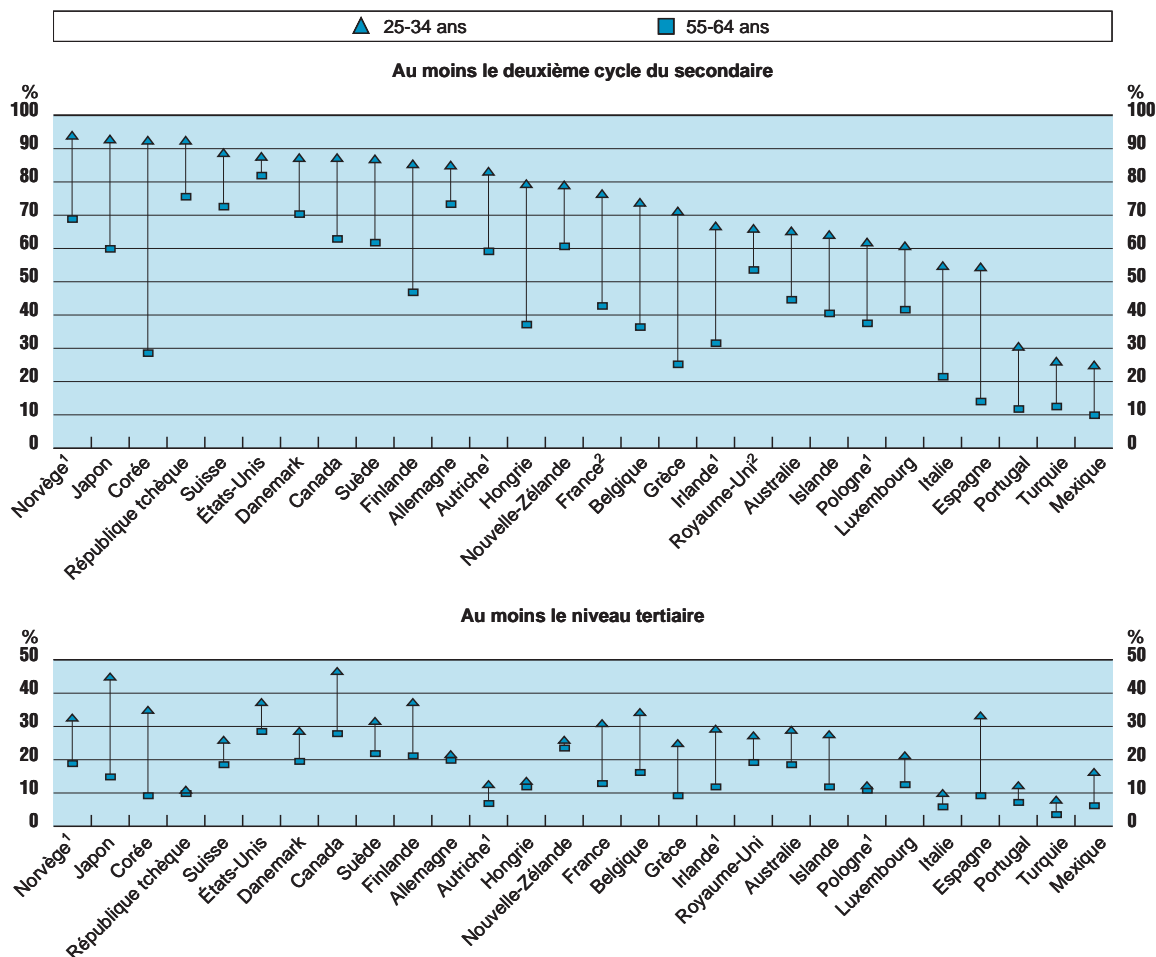
... mais la tendance s'est inversée pour les jeunes générations dans de nombreux pays.

Les jeunes femmes sont cependant beaucoup plus nombreuses que leurs aînées à avoir accompli des études du deuxième cycle du secondaire ou même de niveau tertiaire. Dans 18 pays sur 29, la proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire chez les femmes âgées de 25 à 34 ans est au moins deux fois plus élevée que chez celles de la tranche d'âge des 55-64 ans.

Dans 17 pays sur 29, la proportion de femmes âgées de 25 à 34 ans qui sont en possession d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire dépasse celle des hommes du même âge. Cette tendance est encore plus affirmée dans l'enseignement tertiaire. Il y a déjà d'avantage de femmes que d'hommes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans 13 pays sur 29 (tableau A2.2c), et cette proportion se vérifie dans 20 pays sur 29 pour la cohorte des 25-34 ans. Dans ce groupe d'âge, la Suisse est l'unique pays de l'OCDE qui présente un écart de niveau de formation de 20 pour cent en faveur des hommes (graphique A2.3.).

Graphique A2.2. Niveau de formation de la population, par groupe d'âge (1999)

Proportion de la population âgée de 25 à 34 et de 55 à 64 ans ayant terminé au moins le deuxième cycle du secondaire ou le niveau tertiaire



1. Année de référence 1998.

2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimum correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Voir notes en annexe 3.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A2.2a, b.

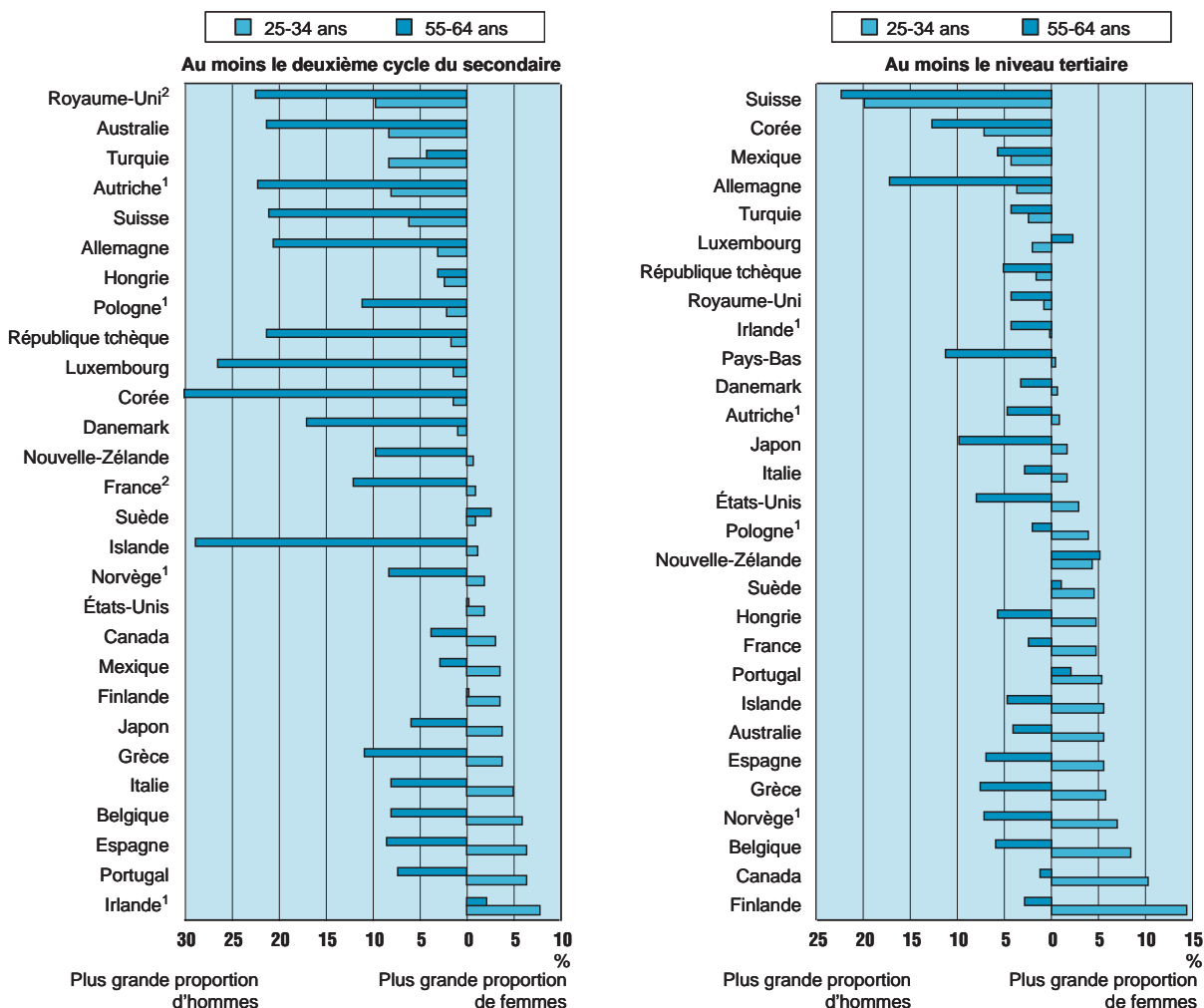
DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population ou de la population active âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. On a utilisé pour désigner les niveaux d'enseignement la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Le niveau post-secondaire non tertiaire (niveau 4), a été introduit dans la CITE-97 pour regrouper les programmes qui, d'un point de vue international, se situent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire. Dans la CITE-76, ces programmes étaient considérés

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active et utilisent la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97).

Graphique A2.3. **Différence entre les sexes dans le niveau de formation atteint, par groupe d'âge (1999)**

Différence entre les femmes et les hommes âgés de 25 à 34 et de 55 à 64 ans en pourcentage de la population ayant atteint au moins le deuxième cycle du secondaire ou au moins le niveau tertiaire



1. Année de référence 1998.

2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimum correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Voir notes en annexe 3.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence entre les femmes et les hommes en pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint au moins le deuxième cycle du secondaire ou au moins le niveau tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A2.2.c.

soit comme des programmes du deuxième cycle du secondaire (niveau 3), soit comme des programmes d'enseignement tertiaire (niveau 5). Dans la CITE-97, l'enseignement tertiaire ne comprend que deux niveaux (niveaux 5 et 6) au lieu de trois précédemment (niveaux 5, 6 et 7). Le niveau 5 couvre les programmes qui ne mènent pas directement à un diplôme de recherche de haut niveau alors que le niveau 6 est à présent réservé aux programmes menant à un diplôme de recherche de ce type, par exemple un doctorat. L'enseignement tertiaire (niveau 5) est subdivisé en deux catégories, CITE 5A et 5B. La

catégorie CITE 5A, qui correspond à l'enseignement universitaire, couvre les programmes au contenu plus théorique qui donnent accès à des diplômes de chercheur de niveau supérieur ou à des professions exigeant un haut niveau de qualifications, tandis que la catégorie CITE 5B, enseignement tertiaire non universitaire, correspond à des programmes ayant une orientation plus pratique ou une finalité professionnelle précise et permettant d'obtenir des qualifications directement utiles sur le marché du travail. Le niveau 5 de la CITE-97 ne recouvre qu'en partie le niveau 5 de la CITE-76, et le niveau 6 de la CITE-97 ne correspond pas du tout au niveau 6 de la CITE-76 (voir annexe 3 pour une description des différents niveaux d'éducation CITE-97 et les mises en correspondance par pays).

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT qui ont été compilées à partir des enquêtes nationales sur la population active (voir annexe 3 pour les sources nationales).

A₂

Tableau A2.1a. Niveau de formation de la population (1999)
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans, par le plus haut niveau de formation atteint

	Enseignement pré-primaire et primaire	Enseignement secondaire, 1 ^{er} cycle	Enseignement secondaire, 2 ^e cycle			Enseignement post-secondaire, non tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
	CITE 0/1	CITE 2	CITE 3C Court	CITE 3C Long/3B	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays de l'OCDE									
Australie	x(2)	43	a	10	21	x(5)	9	18	100
Autriche ¹	x(2)	26	a	51	6	6	5	6	100
Belgique	20	23	a	7	24	x(4)	14	12	100
Canada	7	13	a	x(5)	28	13	20	19	100
République tchèque	x(2)	14	x(4)	44	32	x(5)	x(8)	11	100
Danemark	n	20	a	46	8	x(5)	20	7	100
Finlande	x(2)	28	a	a	40	x(5)	17	14	100
France	20	18	28	3	10	n	10	11	100
Allemagne	2	17	a	51	2	5	10	13	100
Grèce	41	9	a	4	23	5	6	12	100
Hongrie	4	29	a	26	8	20	x(6,8)	14	100
Islande	2	35	7	a	23	10	5	18	100
Irlande ¹	23	26	a	a	30	x(5,7)	10	11	100
Italie	25	32	1	6	23	4	x(8)	9	100
Japon	x(2)	19	a	x(5)	49	x(9)	13	18	100
Corée	18	16	a	x(5)	44	a	6	17	100
Luxembourg	24	14	6	27	11	a	7	12	100
Mexique	59	21	a	7	a	a	1	12	100
Pays-Bas	12	23	10	18	14	x(7,8)	2	20	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	26	a	20	19	7	14	13	100
Norvège ¹	n	15	a	38	18	1	2	25	100
Pologne ¹	x(2)	22	24	a	40	3	x(8)	11	100
Portugal	67	12	x(5)	x(5)	11	x(5)	3	7	100
Espagne	42	23	x(5)	5	9	x(7)	6	15	100
Suède	11	12	a	x(5)	48	x(7)	16	13	100
Suisse	x(2)	18	a	51	7	x(4,5)	9	15	100
Turquie	68	10	a	4	10	a	x(8)	8	100
Royaume-Uni	x(2)	18	27	16	14	x(9)	8	17	100
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	51	x(5)	8	27	100
Moyenne des pays	16	20	4	15	21	3	8	14	100
Participants au projet IEM									
Brésil ¹	63	13	x(5)	x(5)	17	a	x(8)	7	100
Chili ¹	31	26	x(5)	x(5)	34	a	1	8	100
Indonésie	64	13	x(5)	x(5)	18	n	2	3	100
Jordanie	25	24	x(5)	x(5)	15	a	17	19	100
Malaisie ¹	44	21	x(5)	x(5)	27	m	n	8	100
Pérou ¹	47	7	x(5)	x(5)	30	a	7	9	100
Philippines	44	12	x(5)	x(5)	32	x(5)	a	11	100
Sri Lanka ¹	33	32	x(5)	x(5)	34	n	n	2	100
Thaïlande ¹	75	9	x(5)	x(5)	6	n	2	7	100
Tunisie	78	14	x(5)	x(5)	3	a	2	3	100
Uruguay ¹	53	16	x(5)	x(5)	22	a	9	x(7)	100
Zimbabwe	64	8	x(5)	x(5)	18	a	9	1	100

Note : x se réfère aux données qui sont comprises dans une autre colonne. La colonne de référence se trouve entre parenthèses après « x ». Ainsi x(2) signifie que le chiffre correspondant à ce niveau de la CITE est inclus dans la colonne 2 du tableau.

1. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97, des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données.

Tableau A2.1b. Niveau de formation de la population active (1999)
Répartition de la population active âgée de 25 à 64 ans, par le plus haut niveau de formation atteint

A2

	Enseignement pré-primaire et primaire	Enseignement secondaire, 1 ^{er} cycle	Enseignement secondaire, 2 ^e cycle			Enseignement post- secondaire, non tertiaire	Tertiaire- type B	Tertiaire- type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
	CITE 0/1	CITE 2	CITE 3C Court	CITE 3C Long/3B	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays de l'OCDE									
Australie	x(2)	37	a	12	21	x(5)	10	20	100
Autriche ¹	x(2)	20	a	54	6	7	5	8	100
Belgique	12	22	a	8	26	x(4)	17	15	100
Canada	4	11	a	x(5)	28	13	22	21	100
République tchèque	x(2)	10	x(4)	45	33	x(5)	x(8)	12	100
Danemark	n	16	a	47	7	x(5)	22	7	100
Finlande	x(2)	24	a	a	41	x(5)	19	16	100
France	14	18	30	3	10	n	12	12	100
Allemagne	2	13	a	52	2	5	11	15	100
Grèce	34	10	a	5	22	6	7	16	100
Hongrie	1	19	a	31	8	24	x(6,8)	17	100
Islande	2	34	7	a	23	11	5	18	100
Irlande ¹	16	25	a	a	32	x(5,7)	13	13	100
Italie	14	33	1	6	27	6	x(8)	13	100
Japon	x(2)	18	a	x(5)	49	x(9)	12	21	100
Corée	17	16	a	x(5)	42	a	6	19	100
Luxembourg	19	12	6	28	12	a	8	14	100
Mexique	54	23	a	7	a	a	2	15	100
Pays-Bas	8	20	10	20	15	x(7,8)	3	24	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	22	a	22	19	8	14	14	100
Norvège ¹	n	13	a	39	18	1	2	27	100
Pologne ¹	x(2)	17	26	a	41	3	x(8)	13	100
Portugal	64	13	x(5)	x(5)	12	x(5)	3	8	100
Espagne	32	25	x(5)	6	11	x(7)	8	19	100
Suède	9	12	a	x(5)	49	x(7)	16	15	100
Suisse	x(2)	16	a	51	7	x(4,5)	10	16	100
Turquie	63.4	10.0	a	4.7	10.8	a	x(8)	10.7	100
Royaume-Uni	x(2)	13	28	17	15	x(9)	9	19	100
États-Unis	3	7	x(5)	x(5)	51	x(5)	9	30	100
Moyenne des pays	13	18	4	16	22	3	8	16	100
Participants au projet IEM									
Brésil ¹	60	13	x(5)	x(5)	18	a	x(8)	9	100
Chili ¹	26	25	x(5)	x(5)	37	a	1	11	100
Indonésie	65	12	x(5)	x(5)	17	n	2	3	100
Jordanie	25	24	x(5)	x(5)	16	a	16	19	100
Malaisie ¹	39	21	x(5)	x(5)	30	m	n	11	100
Pérou ¹	46	7	x(5)	x(5)	30	a	8	9	100
Philippines	43	13	x(5)	x(5)	32	x(5)	a	11	100
Sri Lanka ¹	31	31	x(5)	x(5)	35	n	n	2	100
Thaïlande ¹	74	9	x(5)	x(5)	6	x(5)	2	8	100
Uruguay ¹	48	16	x(5)	x(5)	25	a	11	x(7)	100
Zimbabwe	65	8	x(5)	x(5)	17	a	10	1	100

Note : x se réfère aux données qui sont comprises dans une autre colonne. La colonne de référence se trouve entre parenthèses après « x ». Ainsi x(2) signifie que le chiffre correspondant à ce niveau de la CITE est inclus dans la colonne 2 du tableau.

1. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97, des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données.

Tableau A2.2a. **Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire (1999)**
 Pourcentage de la **population** ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire, par groupe d'âge

	Pourcentage ayant au moins une formation de 2 ^e cycle du secondaire ¹				
	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Pays de l'OCDE					
Australie	57	65	59	55	44
Autriche ²	74	83	78	69	59
Belgique	57	73	61	50	36
Canada	79	87	83	78	62
République tchèque	86	93	89	85	75
Danemark	80	87	80	79	70
Finlande	72	86	82	67	46
France ³	62	76	65	57	42
Allemagne	81	85	85	81	73
Grèce	50	71	58	42	24
Hongrie	67	80	76	70	36
Islande	56	64	59	53	40
Irlande ²	51	67	56	41	31
Italie	42	55	50	37	21
Japon	81	93	92	79	60
Corée	66	93	72	47	28
Luxembourg	56	61	57	52	41
Mexique	20	25	22	16	9
Pays-Bas	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	74	79	77	71	60
Norvège ²	85	94	89	79	68
Pologne ²	54	62	59	53	37
Portugal	21	30	21	15	11
Espagne	35	55	41	25	13
Suède	77	87	81	74	61
Suisse	82	89	84	79	72
Turquie	22	26	23	18	12
Royaume-Uni ³	62	66	63	60	53
États-Unis	87	88	88	88	81
Moyenne des pays	62	72	66	58	45
Participants au projet IEM					
Brésil ²	24	29	27	21	12
Chili ²	43	55	45	35	24
Indonésie	22	33	21	15	9
Jordanie	51	55	55	43	25
Malaisie ²	35	50	35	20	10
Pérou ²	46	58	48	35	24
Philippines	44	55	45	34	24
Sri Lanka ²	36	46	36	31	21
Thaïlande ²	16	23	17	9	6
Tunisie	8	11	9	6	3
Uruguay ²	32	39	34	28	20
Zimbabwe	29	51	19	11	7

1. Non compris les formations courtes du niveau 3C de la CITE.

2. Année de référence 1998.

3. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Voir notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97, des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données.

Tableau A2.2b. Population ayant atteint une formation tertiaire (1999)

Pourcentage de la population ayant atteint une formation tertiaire-type B ou tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau, par groupe d'âge

	Tertiaire-type B					Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau				
	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
Pays de l'OCDE										
Australie	9	9	10	10	7	18	20	19	18	10
Autriche ¹	5	6	5	5	2	6	7	7	6	4
Belgique	14	18	15	12	8	12	16	13	11	7
Canada	20	24	22	18	14	19	23	18	20	14
République tchèque	x	x	x	x	x	11	11	13	10	9
Danemark	20	19	22	22	15	7	10	6	5	4
Finlande	17	22	20	15	11	14	16	15	14	9
France	10	16	11	8	5	11	15	10	10	7
Allemagne	10	9	11	10	10	13	13	15	14	10
Grèce	6	9	7	4	3	12	17	14	11	6
Hongrie	x	x	x	x	x	14	14	14	14	11
Islande	5	5	5	5	3	18	22	20	15	9
Irlande ¹	10	13	11	9	6	11	16	11	7	5
Italie	x	x	x	x	x	9	10	11	10	5
Japon	13	22	17	9	5	18	23	25	16	9
Corée	6	12	5	1	1	17	23	19	11	8
Luxembourg	7	8	6	6	5	12	13	11	15	7
Mexique	1	2	1	n	n	12	14	14	9	5
Pays-Bas	2	2	3	2	2	20	23	22	19	15
Nouvelle-Zélande	14	10	14	16	16	13	16	14	13	7
Norvège ¹	2	2	3	2	n	25	31	26	23	18
Pologne ¹	x	x	x	x	x	11	12	10	11	10
Portugal	3	3	3	3	2	7	9	7	6	4
Espagne	6	11	7	3	2	15	22	16	12	7
Suède	16	21	17	14	10	13	11	14	16	12
Suisse	9	9	11	9	7	15	17	16	14	11
Turquie	x	x	x	x	x	7	8	7	8	5
Royaume-Uni	8	8	9	8	7	17	19	17	16	12
États-Unis	8	9	9	9	5	27	29	27	30	23
Moyenne des pays	8	9	8	7	5	14	16	15	13	9
Participants au projet IEM										
Brésil ¹	x	x	x	x	x	7	7	9	9	5
Chili ¹	1	1	1	1	n	8	10	9	8	4
Indonésie	2	2	2	2	1	3	4	3	2	1
Jordanie	17	21	18	8	3	19	17	22	23	14
Malaisie ¹	a	a	a	a	a	8	11	8	5	3
Pérou ¹	7	10	6	5	4	9	8	10	8	6
Philippines	a	a	a	a	a	11	13	12	10	7
Sri Lanka ¹	a	a	a	a	a	2	3	1	2	1
Thaïlande ¹	2	4	2	1	n	7	8	9	6	3
Tunisie	2	3	2	1	n	3	3	4	2	1
Uruguay ¹	x	x	x	x	x	9	9	11	9	8
Zimbabwe	9	13	9	7	5	1	2	2	1	1

Note : x indique que les données sont comprises avec le tertiaire-type A et les programmes de recherche de haut niveau.

1. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97, des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données.

Tableau A2.2c. **Niveau de formation de la population, par sexe (1999)**
 Pourcentage de la population ayant atteint un niveau donné de formation, par groupe d'âge et par sexe

		Au moins une formation de 2 ^e cycle du secondaire ¹					Au moins une formation tertiaire (tertiaire-type A ou B ou programmes de recherche de haut niveau)				
		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	65	70	66	64	54	26	26	27	28	19
	Femmes	50	61	52	46	33	27	32	31	27	15
Autriche ²	Hommes	81	87	84	77	70	12	12	13	12	9
	Femmes	67	79	72	61	48	10	13	12	8	4
Belgique	Hommes	57	70	59	52	40	25	30	27	24	18
	Femmes	56	76	62	48	32	26	38	29	21	12
Canada	Hommes	79	86	82	78	64	37	42	38	37	28
	Femmes	80	89	85	78	60	41	52	42	39	27
République tchèque	Hommes	91	93	93	91	86	13	12	15	12	12
	Femmes	81	92	86	78	65	9	10	11	8	7
Danemark	Hommes	83	88	80	84	75	26	28	25	28	21
	Femmes	76	87	79	74	58	27	29	33	26	17
Finlande	Hommes	70	84	79	66	46	28	30	30	28	22
	Femmes	73	87	84	67	46	34	45	41	30	19
France ³	Hommes	65	76	67	61	48	21	29	21	18	14
	Femmes	59	77	63	52	36	22	33	22	17	11
Allemagne	Hommes	86	87	87	87	83	28	23	30	32	28
	Femmes	76	84	82	76	63	17	20	21	18	11
Grèce	Hommes	52	69	59	47	30	20	22	24	20	12
	Femmes	48	73	57	38	19	16	28	18	11	5
Hongrie	Hommes	37	81	36	39	32	13	11	12	15	14
	Femmes	47	79	51	48	29	14	16	16	14	9
Islande	Hommes	63	64	66	64	55	22	25	25	20	14
	Femmes	49	65	52	42	26	23	30	26	19	9
Irlande ²	Hommes	48	63	52	39	30	23	30	24	19	14
	Femmes	54	71	60	42	32	20	29	20	14	9
Italie	Hommes	44	53	50	41	25	10	9	12	11	7
	Femmes	41	58	50	33	17	9	11	11	9	4
Japon	Hommes	81	91	91	78	63	35	44	44	30	19
	Femmes	81	95	93	79	57	29	46	39	20	10
Corée	Hommes	75	93	80	60	43	29	39	32	19	15
	Femmes	58	92	64	32	13	17	31	16	6	2
Luxembourg	Hommes	61	62	64	62	55	22	22	21	25	5
	Femmes	51	60	57	46	28	15	20	14	5	7
Mexique	Hommes	20	23	22	17	11	16	19	19	14	9
	Femmes	21	27	22	14	8	10	14	12	6	3
Pays-Bas	Hommes	m	m	m	m	m	25	25	28	25	23
	Femmes	m	m	m	m	m	20	25	22	17	11
Nouvelle-Zélande	Hommes	75	79	78	75	65	24	24	26	26	20
	Femmes	72	80	77	68	55	30	28	31	32	26
Norvège ²	Hommes	85	93	89	79	72	27	29	27	26	22
	Femmes	84	95	89	79	64	28	36	30	24	15
Pologne ²	Hommes	57	63	61	56	43	10	10	9	11	11
	Femmes	51	61	56	50	32	11	14	11	11	9
Portugal	Hommes	20	27	17	12	11	8	9	5	4	6
	Femmes	23	34	23	15	3	11	15	11	9	8
Espagne	Hommes	37	51	42	29	18	22	31	24	19	12
	Femmes	34	58	40	21	9	20	36	22	12	5
Suède	Hommes	75	87	79	71	60	27	29	29	28	21
	Femmes	78	88	84	77	62	30	34	33	31	22
Suisse	Hommes	87	92	86	85	82	34	36	34	34	29
	Femmes	77	86	81	74	62	14	16	17	12	7
Turquie	Hommes	25	30	27	21	13	9	10	9	10	7
	Femmes	18	22	18	15	9	6	7	6	7	3
Royaume-Uni ³	Hommes	69	70	71	70	61	26	29	28	26	20
	Femmes	53	60	56	50	39	24	28	25	22	16
États-Unis	Hommes	86	87	87	88	81	37	36	36	41	32
	Femmes	87	89	89	88	81	35	39	37	36	24
Moyenne des pays	Hommes	63	72	66	60	51	23	25	24	22	17
	Femmes	58	72	63	53	39	21	27	23	18	11

1. Non compris les formations courtes du niveau 3C de la CITE.

2. Année de référence 1998.

3. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Voir notes en annexe 3.

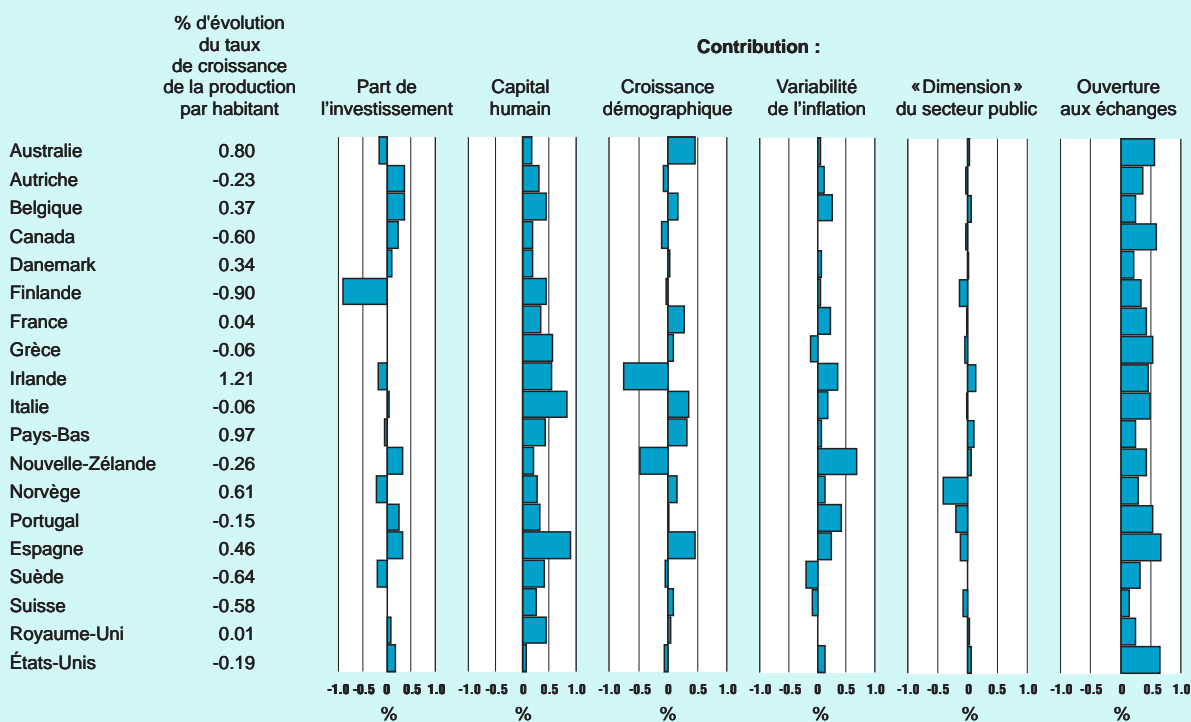
Source : OCDE. Voir annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97, des niveaux d'éducation reportés par les pays et pour les sources nationales des données.

LIENS ENTRE LE CAPITAL HUMAIN ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

- L'accumulation de capital physique et humain est importante pour la croissance et les différences observées à cet égard contribuent largement à expliquer les disparités constatées entre les profils de croissance. Il ressort des observations, en particulier, que l'investissement dans l'éducation peut se caractériser par des externalités positives qui font que le rendement social de l'enseignement est plus élevé que son rendement privé, même s'il faut souvent du temps pour qu'une amélioration du système éducatif ait une incidence sensible sur la qualification moyenne de la main-d'œuvre, surtout lorsque la population vieillit.
- Les dépenses pour la santé, l'éducation et la recherche contribuent manifestement à améliorer le niveau de vie à long terme et les transferts sociaux concourent à la réalisation des objectifs sociaux, mais ces dépenses et transferts doivent tous être financés. La fiscalité correspondante peut fort bien influencer négativement sur l'incitation à épargner et à investir.
- Une politique macroéconomique axée sur une inflation faible et stable ainsi que des finances publiques saines contribue à une meilleure croissance, par exemple en encourageant l'accumulation privée de capital physique et un redéploiement de l'investissement en faveur des projets présentant le rendement le plus élevé.

Graphique A3.1. Répartition des variations des taux de croissance moyens annuels du PIB par habitant

Effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90



Source : Perspectives économiques de l'OCDE, décembre 2000. Tableau A3.1.

Cet indicateur rend compte de l'effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.

Les mécanismes précis régissant les liens entre la politique économique et l'accumulation du capital, l'efficacité économique, le progrès technologique et, en définitive, la croissance de la production restent très controversés.

■ CONTEXTE

Les pays de l'OCDE ont enregistré ces dernières décennies des performances très différentes sur le plan de la croissance. Durant les années 90, en particulier, certains pays relativement riches (notamment les États-Unis) ont pris le large tandis que la plupart des autres pays continuaient de connaître un ralentissement de leur croissance. Les différences persistantes du point de vue de l'accumulation des diverses formes de capital (physique, humain, savoir), de la situation sur les marchés et du progrès technologique – autant d'éléments pouvant eux-mêmes subir l'influence de la politique économique et du cadre institutionnel – peuvent largement expliquer ces différences de profil de croissance d'un pays à l'autre. Quelle est donc l'importance relative de l'éducation et du capital humain dans cette équation ? Pour aborder cette question, cet indicateur rend compte de l'effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Il existe un consensus quant à l'importance de la politique économique et du cadre institutionnel pour la croissance, mais les mécanismes précis régissant les liens entre la politique économique et l'accumulation du capital, l'efficacité économique, le progrès technologique et, en définitive, la croissance de la production restent très controversés. La politique économique et le cadre institutionnel peuvent en particulier influencer sur les décisions privées d'épargne et d'investissement et sur la formation de capital humain. Ils peuvent aussi contribuer au degré global d'efficacité de l'allocation des ressources au sein de l'économie, au-delà de leurs effets sur l'accumulation de capital physique et humain.

Les études consacrées à la croissance postulent généralement que les qualifications formelles et l'expérience de la population active représentent une forme de capital (humain). On pourrait faire valoir que le capital humain, tout comme le capital physique, se caractérise par des rendements décroissants d'un type quelconque, de sorte qu'une main-d'œuvre mieux formée et plus qualifiée aura un niveau de revenu plus élevé à long terme, mais pas nécessairement un taux de croissance du revenu durablement plus élevé. Mais il est également possible que l'investissement en capital humain (par exemple, les dépenses pour l'éducation et la formation) ait un impact plus durable sur le processus de croissance si un niveau élevé de qualification et de formation va de pair avec une R-D plus intensive et un rythme plus rapide de progrès technologique, ou si une main-d'œuvre très qualifiée facilite l'adoption de nouvelles technologies.

Pour élucider le rôle de la politique économique et du cadre institutionnel dans la croissance de la production dans la zone de l'OCDE, une étude empirique fondée sur des régressions appliquées à la croissance a été menée (voir *Perspectives économiques de l'OCDE* n° 68 pour plus de détails). Le graphique A3.1 présente l'effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.

L'amélioration du capital humain semble avoir été le dénominateur commun de la croissance enregistrée ces dernières décennies dans tous les pays de l'OCDE ; mais ce phénomène joue surtout pour l'Espagne, la Grèce, l'Irlande et l'Italie, où l'amélioration du capital humain a représenté plus d'un demi-point de pourcentage de l'accélération de la croissance dans les années 90 par rapport à la décennie précédente. Cet impact serait encore plus considérable si la mesure du capital humain utilisée s'étendait au-delà du niveau de formation institutionnel. Toutefois, même si le niveau moyen du capital humain augmente généralement – en alimentant constamment une plus forte croissance – il faut garder à l'esprit le rythme relativement lent de progression (entre un demi-point et un point de pourcentage par décennie) lorsqu'on évalue ce résultat.

L'ampleur de l'impact sur la croissance qui se dégage de cette analyse laisse penser que le rendement de l'investissement dans l'éducation pour l'ensemble de l'économie peut être plus élevé que celui obtenu par l'individu (voir également l'indicateur E5). Cela traduit peut-être des effets de retombée, notamment à travers les liens entre les niveaux de formation et les avancées technologiques, et une plus grande efficacité dans l'exploitation des ressources naturelles et physiques. Cela implique aussi que les pouvoirs publics peuvent utilement accroître l'incitation de l'individu à poursuivre des études afin que l'ensemble de la société en tire un maximum d'avantages. Mais certaines réserves s'imposent pour l'interprétation de ces résultats. Premièrement, l'impact établi par l'analyse est peut-être surestimé, parce que l'indicateur de capital humain pourrait jouer en partie le rôle de variable supplétive pour d'autres variables, problème déjà évoqué dans plusieurs études microéconomiques. Deuxièmement, il ressort de l'analyse empirique que l'impact est déterminé avec une certaine imprécision. De toute manière, le niveau moyen d'éducation institutionnalisée n'est appelé à réagir que lentement à l'évolution de la politique éducative, car celle-ci n'influe généralement que sur les jeunes cohortes entrant dans la population active. Troisièmement, prolonger l'éducation institutionnalisée n'est peut-être pas le moyen le plus efficace d'obtenir les qualifications nécessaires pour le poste de travail et cet aspect de l'éducation doit également être mis en balance avec d'autres objectifs (parfois concurrents) du système éducatif. Par conséquent, dans le cas des pays qui se situent en tête pour l'éducation, le supplément de croissance résultant d'une progression de l'éducation institutionnalisée est sans doute moins marqué que celui qui ressort de l'analyse empirique.

Le rôle des modifications du taux d'investissement est moins tranché. Selon les estimations, certains pays ont bénéficié d'une hausse du taux d'investissement privé dans la dernière décennie (par exemple l'Autriche, la Belgique, le Canada, l'Espagne, la Nouvelle-Zélande et le Portugal), alors que dans d'autres la baisse des taux d'investissement a eu un effet négatif (c'est le cas de la Finlande et, dans une moindre mesure, de la Norvège et de la Suède). En plus des modifications qui ont affecté les apports en capital physique et en capital humain, de profondes évolutions de la politique économique et du cadre institutionnel ont contribué dans chaque pays à la croissance. Les exemples les plus marquants sont la Nouvelle-Zélande et le Portugal, où l'on estime qu'un demi-point environ de l'accélération annuelle de la production par habitant est due à ce facteur, toutes choses étant égales par ailleurs.

L'amélioration du capital humain a été le dénominateur commun de la croissance et, dans certains pays, a représenté plus d'un demi-point de pourcentage de l'accélération de la croissance dans les années 90.

L'ampleur de l'impact sur la croissance qui se dégage de cette analyse laisse penser que le rendement de l'investissement dans l'éducation pour l'ensemble de l'économie peut être plus élevé que celui obtenu par l'individu.

Le rôle des modifications du taux d'investissement est moins tranché.

A3

La taille du secteur public a contribué à ralentir légèrement la croissance dans un grand nombre de pays.

En revanche, malgré une plus stricte discipline budgétaire, surtout cette dernière décennie, l'accroissement de la taille du secteur public a contribué à ralentir légèrement la croissance dans un grand nombre de pays. Les exceptions à cet égard sont l'Irlande et les Pays-Bas, où un allègement de la fiscalité et une diminution des dépenses en proportion du PIB ont légèrement accéléré la croissance de la production par habitant dans les années 90.

Le mouvement généralisé de libéralisation des échanges est jugé avoir accéléré la croissance annuelle jusqu'à deux tiers de point au cours de la dernière décennie.

Enfin, le mouvement généralisé de libéralisation des échanges qu'ont connu tous les pays de l'OCDE est jugé avoir accéléré la croissance annuelle jusqu'à deux tiers de point au cours de la dernière décennie. Malgré l'évolution observée cette dernière décennie, il subsiste des disparités très prononcées quant aux principaux déterminants de la croissance économique dans les pays de l'OCDE.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Cet indicateur du capital humain se fonde sur le niveau d'études de la population d'âge actif et le nombre moyen d'années de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Toutefois, il faut garder présent à l'esprit que le niveau de formation est un indicateur approximatif et plutôt restrictif en ce sens qu'il ne tient guère compte des aspects qualitatifs de l'enseignement institutionnalisé ou d'autres caractéristiques importantes du capital humain. Il est obtenu à partir de données appariées de l'OCDE (*Regards sur l'éducation*) et de données provenant de la Fuente et Doménech (2000). Pour une définition des autres facteurs (part de l'investissement, croissance démographique, variabilité de l'inflation, ouverture aux échanges et taille du secteur public) voir les *Perspectives économiques de l'OCDE n° 68*. On notera que, pour des raisons de disponibilité des données, la consommation publique en pourcentage du PIB est utilisée comme indicateur de la dimension du secteur public. Pour la plupart des pays, cette variable est étroitement corrélée aux recettes totales fiscales et non fiscales (exprimées en part du PIB), pour lesquelles la couverture géographique est toutefois plus limitée.

On a décomposé les différences de taux de croissance sur la base de régressions à plusieurs variables. On notera que le total des contributions ne correspond pas à l'évolution observée des taux de croissance de la production par habitant, parce qu'on n'a pas fait apparaître l'impact estimé du niveau initial du PIB par habitant et l'élément qui n'est pas expliqué par les régressions.

Le graphique A3.1 n'indique pas l'effet estimé qu'exercent sur la croissance les conditions de départ (processus de convergence) et ne fait pas apparaître non plus l'effet inexpliqué spécifique au pays. Les coefficients utilisés pour la décomposition proviennent d'une équation de la croissance qui prend en compte la variabilité de l'inflation, l'ouverture aux échanges et la consommation publique (en proportion du PIB) comme variable supplétive de l'effet potentiel de la « taille » du secteur public sur la croissance.

L'évolution des taux de croissance correspond à la différence des taux de croissance moyens du PIB par personne d'âge actif au cours de chaque décennie. Les années 80 correspondent à la période 1981-89 ; les années 90 correspondent à la période jusqu'à 1997.

Tableau A3.1. Répartition des variations des taux de croissance moyens annuels du PIB par habitant
Effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90¹

	% évolution du taux de croissance de la production par habitant	Contribution :					Ouverture aux échanges
		Part de l'investissement	Capital humain	Croissance démographique	Variabilité de l'inflation	« Dimension » du secteur public ²	
Australie	0.80	-0.16	0.17	0.46	0.05	0.03	0.57
Autriche	-0.23	0.37	0.31	-0.07	0.12	-0.02	0.37
Belgique	0.37	0.37	0.45	0.17	0.26	0.06	0.24
Canada	-0.60	0.24	0.19	-0.10	0.01	-0.02	0.60
Danemark	0.34	0.10	0.20	0.03	0.07	0.01	0.22
Finlande	-0.90	-0.91	0.44	-0.03	0.05	-0.13	0.33
France	0.04	0.01	0.35	0.27	0.23	-0.02	0.42
Grèce	-0.06	n	0.57	0.09	-0.12	-0.05	0.54
Irlande	1.21	-0.17	0.54	-0.75	0.35	0.13	0.46
Italie	-0.06	0.05	0.84	0.36	0.18	-0.01	0.49
Pays-Bas	0.97	-0.04	0.43	0.32	0.07	0.10	0.25
Nouvelle-Zélande	-0.26	0.33	0.21	-0.47	0.68	0.06	0.44
Norvège	0.61	-0.21	0.27	0.15	0.14	-0.41	0.30
Portugal	-0.15	0.25	0.32	0.02	0.42	-0.20	0.53
Espagne	0.46	0.33	0.90	0.46	0.25	-0.12	0.67
Suède	-0.64	-0.19	0.42	-0.05	-0.20	0.02	0.33
Suisse	-0.58	0.02	0.26	0.09	-0.09	-0.07	0.14
Royaume-Uni	0.01	0.08	0.44	0.05	n	0.03	0.25
États-Unis	-0.19	0.19	0.07	-0.06	0.13	0.07	0.65

Note : On a décomposé les différences de taux de croissance sur la base de régressions à plusieurs variables. Le total des contributions ne correspond pas à l'évolution des taux de croissance de la production par habitant, parce qu'on n'a pas fait apparaître l'impact estimé du niveau initial du PIB par habitant ni l'élément qui n'est pas expliqué par les régressions.

1. L'évolution du taux de croissance correspond à la différence des taux de croissance moyens du PIB par personne d'âge actif au cours de chaque décennie. Les années 80 correspondent à la période 1981-1989; les années 90 correspondent à la période jusqu'à 1997.
2. La consommation publique en pourcentage du PIB est utilisée comme indicateur de la dimension du secteur public pour des raisons de disponibilité des données. Pour la plupart des pays, cette variable est étroitement corrélée avec les recettes fiscales et non fiscales (en proportion du PIB), pour lesquelles la couverture géographique est toutefois plus limitée.

Source : Perspectives économiques de l'OCDE, décembre 2000.

RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION

B

L'éducation est un investissement dans les qualifications humaines qui peut contribuer à promouvoir la croissance économique (voir l'indicateur A3), 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. Ces deux aspects sont étudiés dans deux chapitres différents. Le chapitre E traite de la rentabilité, tandis que ce chapitre présente un examen comparatif de la structure des coûts dans les pays de l'OCDE et s'intéresse essentiellement à trois aspects des dépenses d'éducation :

- les ressources investies par chaque pays dans l'éducation par rapport aux effectifs scolaires, à la richesse nationale et à l'importance des fonds publics ;
- la manière dont est assuré le financement de l'éducation et les sources dont il provient ;
- l'affectation des ressources selon les différentes catégories de ressources.

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

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

L'**indicateur B2** porte sur la part de richesse nationale consacrée aux établissements d'enseignement et sur les niveaux d'éducation qui en bénéficient. Cet indicateur doit être interprété à la lumière de certains facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, comme la structure de la population (indicateur A2), les taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement (indicateur C1), le revenu par habitant et le niveau national du coût des ressources d'éducation. Ainsi, l'importance relative de la population jeune (indicateur A1) peut déterminer la demande potentielle d'enseignement initial dans un pays. De même, les taux de scolarisation ont une incidence sur les dépenses d'éducation : plus ces taux sont élevés (toutes choses étant égales par ailleurs), plus les ressources financières requises sont importantes.

■ QUI ASSUME LES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

Nombreux sont les pays qui débattent actuellement de la question de la répartition des coûts de l'éducation entre l'individu qui en tire directement parti et la société dans son ensemble. Cette question est particulièrement pertinente s'agissant du début et de la fin des études – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – où la pratique d'un financement public intégral ou quasi intégral est moins fréquente.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de clients et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. 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 de l'éducation plus équitablement. De nouvelles stratégies de financement visent également à influencer le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus rentable. Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme ne constituant plus qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement jouant un rôle toujours plus grand. Afin de clarifier ces questions, l'**indicateur 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 depuis 1995.

Les fonds publics restent la principale source de financement de l'éducation. Or, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics à partir de 1995. L'éducation a donc dû rivaliser avec un grand éventail d'autres secteurs, les moyens financiers publics disponibles étant plus limités. L'**indicateur B4** évalue l'évolution des dépenses publiques en matière d'éducation en termes absolus ainsi qu'en fonction de la variation du volume global de dépenses publiques.

■ COMMENT SONT RÉPARTIES LES RESSOURCES FINANCIÈRES ?

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent leur permettre de supporter plus facilement le coût de l'éducation et les dépenses annexes et, ainsi, ouvrir plus largement l'accès à l'éducation et atténuer les inégalités sociales. Ces aides jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Le fait de leur acheminer des ressources par l'intermédiaire des élèves/étudiants peut contribuer à intensifier la concurrence entre ces établissements et avoir pour effet de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des élèves/étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent leur permettre d'élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein-temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout. L'**indicateur B5** rend compte des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants et des dépenses liées à l'éducation.

La façon dont les ressources financières sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'enseignement (la part des dépenses consacrée à la rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (au travers des dépenses d'entretien des locaux scolaires) et la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Des comparaisons sur la manière dont les pays répartissent leurs dépenses d'éducation entre ces catégories de ressources peuvent donner une idée des différences relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, sur le plan tant budgétaire que structurel, peuvent avoir des répercussions jusque dans la salle de classe et influencer sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé. La nature des dépenses, en particulier la part des dépenses de fonctionnement qui est affectée à la rémunération du personnel (comprenant aussi bien les traitements que la rétribution non salariale), fait l'objet de l'**indicateur B6**.

Les établissements d'enseignement proposent des services autres qu'éducatifs afin de faciliter l'enseignement. Ainsi, dans l'enseignement primaire et secondaire, des repas, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat peuvent être offerts. Dans l'enseignement tertiaire, certains établissements proposent des logements gratuits. Il est également fréquent qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées. L'**indicateur B6** rend également compte de l'affectation des ressources à l'égard de ces types de fonctions éducatives.

CLASSIFICATION DES DÉPENSES

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés selon les trois dimensions suivantes dans le système d'indicateurs de l'OCDE :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement constituent l'une des composantes de cette dimension, à l'instar d'ailleurs des dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'instruction ou d'éducation. Dans de nombreux pays, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. A titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrées aux activités de recherche et de développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les sources dont proviennent les fonds. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées par la couleur gris clair), et celles des ménages et autres entités privées (indiquées par la couleur bleue). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en gris foncé. Le diagramme est reporté au début de chaque indicateur afin de signaler les champs couverts par celui-ci.

B

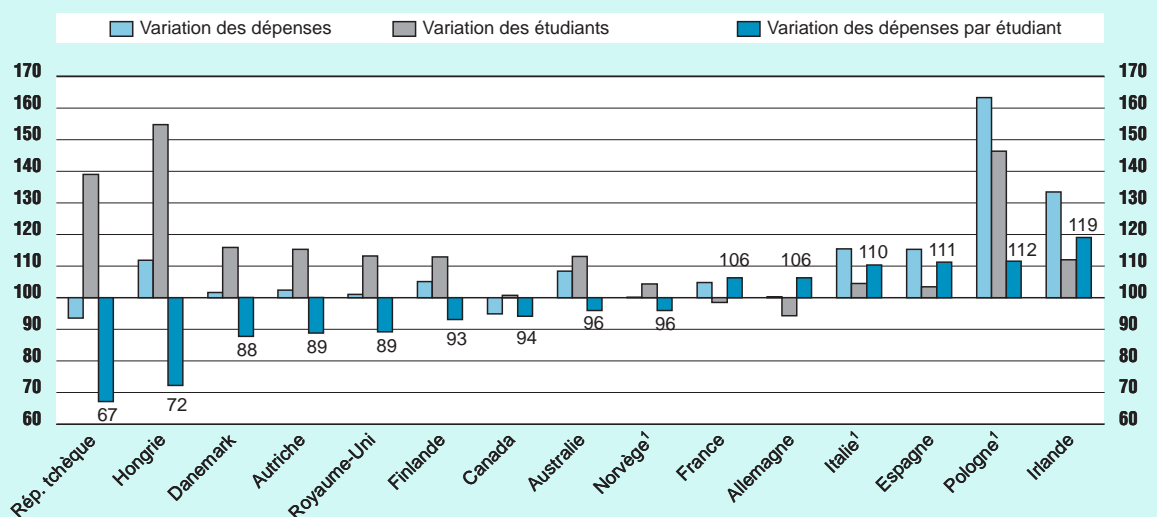
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement (exemple : écoles, universités, administrations et services aux élèves/étudiants)	Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement (exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses d'éducation	Exemple : dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements	Exemple : dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres
	Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires et aux cours particuliers
Dépenses en matière de recherche et de développement	Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité	
	Exemple : dépenses publiques au titre des recherches dans les établissements d'enseignement tertiaire	
Dépenses en matière de services d'éducation, autres que l'enseignement	Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement	
	Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transports scolaires ou logement en internat)	Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou de transport
	Exemple : dépenses privées au titre des droits liés aux services auxiliaires	Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance et de transport

DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉTUDIANT

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 3 915 USD dans l'enseignement primaire, 5 625 USD dans l'enseignement secondaire et 11 720 USD dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces moyennes occultent de grandes différences selon les pays. Ainsi, dans l'enseignement secondaire, les dépenses par élève varient selon un coefficient de 6.5.
- En moyenne, les pays de l'OCDE investissent par élève/étudiant 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 26 pour cent dans l'enseignement secondaire et 44 pour cent dans l'enseignement tertiaire.
- Il ressort de la comparaison entre les dépenses unitaires et les résultats des élèves/étudiants que de faibles dépenses unitaires ne signifient pas nécessairement que les performances des élèves soient plus médiocres.
- Dans l'enseignement primaire et secondaire, les dépenses unitaires ont augmenté de plus de 10 pour cent en Australie, au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Italie et en Pologne entre 1995 et 1998. Par contraste, signalons que dans l'enseignement tertiaire, les dépenses n'ont pas augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs.
- Dans certains pays où les dépenses annuelles par étudiant sont relativement faibles dans l'enseignement tertiaire, le coût global des études tertiaires peut être élevé si celles-ci sont longues, comme c'est le cas en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Italie.

Graphique B1.1. **Variation des dépenses par étudiant et des facteurs sous-jacents, enseignement tertiaire (1998)**

Indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement, des effectifs scolarisés et des dépenses par étudiant entre 1995 et 1998, dans les établissements publics et privés (1995 = 100)



1. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses par étudiant.

Source : OCDE.

■ CONTEXTE

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter, simultanément, sur du personnel qualifié de valeur, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés, disposés à apprendre. Toutefois, la volonté d'offrir un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables.

En conséquence, 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. Bien qu'il soit difficile de déterminer le volume optimal de ressources nécessaire pour préparer chaque élève/étudiant à la vie et au travail dans l'économie moderne, des comparaisons internationales sur les dépenses par élève/étudiant peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différents modes de fourniture des services d'enseignement.

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage. L'étude comparative des tendances des dépenses unitaires montre que dans de nombreux pays, l'augmentation des effectifs, en particulier dans l'enseignement tertiaire, n'est pas allée de pair avec la modification des investissements dans l'éducation.

Enfin, les décisions portant sur la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement sont également très importantes. Ainsi, certains pays choisissent d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de 3 ou 4 ans.

Cet indicateur présente les dépenses annuelles et cumulées par élève/étudiant en valeur absolue...

... et par rapport au PIB par habitant.

Il compare également les tendances concernant l'évolution des dépenses unitaires.

B₁

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte et ce qu'il exclut

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement en fonction du nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein qui y sont scolarisés.

Les subventions publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants ont été exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays. Les chiffres sur les dépenses relatives aux élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés ne sont pas disponibles dans certains pays, tandis que dans d'autres, les chiffres fournis à propos des établissements privés indépendants ne couvrent que partiellement ces dépenses. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État. Il convient de souligner que les écarts entre les dépenses unitaires reflètent non seulement des différences dans le volume des ressources offertes aux élèves/étudiants (comme celles que l'on relève pour le nombre d'élèves/étudiants par enseignant), mais aussi des différences de niveau relatif de rémunération.

Champ couvert par le diagramme (voir page 61 pour les explications)

Si, en-deçà du niveau tertiaire, les dépenses d'éducation sont en grande majorité affectées aux services d'enseignement, d'autres services représentent une partie non négligeables des dépenses d'éducation au niveau tertiaire, notamment les activités liées à la recherche et au développement.

Dépenses par étudiant en équivalents dollars américains

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par élève/étudiant, 3 915 USD dans l'enseignement primaire, 5 625 USD dans le secondaire et 11 720 USD dans le tertiaire...

... mais ces moyennes occultent de grandes différences d'un pays à l'autre en matière de dépenses.

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par élève/étudiant, 3 915 USD dans l'enseignement primaire, 5 625 USD dans l'enseignement secondaire et 11 720 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B1.2). Toutefois, ces moyennes sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de certains grands pays comme les États-Unis. Les dépenses unitaires dans le pays « type » de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur tous les pays, s'élèvent à 3 940 USD dans l'enseignement primaire, à 5 294 USD dans l'enseignement secondaire et à 9 063 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1).

Ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les écarts vont de 863 USD au Mexique à 6 713 USD au Danemark. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 6.5 selon les pays, soit de 1 438 USD en Pologne à 9 348 USD en Suisse. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant sont comprises entre 3 800 USD au Mexique et 19 802 USD aux États-Unis (voir le tableau B1.1).

Les comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA), c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer le même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis.

L'enseignement mobilise des ressources humaines importantes, d'où la place prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux.

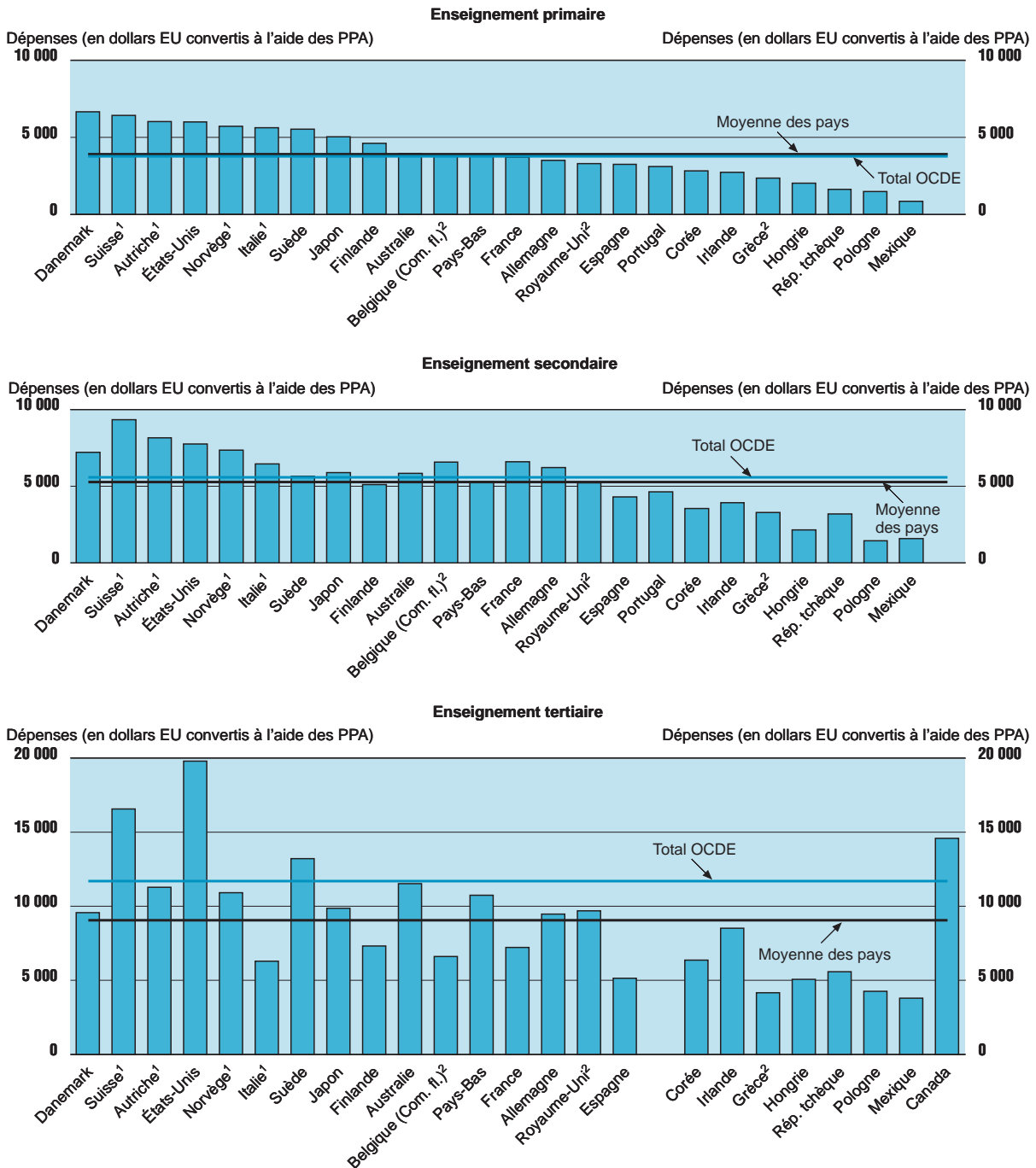
La technologie peut permettre de réaliser des économies.

L'enseignement de type traditionnel mobilise des ressources humaines importantes, ce qui explique la part prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux. Les différences dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur D5), dans les dotations en personnel (indicateur D2), dans les traitements des enseignants (indicateur D1) et dans les équipements éducatifs et les matériels didactiques influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements d'enseignement.

De nouveaux gains d'efficacité pourront être obtenus 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. Le développement de l'enseignement à distance peut également contribuer à réduire les coûts unitaires, que l'on fasse ou non un usage intensif de la technologie.

Graphique B1.2. **Dépenses par élève/étudiant (1998)**

Dépenses annuelles par élève/étudiant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA) au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur les équivalents plein-temps



1. Établissements publics seulement.
 2. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.
 Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève dans l'enseignement primaire.
 Source : OCDE. Tableau B1.1.

De faibles dépenses unitaires ne signifient pas nécessairement que les performances des élèves/étudiants sont plus médiocres.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les dépenses unitaires ont augmenté de plus de 10 pour cent en Australie, au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Italie et en Pologne.

La variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs.

Il serait abusif de considérer que de faibles dépenses unitaires sont synonymes de mauvaise qualité des services d'enseignement. Ainsi, la Corée, le Japon et les Pays-Bas, dont les dépenses unitaires sont relativement modérées, sont les pays où les élèves de huitième année obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques (voir l'indicateur F1).

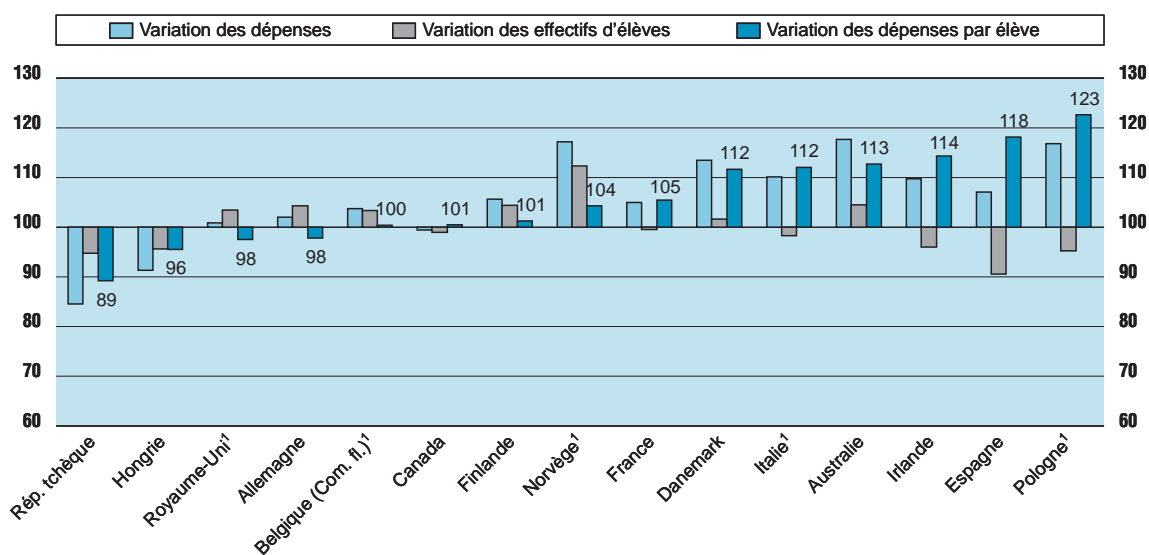
Variation des dépenses par étudiant entre 1995 et 1998

En valeur absolue et en prix constants de 1998, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté de plus de 10 pour cent en Australie, au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Italie et en Pologne entre 1995 et 1998. En revanche, en République tchèque, les dépenses unitaires ont diminué de plus de 10 pour cent dans ces niveaux d'enseignement. Dans les autres pays, les variations à la hausse ou à la baisse ne dépassent pas la barre des 5 pour cent par rapport à 1995 (voir le graphique B1.3).

Bien que l'organisation structurelle mette souvent beaucoup de temps à s'adapter aux tendances démographiques, il semble que la variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception de l'Espagne où une chute de 10 pour cent des effectifs a donné lieu à une augmentation significative des dépenses par élève.

Graphique B1.3. Variation des dépenses par élève et des facteurs sous-jacents, enseignement primaire et secondaire (1998)

Indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement, des effectifs scolarisés et des dépenses par élève entre 1995 et 1998, dans les établissements publics et privés (1995 = 100)



1. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses par élève.

Source : OCDE.

La Norvège est le pays qui a connu la plus forte croissance du nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire entre 1995 et 1998. Les dépenses globales y ont pourtant augmenté au même rythme que les effectifs. Cette progression en parallèle des effectifs scolarisés et des dépenses d'éducation en Norvège est imputable à l'allongement de l'enseignement primaire, qui est passé de six à sept ans à partir de l'année scolaire 1997/98. En Irlande et en Pologne, la diminution significative du budget de l'éducation, alliée à une légère baisse des effectifs, a respectivement donné lieu à une augmentation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire de l'ordre de 14 et 23 pour cent.

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans cinq pays de l'OCDE sur 15 – l'Autriche, le Danemark, la Hongrie, la République tchèque et le Royaume-Uni –, les dépenses unitaires ont diminué de plus de 10 pour cent entre 1995 et 1998 dans l'enseignement tertiaire. Ce phénomène s'explique en grande partie par le fait que le nombre d'étudiants a augmenté de plus de 10 pour cent pendant cette période (voir le graphique B1.1). A l'autre extrême, l'Irlande et la Pologne ont vu leurs dépenses unitaires grimper fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 12 et 46 pour cent respectivement. Dans tous les autres pays où une augmentation de plus de 5 pour cent des dépenses unitaires a été enregistrée dans l'enseignement tertiaire, le nombre des effectifs n'a guère varié, voire pas du tout. L'Allemagne est le seul pays dans lequel le nombre d'effectifs dans l'enseignement tertiaire a effectivement diminué de plus de 5 pour cent.

Dépenses d'éducation par étudiant par rapport au PIB

La mesure des dépenses par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant tient compte de la richesse relative des pays. Comme l'enseignement est généralisé aux niveaux inférieurs, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources dépensées à ces niveaux d'enseignement 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 (graphique B1.4).

Dans l'enseignement tertiaire, par exemple, les pays peuvent afficher un chiffre assez élevé à cet égard si une part relativement importante de leur richesse est consacrée à l'éducation d'un nombre proportionnellement restreint d'étudiants. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires s'établissent en moyenne à 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, à 25 pour cent dans l'enseignement secondaire et à 44 pour cent dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.2).

Il existe de toute évidence une corrélation positive entre les dépenses unitaires et le PIB par habitant, ce qui signifie qu'en règle générale, les pays pauvres dépensent relativement moins par élève/étudiant que les pays riches. Cette tendance s'observe également lorsqu'on exprime les dépenses en proportion du PIB par habitant (voir tableau B1.2).

Bien que les dépenses par élève/étudiant soient généralement en corrélation positive avec le PIB par habitant, il existe des différences très sensibles dans les dépenses unitaires aussi bien entre les pays riches qu'entre les pays pauvres. Ainsi, l'Autriche et la Belgique affichent des PIB par habitant similaires,

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation n'ont pas toujours progressé à un rythme aussi soutenu que les effectifs.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires représentent en moyenne 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 25 pour cent dans l'enseignement secondaire et 44 pour cent dans l'enseignement tertiaire.

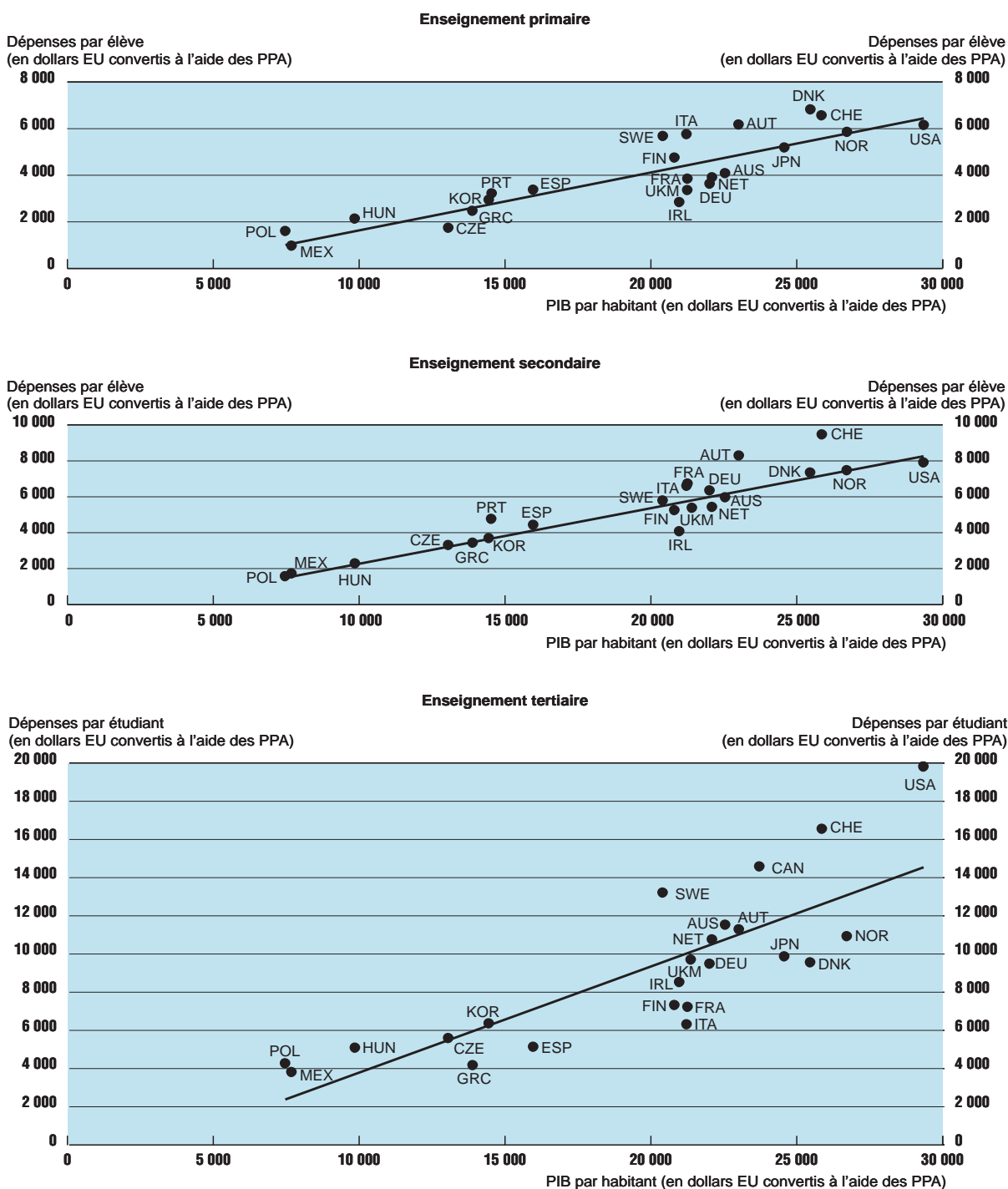
En règle générale, les pays pauvres dépensent relativement moins par élève/étudiant...

... mais il existe de nombreuses exceptions.

B1

Graphique B1.4. Dépenses par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant (1998)

Dépenses annuelles par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA) au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement



Source : OCDE. Tableau B1.1 et annexe 2.

mais investissent une part très différente du PIB par élève/étudiant. La Belgique consacre 9 pour cent de son PIB par habitant aux dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, soit la part la plus faible par élève à ce niveau d'enseignement. Par contraste, cette proportion atteint 26 pour cent en Autriche, soit l'une des parts les plus élevées du PIB par habitant à ce niveau d'enseignement (voir le tableau B1.2).

Variation des dépenses par élève/étudiant en fonction des niveaux d'enseignement

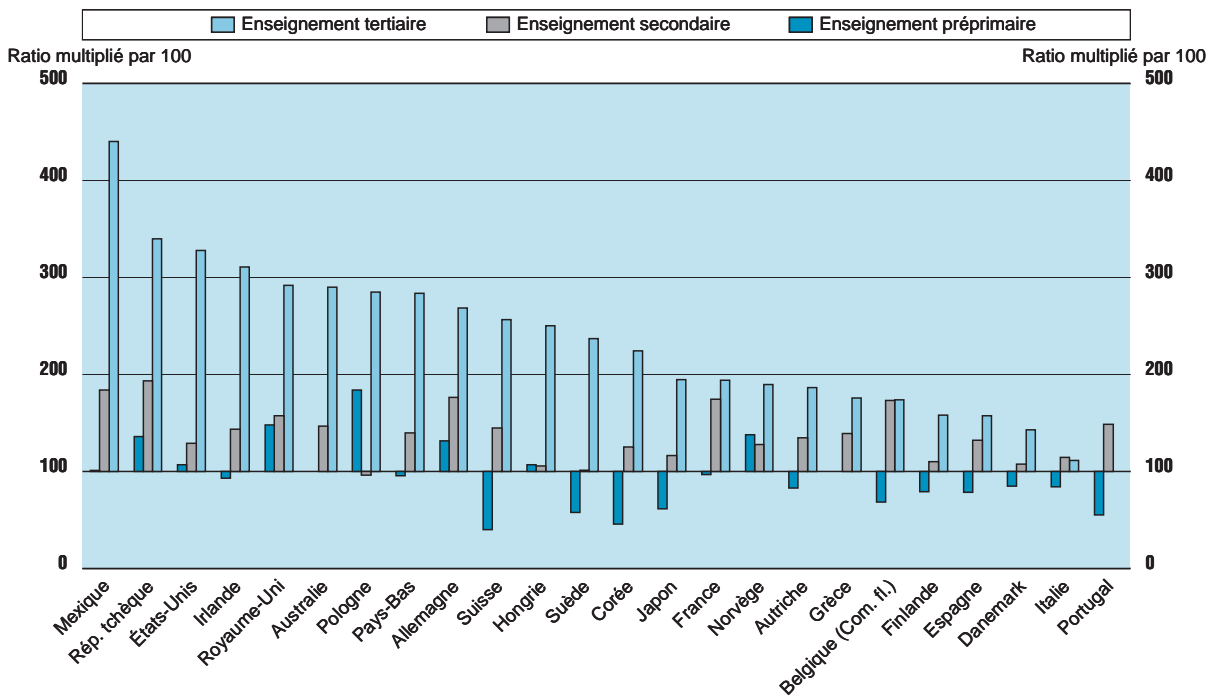
Les dépenses unitaires évoluent de la même manière dans l'ensemble des pays de l'OCDE : elles augmentent partout rapidement de l'enseignement primaire au tertiaire, à l'exception du niveau préprimaire. Cette évolution identique peut s'expliquer par les principaux facteurs déterminant les dépenses, en 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. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute la présence d'un schéma d'évolution commun.

Les dépenses unitaires augmentent rapidement avec le niveau d'enseignement.



Graphique B1.5. Différences dans les dépenses par élève/étudiant entre les niveaux d'enseignement (1998)

Ratio des dépenses d'éducation par élève/étudiant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA) à différents niveaux d'enseignement, par rapport aux dépenses par élève pour l'enseignement primaire, multiplié par 100, dans les établissements publics et privés



Un ratio de 500 pour l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses d'éducation dans un pays particulier sont 5 fois supérieures aux dépenses d'un étudiant de l'enseignement primaire.

Un ratio de 50 pour l'enseignement du préprimaire signifie que les dépenses d'éducation dans un pays particulier représentent la moitié des dépenses d'un étudiant de l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire par rapport aux dépenses par élève pour l'enseignement primaire.

Source : OCDE.

Les comparaisons sur la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement donnent des indications sur le degré de priorité accordé à chacun de ces niveaux d'enseignement par des pays différents et sur le coût relatif de l'enseignement à ces niveaux. Bien que les dépenses unitaires augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement, les écarts varient sensiblement entre pays (voir le graphique B1.5). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires sont multipliées par un coefficient de 1.3 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire, mais ce coefficient varie grandement selon les pays : de 1.0 en Pologne et en Suède à plus de 1.7 en Allemagne, en Belgique, en France, au Mexique et en République tchèque.

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2.4 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire.

Bien qu'en moyenne les pays de l'OCDE dépensent 2.4 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 1.1 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique dépense 4.4 fois plus (voir le graphique B1.5).

Dépenses annuelles par étudiant sur la durée moyenne des études tertiaires

Les dépenses unitaires annuelles ne reflètent pas toujours le coût total des études tertiaires.

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire, la durée type des études et le niveau d'assiduité diffèrent selon les pays, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles au titre des services d'enseignement qui ressortent du graphique B1.2 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type.

Les étudiants peuvent choisir parmi une large gamme d'établissements d'enseignement et de modalités de fréquentation.

Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir, parmi une large gamme d'établissements et de possibilités de fréquentation, la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes, à leurs centres d'intérêt et à leur situation socioéconomique. De nombreux étudiants poursuivent leurs études à temps partiel, travaillent tout en étudiant, fréquentent les cours de façon irrégulière 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.

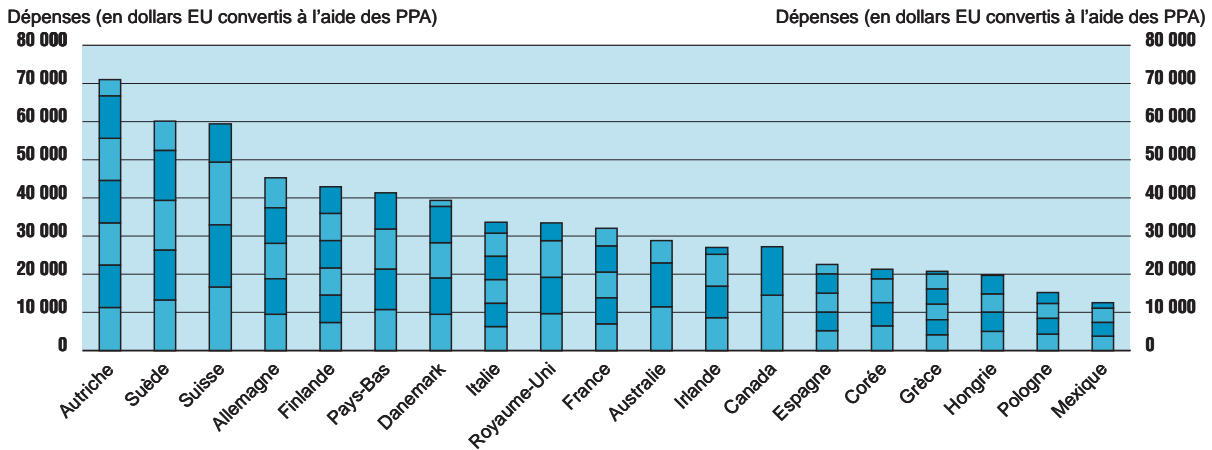
Même si les dépenses annuelles sont faibles, le coût global des études tertiaires peut être élevé si leur durée est longue.

Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux proportionnellement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B1.6 montre les dépenses moyennes consenties pour chaque étudiant pendant la durée de ses études tertiaires. Les chiffres 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 que leur interprétation impose une certaine prudence (voir l'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 unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire de type A sont similaires en Autriche et aux Pays-Bas (respectivement 11 279 et 10 757 USD) (voir le tableau B1.1). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes de l'enseignement tertiaire (indicateur C4), la durée moyenne des études tertiaires est supérieure de plus d'un tiers en Autriche à celle de ces études aux Pays-Bas (6.4 années d'études en Autriche,

Graphique B1.6. Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (1998)

Dépenses annuelles par étudiant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA) multipliées par la durée moyenne des études tertiaires, dans les établissements publics et privés



Note : Chaque segment des barres représente les dépenses annuelles par étudiant. Le nombre de segments représente le nombre d'années moyen qu'un étudiant reste dans l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par étudiant effectuées pendant la durée moyenne des études tertiaires.

Source : OCDE. Tableau B1.4.

contre 3.9 années aux Pays-Bas). Il en résulte qu'en Autriche, les dépenses unitaires cumulées afférentes aux études tertiaires sont supérieures de plus de 50 pour cent à celles relevées aux Pays-Bas (72 184 USD, contre 41 951 USD) (voir le tableau et le graphique B1.6).

Le coût unitaire total des études tertiaires de type A en Suisse (94 388 USD) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans les 10 autres pays qui ont fourni des données, à l'exception de l'Allemagne (voir le tableau B1.4). Ces écarts doivent naturellement être considérés à la lumière des différences entre pays dans les structures des diplômes ainsi que des différences susceptibles d'exister quant au niveau des diplômes obtenus à la sortie de l'université. Des tendances analogues sont observées dans le cas des études tertiaires de type B, mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par le fait qu'elles sont moins longues.

En règle générale, le coût total des études tertiaires de type B est nettement inférieur à celui des études tertiaires de type A, en raison principalement de la durée plus courte des études de type B.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par la division des dépenses totales afférentes à ce niveau par les effectifs correspondants en équivalents plein temps. 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 dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour être converties en équivalents dollars américains. Le taux de change PPA donne le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer le même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut être

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1998 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 2000 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

acheté en dollars aux États-Unis. Il est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans rapport avec le pouvoir d'achat intérieur relatif du moment dans les différents pays (voir l'annexe 2 pour davantage de détails).

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000.

Le tableau B1.3 et les graphiques B1.1 et B1.3 présentent les dépenses par étudiant de l'année budgétaire 1995. Ces chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000. 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 réalisé au cours de l'année 2000. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 1998 sur la base des indices implicites des prix du PIB.

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 si les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de précisions, voir le « Guide du lecteur » en début d'ouvrage).

La part des dépenses unitaires dans le PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires exprimées en monnaie nationale en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les premières sont corrigées à l'aide des taux d'inflation du pays considéré de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Les dépenses estimées sur la durée moyenne des études tertiaires (voir le tableau B1.4) sont obtenues par la multiplication des dépenses annuelles de fonctionnement par la durée type des études tertiaires. Les méthodes appliquées pour estimer la durée type des études tertiaires sont décrites à l'annexe 3. Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une étude spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 1997 et en 2000.

Le classement des pays selon les dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux définitions différentes selon les pays des notions de « temps plein », de « temps partiel » et d'« équivalent temps plein ». Certains pays comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme étudiant à temps plein alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues au terme d'un programme spécifique 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 équivalents plein temps que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de fréquentation.

Tableau B1.1. **Dépenses par étudiant (1998)**

Dépenses par étudiant en dollars EU convertis à l'aide des PPA au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur les équivalents plein-temps

B1

	Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire		
							Ensemble du tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pays de l'OCDE									
Australie*	m	3 981	5 184	6 830	5 830	7 218	11 539	8 341	12 279
Autriche ¹	5 029	6 065	7 669	8 783	8 163	7 245	11 279	x(7)	x(7)
Belgique ²	2 726	3 743	x(5)	x(5)	5 970	x(5)	6 508	x(7)	x(7)
Belgique (Com. fl.) ²	2 601	3 799	x(5)	x(5)	6 238	x(5)	6 597	x(7)	x(7)
Canada	4 535	m	m	m	m	5 735	14 579	13 795	14 899
République tchèque	2 231	1 645	2 879	3 575	3 182	1 334	5 584	3 191	6 326
Danemark	5 664	6 713	6 617	7 705	7 200	6 826	9 562	x(7)	x(7)
Finlande	3 665	4 641	4 616	5 515	5 111	x(5)	7 327	5 776	7 582
France	3 609	3 752	6 133	7 191	6 605	m	7 226	7 636	7 113
Allemagne	4 648	3 531	4 641	9 519	6 209	10 924	9 481	5 422	10 139
Grèce ²	x(2)	2 368	x(5)	x(5)	3 287	2 773	4 157	3 232	4 521
Hongrie	2 160	2 028	1 906	2 383	2 140	2 304	5 073	a	5 080
Islande ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	2 555	2 745	x(5)	x(5)	3 934	4 361	8 522	x(7)	x(7)
Italie ¹	4 730	5 653	6 627	6 340	6 458	x(5)	6 295	6 283	6 295
Japon	3 123	5 075	5 515	6 257	5 890	x(5)	9 871	7 270	10 374
Corée	1 287	2 838	3 374	3 692	3 544	a	6 356	4 185	7 820
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	865	863	1 268	2 253	1 586	a	3 800	x(7)	3 800
Pays-Bas	3 630	3 795	5 459	5 120	5 304	x(5.7)	10 757	7 592	10 796
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	7 924	5 761	7 116	7 839	7 343	x(5)	10 918	x(9)	10 918
Pologne	2 747	1 496	x(2)	1 438	1 438	m	4 262	x(9)	4 262
Portugal	1 717	3 121	4 219	5 137	4 636	a	m	m	m
Espagne	2 586	3 267	x(5)	x(5)	4 274	x(5)	5 038	4 767	5 056
Suède	3 210	5 579	5 567	5 701	5 648	m	13 224	x(7)	x(7)
Suisse ¹	2 593	6 470	7 618	11 219	9 348	7 621	16 563	10 273	17 310
Turquie ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni ^{2*}	4 910	3 329	x(5)	x(5)	5 230	x(5)	9 699	x(7)	x(7)
États-Unis	6 441	6 043	x(5)	x(5)	7 764	x(7)	19 802	x(7)	x(7)
Moyenne des pays	3 585	3 940	5 083	5 916	5 294	4 404	9 063	~	~
Total OCDE	3 883	3 915	~	~	5 625	~	11 720	~	~
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	1 662	1 389	1 667	2 229	1 860	n	2 965	4 425	2 572
Brésil ^{1, 3}	1 065	837	995	1 154	1 076	n	14 618	x	14 618
Chili	1 318	1 500	1 624	1 764	1 713	n	5 897	3 121	6 565
Indonésie ^{1, 4}	425	116	433	647	497	n	6 840	x	x
Israël	3 094	4 135	x	x	5 115	3 570	10 765	8 413	11 400
Malaisie ¹	385	919	x	x	1 469	5 999	m	m	m
Paraguay ¹	x	572	x	948	948	n	m	2 511	m
Pérou	463	479	x	x	671	a	2 085	1 033	3 035
Philippines ^{1, 3}	433	689	640	1 089	726	3 614	2 799	n	2 799
Thaïlande	802	1 048	1 091	1 289	1 177	m	6 360	4 971	6 951
Tunisie ^{1, 4}	239	891	x	x	1 633	n	5 136	5 753	x
Uruguay ¹	1 096	971	1 068	1 480	1 246	n	2 081	x	x
Zimbabwe	m	768	x	x	1 179	x	10 670	5 355	13 521

1. Établissements publics seulement.

2. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

3. Année de référence 1997.

4. Année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Tableau B1.2. Dépenses par étudiant par rapport au PIB par habitant (1998)
Ratio des dépenses par étudiant par rapport au PIB par habitant (multiplié par 100) au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur les équivalents plein-temps

	Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire		
							Ensemble du tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pays de l'OCDE									
Australie	m	16	21	28	24	30	48	34	51
Autriche ¹	21	26	33	37	35	31	48	x(7)	x(7)
Belgique (Com. fl.) ²	11	16	x(5)	x(5)	28	x(5)	27	x(7)	x(7)
Canada	18	m	m	m	m	23	58	55	59
République tchèque	17	13	22	28	25	10	43	25	49
Danemark	22	26	26	30	28	27	37	x(7)	x(7)
Finlande	17	21	21	25	23	x(5)	34	27	35
France	17	18	29	34	31	m	34	36	34
Allemagne	20	15	20	42	27	48	41	24	44
Grèce ²	x(2)	17	x(5)	x(5)	23	19	29	23	32
Hongrie ¹	21	20	18	23	20	24	53	a	53
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	11	12	x(5)	x(5)	17	19	38	x(7)	x(7)
Italie ¹	21	26	30	29	29	x(5)	28	28	28
Japon	13	21	23	26	24	x(5)	41	30	43
Corée	9	20	23	26	25	a	44	29	54
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	11	11	16	29	20	a	48	x(7)	48
Pays-Bas	15	15	22	21	21	x(5,7)	44	31	44
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	30	22	27	29	28	x(5)	42	x(9)	42
Pologne	34	18	x(2)	18	18	x(5)	52	x(9)	52
Portugal ¹	17	21	28	30	29	a	m	m	m
Espagne	15	19	x(5)	x(5)	27	x(5)	30	28	30
Suède	15	26	25	26	26	m	61	x(7)	x(7)
Suisse ¹	9	24	28	41	34	28	61	38	63
Turquie ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni ^{2*}	23	15	x(5)	x(5)	24	x(5)	45	x(7)	x(7)
États-Unis	20	19	x(5)	x(5)	24	x(7)	61	x(7)	x(7)
Moyenne des pays	18	19	24	29	26	20	44	31	45
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	14	12	14	19	16	n	25	37	22
Brésil ^{1,3}	16	12	15	17	16	n	214	x	214
Chili	15	17	19	20	20	n	67	36	75
Indonésie ^{1,4}	16	4	16	24	19	n	259	x	x
Israël	18	24	x	x	30	21	62	49	66
Malaisie ¹	5	11	x	x	18	74	m	m	m
Paraguay ¹	x	13	x	x	22	n	m	58	m
Pérou	11	11	x	x	15	a	48	24	70
Philippines ^{1,3}	12	18	17	29	19	97	75	n	75
Thaïlande	15	19	20	23	21	m	116	90	126
Tunisie ^{1,4}	4	16	x	x	28	n	90	100	x
Uruguay ¹	13	11	12	17	14	n	24	x	x
Zimbabwe	m	29	x	x	44	x	401	201	508

1. Établissements publics seulement.

2. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

3. Année de référence 1997.

4. Année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Tableau B1.3. **Dépenses par étudiant par rapport au PIB par habitant (1995)**

Ratio des dépenses par étudiant par rapport au PIB par habitant (multiplié par 100) au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur les équivalents plein-temps

	Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire		
							Ensemble du tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Australie	m	15	22	30	25	40	54	40	58
Belgique (Com. fl.)	12	16	x(5)	x(5)	28	x(5)	32	x(7)	x(7)
Canada	24	m	m	m	m	21	64	68	63
République tchèque	18	18	19	30	25	19	62	31	64
Danemark	22	25	27	27	27	33	44	x(7)	x(7)
Finlande	18	24	23	28	26	m	40	42	40
France	16	17	28	34	31	23	33	38	32
Allemagne	23	16	22	44	29	53	41	20	45
Grèce	n	15	x(5)	x(5)	15	m	22	14	26
Hongrie	20	23	22	26	24	m	71	a	71
Irlande	9	13	x(5)	x(5)	20	24	38	x(7)	x(7)
Italie ¹	18	24	28	28	28	13	26	23	26
Mexique	14	13	20	28	23	a	63	x(7)	x(7)
Norvège	26	m	m	m	m	m	45	x(9)	45
Pologne ¹	35	18	x(5)	x(5)	18	x(5)	59	x(7)	x(7)
Espagne	17	19	16	31	25	x(5)	29	32	29
Royaume-Uni ^{2*}	29	16	x(5)	x(5)	26	x(5)	49	x(7)	x(7)

1. Établissements publics seulement.

2. Comprend uniquement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

B1

Tableau B1.4. Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (1998)
Durée moyenne des études tertiaires et dépenses cumulées sur la durée moyenne des études, en dollars EU convertis à l'aide des PPAs, par type de programme

	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires		
		Total	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Total	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
Australie	MC	2.5	1.6	2.6	29 194	13 095	31 433
Autriche ⁴	FA	6.4	2.3	7.4	72 184	x	x
Canada ^{4*}	MC	1.9	1.4	2.5	27 419	19 100	37 447
Danemark ⁴	FA	4.2	2.1	4.4	40 065	x	x
Finlande	MC	6.0	a	6.0	45 413	a	45 413
France ⁴	FA	4.7	2.8	5.3	33 830	21 135	37 741
Allemagne [*]	MC	4.9	2.4	6.0	46 078	13 230	60 938
Grèce ^{3*}	FA	5.2	3.0	7.3	21 657	9 792	33 046
Hongrie	MC	4.1	a	4.1	20 545	a	20 572
Islande ^{2*}	MC	2.7	2.0	2.8	m	m	m
Irlande [*]	MC	3.2	2.2	4.0	27 610	x	x
Italie ²	MC	5.5	3.3	5.6	34 559	20 547	35 063
Corée ^{4*}	MC	3.4	2.1	4.2	21 800	8 662	33 002
Mexique ⁴	FA	3.4	x	3.4	13 005	x	x
Pays-Bas ⁴	MC	3.9	x	x	41 951	x	x
Pologne [*]	MC	3.7	a	3.7	15 685	a	15 685
Espagne ⁴	FA	4.6	1.5	4.7	22 922	7 098	23 795
Suède	MC	4.6	2.6	4.7	60 928	x	x
Suisse ^{4*}	MC	3.6	2.2	5.5	60 030	22 466	94 388
Royaume-Uni ^{3*}	MC	3.5	x	x	34 348	x	x
Moyenne des pays		4.1	2.0	4.7	35 087	~	~

1. Pour estimer la durée des études tertiaires, on a appliqué soit la méthode de la chaîne (MC), soit une formule par approximation (FA).

2. Établissements publics seulement.

3. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

4. Les données sur la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 1997 pour l'année universitaire 1995. Les programmes ont été classés selon la CITE 1976.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

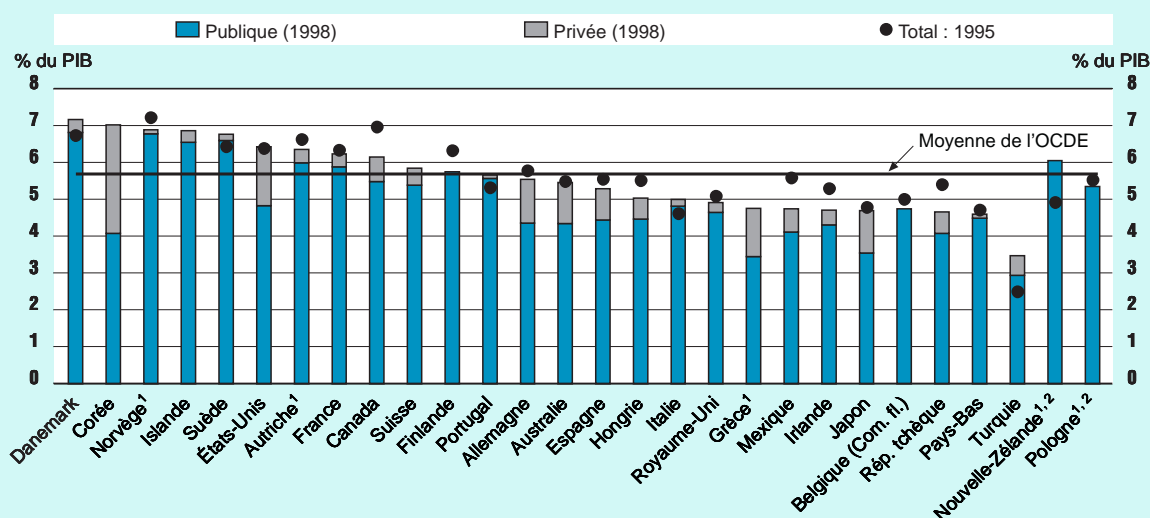
DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

B₂

- Tous les pays de l'OCDE investissent une part substantielle de leurs ressources nationales dans l'éducation. Dans l'ensemble, ils ont consacré 5.7 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement en 1998.
- Dans 11 pays de l'OCDE sur 17, les investissements publics et privés ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1998, mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale, contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 90.
- L'investissement dans les établissements préprimaires varie grandement selon les pays.
- Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3.6 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Mais la Corée et les États-Unis affectent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 1998)

Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement de sources publiques et privées, pour tous les niveaux d'enseignement, par source de fonds et année



1. Les subventions publiques sont comprises dans les fonds privés.

2. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques ou privées au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE. Tableau B2.1a.

■ CONTEXTE

Cet indicateur examine la part relative des ressources nationales qui est investie dans les établissements d'enseignement.

Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. Tant que le rendement de cet investissement sur le plan social et privé est suffisant, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et à développer l'investissement global sont réunies.

Il comprend également une étude comparative de l'évolution de cet investissement dans le temps.

Lorsqu'ils analysent l'effort financier qu'ils consacrent à l'éducation, les pouvoirs publics doivent considérer les pressions qui s'exercent en faveur d'une augmentation des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les équipements éducatifs. Bien que cet indicateur ne puisse apporter de réponse directe à ce type de question, il peut cependant servir de repère quant au volume de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport au volume de la richesse nationale et quant à son évolution dans le temps et dans différents pays.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte et ce qu'il exclut

Champ couvert par le diagramme (voir page 61 pour les explications)

Cet indicateur porte sur les dépenses au titre des écoles, universités et autres établissements publics ou privés qui dispensent de l'enseignement ou participent à la fourniture des services d'éducation. Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'enseignement, mais comprennent également les dépenses publiques et privées consacrées aux services auxiliaires destinés à aider les élèves/étudiants et leur famille pour autant qu'ils soient proposés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les activités de recherche et de développement peuvent représenter une part importante des dépenses. Cette part de dépenses est incluse dans cet indicateur lorsque les activités de recherche y afférentes sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et les revenus non perçus par les étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Investissement global par rapport au PIB

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. Compte tenu des sources de financement publiques et privées, ils consacrent 5.7 pour cent de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée et au Danemark, où elles représentent, sources publiques et privées confondues, plus de 7 pour cent du PIB. Viennent ensuite l'Islande, la Norvège et la Suède, où cette part équivaut à plus de 6.7 pour cent du PIB. Toutefois, un tiers des pays de l'OCDE consacre moins de 5 pour cent de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. Aux Pays-Bas, en République tchèque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3.5 et 4.7 pour cent du PIB (voir le graphique B2.1 et le tableau B2.1a).

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 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, à l'instar de la durée des études et de l'importance et de l'organisation des activités de recherche connexes. Enfin, les dépenses unitaires peuvent varier grandement selon les pays, même si ceux-ci consacrent la même part de leur PIB à l'éducation, en raison des grandes disparités observées en matière de PIB (voir l'indicateur B1).

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1995 et 1998

Dans 11 des 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent en termes réels entre 1995 et 1998 (voir le graphique B2.2). Au Danemark, en Irlande et au Portugal, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont grimpé de 15 pour cent et, en Turquie, de 60 pour cent. La tendance est semblable si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages pour couvrir des dépenses au titre des établissements ont augmenté de plus de 5 pour cent dans 16 pays sur 22 entre 1995 et 1998. Une hausse sensible des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a été observée en Grèce, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, pour lesquels les données sur les dépenses privées ne sont pas disponibles.

Après une baisse importante des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement au début des années 90, l'Italie a connu une hausse de plus de 10 pour cent de ses dépenses entre 1995 et 1998. Cette croissance est nettement plus élevée que celle du PIB au cours de la même période. En revanche, les dépenses au titre des établissements d'enseignement

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5.7 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.

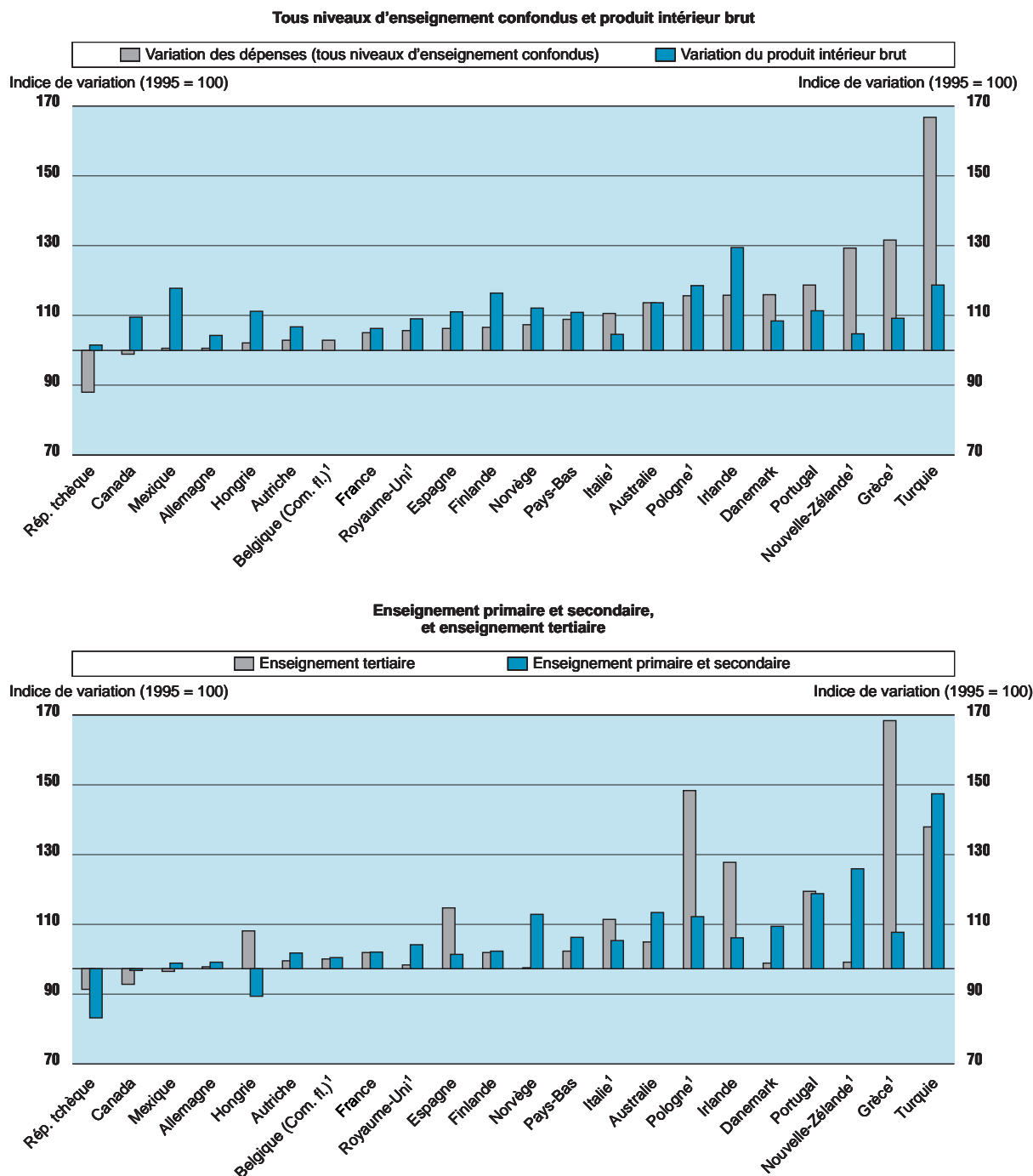
B₂

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande.

Dans 11 pays de l'OCDE sur 17, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1998...

Graphique B2.2. **Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1998)**

Indice de variation entre 1995 et 1998 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (1995 = 100)



1. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre croissant des variations des dépenses au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 1998 pour tous les niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau B2.2 et annexe 2.

sont restées inchangées en Allemagne, en Autriche, au Canada, en Hongrie et au Mexique entre 1995 et 1998. Elles ont même diminué en République tchèque (voir le tableau B2.2).

La tendance à la hausse des dépenses au titre des établissements d'enseignement ne doit pas occulter le fait que le PIB a augmenté à un rythme plus soutenu que ces dépenses pendant la même période dans tous les pays, à l'exception du Danemark, de la Grèce, de l'Italie, de la Nouvelle-Zélande, du Portugal et de la Turquie (voir le tableau B2.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses d'éducation ont progressé plus rapidement que la richesse nationale entre 1990 et 1995, ce qui a donné lieu à un accroissement des dépenses moyennes au titre des établissements d'enseignement de 5.3 pour cent du PIB en 1990 à 5.6 pour cent en 1995. L'augmentation de ces dépenses provient essentiellement de sources publiques (voir le tableau B2.1a).

Cette tendance a toutefois commencé à s'inverser à partir de 1996. L'augmentation des dépenses au titre des établissements d'enseignement s'est poursuivie entre 1995 et 1998 en valeur absolue, mais à un rythme moins soutenu que celle du PIB. Dans deux tiers environ des pays de l'OCDE, une baisse de la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement a été enregistrée. A cet égard, les baisses les plus sensibles, supérieures à 0.5 point de pourcentage, ont été observées au Canada, en Finlande, en Irlande, au Mexique et en République tchèque.

Si la forte croissance du PIB occulte l'augmentation substantielle des dépenses au titre des établissements d'enseignement en Irlande, il n'en va pas de même au Mexique et en République tchèque, où l'éducation n'a pas bénéficié de manière significative de la hausse du PIB. En 1995, ces deux pays figuraient déjà au nombre de ceux qui consacrent la plus faible part de leur PIB à l'éducation. Ils ont encore régressé dans le classement à cet égard (voir le tableau B2.1a et le graphique B2.1).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'éducation

Le fait que les dépenses globales d'éducation soient considérables n'implique pas nécessairement que des dépenses importantes soient consenties dans tous les niveaux d'enseignement. En la matière, les différences sont les plus frappantes dans l'enseignement préprimaire. A ce niveau d'enseignement, les dépenses varient grandement : entre moins de 0.2 pour cent du PIB en Australie, en Corée et en Irlande et de 0.7 pour cent ou plus au Danemark, en France et en Hongrie (voir le tableau B2.1c). Les écarts observés dans l'enseignement préprimaire s'expliquent principalement par les taux de fréquentation et par l'âge fixé pour le début de l'enseignement primaire (voir le graphique C1.2).

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial à la lumière de l'importance de cet enseignement, du souci de jeter des bases solides pour l'apprentissage à vie et de la volonté d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Il y a lieu de souligner toutefois que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à fournir un

... mais les dépenses d'éducation n'ont généralement pas augmenté au même rythme que les ressources nationales.

Entre 1990 et 1995, les dépenses d'éducation ont progressé plus vite que la richesse nationale...

... mais la tendance a commencé à s'inverser à partir de 1996.

L'investissement dans les établissements d'enseignement préprimaires varie grandement selon les pays.



encadrement et une éducation préscolaires de qualité. La plus grande prudence s'impose donc lors de l'interprétation des déductions tirées des conditions d'accès à l'encadrement et à l'éducation préscolaires et de leur qualité.

Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire absorbe la majeure partie des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3.6 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.3), ce qui est logique eu égard à la scolarisation généralisée dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur et aux taux de fréquentation élevés dans l'enseignement secondaire supérieur (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires nettement plus élevées consenties dans l'enseignement secondaire supérieur et tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ce que les seuls effectifs pourraient laisser suggérer. Plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire.

La Corée et les États-Unis consacrent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

La Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2.5 et 2.3 pour cent de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire, soit plus d'un tiers de l'ensemble des dépenses au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.3). Le Canada, la Finlande, l'Islande et la Suède affichent également des niveaux élevés de dépenses : une part égale ou supérieure à 1.6 pour cent de leur PIB est affectée aux établissements d'enseignement tertiaire. A l'autre extrême, la France, le Portugal et la Suisse affectent une part du PIB inférieure à la moyenne aux établissements d'enseignement tertiaire, mais figurent au nombre des pays de l'OCDE où l'enseignement primaire et secondaire bénéficie de la plus grande part du PIB. En Suisse toutefois, le taux de fréquentation relativement faible dans l'enseignement tertiaire donne lieu à des dépenses unitaires parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir le tableau B2.1c).

Dans certains pays, tous les niveaux d'enseignement ont bénéficié de l'augmentation des dépenses, alors que dans d'autres, seuls certains niveaux en ont profité.

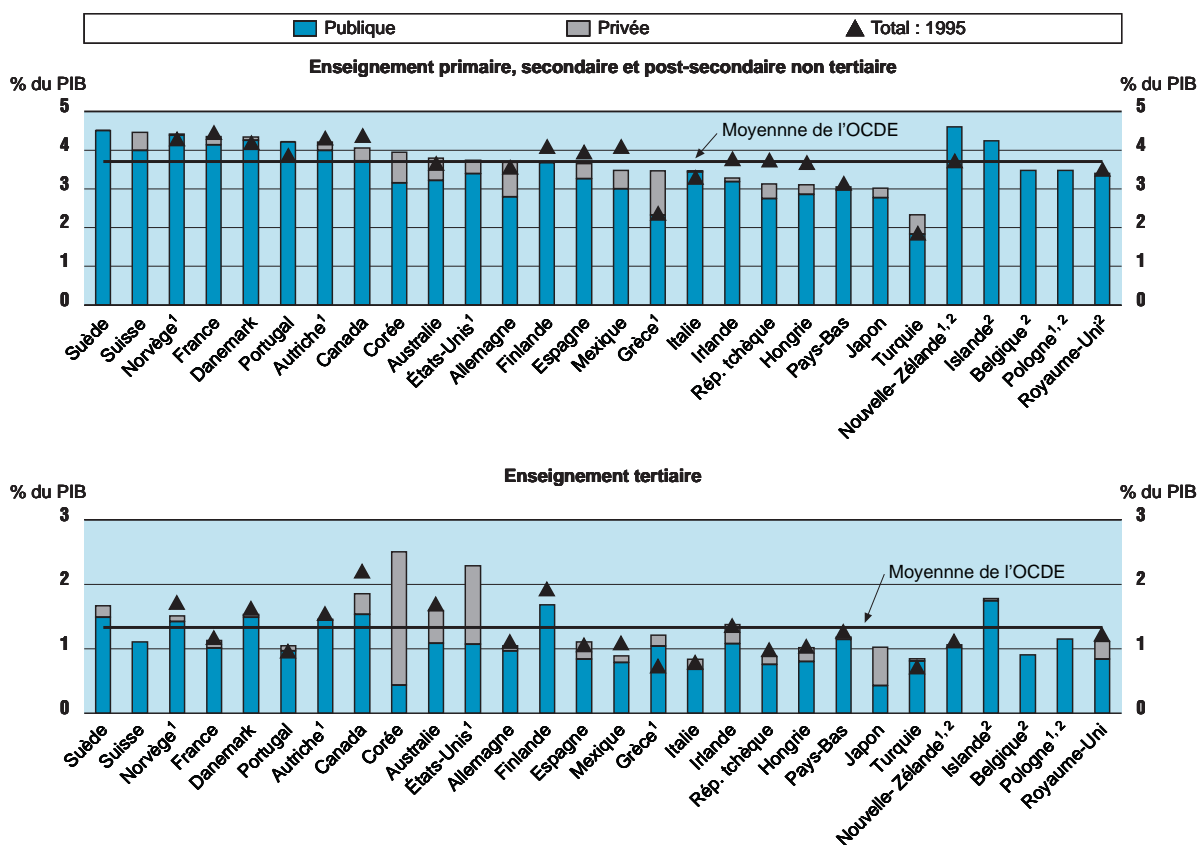
Les pays ne répercutent pas tous l'augmentation des dépenses sur les mêmes niveaux d'enseignement. L'Australie, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal et la Turquie ont investi à tous les niveaux d'enseignement les ressources supplémentaires liées à la hausse relativement importante des dépenses en valeur absolue au titre des établissements d'enseignement. Par comparaison, le Danemark, la Norvège et la Nouvelle-Zélande ont décidé d'accroître les dépenses consacrées à l'enseignement primaire et secondaire, celles dévolues à l'enseignement tertiaire restant inchangées par rapport à 1995. Inversement, en Grèce, en Irlande et en Pologne, les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire ont grimpé de plus de 30 pour cent entre 1995 et 1998, tandis que les dépenses consacrées aux niveaux inférieurs d'enseignement ont augmenté à un rythme nettement moins soutenu. En Hongrie, l'accroissement significatif (12 pour cent) des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire est allé de pair avec une baisse (9 pour cent) des dépenses dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le graphique B2.2).

Facteurs influençant sensiblement les dépenses nationales d'éducation

La part des ressources nationales affectées à l'éducation dépend d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national du traitement des enseignants, ainsi que l'organisation et la fourniture des services d'enseignement.

Graphique B2.3. **Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 1998)**

Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement de sources publiques et privées, par niveau d'enseignement, source de fonds et année



B2

1. Les subventions publiques sont comprises dans les fonds privés.
2. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques ou privées au titre des établissements d'enseignement pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les pays présentant des données uniquement sur les dépenses publiques sont classés séparément.

Source : OCDE. Tableau B2.1.b.

L'importance de la population d'âge scolaire d'un pays (indicateur A1) 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 richesse 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 des résultats analogues (voir le graphique A1.3).

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

Plus le taux de scolarisation est élevé, plus les ressources financières requises sont importantes.

Si les pouvoirs publics ne peuvent guère agir sur la taille de leur population jeune, le pourcentage de jeunes inscrits dans les différents niveaux d'enseignement constitue pour eux une question essentielle. Les différences de taux de scolarisation entre pays reflètent des disparités 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 que dans les pays de l'OCDE, un enfant de cinq ans peut espérer effectuer entre dix et 20 années d'études. Si l'on considère l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, l'écart est encore plus grand, allant de moins d'une année au Luxembourg et au Mexique à 3.9 années en Finlande.

Les différences dans la durée de la scolarisation influent également sur les dépenses d'éducation.

Les différences dans la durée des études sont reflétées par les différences de taux de scolarisation qui, à leur tour, influent sur les dépenses d'éducation. Le graphique B2.4 montre l'évolution virtuelle des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB si les profils de scolarisation étaient les mêmes dans les pays de l'OCDE, les autres facteurs restant inchangés. En règle générale, les pays dont le taux de scolarisation est supérieur à la moyenne, tels que l'Australie, la Finlande, la Norvège et la Suède, affectent également un pourcentage plus élevé de leur PIB à l'éducation. Inversement, le niveau peu élevé de dépenses observé dans des pays comme la Hongrie, la République tchèque et la Turquie s'explique par des taux de scolarisation inférieurs à la moyenne. Font exception à ce modèle l'Autriche et la Corée, où les dépenses correspondent à la moyenne, alors que les taux de scolarisation sont inférieurs à la moyenne.

Si les profils de scolarisation étaient identiques dans tous les pays de l'OCDE, les dépenses en pourcentage du PIB augmenteraient de 1.8 pour cent au Mexique et en Turquie, alors qu'elles diminueraient de 0.6 pour cent ou plus en Corée, en Finlande, au Japon et en Norvège, à supposer que les dépenses par élève/étudiant restent constantes dans chacun de ces pays (voir le graphique B2.4).

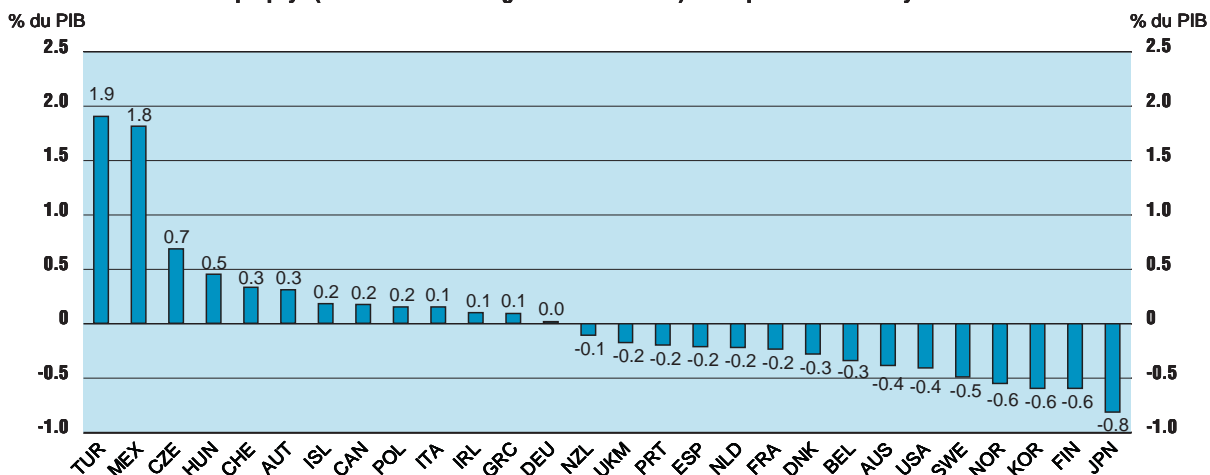
Dans certains pays, les effets de la structure démographique sur les dépenses d'éducation sont compensés par les effets des profils de scolarisation.

L'impact des taux de scolarisation sur les dépenses d'éducation est particulièrement manifeste dans l'enseignement tertiaire où les taux de fréquentation (indicateur C1) et les coûts unitaires (indicateur B1) divergent sensiblement entre pays. En Corée et au Japon, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB diminueraient vraisemblablement de 1.0 point de pourcentage si le taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire correspondait à la moyenne de l'OCDE. Aux États-Unis et en Finlande, la diminution serait de l'ordre de 0.5 point de pourcentage dans les mêmes conditions (voir le graphique B2.4). A l'autre extrême se trouvent le Mexique et la Turquie où les dépenses d'éducation au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB augmenteraient respectivement de 1.1 et de 0.8 point de pourcentage si le taux de fréquentation correspondait à la moyenne de l'OCDE.

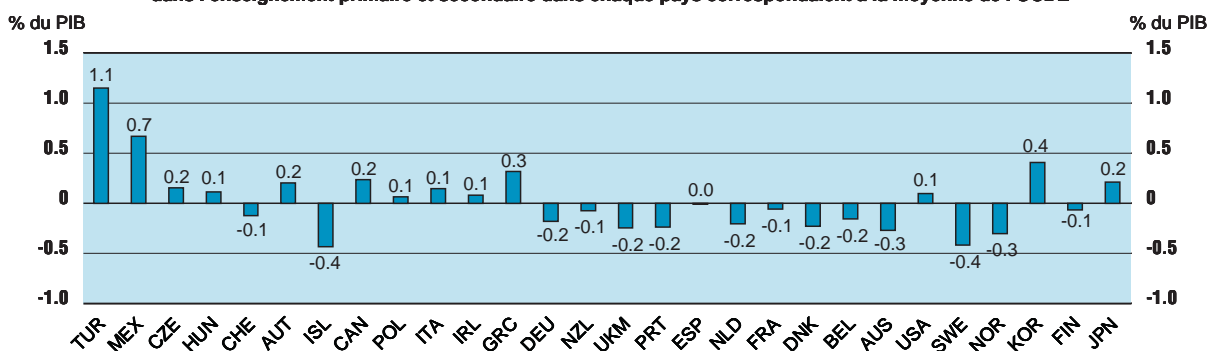
Graphique B2.4. Incidence des taux de scolarisation sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1998)

B₂

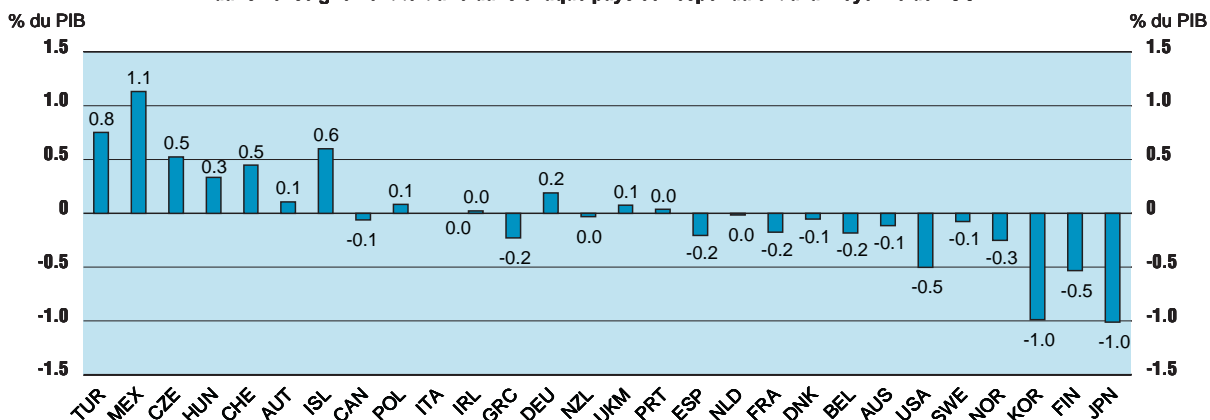
A. Évolution estimée des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation de chaque pays (tous niveaux d'enseignement confondus) correspondaient à la moyenne de l'OCDE



B. Évolution estimée des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire dans chaque pays correspondaient à la moyenne de l'OCDE



C. Évolution estimée des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire dans chaque pays correspondaient à la moyenne de l'OCDE



Les pays sont classés selon l'ordre décroissant de l'évolution estimée des dépenses en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation de chaque pays (tous niveaux d'enseignement confondus) correspondaient à la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE. Pour plus de détails, voir l'annexe 3.

DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1998 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 2000 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique, c'est-à-dire ceux qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance (essentiellement des écoles et des universités). Les entreprises commerciales et autres entités qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Les autres établissements, qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique, sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de consultance à d'autres établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement. A titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration, des agences privées qui se livrent à des activités de gestion et d'administration ou encore les entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, du logement et des repas des élèves/étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure les dépenses consacrées à des services similaires fournis dans certains pays par les établissements d'enseignement et dans d'autres, par d'autres types d'établissements et de permettre leur comparaison.

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*. Pour cette raison, les aides publiques aux ménages et autres entités, telles que les subventions au titre des droits de scolarité et autres versements aux établissements d'enseignement, sont incluses dans les dépenses publiques pour cet indicateur. Les versements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement comprennent les droits de scolarité et autres, hors aides publiques. L'indicateur B5 présente de manière détaillée les subventions publiques et leur affectation.

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000.

Les tableaux B2.1a-b et B2.2 présentent les dépenses au titre des établissements d'enseignement correspondant à l'année budgétaire 1995. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données de 1998.

Le graphique B2.2 et le tableau B2.2 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 1998. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 1998 sur la base des indices implicites des prix du PIB.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

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 si les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de précisions, voir le « Guide du lecteur » en début d'ouvrage).

Les chiffres de 1995 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 1998.

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne des pays représente uniquement les pays pour lesquelles des données sont disponibles dans toutes les années de référence.



Tableau B2.1a. **Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB**
Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement de sources publiques et privées, pour tous les niveaux d'enseignement, par sources de fonds et année

	1998			1995			1990		
	Publiques ¹	Privées ²	Total	Publiques ¹	Privées ²	Total	Publiques ¹	Privées ²	Total
Pays de l'OCDE									
Australie ³	4.34	1.13	5.46	4.46	1.00	5.46	4.11	0.75	4.86
Autriche ³	5.98	0.38	6.36	6.30	0.31	6.61	5.14	m	5.14
Belgique [*]	4.97	m	4.97	m	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.) [*]	4.74	m	4.74	4.98	m	4.98	4.80	m	4.80
Canada	5.48	0.68	6.16	6.22	0.72	6.95	5.34	0.88	6.22
République tchèque [*]	4.07	0.60	4.67	4.91	0.47	5.38	m	m	m
Danemark [*]	6.81	0.36	7.17	6.42	0.29	6.71	5.99	0.15	6.15
Finlande	5.75	x	5.72	6.32	x	6.30	5.96	x	5.96
France	5.88	0.36	6.24	5.94	0.38	6.32	5.23	0.43	5.66
Allemagne [*]	4.35	1.20	5.55	4.49	1.27	5.76	m	m	m
Grèce ³	3.44	1.32	4.76	2.94	m	m	m	m	m
Hongrie	4.46	0.59	5.04	4.88	0.61	5.49	m	m	m
Islande	6.55	0.32	6.87	m	m	m	4.24	0.55	4.79
Irlande	4.31	0.40	4.71	4.74	0.53	5.27	4.71	0.50	5.20
Italie	4.82	0.19	5.01	4.50	0.09	4.59	5.77	m	5.77
Japon [*]	3.55	1.17	4.72	3.60	1.16	4.76	3.62	1.18	4.81
Corée [*]	4.07	2.96	7.03	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	4.10	0.65	4.75	4.60	0.97	5.57	3.19	m	m
Pays-Bas	4.49	0.12	4.61	4.57	0.12	4.69	4.45	0.35	4.80
Nouvelle-Zélande ^{3*}	6.05	m	m	4.90	m	m	5.45	m	m
Norvège ³	6.77	0.13	6.90	7.05	0.15	7.20	6.18	m	6.18
Pologne ³	5.35	m	m	5.50	m	m	7.49	m	m
Portugal [*]	5.57	0.08	5.65	5.26	0.03	5.30	4.15	n	4.15
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	4.44	0.85	5.30	4.56	0.97	5.53	4.07	0.64	4.72
Suède	6.59	0.18	6.77	6.31	0.11	6.42	5.28	n	5.28
Suisse [*]	5.38	0.47	5.86	m	m	m	4.97	m	m
Turquie [*]	2.94	0.54	3.48	2.37	0.10	2.47	3.21	n	3.23
Royaume-Uni [*]	4.65	0.28	4.92	4.84	0.23	5.06	4.45	m	m
États-Unis [*]	4.82	1.61	6.43	4.99	1.67	6.37	m	m	m
Moyenne des pays	5.00	0.66	5.66	~	~	~	~	~	~
Total OCDE	4.64	1.11	5.75	~	~	~	~	~	~
Moyenne pour les pays ayant des données pour 1990, 1995 et 1998 (20 pays)	5.13	0.42	5.55	5.17	0.40	5.57	4.92	0.38	5.30
Participants au projet IEM									
Argentine ³	4.02	0.80	4.82	m	m	m	m	m	m
Brésil ^{3, 5}	4.63	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	3.54	2.62	6.16	m	m	m	m	m	m
Indonésie ^{3, 6}	1.37	0.59	1.97	m	m	m	m	m	m
Malaisie ³	4.49	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay ³	4.43	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	2.90	2.14	5.04	m	m	m	m	m	m
Philippines ^{3, 5}	3.52	2.71	6.23	m	m	m	m	m	m
Thaïlande ³	4.27	3.35	7.62	m	m	m	m	m	m
Tunisie ^{3, 6}	6.83	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ⁴	2.83	m	m	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe	11.61	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Comprend les subventions publiques aux ménages imputables aux établissements, y compris les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques imputables aux établissements d'enseignement.

3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques mais dans les dépenses privées.

4. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement représentent plus de 1.5 pour cent des dépenses publiques totales (1998).

5. Année de référence 1997.

6. Année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

Tableau B2.1*b*. **Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB**

Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement de sources publiques et privées, par niveau d'enseignement, sources de fonds et année

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	1998		1995	Total	1998		1995	Total
	Publiques ¹	Privées ²	Total		Publiques ¹	Privées ²	Total	
Pays de l'OCDE								
Australie	3.21	0.59	3.80	3.59	1.09	0.51	1.59	1.67
Autriche ³	3.99	0.22	4.21	4.24	1.44	0.02	1.46	1.52
Belgique	3.52	m	3.52	m	0.91	m	0.91	m
Belgique (Com. fl.) [*]	3.36	m	3.36	3.50	0.83	m	0.83	0.87
Canada	3.72	0.34	4.06	4.31	1.53	0.32	1.85	2.17
République tchèque	2.74	0.39	3.13	3.67	0.76	0.12	0.88	0.96
Danemark	4.25	0.09	4.34	4.13	1.49	0.04	1.53	1.60
Finlande	3.67	x	3.66	4.03	1.68	x	1.67	1.90
France	4.14	0.22	4.35	4.39	1.01	0.12	1.13	1.14
Allemagne [*]	2.79	0.89	3.68	3.49	0.97	0.08	1.04	1.09
Grèce ³	2.32	1.15	3.47	2.30	1.04	0.17	1.21	0.70
Hongrie	2.85	0.25	3.10	3.61	0.80	0.21	1.01	1.01
Islande	4.25	m	m	m	1.74	0.04	1.78	m
Irlande ⁵	3.18	0.10	3.28	3.71	1.08	0.30	1.38	1.33
Italie	3.43	0.04	3.47	3.23	0.68	0.16	0.84	0.76
Japon [*]	2.78	0.25	3.03	m	0.43	0.60	1.02	m
Corée	3.15	0.80	3.95	m	0.44	2.07	2.51	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.00	0.48	3.48	4.02	0.78	0.11	0.89	1.06
Pays-Bas	2.97	0.08	3.06	3.08	1.15	0.03	1.18	1.24
Nouvelle-Zélande ^{3*}	4.61	m	m	3.65	1.06	m	m	1.09
Norvège ³	4.38	0.04	4.42	4.23	1.42	0.09	1.51	1.69
Pologne ³	3.48	m	m	m	1.16	m	m	m
Portugal [*]	4.22	n	4.22	3.80	0.96	0.08	1.04	0.93
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	3.26	0.40	3.65	3.88	0.84	0.27	1.11	1.03
Suède ⁵	4.51	0.01	4.52	m	1.49	0.17	1.67	m
Suisse [*]	3.99	0.47	4.46	m	1.11	n	1.11	m
Turquie [*]	1.82	0.51	2.33	1.78	0.81	0.03	0.84	0.69
Royaume-Uni [*]	3.40	m	m	m	0.83	0.28	1.11	1.19
États-Unis ^{4*}	3.40	0.35	3.74	m	1.07	1.22	2.29	m
Moyenne des pays	3.47	0.35	3.71	~	1.06	0.29	1.33	~
Total OCDE	3.28	0.37	3.64	~	0.93	0.67	1.59	~
Moyenne pour les pays ayant uniquement des données pour 1995	~	~	3.65	3.62	~	~	1.23	1.24
Participants au projet IEM								
Argentine ³	2.75	0.33	3.07	m	0.85	0.29	1.14	m
Brésil ^{3, 6}	3.11	m	m	m	1.07	m	m	m
Chili	2.66	1.21	3.87	m	0.57	1.27	1.85	m
Inde ^{3, 4}	7.94	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie ^{3, 7}	1.12	0.25	1.36	m	0.25	0.33	0.58	m
Jordanie	4.10	n	4.10	m	m	m	m	m
Malaisie ³	3.01	m	m	m	1.26	m	m	m
Paraguay ³	3.49	m	m	m	0.95	m	m	m
Pérou ³	2.03	1.25	3.28	m	0.59	0.73	1.32	m
Philippines ^{3, 6}	2.91	1.95	4.86	m	0.51	0.64	1.15	m
Thaïlande ³	2.38	1.42	3.80	m	0.84	1.74	2.58	m
Tunisie ^{3, 7}	5.35	m	m	m	1.47	m	m	m
Uruguay ⁵	1.99	m	m	m	0.60	m	m	m
Zimbabwe ⁴	9.29	m	m	m	2.32	m	m	m

1. Comprend les subventions publiques aux ménages imputables aux établissements, y compris les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement.
 2. Déduction faite des subventions publiques imputables aux établissements d'enseignement.
 3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques mais dans les dépenses privées.
 4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
 5. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement représentent plus de 1.5 pour cent des dépenses publiques totales (1998). Les dépenses directes de sources internationales au niveau du primaire et du secondaire représentent plus de 1.5 pour cent en Uruguay.
 6. Année de référence 1997.
 7. Année de référence 1999.
- * Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

B₂

Tableau B2.1c. **Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1998)**
Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement de sources¹ publiques et privées, par niveau d'enseignement et année

	Enseignement pré-primaire	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris les dépenses non affectées et les programmes de recherche de haut niveau)
		Total	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A	
Pays de l'OCDE									
Australie*	0.1	3.8	2.8	1.0	0.1	1.6	0.2	1.4	5.5
Autriche*	0.5	4.2	2.8	1.4	n	1.5	0.3	1.2	6.4
Belgique*	0.5	3.5	x	x	x	0.9	x	x	5.0
Canada	0.2	4.1	x	x	0.2	1.9	0.5	1.3	6.2
République tchèque	0.5	3.1	2.0	1.1	0.1	0.9	0.1	0.8	4.7
Danemark*	1.1	4.3	2.9	1.4	n	1.5	x	x	7.2
Finlande*	0.4	3.7	2.4	1.2	x	1.7	0.2	1.5	5.7
France	0.7	4.4	2.8	1.5	n	1.1	0.3	0.9	6.2
Allemagne*	0.6	3.7	2.1	1.3	0.3	1.0	0.1	1.0	5.5
Grèce	x	3.5	x	x	x	1.2	x	x	4.8
Hongrie	0.8	3.1	1.9	1.1	0.1	1.0	a	1.0	5.0
Islande	m	m	m	m	m	1.8	0.9	0.9	6.9
Irlande	n	3.3	2.4	0.7	0.1	1.4	x	x	4.7
Italie*	0.4	3.5	2.1	1.3	0.1	0.8	n	0.8	5.0
Japon*	0.2	3.0	2.1	0.9	x	1.0	0.1	0.9	4.7
Corée*	0.1	4.0	2.7	1.3	n	2.5	0.7	1.8	7.0
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.4	3.5	2.7	0.8	a	0.9	x	0.9	4.7
Pays-Bas	0.4	3.1	2.2	0.8	n	1.2	n	1.2	4.6
Nouvelle-Zélande*	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	0.6	4.4	3.0	1.5	x	1.5	x	1.5	6.9
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	0.2	4.2	2.8	1.2	n	1.0	x	x	5.7
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	0.4	3.7	1.3	2.4	x	1.1	x	x	5.3
Suède*	0.6	4.5	3.0	1.5	n	1.7	x	x	6.8
Suisse*	0.2	4.5	2.8	1.6	0.1	1.1	0.1	1.0	5.9
Turquie*	m	2.3	1.6	0.7	m	0.8	x	x	3.5
Royaume-Uni*	m	m	m	m	m	1.1	x	x	4.9
États-Unis ^{2*}	0.4	3.7	x	x	x	2.3	x	x	6.4
Moyenne des pays	0.4	3.7	2.4	1.2	0.1	1.3	0.3	1.1	5.5
Total OCDE	0.4	3.6	2.3	1.2	0.1	1.6	x	x	5.7
Participants au projet IEM									
Argentine	0.5	3.1	2.4	0.7	n	1.1	0.4	0.7	4.8
Chili	0.4	3.9	2.7	1.2	n	1.8	0.2	1.7	6.2
Indonésie ³	n	1.4	1.0	0.4	n	0.6	x	x	2.0
Jordanie	n	4.1	3.5	0.6	a	m	m	m	m
Pérou	0.4	3.3	x	x	a	1.3	0.3	1.0	5.0
Philippines ⁴	0.1	4.9	4.3	0.4	0.1	1.2	n	1.2	6.2
Thaïlande	0.6	3.8	2.9	0.9	n	2.6	0.6	2.0	7.6
Uruguay	0.3	2.1	1.6	0.5	n	0.6	x	0.6	3.0

1. Comprend les sources internationales.

2. Les dépenses au titre du post-secondaire non tertiaire sont comptabilisées dans le tertiaire.

3. Année de référence 1999.

4. Année de référence 1997.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

Tableau B2.2. **Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement**

Indice de variation entre 1995 et 1999 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (1995 = 100)

	Tous niveaux d'enseignement confondus			Enseignement primaire et secondaire			Enseignement tertiaire		
	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Dépenses privées directes au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Dépenses privées directes au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Dépenses privées directes au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements
Australie	109	131	114	116	130	118	95	133	109
Autriche	103	101	103	103	143	105	104	46	102
Belgique (Com. fl.)	103	m	103	104	x	104	103	m	103
Canada	97	105	99	98	115	99	91	101	95
République tchèque	90	75	88	84	91	85	113	45	94
Danemark	115	136	116	113	112	113	99	473	102
Finlande	107	x	107	106	x	106	105	x	105
France	105	100	105	106	102	105	107	97	105
Allemagne	101	98	101	102	101	102	99	107	101
Grèce	132	m	m	112	m	m	178	m	m
Hongrie	101	112	102	92	88	91	107	133	112
Irlande	116	115	116	110	93	110	140	121	134
Italie	111	m	m	109	m	m	104	170	116
Mexique	105	79	101	105	86	102	113	53	99
Pays-Bas	109	107	109	110	103	110	105	113	106
Nouvelle-Zélande	129	m	m	132	m	m	102	m	m
Norvège	108	94	107	117	94	117	101	94	100
Pologne	116	m	m	116	m	m	156	m	m
Portugal	118	268	119	124	170	124	119	273	124
Espagne	108	101	106	108	84	105	116	130	119
Turquie	148	505	167	129	561	155	141	247	145
Royaume-Uni	106	106	106	108	m	m	99	105	101

Source : OCDE.

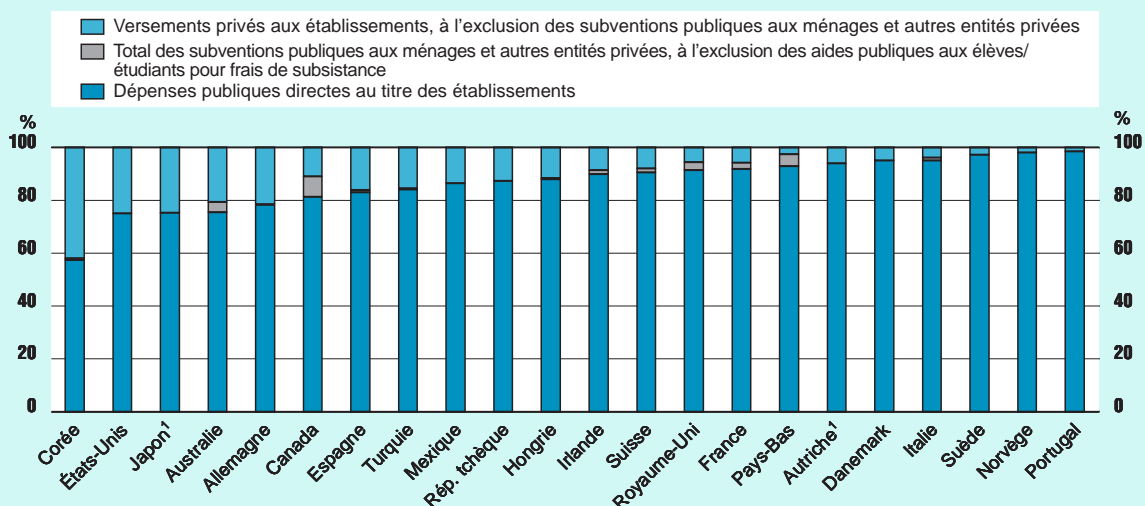


PARTS RELATIVES DE L'INVESTISSEMENT PUBLIC ET DE L'INVESTISSEMENT PRIVÉ DANS L'ÉDUCATION

- La part de l'ensemble des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement varie de 3 pour cent en Norvège, au Portugal et en Suède à 43 pour cent en Corée.
- Dans un certain nombre de pays, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire et secondaire, mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement, dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles à bas revenu.
- Dans l'enseignement primaire et secondaire, les établissements privés principalement financés par les ménages sont nettement plus rares que ceux financés par l'État.
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire ou secondaire. Au niveau tertiaire, la proportion de fonds privés varie de 3 pour cent ou moins au Danemark et en Suède à jusqu'à 83 pour cent en Corée.
- Dans six pays sur 16, les dépenses de sources privées au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 30 pour cent entre 1995 et 1998. Dans la plupart des pays, cette hausse n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses de sources publiques en la matière.

Graphique B3.1. **Part relative des financements publics et privés alloués aux établissements d'enseignement (1998)**

Répartition des financements d'origine publique et privée après transfert de sources publiques en faveur des établissements d'enseignement, pour tous les niveaux d'enseignement confondus



1. Les subventions publiques totales attribuées aux ménages sont incluses avec les données sur le financement privé.

Les pays sont classés par ordre croissant des dépenses publiques directes au titre des établissements.

Source : OCDE. Tableau B3.1.

■ CONTEXTE

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement débattue dans de nombreux pays. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale des études – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de clients et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. 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.

Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme ne constituant plus qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement jouant un rôle toujours plus grand. Cependant, de nombreux pays craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager, plutôt qu'encourager, les apprenants potentiels.

Cet indicateur présente les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé au titre des établissements d'enseignement...

... et montre aussi leur évolution depuis 1995.

B₃

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte et ce qu'il exclut

Les pouvoirs publics peuvent allouer directement des fonds aux établissements d'enseignement ou affecter des subventions à des entités privées aux fins d'enseignement. Il importe en conséquence d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs finaux directs des biens et services d'éducation lors de l'analyse des parts privées et publiques des dépenses d'éducation.

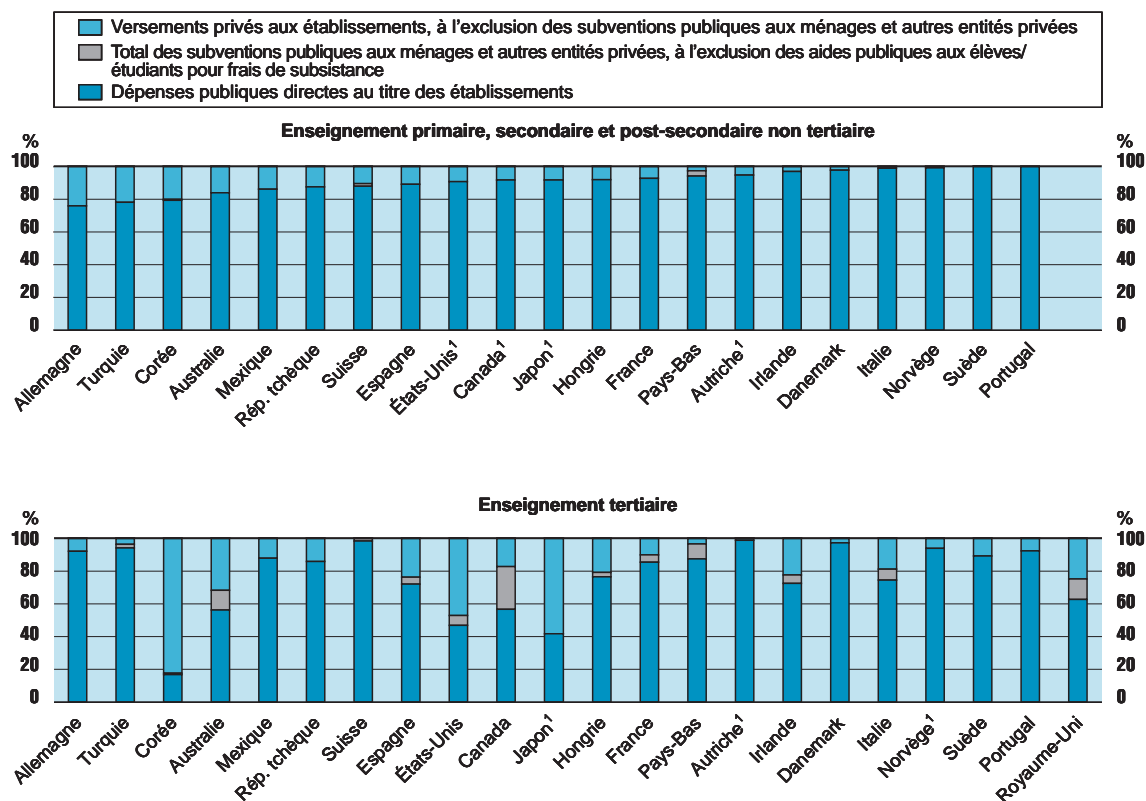
Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts au secteur privé. Les segments correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions publiques de l'éducation dans les graphiques B3.1 et B3.2 doivent dès lors être additionnés pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses privées initiales comprennent les frais de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la part de ces versements qui est compensée par les aides publiques.

Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres

Champ couvert par le diagramme (voir page 61 pour les explications)

Graphique B3.2. **Part relative des financements publics et privés alloués aux établissements d'enseignement (1998)**

Répartition des financements d'origine publique et privée après transfert de sources publiques en faveur des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement



1. Les subventions publiques totales attribuées aux ménages sont incluses avec les données sur le financement privé.

2. Les dépenses au titre du post-secondaire non tertiaire sont comprises dans le tertiaire ou ne sont pas communiquées.

Les pays sont classés par ordre croissant des dépenses publiques directes au titre des établissements de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B3.2.

versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des aides publiques).

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et les revenus non perçus par les étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Partis publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Les écoles, universités et autres établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà conséquente, continue d'augmenter. Dans les pays de l'OCDE, les ressources publiques constituent en moyenne 89 pour cent des fonds alloués aux établissements d'enseignement, dont 1.5 pour cent est redistribué aux établissements par le biais de l'octroi d'aides publiques aux ménages (voir le tableau B3.1).

Considérant les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, la part des versements privés aux établissements d'enseignement, en cela compris les versements privés assimilés à des subventions, varie de moins de 3 pour cent en Norvège, au Portugal et en Suède à entre 21 et 41 pour cent en Allemagne, en Australie, en Corée, aux États-Unis et au Japon (voir le graphique B3.1).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des fonds privés ne dépasse la barre des 10 pour cent qu'en Australie, en Espagne, au Mexique, en République tchèque et en Suisse et celle des 20 pour cent, qu'en Allemagne, en Corée et en Turquie.

Dans la plupart des pays, les dépenses du secteur privé résultent principalement des dépenses des ménages au titre des frais de scolarité et autres droits appliqués dans les établissements d'enseignement tertiaire. Il n'en va pas de même en Allemagne et en Suisse, où la quasi-totalité des dépenses privées est constituée par les contributions versées par le secteur privé dans le cadre du système de formation en alternance de l'enseignement secondaire supérieur.

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

Dans les pays de l'OCDE, 10.6 pour cent d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire fréquentent en moyenne des établissements d'enseignement dont la gestion est privée et dont le financement est essentiellement public (voir le tableau C1.4). En Belgique et aux Pays-Bas, les élèves de l'enseignement primaire et secondaire sont en majorité inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État (58.3 et 76.3 pour cent respectivement), tandis qu'en Australie, en Corée, en Espagne et au Royaume-Uni, ils sont plus de 20 pour cent (y compris les établissements primaires et secondaires autres que les écoles). Bien que ces établissements fassent l'objet d'une gestion privée, ils bénéficient d'un financement de l'État moyennant le respect de certaines conditions. Par exemple, il peut être exigé des enseignants qu'ils aient un

Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des sources publiques...

... mais de grandes disparités sont observées entre pays quant au recours au financement privé.

Le mode de financement de l'éducation varie selon qu'il s'agit de l'enseignement primaire et secondaire ou de l'enseignement tertiaire.

Dans un certain nombre de pays, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire et secondaire, mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement...

... dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles à bas revenu.

B₃

niveau minimal de qualification et des élèves/étudiants qu'ils passent avec succès un examen reconnu par l'État pour être considérés comme diplômés.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les établissements privés principalement financés par les ménages sont nettement plus rares que ceux financés par l'État.

Les établissements privés principalement financés par les ménages sont nettement plus rares dans l'enseignement primaire et secondaire. Ils sont même parfois accusés d'entraver la participation des élèves issus de familles à bas revenu. Seuls les États-Unis, le Japon, le Mexique et le Portugal comptent environ 10 pour cent d'élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés essentiellement financés par les versements des ménages non subventionnés (voir le tableau C1.4).

La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire ou secondaire.

A quatre exceptions près, la part privée des dépenses d'éducation est de loin plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement primaire et secondaire est principalement considéré comme un bien public qui génère un rendement essentiellement public, tandis que l'enseignement tertiaire, qui produit un important rendement privé sous la forme de meilleures perspectives en matière d'emploi et de revenus (voir les indicateurs E1 et E5), suggère qu'une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement peut se justifier, pour autant, bien entendu, que les pouvoirs publics garantissent l'accès au financement à tous les étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir aussi l'indicateur B5).

La proportion de fonds privés va de 3 pour cent ou moins en Autriche, au Danemark, en Islande et en Suisse à 83 pour cent en Corée.

La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, déduction faite des aides financières publiques aux étudiants, va de 3 pour cent ou moins en Autriche, au Danemark, en Islande et en Suisse à plus d'un tiers en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni. La part des sources privées dans les dépenses finales excède 50 pour cent au Japon et 80 pour cent en Corée. Plus de 75 pour cent des étudiants coréens fréquentent des établissements privés d'enseignement tertiaire dont le budget est constitué à plus de 95 pour cent des droits de scolarité. La part des fonds privés allouée aux établissements publics d'enseignement tertiaire, qui accueillent 23 pour cent des étudiants, est nettement moins élevée : elle représente moins de 40 pour cent.

Les dépenses supportées par les étudiants et leur famille au titre des droits de scolarité et autres frais liés aux études diffèrent d'un pays à l'autre selon la fiscalité et la politique budgétaire. Elles dépendent aussi de la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants. L'importance de ce soutien varie en fonction de plusieurs critères liés au mode de fréquentation (étudiant à temps plein ou à temps partiel), à l'âge et à la situation (vie en famille ou non) des étudiants. Toutefois, les critères qui ont servi à définir les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente (indicateur C3), ont désormais plus souvent déjà fondé leur propre foyer et tendent à préférer l'enseignement à temps partiel ou à distance à l'enseignement à plein-temps sur place.

Ainsi que le montre le graphique B3.3, qui compare les dépenses privées et le revenu national, la part des fonds privés alloués aux établissements d'enseignement primaire et secondaire tend à être plus élevée dans les pays dont le PIB par habitant est faible. Cinq des sept pays où cette part dépasse la barre des 10 pour cent affichent un PIB par habitant inférieur à 20 000 USD convertis à l'aide des PPA. A l'autre extrême, seuls deux des 13 pays où cette part est inférieure à 10 pour cent ont un PIB par habitant inférieur à ce seuil. Ce constat donne à penser que certaines familles décident d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés à leurs frais si les ressources publiques sont insuffisantes. Cette relation de causalité est loin d'être aussi évidente dans l'enseignement tertiaire.

La part des contributions privées dans l'enseignement primaire et secondaire tend à être plus élevée dans les pays dont le PIB par habitant est faible.

B3

Évolution des investissements publics et privés dans l'éducation

Dans neuf des 16 pays dont les données sont comparables, les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 pour cent en valeur absolue entre 1995 et 1998. Les hausses sont comprises entre 5 pour cent au Canada et plus de 100 pour cent au Portugal et en Turquie. Seuls trois pays, à savoir le Mexique, la Norvège et la République tchèque, ont vu la part privée du financement diminuer de plus de 5 pour cent (voir le graphique B3.4).

Le financement du secteur privé a augmenté dans l'éducation.

Une croissance significative des dépenses privées au titre de l'enseignement primaire et secondaire a été enregistrée dans quatre pays entre 1995 et 1998. L'Australie, l'Autriche et le Canada ont assisté à une hausse des fonds privés comprise entre 15 et 43 pour cent, les fonds publics restant inchangés par rapport à 1995. En Turquie, les dépenses privées au titre de l'enseignement primaire et secondaire ont quintuplé. En dépit d'une augmentation substantielle des fonds publics, la part des fonds privés dans les dépenses totales y est passée de 6 pour cent en 1995 à 22 pour cent en 1998 (voir le graphique B3.4 et tableau B3.2).

En Autriche, au Canada et en Turquie, les dépenses privées au titre de l'enseignement primaire/secondaire ont augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques...

Dans de nombreux pays, l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation au niveau tertiaire (indicateur C3) témoigne des efforts énergiques qui ont été déployés pour satisfaire la demande, tant des particuliers que de la société. Mais les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque, à l'instar d'ailleurs de ses structures et de ses programmes. Par conséquent, la contribution des familles au financement des études s'est accrue parallèlement à l'augmentation de la demande d'enseignement tertiaire enregistrée dans de nombreux pays. Dans tous les pays pour lesquels on dispose de données à l'exception du Canada et de la Norvège, l'indice de variation des dépenses privées directes affiche des valeurs beaucoup plus élevées pour les établissements d'enseignement tertiaire que pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire.

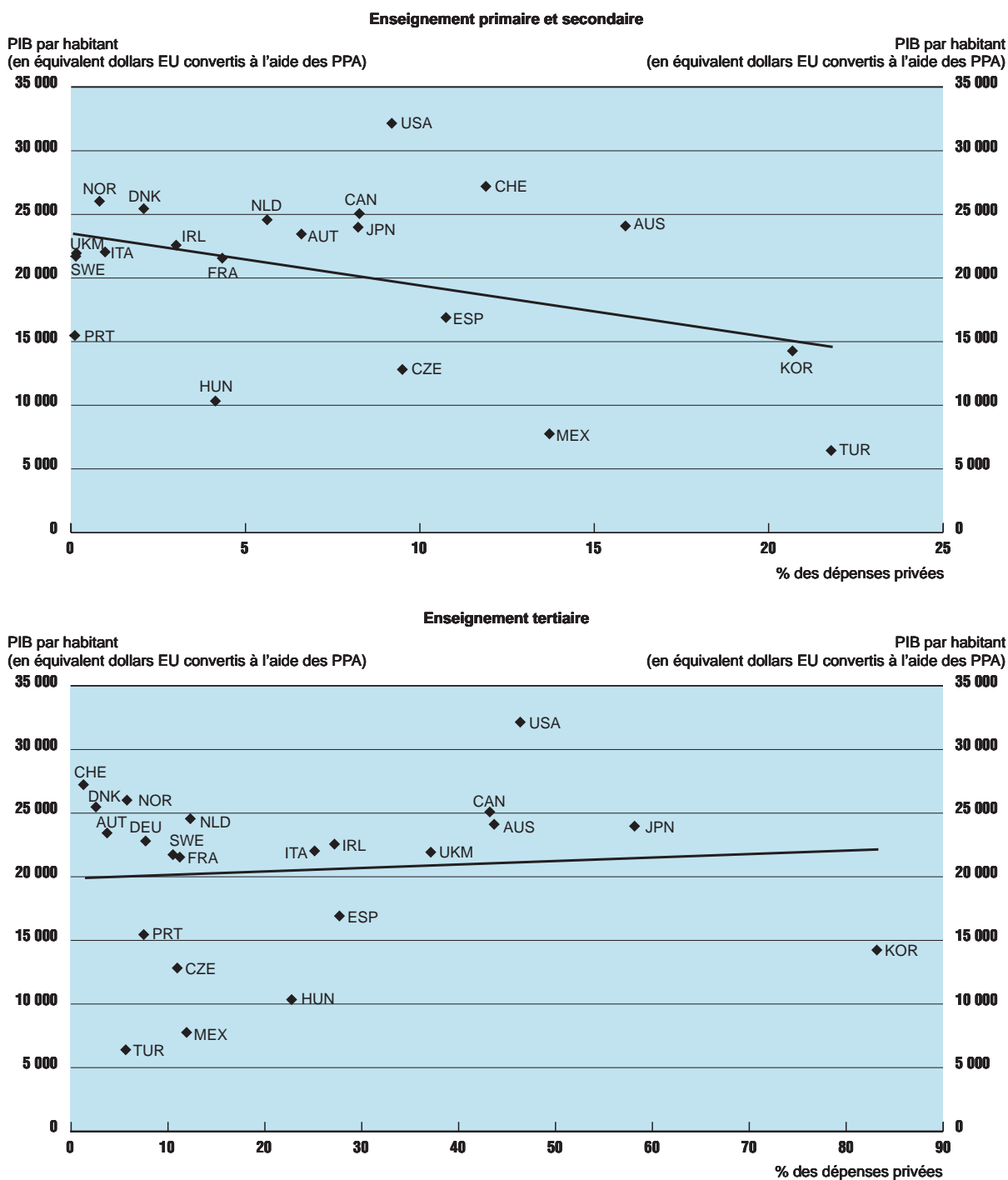
... mais les changements sont les plus frappants dans l'enseignement tertiaire où l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation témoigne des efforts énergiques déployés pour satisfaire la demande...

L'augmentation des dépenses consacrées par les ménages à l'enseignement tertiaire s'explique par un ou plusieurs des quatre facteurs suivants : i) l'accroissement des effectifs, ii) l'instauration de droits et autres frais de scolarité ou leur augmentation, iii) la hausse des prix des biens et services liés à l'éducation autres que ceux fournis par les établissements d'enseignement, iv) l'accroissement des effectifs des établissements privés qui imposent des droits plus élevés.

... et s'expliquent par quatre facteurs.

Graphique B3.3. Répartition des financements privés alloués aux établissements d'enseignement et PIB par habitant (1998)

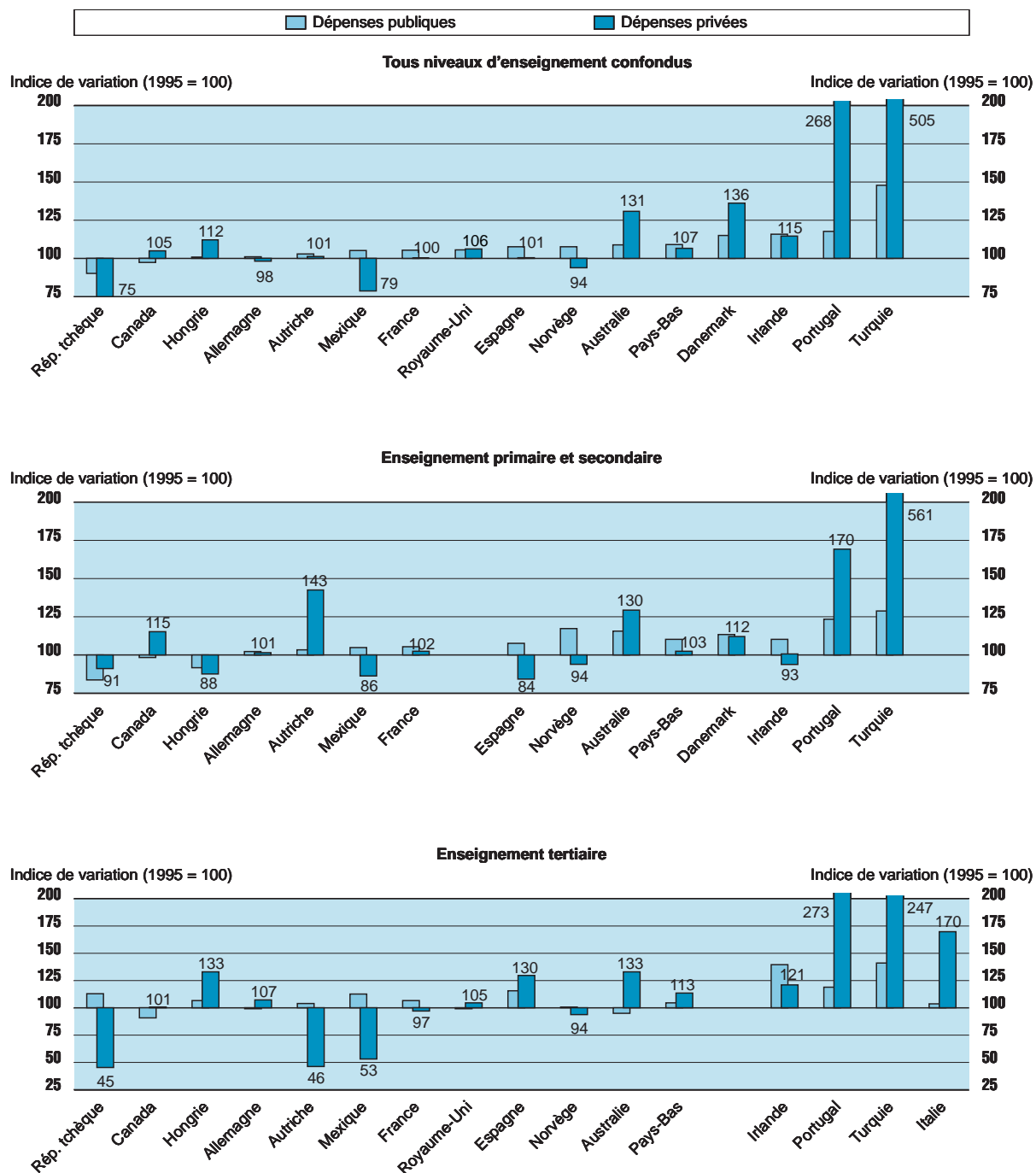
Répartition des financements privés alloués aux établissements d'enseignement publics et privés en pourcentage du total des dépenses d'enseignement par rapport au PIB par habitant (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA), par niveau d'enseignement



Source : OCDE. Tableau B3.2 et annexe 2.

Graphique B3.4. Variation des dépenses privées par rapport à la variation des dépenses publiques (1998)

Indice de variation entre 1995 et 1998 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (1995 = 100)



B3

Note : Les pays avec une part du financement total de sources privées de 2 pour cent ou moins ne sont pas représentés sur ce graphique pour le niveau d'enseignement correspondant.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation entre 1995 et 1998 des dépenses publiques pour tous les niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau B2.2.

Dans sept pays sur 17, la part privée du financement de l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 20 pour cent entre 1995 et 1998...

Sept des 17 pays de l'OCDE qui ont fourni des données ont fait état d'une augmentation de plus de 20 pour cent des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire entre 1995 et 1998. Dans certains pays, la Hongrie et l'Italie surtout, les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire se sont nettement modifiées entre 1995 et 1998. Ainsi, la part du secteur privé est passée de 17 à 25 pour cent en Italie et de 2 à 23 pour cent en Hongrie entre 1995 et 1998. Cette évolution ne s'applique toutefois pas à tous les pays. En Irlande par exemple, l'augmentation de 21 pour cent de la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 1998 a été dépassée par 40 pour cent de la part publique. En Autriche, au Mexique et en République tchèque, les fonds privés alloués à l'enseignement tertiaire ont diminué de moitié environ depuis 1995. En conséquence, la part des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement dans les dépenses totales a baissé et est passée de 23 à 12 pour cent au Mexique et de près de 30 pour cent à moins de 15 pour cent en République tchèque (voir le graphique B3.4 et tableau B3.2).

... mais dans la plupart des pays, ce phénomène n'a pas donné lieu à une diminution des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire.

Il est important de souligner qu'en règle générale, l'accroissement des dépenses privées d'éducation n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses publiques d'éducation, ni dans l'enseignement primaire et secondaire, ni dans l'enseignement tertiaire. Il ressort au contraire du graphique B3.4 que l'investissement public dans l'éducation a augmenté, indépendamment de la hausse des coûts privés dans tous les pays, sauf trois, pour lesquels des données sur la période 1995-1998 sont disponibles. En fait, certains des pays affichant la hausse la plus importante des dépenses privées figurent également parmi ceux qui ont connu la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer.

Les nombreux pays où les étudiants et leur famille contribuent au financement de l'enseignement tertiaire affichent des taux de fréquentation parmi les plus élevés...

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à influencer sur le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Il est difficile de déterminer avec exactitude l'incidence des frais de scolarité sur le comportement des apprenants, notamment parce que ces frais ne peuvent être dissociés des bourses, des avantages fiscaux et des subventions implicites au titre des prêts. Mais dans nombre de pays où les étudiants et leur famille dépensent davantage pour l'enseignement tertiaire, les taux de fréquentation et de réussite figurent parmi les plus élevés (indicateur C3).

... tandis que plusieurs pays dans lesquels la plus grande part du financement provient de fonds publics présentent des taux de fréquentation peu élevés.

Inversement, dans les six pays qui affichent les taux les plus faibles en matière d'accès à l'enseignement tertiaire, à savoir l'Allemagne, le Danemark, la France, le Mexique, la République tchèque et la Suisse, les fonds de sources privées ne représentent qu'entre 3 et 15 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (voir les tableaux B3.2 et C3.1). Il n'est donc pas établi que la participation des bénéficiaires au financement de leurs études tertiaires impose des entraves économiques – pour autant, bien sûr, que les pouvoirs publics élaborent des stratégies visant à permettre aux étudiants d'accéder au financement, quelle que soit leur situation économique.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses totales provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non partiellement compensées par des aides publiques. Les aides publiques auxquelles peuvent prétendre les ménages et qui sont incluses dans les dépenses privées sont également présentées séparément.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants dans le domaine de la restauration, du logement et du transport. Certains des coûts de ces services sont financés par les élèves/étudiants. Ceux-ci sont également inclus.

L'évolution des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement est présentée sous la forme d'un indice de variation. La part des dépenses privées de 1995 est comparée à celle de 1998. Les données sur les tendances ont été collectées lors d'une étude spéciale afin d'assurer la comparabilité des données de 1995 et de 1998. Les données relatives à 1995 ont été obtenues selon la même méthodologie, la même couverture et les mêmes définitions que pour celles de 1998.

Il convient de souligner qu'une évolution importante, à la hausse ou la baisse, des dépenses privées (voir le graphique B3.4) peut ne donner lieu qu'à un léger surcoût pour les ménages dans les pays où la part privée dans le financement total est peu élevée. En revanche, une évolution minimale des dépenses peut se traduire par une augmentation substantielle des fonds alloués aux établissements d'enseignement si la part privée dans le financement total est importante.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire à la fin de cet ouvrage.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1998 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 2000 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

B3

Les chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale des tendances réalisée en 2000.

Tableau B3.1. Part relative des financements publics et privés alloués aux établissements d'enseignement pour tous les niveaux d'enseignement
Répartition des financements d'origine publique et privée après transfert de sources publiques en faveur des établissements d'enseignement, par année

	1998			1995		
	Financement public	Financement privé ¹	Privé : dont : subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé : dont : subventions publiques
Pays de l'OCDE						
Australie	75.5	24.5	3.9	78.7	21.3	3.0
Autriche	94.0	6.0	x	93.9	6.1	1.4
Belgique	m	m	m	m	m	m
Canada	81.2	18.8	7.8	82.3	17.7	a
République tchèque	87.2	12.8	n	85.0	15.0	6.2
Danemark	95.0	5.0	n	95.7	4.3	n
Finlande	m	m	m	m	m	1.2
France	91.8	8.2	2.4	91.4	8.6	2.6
Allemagne	78.3	21.7	0.1	77.8	22.2	n
Grèce	m	m	m	m	m	n
Hongrie	87.9	12.1	0.5	89.0	11.0	n
Islande	m	m	m	m	m	m
Irlande	89.9	10.1	1.4	89.8	10.2	m
Italie	95.0	5.0	1.1	97.1	2.9	0.9
Japon	75.2	24.8	m	m	m	m
Corée	57.4	42.6	0.5	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	86.4	13.6	n	82.6	17.4	m
Pays-Bas	92.8	7.2	4.7	92.6	7.4	4.8
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	98.1	1.9	n	97.9	2.1	m
Pologne	m	m	m	m	m	m
Portugal	98.5	1.5	n	99.4	0.6	m
Espagne	83.1	16.9	0.8	82.1	17.9	0.4
Suède	97.3	2.7	a	m	m	m
Suisse	90.5	9.5	1.4	m	m	m
Turquie	84.0	16.0	0.5	94.7	5.3	1.2
Royaume-Uni	91.4	8.6	2.9	91.5	8.5	4.0
États-Unis	75.0	25.0	x	m	m	m
Moyenne des pays	86.6	13.4	1.5	~	~	~
Participants au projet IEM						
Argentine	83.5	16.5	x	m	m	m
Chili	55.5	44.5	2.0	m	m	m
Indonésie ²	69.7	30.3	4.1	m	m	m
Israël	80.0	20.0	2.4	m	m	m
Pérou	57.5	42.5	n	m	m	m
Philippines ³	56.3	43.7	x	m	m	m
Thaïlande	56.0	44.0	x	m	m	m
Uruguay	93.8	6.2	n	m	m	m

1. Comprend les subventions publiques en faveur des ménages provenant de sources publiques.

2. Année de référence 1999.

3. Année de référence 1997.

Source : OCDE.

Parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'éducation

Tableau B3.2. Part relative des financements publics et privés alloués aux établissements d'enseignement
Répartition des financements d'origine publique et privée après transfert de sources publiques en faveur des établissements d'enseignement, par année et niveau d'enseignement



	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	1998			1995			1998			1995		
	Financement public	Financement privé ¹	Privé : <i>dort</i> : subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé : <i>dort</i> : subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé : <i>dort</i> : subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé : <i>dort</i> : subventions publiques
Pays de l'OCDE												
Australie	84.1	15.9	n	85.5	14.5	0.7	56.1	43.9	12.0	64.2	35.8	8.1
Autriche	94.8	5.2	x	96.1	3.9	x	98.9	1.1	x	97.6	2.4	x
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	91.7	8.3	x	93.7	6.3	a	56.6	43.4	26.1	59.1	40.9	a
République tchèque	87.5	12.5	n	88.6	11.4	6.8	85.9	14.1	n	71.0	29.0	8.6
Danemark	97.9	2.1	n	97.8	2.2	n	97.2	2.8	n	m	m	n
Finlande	m	m	m	m	m	0.6	m	m	m	m	m	2.8
France	92.7	7.3	2.4	92.5	7.5	2.4	85.5	14.5	4.2	84.3	15.7	5.0
Allemagne	75.9	24.1	n	75.5	24.5	n	92.1	7.9	n	92.7	7.3	n
Grèce	m	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	n
Hongrie	92.0	8.0	n	91.7	8.3	n	76.6	23.4	2.4	97.5	2.5	n
Islande	m	m	m	m	m	m	97.7	2.3	x	m	m	m
Irlande	96.9	3.1	n	96.5	3.5	m	72.6	27.4	4.9	69.7	30.3	x
Italie	99.0	1.0	n	100.0	n	1.2	74.7	25.3	6.3	82.8	17.2	0.1
Japon	91.7	8.3	m	m	m	m	41.7	58.3	m	m	m	m
Corée	79.3	20.7	0.4	m	m	m	16.7	83.3	0.7	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	86.2	13.8	n	83.8	16.2	m	87.9	12.1	n	77.4	22.6	m
Pays-Bas*	94.3	5.7	3.0	93.9	6.1	3.0	87.5	12.5	9.0	88.3	11.7	10.2
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	99.1	0.9	n	98.9	1.1	m	94.0	6.0	x	93.6	6.4	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	99.9	0.1	a	100.0	n	m	92.3	7.7	n	96.5	3.5	m
Espagne	89.2	10.8	n	86.6	13.4	n	72.1	27.9	3.9	74.4	25.6	2.0
Suède	99.8	0.2	a	m	m	m	89.3	10.7	n	m	m	m
Suisse	88.1	11.9	1.3	m	m	m	98.5	1.5	1.5	m	m	m
Turquie	78.2	21.8	n	94.0	6.0	n	94.2	5.8	2.1	96.6	3.4	4.2
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	0.4	62.7	37.3	12.4	63.9	36.1	16.0
États-Unis ²	90.8	9.2	x	m	m	m	46.8	53.2	5.7	m	m	m
Moyenne des pays	90.9	9.1	0.4	~	~		77.3	22.7	4.8	~	~	
Participants au projet IEM												
Argentine	89.4	10.6	x	m	m	m	74.3	25.7	x	m	m	m
Chili	68.7	31.3	a	m	m	m	24.2	75.8	6.7	m	m	m
Indonésie ³	81.8	18.2	5.9	m	m	m	43.6	56.4	m	m	m	m
Israël	92.8	7.2	1.3	m	m	m	59.4	40.6	6.5	m	m	m
Jordanie	100.0	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou	61.8	38.2	a	m	m	m	44.6	55.4	n	m	m	m
Philippines ⁴	59.7	40.3	x	m	m	m	44.2	55.8	x	m	m	m
Thaïlande	62.7	37.3	x	m	m	m	32.5	67.5	x	m	m	m
Uruguay	93.1	6.9	a	m	m	m	100.0	a	a	m	m	m

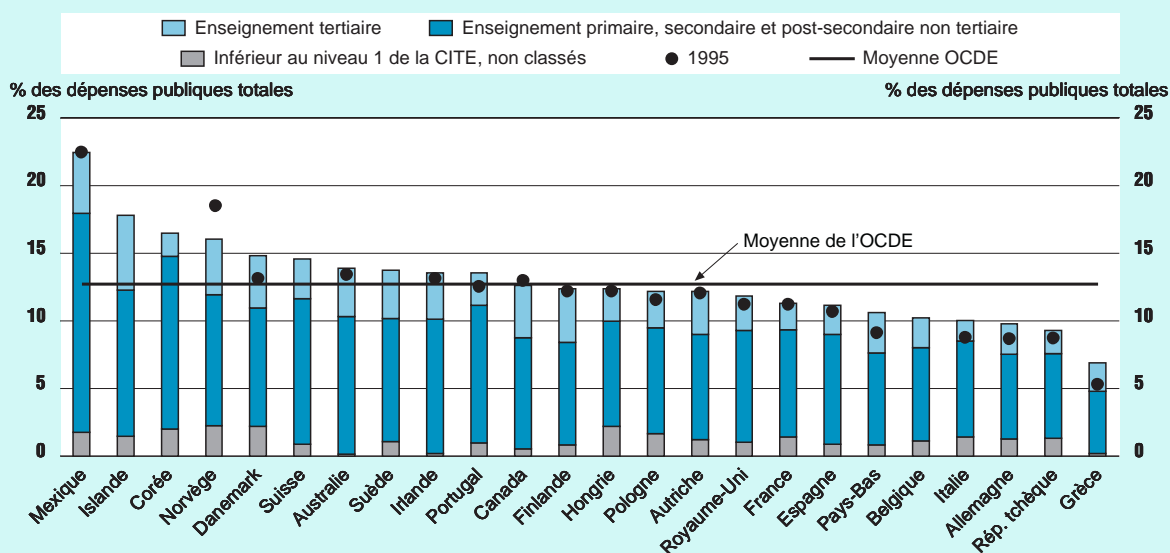
- Comprend les subventions publiques en faveur des ménages provenant de sources publiques.
Pour calculer les financements privés ne comprenant pas les aides, soustraire les subventions publiques (colonnes 3, 6, 9) des financements privés (colonnes 2, 5, 8).
Pour calculer le financement public total, y compris les aides publiques, ajouter ces dernières (colonnes 3, 6, 9) au financement public direct (colonnes 1, 4, 7).
 - Les dépenses au titre du post-secondaire non tertiaire sont comprises dans le tertiaire ou ne sont pas communiquées.
 - Année de référence 1999.
 - Année de référence 1997.
- * Voir les notes en annexe 3.
- Source : OCDE.

DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION

- Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 12.9 pour cent des dépenses publiques totales au financement des établissements d'enseignement.
- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.
- En termes réels, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent dans deux tiers des pays de l'OCDE entre 1995 et 1998.
- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à augmenter plus rapidement que les dépenses totales, mais plus lentement que le PIB. En Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les dépenses d'éducation ont augmenté malgré le recul du budget public en termes réels.

Graphique B4.1. **Dépenses publiques d'enseignement en pourcentage du total des dépenses publiques (1998)**

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement public et privé plus subventions publiques vers le secteur privé, en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau d'enseignement et par année



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement publics et privés.

Source : OCDE. Tableau B4.1.

■ CONTEXTE

Différentes raisons poussent les pouvoirs publics à offrir des services à la population. Si l'avantage public tiré d'un service particulier est supérieur à l'avantage privé, le secteur privé risque de ne plus être à même, seul, de fournir ces services de manière adéquate. Dans tous les pays, les pouvoirs publics interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé pourrait donner un accès équivalent aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation assure que l'éducation n'est pas hors de la portée de certains membres de la société. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité, etc.

Cet indicateur dresse un état des lieux des dépenses publiques d'éducation.

B4

Au milieu et à la fin des années 90, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. L'enseignement a donc dû rivaliser avec un grand éventail d'autres secteurs, les moyens financiers publics disponibles étant plus limités. Cet indicateur évalue l'évolution des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics.

Il rend compte de l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte et ce qu'il exclut

Cet indicateur présente l'investissement public total dans l'éducation. Ces dépenses comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (par exemple, les bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité, leurs frais d'études ainsi que leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui proposent des programmes de formation en alternance). Contrairement aux indicateurs B2 et B3, cet indicateur inclut les aides publiques qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement par les ménages, telles que celles accordées au titre des frais de subsistance.

Champ couvert par le diagramme (voir page 61 pour les explications)

L'affectation des fonds publics à l'éducation varie selon les pays. Les ressources publiques peuvent être directement allouées aux établissements d'enseignement ou leur être versées indirectement, par l'intermédiaire des ménages. Elles sont tantôt limitées à l'acquisition de services d'éducation, tantôt destinées aux frais de subsistance des élèves.

Il est important d'étudier l'investissement public dans l'éducation à la lumière de l'investissement privé, ainsi que le montre l'indicateur B3.

Niveau global de ressources publiques investies dans l'éducation

Dans les pays de l'OCDE, 12.9 pour cent des dépenses publiques totales sont en moyenne consacrées à l'éducation, soit de 7 à 22 pour cent selon les pays. La Corée, l'Islande, le Mexique et la Norvège affectent entre 16 et 22 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'éducation (voir le graphique B4.1). A l'autre extrême se trouvent l'Allemagne, la Grèce et la République tchèque où la part de l'éducation est inférieure à 10 pour cent des

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 12.9 pour cent des dépenses publiques totales à l'éducation.

dépenses totales. A l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB par habitant, ces valeurs doivent être interprétées à la lumière de la population des élèves/étudiants et des taux de scolarisation.

Entre 4.6 et 16.2 pour cent des dépenses publiques totales des pays de l'OCDE sont consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

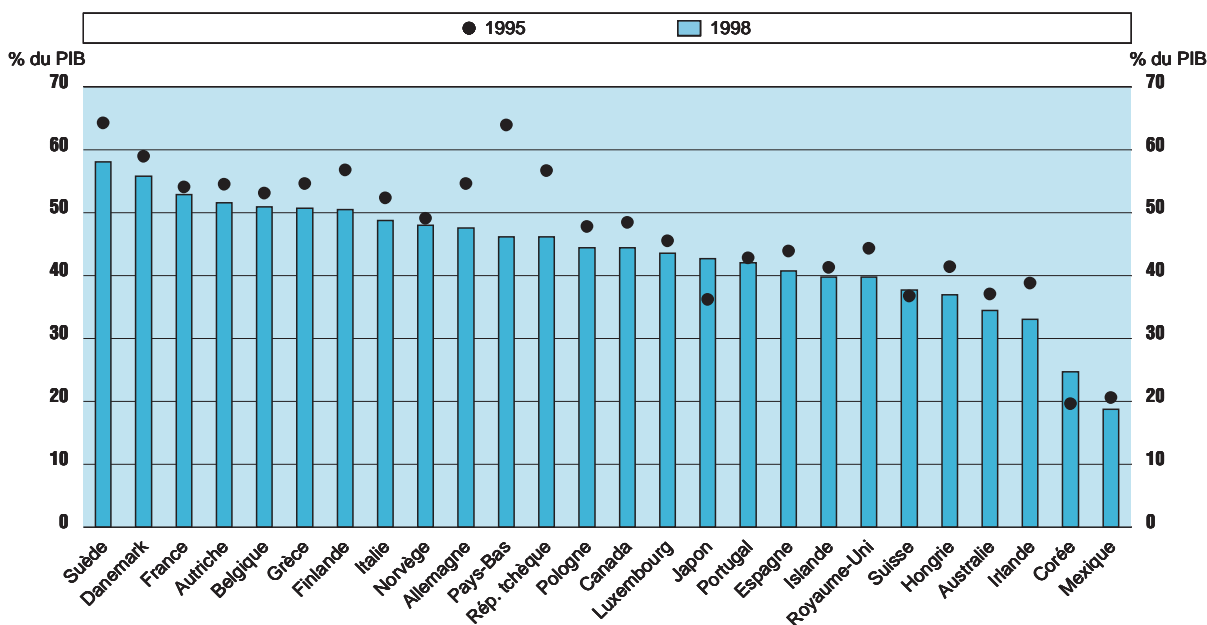
La part du secteur public dans le financement des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 1998, les pays de l'OCDE ont affecté entre 4.6 et 16.2 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'enseignement primaire et secondaire et entre 1.6 et 5.6 pour cent à l'enseignement tertiaire. L'Australie, la Corée, l'Islande, le Portugal et la Suisse consacrent environ 10 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et le Mexique, plus de 16 pour cent. Par contraste, l'Allemagne, la Belgique, la Grèce, les Pays-Bas et la République tchèque affectent au plus 7 pour cent de leurs dépenses aux niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.1).

Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.

Il y a lieu de prendre en considération la taille relative des budgets publics (telle qu'elle est mesurée en fonction du PIB) lors de l'étude des dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales.

Dans les pays tels que l'Australie, la Corée, l'Irlande et le Mexique où les dépenses publiques sont faibles par rapport au PIB global, la proportion de dépenses publiques affectées à l'éducation est relativement élevée. Toutefois, dans les autres pays de l'OCDE où les dépenses publiques représentent plus de 35 pour cent du PIB, il ne semble pas qu'il existe une relation entre la taille du budget public et la part des dépenses d'éducation (voir les graphiques B4.1 et B4.2).

Graphique B4.2. Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (1995, 1998)



Les pays sont classés par ordre décroissant du total des dépenses publiques en pourcentage du PIB en 1998.
Source : OCDE. Annexe 2.

La Suède, où les dépenses publiques représentent la plus grande part du PIB, affecte la même part, élevée, du budget public à l'éducation que le Portugal, un pays doté d'un secteur public relativement peu important. La Norvège est quatrième dans le classement des pays de l'OCDE qui consacrent la part la plus importante du budget public à l'éducation, tandis que l'Italie vient en cinquième position à partir du bas de ce classement. Dans ces deux pays pourtant, les dépenses publiques représentent 48 pour cent du PIB (voir le graphique B4.2).

Évolution des dépenses publiques d'éducation entre 1995 et 1998

La part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques donne des indications sur la manière dont l'éducation est perçue par rapport à d'autres secteurs d'investissement. En conséquence, il est judicieux d'étudier l'évolution des dépenses publiques d'éducation à la lumière de celle d'autres secteurs publics et par rapport aux ressources économiques globales disponibles au niveau national.

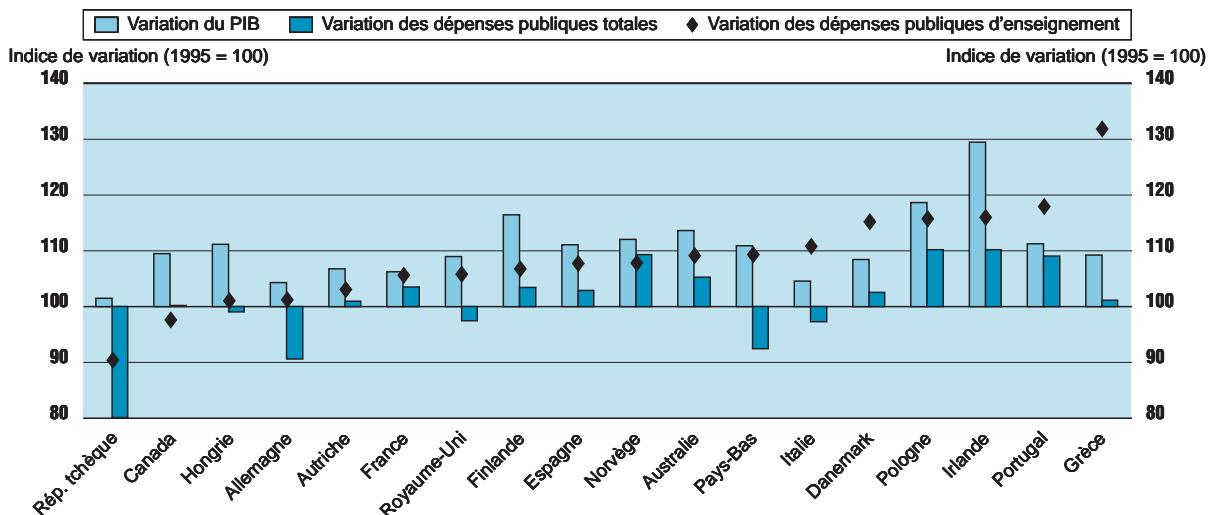
Entre 1995 et 1998, les dépenses publiques ont augmenté de plus de 5 pour cent dans deux tiers des pays de l'OCDE.



Dans 13 des 18 pays pour lesquelles les données sur les tendances sont comparables, le budget public de l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1998. Au Danemark, en Grèce, en Irlande, en Pologne et au Portugal, il a grimpé de plus de 15 pour cent. En Italie et aux Pays-Bas, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté malgré un déclin des dépenses publiques totales. Seule la République tchèque affiche une baisse significative, de l'ordre de 10 pour cent, des dépenses publiques d'éducation (voir le graphique B4.3).

Graphique B4.3. Variation des dépenses publiques d'enseignement (1998)

Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement public et privé par rapport aux dépenses publiques totales (1995 = 100)



Les pays sont classés par ordre croissant des variations des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement publics et privés.

Source : OCDE. Tableau B2.2 et annexe 2.

En règle générale, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales, mais plus lent que les ressources nationales.

Le processus de consolidation budgétaire n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, à l'exception du Canada et de la République tchèque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme plus soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11.9 pour cent en 1995 à 12.7 pour cent en 1998. En Grèce, les dépenses publiques ont augmenté de près d'un tiers, passant de 5.2 à 6.9 pour cent. Entre 1995 et 1998, la part de l'éducation dans les dépenses publiques est passée de 13.1 à 14.8 pour cent au Danemark, de 8.7 à 10.0 pour cent en Italie et de 9.1 à 10.6 pour cent aux Pays-Bas.

Force est de constater pourtant qu'entre 1995 et 1998, les ressources nationales ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses publiques d'éducation dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception de la Corée (voir les graphiques B4.2 et B4.3).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1998 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 2000 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les dépenses d'éducation des pays sont exprimées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques au titre des frais de subsistance et d'autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses de toutes les entités publiques, en cela compris les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les gouvernements locaux et régionaux et d'autres agences publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées de tous les niveaux d'administration (central, régional et local). Les dépenses courantes incluent celles liées à la consommation finale, les revenus de la propriété payés, les subventions et d'autres transferts courants payés (par exemple, la sécurité sociale, l'assistance sociale, les retraites et autres avantages sociaux). Les dépenses publiques totales proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux et sont établies en fonction du Système de comptabilité nationale de 1993. Dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les dépenses publiques totales avaient été établies en fonction de l'ancien système de comptabilité nationale de 1968. L'évolution du système de comptabilité nationale peut expliquer certaines des différences entre cet indicateur et celui des années précédentes.

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles.

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement plus subventions publiques vers le secteur privé (y compris pour frais de subsistance, et aux autres entités privées) en pourcentage du PIB et en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau d'enseignement et par année

	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales				Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage du PIB			
	1998			1995	1998			1995
	Enseignement primaire, secondaire et post- secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignement primaire, secondaire et post- secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
Pays de l'OCDE								
Australie	10.2	3.6	13.9	13.4	3.5	1.2	4.8	5.0
Autriche	7.8	3.2	12.2	12.0	4.0	1.6	6.3	6.5
Belgique	6.9	2.2	10.2	m	3.5	1.1	5.2	m
Belgique (Com. fl.)	m	m	m	m	3.4	1.0	5.0	5.2
Canada	8.2	3.9	12.6	12.9	3.7	1.8	5.7	6.5
République tchèque	6.3	1.8	9.3	8.7	2.9	0.8	4.3	4.9
Danemark	8.8	3.9	14.8	13.1	4.9	2.2	8.3	7.7
Finlande	7.6	4.0	12.4	12.1	3.8	2.0	6.2	6.9
France	7.9	2.0	11.3	11.1	4.2	1.0	6.0	6.0
Allemagne	6.3	2.3	9.8	8.6	3.0	1.1	4.6	4.7
Grèce	4.6	2.1	6.9	5.2	2.3	1.1	3.5	2.9
Hongrie	7.8	2.4	12.4	12.2	2.9	0.9	4.6	5.0
Islande	10.8	5.6	17.8	m	4.3	2.2	7.1	m
Irlande	9.9	3.5	13.5	13.0	3.3	1.1	4.5	5.1
Italie	7.1	1.6	10.0	8.7	3.5	0.8	4.9	4.6
Japon	m	m	m	m	2.8	0.4	3.5	m
Corée	12.7	1.8	16.5	m	3.1	0.4	4.1	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	16.2	4.5	22.4	22.4	3.0	0.8	4.2	4.6
Pays-Bas	6.8	3.0	10.6	9.1	3.1	1.4	4.9	5.0
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	4.9	1.8	7.2	5.7
Norvège	9.7	4.2	16.1	18.4	4.6	2.0	7.7	9.1
Pologne	7.8	2.7	12.2	11.5	3.5	1.2	5.4	5.5
Portugal	10.2	2.4	13.5	12.5	4.3	1.0	5.7	5.4
Espagne	8.1	2.2	11.1	10.6	3.3	0.9	4.5	4.7
Suède	9.1	3.6	13.7	m	5.3	2.1	8.0	m
Suisse	10.8	3.0	14.6	m	4.1	1.1	5.5	m
Turquie	m	m	m	m	1.8	0.8	3.0	2.4
Royaume-Uni	8.3	2.6	11.9	11.2	3.4	1.1	4.9	5.2
États-Unis ²	m	m	m	m	3.4	1.3	5.1	m
Moyenne des pays	8.7	3.0	12.9	11.9	3.6	1.3	5.3	5.4
Participants au projet IEM								
Argentine	m	m	m	m	2.8	0.9	4.1	m
Bésil ⁴	7.9	2.9	12.0	m	3.1	1.1	4.7	m
Chili	12.1	2.7	16.1	m	2.7	0.6	3.6	m
Inde ²	m	m	m	m	2.0	m	m	m
Indonésie ⁵	5.7	1.2	6.9	m	1.2	0.3	1.5	m
Jordanie	m	m	m	m	4.1	m	m	m
Malaisie	8.9	4.4	14.0	m	3.0	1.5	4.8	m
Paraguay	15.8	4.4	20.2	m	3.5	1.0	4.5	m
Pérou	15.7	4.6	22.5	m	2.0	0.6	2.9	m
Philippines ⁴	16.2	2.9	19.7	m	2.9	0.5	3.5	m
Thaïlande	14.6	6.6	27.2	m	2.5	1.1	4.7	m
Tunisie ⁵	m	m	m	m	5.4	1.5	6.8	m
Uruguay	8.5	2.6	12.2	m	1.9	0.6	2.7	m
Zimbabwe ²	m	m	m	m	9.2	1.6	10.8	m

1. Les dépenses publiques présentées dans ce tableau comprennent les subventions publiques en faveur des ménages versées pour frais de subsistance et non dépensées par les établissements d'enseignement. Ainsi, les chiffres présentés ici dépassent ceux sur les dépenses publiques du tableau B2.1.

2. Les dépenses au titre du post-secondaire non tertiaire sont comptabilisées dans le tertiaire et exclues de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

3. A l'exclusion des subventions publiques au secteur privé.

4. Année de référence 1997.

5. Année de référence 1999.

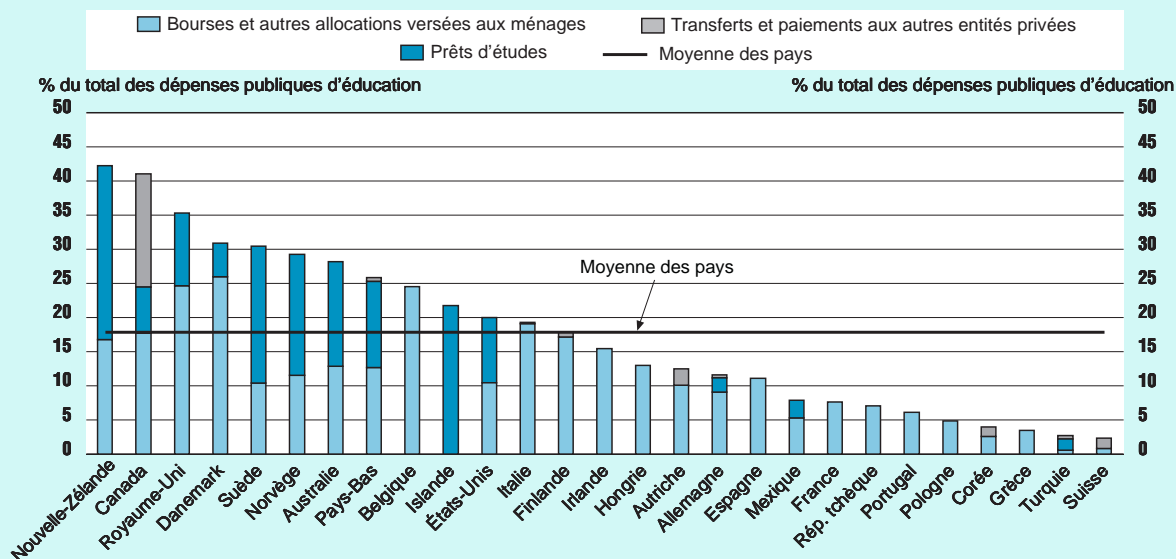
* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

AIDES PUBLIQUES AUX ÉLÈVES/ÉTUDIANTS ET AUX MÉNAGES

- En moyenne, 18 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées au soutien des étudiants et des ménages. Au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les aides publiques représentent au moins un tiers du budget public de l'enseignement tertiaire.
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.
- Dans la plupart des pays, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

Graphique B5.1. **Subventions publiques au titre de l'enseignement tertiaire (1998)**
Subventions publiques vers le secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, par type de subvention



Les pays sont classés par ordre décroissant des subventions publiques totales attribuées à l'enseignement tertiaire.
 Source : OCDE. Tableau B5.2.

■ CONTEXTE

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent contribuer à faire progresser le taux de scolarisation en particulier parmi les élèves/étudiants issus de familles à bas revenu, car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes. Les aides publiques jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement.

Le fait d'acheminer des ressources dans les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des élèves/étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des élèves/étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent permettre à ces derniers d'élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein-temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les aides attribuées sur critère de ressources, les allocations familiales versées pour tous les élèves/étudiants, les allègements fiscaux consentis aux élèves/étudiants ou à leurs parents et les autres transferts aux ménages. Les aides qui ne sont pas assorties de conditions particulières, comme les réductions d'impôts ou les allocations familiales, risquent de moins encourager les jeunes à faible revenu à suivre des études que les aides accordées sur critère de ressources. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités existant entre les ménages ayant des enfants scolarisés et ceux dont les enfants ne le sont pas.

Une question essentielle se pose à propos des aides financières aux ménages : doivent-elles être accordées sous la forme d'allocations ou de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation aux bénéficiaires de l'investissement dans ce domaine ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les élèves/étudiants à faible revenu à poursuivre leurs études ?

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte et ce qu'il exclut

Cet indicateur présente la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux élèves/étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certaines de ces ressources sont indirectement allouées aux établissements d'enseignement. C'est notamment le cas lorsque les aides publiques sont utilisées pour payer les droits de scolarité. D'autres subventions à l'éducation, telles que les aides au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants, n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement.

Cet indicateur établit une distinction entre les bourses, c'est-à-dire des subventions non remboursables, et les prêts, mais pas entre les diverses formes de bourse et de prêts, entre les bourses et les allocations familiales ou les aides en nature, par exemple.

Cet indicateur rend compte des dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement et des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants.

B5

Champ couvert par le diagramme (voir page 61 pour les explications)

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux élèves/étudiants et à leur famille par le biais d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions sont exclus de cet indicateur.

Il est également fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux élèves/étudiants par des organismes privés. Dans certains pays, cette forme d'aide indirecte est aussi, voire plus importante que l'aide financière directe aux étudiants. Toutefois, par souci de comparabilité, les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées au titre des prêts privés, et non de la valeur totale des prêts correspondants.

Quant aux prêts accordés aux étudiants, l'indicateur englobe la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient actuellement les étudiants. Il ne tient pas compte des remboursements, même s'ils peuvent grandement réduire le coût réel des prêts.

Part des aides publiques dans les dépenses publiques totales d'éducation

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées.

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et autres entités privées. Au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Suède, ces aides représentent plus de 1 pour cent du PIB. En outre, l'ensemble des pays de l'OCDE consacrent en moyenne 7.1 pour cent du budget public de l'éducation aux transferts au secteur privé (voir les tableaux B4.1, B5.1 et B5.2). La plus grande partie des aides publiques est affectée à l'enseignement tertiaire, sauf en France, en République tchèque, en Suède et en Suisse.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les aides publiques représentent une partie relativement faible des dépenses publiques d'éducation.

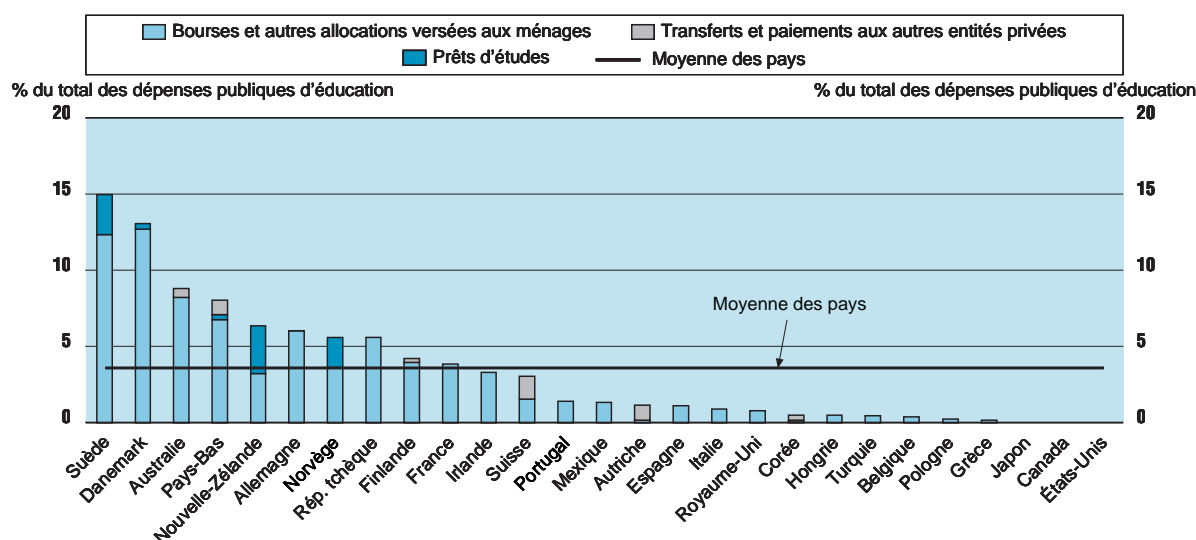
La plupart des pays offrent des aides publiques aux ménages à partir du niveau d'enseignement secondaire supérieur. En règle générale, les aides publiques sont rares avant le niveau secondaire supérieur. En effet, dans la majorité des pays, la scolarisation est obligatoire et l'enseignement est dispensé gratuitement jusqu'à ce niveau. Dans 14 pays sur 26, les aides publiques aux ménages et aux entités privées ne représentent que 1 pour cent, voire moins, des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement primaire et secondaire. Toutefois, l'Allemagne, l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la République tchèque affectent entre 5 et 10 pour cent de leurs dépenses publiques au titre de l'éducation primaire et secondaire aux aides publiques, et le Danemark et la Suède, entre 13 et 15 pour cent (voir le graphique B5.2). Dans la plupart des pays où une part élevée d'aides publiques est affectée à l'enseignement primaire et secondaire, les aides s'adressent aux adultes qui reprennent des études secondaires.

Le Canada, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni consacrent un tiers au moins du budget public de l'éducation tertiaire aux subventions publiques vers le secteur privé.

La part du budget de l'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages et aux entités privées est beaucoup plus importante dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE affectent 18 pour cent du budget public de l'enseignement tertiaire aux aides aux ménages et autres entités privées (voir le graphique B5.1). Le Canada, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni consacrent plus d'un tiers de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire aux aides publiques. Seules la Corée, la Grèce, la Suisse et la Turquie affectent moins de 5 pour cent de leurs dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire aux aides publiques (voir le tableau B5.1).

Graphique B5.2. **Subventions publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1998)**

Subventions publiques vers le secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, par type de subvention



B5

Les pays sont classés par ordre croissant des subventions publiques totales attribuées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Source : OCDE. Tableau B5.1.

Dans de nombreux pays, se pose la question essentielle de savoir si les aides financières aux ménages doivent essentiellement revêtir la forme d'allocations ou de prêts. Les pouvoirs publics choisissent de subventionner soit les frais de subsistance des élèves/étudiants, soit les coûts des études par le biais de différentes formules de bourses et de prêts. Les partisans des prêts d'études font valoir que les ressources affectées à ces prêts ont une portée plus grande, invoquant le fait que si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts, le volume total de l'aide destinée aux étudiants serait plus important et les études seraient globalement plus accessibles. En outre, les prêts permettent de faire supporter une partie du coût de l'éducation à ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans ce domaine. En revanche, les adversaires des prêts d'études soutiennent que ceux-ci encouragent moins les jeunes à faible revenu à poursuivre leurs études que les allocations. Ils estiment aussi qu'en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent, les prêts sont susceptibles d'être moins efficaces que prévu.

Les pays associent allocations et prêts selon des formules différentes pour assurer la prise en charge des frais d'études.

Le graphique B5.1 évalue la part de l'ensemble des aides publiques aux ménages qui est accordée sous la forme soit de prêts, soit d'allocations ou de bourses. Ces deux dernières catégories englobent les allocations familiales et les aides spéciales, mais pas les réductions d'impôts. Quatorze des 26 pays de l'OCDE qui ont fourni des données n'offrent aux étudiants que des bourses et des allocations. Les autres pays leur accordent à la fois des bourses ou des allocations et des prêts. L'Islande est le seul pays à n'accorder que des prêts

aux étudiants. A deux exceptions près, les pays qui proposent le niveau le plus élevé d'aide publique aux élèves/étudiants sont également ceux qui pratiquent les prêts d'études. La plupart d'entre eux consacrent également une part supérieure à la moyenne de leur budget aux bourses et aux allocations (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.2).

Les prêts privés font également partie de l'aide financière accordée aux étudiants en Allemagne, en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Finlande.

Aux États-Unis, la valeur des prêts d'études privés est presque aussi élevée que la valeur totale des aides publiques aux ménages et aux autres entités privées, tandis qu'au Canada, les prêts privés garantis par l'État représentent la moitié du montant des aides publiques.

Les autres pays qui garantissent ou subventionnent les prêts d'études privés sont l'Allemagne et la Finlande. L'Allemagne vient de mettre en place des prêts garantis en faveur des étudiants qui ne peuvent plus bénéficier de l'aide publique, car ils ont dépassé la durée d'étude ouvrant droit à ce soutien.

Le remboursement des prêts réduit le coût réel des dispositifs de prêts pour le budget public, mais en même temps, il accroît la charge que supportent les ménages pour l'éducation.

Le remboursement des prêts publics peut constituer une source de revenu assez considérable pour l'État et réduire le coût des dispositifs de prêts. Les données actuellement fournies sur les dépenses d'éducation des ménages (indicateur B3) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics. Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus et influencer sur la décision de poursuivre des études tertiaires. Toutefois, dans de nombreux pays, le remboursement des prêts est fonction du revenu ultérieur des étudiants.

Étant donné que ces prêts ne sont remboursés par les anciens étudiants que plusieurs années après avoir été contractés, il est difficile d'estimer le coût réel des dispositifs de prêts, c'est-à-dire déduction faite des remboursements. Il n'est pas possible de faire des comparaisons internationales sur le montant des remboursements effectués et des prêts accordés au cours d'une même période de référence, car ces comparaisons sont très sensibles à l'évolution des conditions d'octroi des prêts et du nombre d'étudiants qui en bénéficient. Les chiffres provenant d'une enquête spéciale que l'OCDE a réalisée en 1999 (dont les résultats figurent dans l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation*) montrent que les remboursements effectués en 1997 ont représenté plus de 40 pour cent de la valeur totale des prêts en Australie et aux Pays-Bas et environ 10 pour cent au Royaume-Uni. En Allemagne, les remboursements perçus en 1997 semblent encore plus importants, mais les chiffres correspondants sont tronqués en raison de l'amendement de la législation qui a entraîné un remplacement des prêts accordés au cours des années précédentes par des allocations. Ces remboursements représentaient 30 pour cent de la valeur totale des prêts, bourses et autres allocations accordés en Allemagne en 1997.

Utilisation des aides publiques : financement des frais de subsistance et des droits de scolarité

Dans la plupart des pays, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation.

Dans la plupart des pays, la majeure partie des sommes versées par les pouvoirs publics aux ménages au titre de l'éducation n'est pas destinée à un usage particulier ; en d'autres termes, ce sont les bénéficiaires de ces aides, à savoir les étudiants et leur famille, qui en déterminent l'affectation. Toutefois, dans quelques pays, les aides publiques sont censées servir à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement. Ainsi, l'Australie, l'Irlande,

la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni destinent certaines aides publiques au paiement des droits de scolarité. En Australie, les prêts et les droits de scolarité ont été étroitement liés les uns aux autres dans le cadre du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS). Selon ce dispositif, les étudiants peuvent choisir soit d'apporter leur contribution à leurs études tertiaires à l'avance, chaque semestre, ce qui leur permet de bénéficier d'une réduction de 25 pour cent, soit d'acquitter l'ensemble de la contribution due à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un certain seuil. Pour cet indicateur de l'éducation dans l'OCDE, le HECS doit être comptabilisé comme un dispositif de prêts, même si les étudiants peuvent ne pas considérer le paiement différé de leur contribution comme un prêt. Dans les pays où les droits de scolarité sont très importants, une part des aides publiques aux ménages est en réalité destinée à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement, même si ce but n'est pas clairement avoué par les pouvoirs publics.

La majeure partie des aides publiques est affectée à des usages autres que les dépenses liées aux établissements d'enseignement. Les aides publiques servent principalement à financer les frais d'études autres que les droits de scolarité et les frais de subsistance des étudiants. Dans neuf des 22 pays qui ont fourni des données, les aides publiques aux ménages doivent exclusivement être consacrées à des dépenses autres que celles liées aux droits de scolarité. Au Danemark, en Norvège et en Suède, le montant des aides utilisées pour financer les frais de subsistance et les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement représente 30 pour cent des dépenses publiques totales d'éducation. La Corée, la Suisse et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE où les aides publiques consacrées à des frais autres que ceux afférents aux établissements d'enseignement représentent moins de 1 pour cent des dépenses publiques totales d'éducation.

Dans les pays où les étudiants sont tenus de verser des droits aux établissements d'enseignement, l'accès aux aides publiques revêt une importance particulière, car ces aides constituent un moyen d'ouvrir les possibilités d'éducation à tous les élèves/étudiants, indépendamment de leur situation économique. L'indicateur B3 évalue la part des fonds d'origine privée alloués aux établissements d'enseignement. Dans les pays où la participation privée au financement des établissements d'enseignement est faible, le niveau des aides publiques tend à être faible aussi (voir les tableaux B5.2 et B3.2).

En revanche, en Australie, au Canada et au Royaume-Uni, où les élèves/étudiants sont tenus de verser des droits de scolarité, plus de 10 pour cent des dépenses publiques au titre des aides sont consacrées aux subventions destinées à aider les élèves/étudiants et leur famille à s'acquitter des droits de scolarité. A cet égard, la Corée fait figure d'exception : la part des aides publiques au titre des droits de scolarité versés aux établissements d'enseignement y est relativement faible, de l'ordre de 3 pour cent, alors que plus de 80 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire proviennent de sources privées (voir les tableaux B5.2 et B3.2).

Dans tous les pays qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1998 ; elles proviennent de l'exercice UOE de l'éducation réalisé en 2000 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les aides publiques aux ménages comprennent les catégories suivantes : i) les allocations et les bourses ; ii) les prêts d'études publics ; iii) les allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant ; iv) les aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais médicaux, l'achat de livres et de fournitures et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres ; v) la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Les dépenses afférentes aux prêts d'études ont été indiquées en valeur brute, à savoir sans déduire, ni exprimer en chiffres nets les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants actuels.

Les coûts publics afférents aux prêts privés garantis par les pouvoirs publics sont inclus en tant que subventions à d'autres entités privées. Contrairement aux prêts publics, seul le coût net de ces prêts est inclus.

La valeur des réductions fiscales ou des crédits d'impôt dont bénéficient les ménages et les élèves/étudiants n'est pas incluse.

Tableau B5.1. Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1998)

Dépenses directes au titre des établissements et transferts aux ménages et aux autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB

	Dépenses directes au titre des établissements	Transferts aux entités privées pour l'éducation					Transferts aux entités privées pour l'éducation en pourcentage du PIB
		Aides financières aux élèves/étudiants			Transferts et paiements aux autres entités privées	Total	
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total			
Pays de l'OCDE							
Australie	91	8	n	8	l	9	0.31
Autriche	99	n	a	n	l	1	0.05
Belgique	100	n	n	n	n	n	0.01
Canada	m	m	m	m	m	m	x
République tchèque*	94	6	a	6	n	6	0.16
Danemark	87	13	n	13	n	13	0.64
Finlande	96	4	n	4	n	4	0.16
France	96	4	a	4	a	4	0.16
Allemagne*	94	6	n	6	n	6	0.18
Grèce ¹	100	n	m	n	m	n	n.
Hongrie	100	n	a	n	n	n	0.01
Islande	99	n	l	1	n	1	0.06
Irlande*	97	3	n	3	n	3	0.11
Italie	99	1	a	1	n	1	0.03
Japon	m	a	m	m	n	m	m
Corée	100	n	n	n	n	n	0.02
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	99	1	a	1	n	1	0.04
Pays-Bas	92	7	n	7	l	8	0.25
Nouvelle-Zélande	94	3	3	6	a	6	0.31
Norvège	94	4	2	6	x	6	0.26
Pologne	100	n	a	n	a	n	0.01
Portugal	99	1	a	1	a	1	0.06
Espagne	99	1	n	1	n	1	0.04
Suède	85	12	3	15	a	15	0.80
Suisse*	97	2	n	2	l	3	0.12
Turquie	100	n	a	n	m	n	0.01
Royaume-Uni	99	1	a	1	n	1	0.03
États-Unis ¹	100	n	n	n	n	n	x
Moyenne des pays	96	3	n	3	n	4	0.15
Participants au projet IEM							
Argentine	99	1	a	1	n	1	0.02
Brésil ²	100	n	n	n	a	n	0.00
Chili	100	n	a	n	a	n	0.01
Inde ¹	100	n	n	n	n	n	0.00
Indonésie ³	93	7	m	7	m	7	0.08
Israël	99	1	n	1	n	1	0.07
Malaisie	100	n	n	n	m	n	0.01
Paraguay ¹	100	n	a	n	a	n	0.00
Pérou	100	a	a	a	a	a	a
Thaïlande	95	m	5	5	m	5	0.13
Zimbabwe ¹	100	n	n	n	n	n	x

1. Non compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

2. Année de référence 1997.

3. Année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

B5

Tableau B5.2. Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB au titre de l'enseignement tertiaire (1998)

Dépenses directes au titre des établissements et transferts aux ménages et aux autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB

Dépenses directes au titre des établissements	Transferts aux entités privées pour l'éducation						Transferts aux entités privées pour l'éducation en pourcentage du PIB	
	Aides financières aux élèves/étudiants				Transferts et paiements aux autres entités privées	Total		
	Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	dont : en faveur des établissements d'enseignement				
Pays de l'OCDE								
Australie	72	13	15	28	15	n	28	0.35
Autriche	88	10	a	10	x	2	12	0.21
Belgique	77	23	n	23	4	n	23	0.26
Canada	59	18	7	24	11	17	41	0.74
République tchèque	93	7	a	7	n	n	7	0.06
Danemark	69	26	5	31	n	n	31	0.67
Finlande	82	17	n	17	n	1	18	0.36
France	92	8	a	8	5	a	8	0.08
Allemagne	88	9	2	11	n	n	12	0.13
Grèce	97	3	m	3	m	m	3	0.04
Hongrie	87	13	a	13	3	n	13	0.12
Islande	78	n	22	22	x	n	22	0.49
Irlande	85	15	n	15	6	n	15	0.18
Italie	81	19	n	19	7	n	19	0.15
Japon	m	a	m	m	m	n	m	m
Corée	96	3	n	3	3	1	4	0.02
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	92	5	3	8	n	n	8	0.07
Pays-Bas	74	13	13	25	8	1	26	0.36
Nouvelle-Zélande	58	17	26	42	x	a	42	0.78
Norvège	71	12	18	29	n	n	29	0.59
Pologne	95	5	a	5	x	a	5	0.06
Portugal	94	6	a	6	n	n	6	0.06
Espagne	89	11	n	11	5	n	11	0.10
Suède	70	10	20	30	n	a	30	0.64
Suisse	98	1	n	1	n	1	2	0.03
Turquie	97	n	2	2	2	n	3	0.02
Royaume-Uni	65	25	11	35	13	n	35	0.39
États-Unis ¹	80	11	9	20	x	m	20	0.27
Moyenne des pays	82	12	5	17	4	1	18	0.27
Participants au projet IEM								
Argentine	99	n	n	n	x	1	1	0.01
Brésil ²	94	5	1	6	x	n	6	0.07
Chili	76	11	13	24	21	a	24	0.14
Israël	90	8	2	10	10	n	10	0.14
Malaisie	83	10	6	17	x	m	17	0.25
Paraguay ¹	99	1	a	1	x	a	1	0.01
Pérou	100	n	n	n	n	n	n	n
Philippines ³	97	3	n	3	x	m	3	0.02
Thaïlande	74	n	26	26	x	m	26	0.29
Zimbabwe	87	4	9	13	x	n	13	0.23

1. Comprend l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

2. Année de référence 1997.

3. Année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

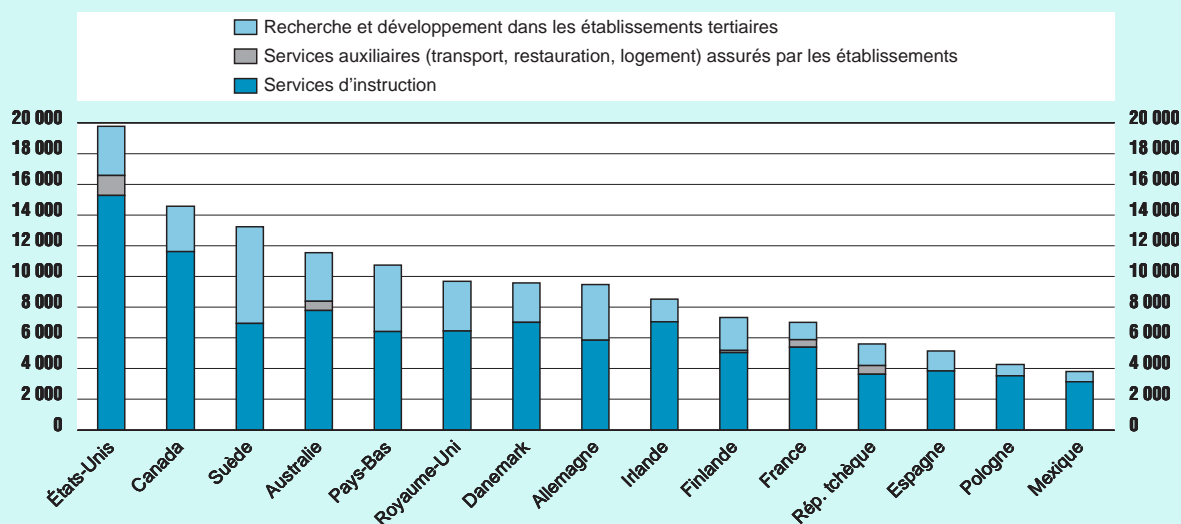
DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS PAR CATÉGORIE DE SERVICES ET DE RESSOURCES

B6

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est consacré à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire. Les grands écarts observés entre pays concernant la priorité accordée à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les différences conséquentes enregistrées au niveau des dépenses par étudiant.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses au titre des services auxiliaires représentent 5 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, soit un pourcentage généralement plus élevé que celui correspondant aux aides publiques aux ménages.
- Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent 92 pour cent des dépenses totales d'éducation, niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus.
- Dans tous les pays sauf quatre, 75 pour cent des dépenses de fonctionnement sont consacrées à la rémunération du personnel.
- Dans l'enseignement tertiaire, les pays tendent à consacrer une part plus importante des dépenses de fonctionnement aux services sous contrat ou achetés.

Graphique B6.1. **Dépenses par étudiant au titre des services d'instruction, des services auxiliaires et de la recherche et développement (R-D), enseignement tertiaire (1998)**

Dépenses annuelles par étudiant (en dollars EU convertis à l'aide des PPA), par type de service, au titre des établissements publics et privés



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par étudiant dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.3.

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

Il compare également la répartition des dépenses entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement.

■ CONTEXTE

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'enseignement (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (les dépenses d'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (par la construction de nouvelles écoles, par exemple).

Des comparaisons sur la manière dont les différents pays répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources peuvent donner une idée des différences existant dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, sur le plan tant budgétaire que structurel, ont des répercussions jusque dans les salles de classe, car elles influent sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Les établissements d'enseignement proposent des services autres qu'éducatifs afin de faciliter l'enseignement. Ainsi, dans l'enseignement primaire et secondaire, des repas, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat peuvent être offerts. Dans l'enseignement tertiaire, des établissements proposent des logements gratuits. Il est également fréquent qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées qui font partie intégrante de l'enseignement tertiaire.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte et ce qu'il exclut.

Champ couvert par le diagramme (voir page 61 pour les explications)

Cet indicateur distingue les coûts d'éducation en dépenses de fonctionnement et en dépenses de capital ainsi que les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. Il englobe en premier lieu des dépenses directement afférentes à l'éducation, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses indirectement liées à l'enseignement, telles que les dépenses en matière d'administration, de services de soutien pédagogique ou didactique, de formation permanente des enseignants, de conseillers d'orientation ou de construction d'infrastructures scolaires. Il inclut en deuxième lieu les dépenses au titre des services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses au titre des activités de recherche et de développement (R-D) effectuées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de recherche et de développement, soit sous la forme de la proportion que représentent les rémunérations salariales et les dépenses de fonctionnement au titre des activités de recherche dans le budget global de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées au titre de la R-D consenties en dehors des établissements d'enseignement, telles que les dépenses de R-D dans l'industrie. L'étude comparative des dépenses de R-D dans les secteurs autres que l'éducation figure dans la publication de l'OCDE *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*. Les dépenses au titre des services auxiliaires fournis aux étudiants dans les établissements d'enseignement incluent unique-

ment les subventions publiques dont ces services font l'objet. Les dépenses consenties par les élèves/étudiants et leur famille au titre des services fournis par les établissements sur la base d'un financement autonome ne sont pas incluses.

Dépenses de fonctionnement et de capital et répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses de capital. Les dépenses de capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent. 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, le matériel pédagogique et les fournitures, l'entretien des locaux, la préparation des repas pour les élèves/étudiants, la location d'équipements éducatifs). Le montant alloué à chacune de ces catégories fonctionnelles de dépenses est en partie subordonné à l'évolution présente ou prévue des effectifs inscrits, de la rémunération du personnel et des coûts d'entretien et de construction des équipements éducatifs.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. L'importance des ressources humaines qu'il mobilise explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. Niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 pour cent des dépenses totales.

La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital diffère sensiblement selon les pays : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de moins de 85 pour cent en Corée et en Turquie à 97 pour cent ou plus en Belgique et au Canada (voir le graphique B6.2).

La rémunération des enseignants et des autres personnels de l'éducation absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération du personnel de l'éducation représente 80 pour cent des dépenses de fonctionnement tous niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. Alors qu'en Finlande, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, 70 pour cent au plus des dépenses sont affectées à la rémunération du personnel de l'éducation, cette part est d'au moins 90 pour cent au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (le Mexique, le Portugal et la Turquie, par exemple) consacrent en général une part supérieure de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel et une part inférieure à d'autres services fournis sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements.

Dans tous les pays sauf quatre, 75 % au moins des dépenses de fonctionnement sont consacrées à la rémunération du personnel dans le primaire, le secondaire et le post-secondaire non tertiaire.

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important investissent davantage dans le personnel et moins dans d'autres services.



Graphique B6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement et de capital (1998)

Répartition des dépenses totales et courantes au titre des établissements publics et privés, par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement



1. Établissements publics seulement.
2. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.
3. Ne comprend pas le niveau post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Au Danemark et aux États-Unis, environ un tiers des dépenses de personnel au titre de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est consacré à la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant ; en Irlande et en Turquie, cette proportion représente 5 pour cent, voire moins. Ces différences reflètent sans doute le degré de spécialisation du personnel de l'éducation 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), ainsi que l'importance des salaires des enseignants par rapport à ceux des autres personnels (voir l'indicateur D1 et le tableau D6.1).

La part des dépenses de fonctionnement qui est affectée à la rémunération des enseignants et des autres personnels diffère selon les pays.

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales qui est consacrée aux dépenses en capital est plus importante que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette part est égale ou supérieure à 10 pour cent dans 15 des 25 pays de l'OCDE considérés et dépasse la barre des 20 pour cent en Corée, en Espagne, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les variations reflètent probablement des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays, ainsi que l'importance des efforts requis pour faire face à l'accroissement des effectifs par la construction de nouveaux équipements.

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 30 pour cent des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération du personnel, ce qui s'explique par le coût beaucoup plus élevé des matériels et équipements requis dans l'enseignement supérieur (voir le graphique B6.2).

Dépenses consacrées à l'enseignement, à la R-D et aux services auxiliaires

Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées aux services d'éducation, tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier ceux liés aux activités de R-D, peuvent absorber une partie significative des dépenses d'éducation. Les écarts observés entre pays quant aux dépenses au titre des activités de R-D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.1). Ainsi, en Allemagne, en Australie, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, les dépenses unitaires seraient nettement inférieures si la part des activités de recherche et de développement était exclue, car ces pays affichent un niveau élevé de dépenses au titre des activités de R-D des établissements d'enseignement tertiaire (entre 0.40 et 0.83 pour cent du PIB) (voir le tableau B6.2).

Les grands écarts observés entre pays concernant la priorité accordée à la R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les différences conséquentes enregistrées au niveau des dépenses par étudiant.

Les dépenses au titre des activités de R-D des établissements d'enseignement tertiaire dépendent non seulement des dépenses globales d'un pays en la matière, mais également des infrastructures nationales afférentes aux activités de R-D. Les pays où la plupart des activités de recherche et de développement sont menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses par étudiant dans l'enseignement



tertiaire que les pays où ces activités sont en grande partie réalisées par l'industrie ou par d'autres institutions publiques.

Les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants font partie intégrante des fonctions des établissements d'enseignement.

Dans de nombreux pays, les services à caractère social destinés aux étudiants et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves/étudiants et de leur famille.

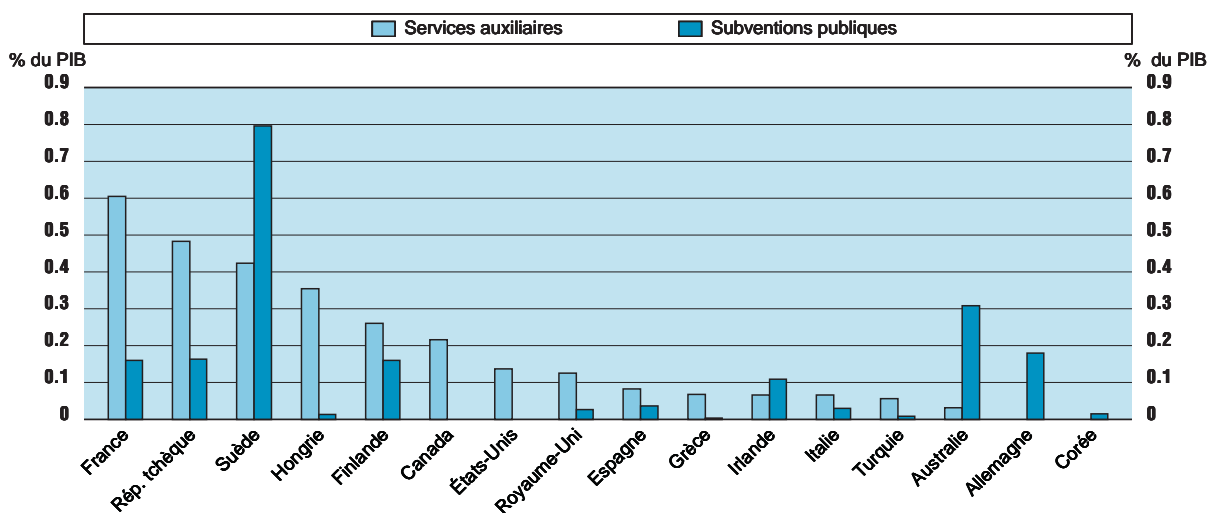
Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses au titre des services auxiliaires représentent 5 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.

En moyenne, les pays consacrent 0.18 pour cent de leur PIB aux subventions au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 5 pour cent de leurs dépenses totales au titre de ces établissements. En tête du classement figurent la France, la Hongrie, la République tchèque et la Suède. Ces pays affectent environ 10 pour cent des dépenses aux services auxiliaires, ce qui se traduit par des dépenses par étudiant de plus de 500 USD (PPA) en France et en Suède et de plus de 250 USD (PPA) au Canada, en Finlande, en Hongrie et en République tchèque (voir le graphique B6.3).

Dans plus de deux tiers des pays, le montant consacré aux services auxiliaires est supérieur à celui des aides publiques aux ménages dans l'enseignement

Graphique B6.3. **Subventions attribuées aux services auxiliaires et subventions publiques attribuées aux ménages dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1998)**

Dépenses pour les services auxiliaires effectuées par les établissements d'enseignement publics et privés et subventions attribuées aux ménages en pourcentage du PIB



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses pour les services auxiliaires effectuées par les établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE. Tableaux B5.1, B6.2.

primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ce constat ne s'applique pas à l'Allemagne, à l'Australie, à l'Irlande et à la Suède où les dépenses au titre des aides publiques aux ménages sont supérieures (voir le graphique B6.3).

En moyenne, les dépenses au titre des subventions des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire représentent à peine 0.04 pour cent du PIB. Ce chiffre peut toutefois se traduire par des montants élevés par étudiant, comme en Australie, en France, en Hongrie et en République tchèque où les subventions au titre des services auxiliaires peuvent dépasser la barre des 450 USD (PPA). Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome. Aux États-Unis par exemple, les droits versés aux établissements au titre des services auxiliaires représentent 0.15 pour cent du PIB.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle qui est utilisée habituellement dans la comptabilité nationale. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – c'est-à-dire la quantité de capital constitué – que ces dépenses aient été financées à l'aide des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics ou, lorsque les données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus.

Les dépenses de fonctionnement autres que celles afférentes à la rémunération du personnel comprennent les dépenses liées aux services fournis sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs (contrairement à ceux fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements eux-mêmes par l'intermédiaire de leur propre personnel).

Les dépenses au titre de la recherche et du développement comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et les autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des commanditaires publics ou privés. Ces dépenses sont classées sur la base des données collectées auprès des établissements qui se livrent à ces activités et non sur la base de la source des fonds.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1998 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 2000 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

B6

Les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants englobent la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. Les dépenses consacrées aux services auxiliaires comprennent également les droits versés par les élèves/étudiants et leur famille.

Les principaux services d'éducation sont considérés comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de recherche et de développement et des services auxiliaires.

Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources

Tableau B6.1. Dépenses d'éducation par catégorie de ressources (1998)

Répartition des dépenses totales et courantes au titre des établissements d'enseignement, par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement



	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de l'ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de l'ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement
Pays de l'OCDE												
Australie	93	7	61	16	77	23	91	9	29	37	65	35
Autriche	93	7	72	8	80	20	92	8	57	15	71	29
Belgique (Com. fl.) ²	98	2	76	8	84	16	96	4	76	8	84	16
Canada	97	3	62	15	77	23	94	6	36	33	69	31
République tchèque	92	8	44	16	61	39	88	12	30	21	51	49
Danemark	96	4	53	26	80	20	87	13	52	25	78	22
Finlande	91	9	57	13	70	30	91	9	38	25	64	36
France ²	92	8	x	x	79	21	89	11	x	x	70	30
Allemagne ²	92	8	x	x	89	11	89	11	x	x	76	24
Grèce ¹	85	15	88	x	88	12	70	30	x	x	62	38
Hongrie ^{1*}	92	8	x	x	75	25	88	12	x	x	64	36
Islande ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ¹	94	6	81	5	86	14	92	8	48	25	73	27
Italie ^{1*}	96	4	69	14	83	17	82	18	50	26	76	24
Japon [*]	88	12	x	x	87	13	83	17	x	x	65	35
Corée	83	17	72	9	81	19	68	32	38	15	53	47
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ¹	95	5	79	12	91	9	92	8	66	18	84	16
Pays-Bas	95	5	x	x	76	24	94	6	x	x	76	24
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	86	14	x	x	82	18	88	12	x	x	65	35
Pologne ¹	91	9	x	x	76	24	85	15	x	x	66	34
Portugal	95	5	x	x	94	6	84	16	x	x	70	30
Espagne	94	6	75	10	84	16	78	22	58	20	79	21
Suède [*]	m	m	46	11	57	43	m	m	x	x	56	44
Suisse ¹	89	11	72	14	85	15	88	12	56	22	77	23
Turquie ^{1,3}	84	16	95	1	96	4	77	23	53	36	89	11
Royaume-Uni ²	96	4	50	20	70	30	99	1	32	25	57	43
États-Unis ^{1,3}	89	11	56	26	83	17	91	9	40	35	76	24
Moyenne des pays	92	8	67	13	80	20	87	13	46	25	70	30
Participants au projet IEM												
Argentine ¹	95	5	51	44	95	5	96	4	49	35	84	16
Brésil ^{1,4}	95	5	x	x	83	17	97	3	x	x	85	15
Chili ¹	91	9	x	x	61	39	m	m	m	m	m	m
Inde ^{2,3}	97	3	79	8	88	12	m	m	m	m	m	m
Indonésie ^{1,5}	96	4	66	4	71	29	100	m	33	14	47	53
Israël	88	12	x	x	77	23	90	10	x	x	77	23
Malaisie ¹	88	12	70	13	84	16	63	37	42	12	55	45
Paraguay ¹	93	7	72	21	93	7	83	17	7	3	10	1
Pérou ¹	90	10	70	2	72	28	88	12	45	6	51	49
Philippines ^{1,4}	89	11	x	x	62	38	90	10	x	x	69	31
Sri Lanka ¹	m	m	m	m	m	m	73	27	36	24	60	25
Tunisie ^{1,5}	90	10	x	x	94	6	74	26	x	x	63	37
Uruguay ¹	92	8	70	14	84	16	93	7	64	20	84	16

1. Établissements publics seulement.

2. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

3. Les dépenses au titre du post-secondaire non tertiaire sont comprises dans le tertiaire.

4. Année de référence 1997.

5. Année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Tableau B6.2. Dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et du développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements, en pourcentage du PIB (1998)
Dépenses par type de service et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation effectués en dehors des établissements, en pourcentage du PIB

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire				
	Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			Versements privés au titre de l'achat de services/biens liés à l'instruction en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement				Versements privés au titre de l'achat de services/biens liés à l'instruction en dehors des établissements d'enseignement
	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration, logement assurés par les établissements)	Total		Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration, logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total	
Australie	3.77	0.03	3.80	0.29	1.07	0.08	0.44	1.59	0.16
Autriche	x	x	4.21	m	x	m	x	1.46	m
Belgique (Com. fl.)	3.27	0.08	3.36	0.13	0.70	0.02	0.11	0.83	0.35
Canada	3.84	0.22	4.06	0.03	1.48	n	0.38	1.85	0.50
Republique tchèque	2.65	0.48	3.13	m	0.57	0.08	0.22	0.88	m
Danemark	x	x	4.34	0.64	1.12	n	0.41	1.53	0.67
Finlande ^{4, 5}	3.40	0.26	3.66	m	1.15	0.02	0.50	1.67	m
France ⁵	3.75	0.61	4.35	0.15	0.87	0.07	0.19	1.13	0.09
Allemagne	3.68	n	3.68	m	0.64	n	0.40	1.04	m
Grèce	3.40	0.07	3.47	m	x	x	x	m	m
Hongrie ¹	2.62	0.35	2.97	m	0.88	0.13	x	1.01	0.09
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ⁵	3.21	0.07	3.28	m	1.14	n	0.24	1.38	m
Italie	3.40	0.07	3.47	0.09	x	0.02	x	0.84	0.42
Japon	x	x	3.03	m	x	x	x	1.02	m
Corée	3.95	a	3.95	m	x	a	x	2.51	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ⁵	x	x	3.48	0.41	0.74	n	0.16	0.89	0.11
Pays-Bas ⁵	x	x	3.06	0.22	x	x	0.39	1.18	0.29
Nouvelle-Zélande	m	m	4.61	m	x	x	x	m	m
Norvège	x	x	4.42	x	x	x	x	1.51	n
Pologne ⁵	x	x	3.48	m	0.96	x	0.20	1.16	m
Portugal	x	x	4.22	m	x	x	x	1.04	m
Espagne ¹	3.52	0.13	3.65	0.30	0.83	m	0.28	1.11	0.09
Suède ³	4.09	0.42	4.52	0.80	0.92	a	0.83	1.75	m
Suisse	x	m	4.46	m	m	n	m	1.11	m
Turquie ^{1, 5}	2.28	0.06	2.33	0.01	0.74	0.08	0.02	0.84	n
Royaume-Uni ¹	3.28	0.13	3.40	m	0.74	a	0.37	1.11	m
États-Unis ^{1, 2}	3.61	0.14	3.74	0.02	1.77	0.15	0.37	2.29	0.11
Moyenne des pays	3.41	0.18	3.71	0.25	0.98	0.04	0.34	1.31	0.23

1. Les services auxiliaires comprennent uniquement les établissements publics. Les autres services auxiliaires sont compris dans les services d'instruction.
 2. Les dépenses au titre du post-secondaire non tertiaire sont comprises dans le tertiaire et exclues de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
 3. Année de référence 1997 pour l'enseignement tertiaire.
 4. Les services auxiliaires comprennent les frais des ménages pour les services.
 5. Les dépenses de recherche et développement et par conséquent le total des dépenses sont sous-estimés.
- * Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources

Tableau B6.3. **Dépenses par élève/étudiant au titre des services d'instruction, des services auxiliaires et de la recherche et développement (R&D) (1998)**

Dépenses par élève/étudiant en dollars EU convertis à l'aide des PPAs, par type de service et par niveau d'enseignement

B6

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			
	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration, logement assurés par les établissements)	Total	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration, logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total
Australie	4 832	40	4 873	7 778	584	3 177	11 539
Autriche ¹	x	x	7 375	x	m	x	11 279
Belgique (Com. fl.) ²	5 063	88	5 151	5 609	137	851	6 597
Canada	5 428	306	5 734	11 609	6	2 964	14 579
République tchèque	2 111	384	2 495	3 632	533	1 420	5 584
Danemark	x	x	6 987	7 007	n	2 555	9 562
Finlande	4 548	349	4 897	5 050	78	2 199	7 327
France	4 696	759	5 455	5 566	476	1 185	7 226
Allemagne	5 554	n	5 554	5 838	n	3 643	9 481
Grèce ²	2 520	50	2 569	x	x	x	4 157
Hongrie	1 859	251	2 110	4 420	652	x	5 073
Islande ¹	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	3 224	66	3 290	7 051	n	1 471	8 522
Italie ¹	6 088	118	6 206	x	184	x	6 295
Japon	x	x	5 508	x	x	x	9 871
Corée	x	x	3 214	x	x	x	6 356
Luxembourg	m	m	m	n	m	n	m
Mexique	x	x	1 129	3 137	n	663	3 800
Pays-Bas	x	x	4 571	x	x	3 561	10 757
Nouvelle-Zélande	m	m	m	x	x	x	m
Norvège ¹	x	x	7 373	x	x	x	10 918
Pologne	x	x	1 476	3 524	x	738	4 262
Portugal	x	x	4 122	x	x	x	m
Espagne	3 705	139	3 844	3 785	m	1 253	5 038
Suède	5 113	530	5 643	6 947	a	6 277	13 224
Suisse ¹	x	m	6 985	m	n	m	16 563
Turquie ¹	874	22	895	m	m	m	m
Royaume-Uni ²	4 217	161	4 378	6 452	n	3 247	9 699
États-Unis	6 459	245	6 704	15 286	1 276	3 240	19 802
Moyenne des pays	4 008	213	4 472	6 465	258	2 559	9 107

1. Établissements publics seulement.

2. Comprend seulement les établissements publics et les établissements privés subventionnés.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

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 plus tard dans la 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 données communiquées au sujet de l'espérance de scolarisation et des taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement donnent une idée de la structure des systèmes éducatifs ainsi que de l'accès aux formations que ces systèmes proposent. 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 les 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 post-obligatoire, varient fortement d'un pays à l'autre. Certains pays ont allongé la période de scolarisation, par exemple en étendant l'enseignement préscolaire à 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 systématiquement 10 à 20 pour cent de chaque tranche d'âge scolarisés jusqu'au seuil de la trentaine. Les activités de formation continue suivies au-delà de l'école dans une grande variété de cadres institutionnels constituent aussi un volet important de l'apprentissage à vie, et offrent des possibilités d'épanouissement personnel et de valorisation sociale. L'indicateur C1 brosse non seulement un tableau général des systèmes éducatifs, mais donne aussi une vue d'ensemble de la participation à des activités de formation en dehors du système scolaire institutionnel.

Des facteurs divers, notamment les risques accrus de chômage et d'autres formes d'exclusion auxquels sont confrontés les jeunes insuffisamment instruits, incitent davantage ces derniers à rester scolarisés après l'âge de fin d'obligation scolaire et à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. L'**indicateur C2** montre par ailleurs que non seulement l'achèvement des études secondaires constitue de plus en plus la norme, mais aussi que la majorité des élèves complètent avec fruit les programmes secondaires du deuxième cycle pour pouvoir accéder à des études de niveau tertiaire. Cet indicateur présente également les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de formations post-secondaires ayant les mêmes contenus d'enseignement que certains programmes secondaires du deuxième cycle, cet itinéraire se substituant à la poursuite d'études tertiaires, en général plus longues.

Au-delà du secondaire, un certain nombre d'options s'offrent à ceux qui veulent aller plus loin. Ils peuvent par exemple entreprendre une formation professionnelle relativement courte au niveau tertiaire ou encore suivre des formations, dispensées principalement mais non exclusivement à l'université et axées sur un enseignement largement théorique, qui doivent leur permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un niveau de qualification élevé. L'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire va en général de pair avec une meilleure insertion professionnelle (indicateur E1) et des revenus plus élevés (indicateur E5).

Un ensemble de deux indicateurs illustre quelques-unes des caractéristiques actuelles de l'enseignement tertiaire. L'**indicateur C3** porte sur la proportion des jeunes d'aujourd'hui qui accèdent aux études tertiaires et sur le nombre d'années passées dans toutes les formes d'enseignement tertiaire durant le cycle de vie, et il ressort des données communiquées que l'espérance de formation à ce niveau augmente rapidement. L'**indicateur C4** approfondit cet aspect et révèle que parmi les étudiants qui entrent à l'université, la proportion de ceux qui en sortent avec un premier diplôme est très variable selon les pays. Il montre également que les activités d'enseignement tertiaire proposées et le parcours des étudiants présentent des caractéristiques très différentes d'un pays à l'autre.

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de milieux 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 revêt 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 C5** compare la proportion d'élèves dont les pays estiment qu'ils 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 la ventilation par sexe des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Il est 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 demande de main-d'œuvre qualifiée dans le monde entier, l'accroissement des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire ou dans le supérieur ne peut être qu'une solution partielle, et ce pour plusieurs 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 du capital humain accumulé. En effet, chacun, tout au long de sa vie, acquiert en permanence des savoirs et des savoir-faire, qu'il s'agisse d'apprentissages structurés dans le cadre 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 qu'ils soient capables de travailler efficacement en équipe. 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 C6** synthétise des données provenant de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS, de 1994 à 1998) et des enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation et l'éducation des adultes, qui permettent de comprendre la participation de salariés à des activités de formation continue liées à l'emploi.

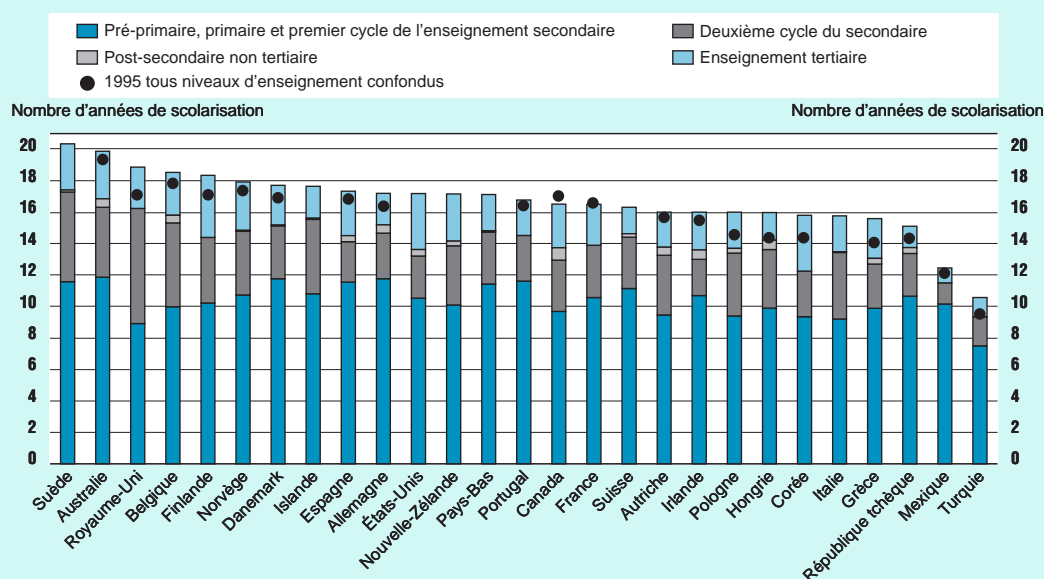
PARTICIPATION A L'ÉDUCATION ET A LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation des individus dans l'enseignement institutionnel dure 15 à 20 ans en moyenne. Les écarts constatés dans cette mesure tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le second cycle de l'enseignement secondaire.
- Entre 1995 et 1999, l'espérance de scolarisation s'est accrue dans 18 pays de l'OCDE sur 20. En Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, au Royaume-Uni et en Turquie, la durée de scolarisation moyenne s'est accrue de plus d'un an sur cette période relativement brève.
- La majorité des élèves qui fréquentent l'enseignement primaire et secondaire sont inscrits dans des établissements publics ; les effectifs scolarisés dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire organisés par un réseau privé représentent 13.5 pour cent des élèves en moyenne, mais la majorité des élèves en Belgique et aux Pays-Bas.
- Dans un tiers des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de 3 à 4 ans sont déjà accueillis dans des structures préprimaires ou primaires. Par ailleurs, à l'autre extrémité, un jeune âgé de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2.5 ans.
- Dans 10 pays sur 18, plus d'un tiers des personnes appartenant à la tranche d'âge des 25-44 ans participent à l'une ou l'autre activité de formation continue.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, on constate que l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, de 0.4 année en moyenne. Toutefois, les hommes peuvent s'attendre à fréquenter l'enseignement entre 0.8 et 1.9 année de plus que les femmes en Corée, aux États-Unis, en Suisse et en Turquie.



Graphique C1.1. Espérance de scolarisation (1999)

Nombre estimé d'années de scolarisation dans les conditions actuelles dans les établissements publics et privés, à l'exclusion des élèves de moins de cinq ans, par niveau d'enseignement



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance de scolarisation pour tous les niveaux d'enseignement confondus en 1999. Source : OCDE. Tableau C1.1.

■ CONTEXTE

Cet indicateur examine le volume des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement ainsi que la participation à des activités de formation continue.

Une population instruite est cruciale pour le développement économique et social d'un pays. La société trouve donc un intérêt intrinsèque à garantir l'accès généralisé à un large éventail de possibilités de formation, tant aux enfants qu'aux adultes. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les petits à l'entrée dans l'enseignement primaire et peuvent intégrer des mesures proactives pour contrer les inégalités sociales et linguistiques. Ils fournissent également l'occasion aux enfants de compléter et d'enrichir les acquis éducatifs reçus en milieu familial. Les enseignements primaire et secondaire jettent les fondations d'un ensemble de compétences essentielles et préparent les jeunes à devenir des apprenants tout au long de leur vie et des membres productifs de la société ; enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et des savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans la vie.

Cet indicateur présente plusieurs mesures de la scolarisation afin de rendre compte du niveau d'accès à l'éducation et à la formation dans les différents pays. L'évolution des effectifs scolarisés aux divers niveaux d'enseignement est également décrite, ce qui donne une indication de la façon dont l'accès à la formation a évolué.

L'enseignement et la formation constituent aussi un volet important de l'apprentissage à vie, offrant des possibilités d'épanouissement personnel et de valorisation sociale dans une grande variété de cadres institutionnels.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Scolarisation globale

Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation dure en moyenne entre 15 et 20 ans.

Afin de déterminer le temps de scolarisation, on peut estimer le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé à temps plein et à temps partiel durant son cycle de vie, en fonction des taux de scolarisation du moment. Cette « espérance de scolarisation » est calculée à partir de la somme des taux de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans (voir graphique C1.2). Au sein de la zone OCDE, ce chiffre se situe entre 12 années ou moins au Mexique et en Turquie et plus de 18 années en Australie, en Belgique, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède.

Les écarts constatés dans cette mesure tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire.

Les variations constatées d'un pays à l'autre dans l'espérance de scolarisation tiennent aux écarts de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien qu'en chiffres relatifs les écarts soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la cohorte et ont moins d'effets sur l'espérance de scolarisation.

Étant donné que les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie influent sur les mesures de la durée moyenne de la fréquentation scolaire, telles que « l'espérance de scolarisation », ces mesures sous-évaluent le nombre réel d'années de scolarisation dans les systèmes où l'accès à l'éducation se développe. Par ailleurs, aucune distinction n'étant faite entre la scolarisation à temps complet et à temps partiel, les résultats sont relativement élevés pour les pays où une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel. En

Australie, en Belgique, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, la scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins 1.8 année (voir tableau C1.1).

Ces chiffres globaux cachent cependant d'importantes différences structurelles : dans certains pays, l'enseignement à temps partiel n'existe qu'au niveau tertiaire, alors qu'il est proposé, voire même recherché au niveau secondaire dans d'autres pays (voir également le tableau C1.4 et l'indicateur C3). Dans les pays pour lesquels l'espérance de scolarisation à un niveau d'enseignement donné dépasse le nombre d'années d'études à ce même niveau, les redoublements ou, comme dans le cas de l'Australie, le nombre d'adultes scolarisés au niveau considéré, ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation que la proportion de personnes sorties du système éducatif avant d'être arrivées au terme du niveau en question.

Les taux de scolarisation varient en fonction des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée théorique des études à ce niveau. Si le nombre estimé d'années passées dans l'enseignement est élevé dans un pays, cela ne signifie pas nécessairement que tous les jeunes y sont scolarisés pendant une longue durée. La Belgique et la Suède, par exemple, où l'espérance de scolarisation des élèves âgés de 5 ans est supérieure à 18 ans, affichent des taux de scolarisation quasi complets (supérieurs à 90 pour cent) pendant 15 et 13 années d'études, respectivement. En revanche, en Australie et en Finlande, où l'espérance de scolarisation est tout aussi élevée, le taux de scolarisation ne dépasse les 90 pour cent que pour 11 années d'études (voir graphique C1.2 et tableau C1.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 ans. Au moins 90 pour cent des élèves sont scolarisés pendant 13 ans ou plus en Belgique, au Danemark, en France, au Japon, aux Pays-Bas et en Suède. Au Mexique et en Turquie, en revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 pour cent que pendant une période de 7 ans ou moins (voir tableau C1.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, on constate que l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, de 0.4 année en moyenne. Les écarts entre les taux de scolarisation des différents pays sont généralement plus importants pour les femmes que pour les hommes. Certains pays affichent des différences non négligeables entre sexes. Les hommes peuvent s'attendre à fréquenter l'enseignement entre 0.8 et 1.9 année de plus que les femmes en Corée, aux États-Unis, en Suisse et en Turquie. L'inverse est vrai en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, où le nombre estimé d'années passées dans l'enseignement par les femmes dépasse de plus d'un an celui des hommes (voir tableau C1.1).

Évolution de la scolarisation

Entre 1995 et 1999, l'espérance de scolarisation s'est accrue dans 18 pays de l'OCDE sur les 20 pour lesquels on dispose de données comparables pour cette évolution. En Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, au Royaume-Uni et en Turquie, la durée de scolarisation moyenne s'est accrue de plus d'un an sur cette période relativement brève (voir graphique C1.1).

Une longue espérance de scolarisation n'implique pas nécessairement que tous les jeunes ont accès à des niveaux relativement élevés d'enseignement...

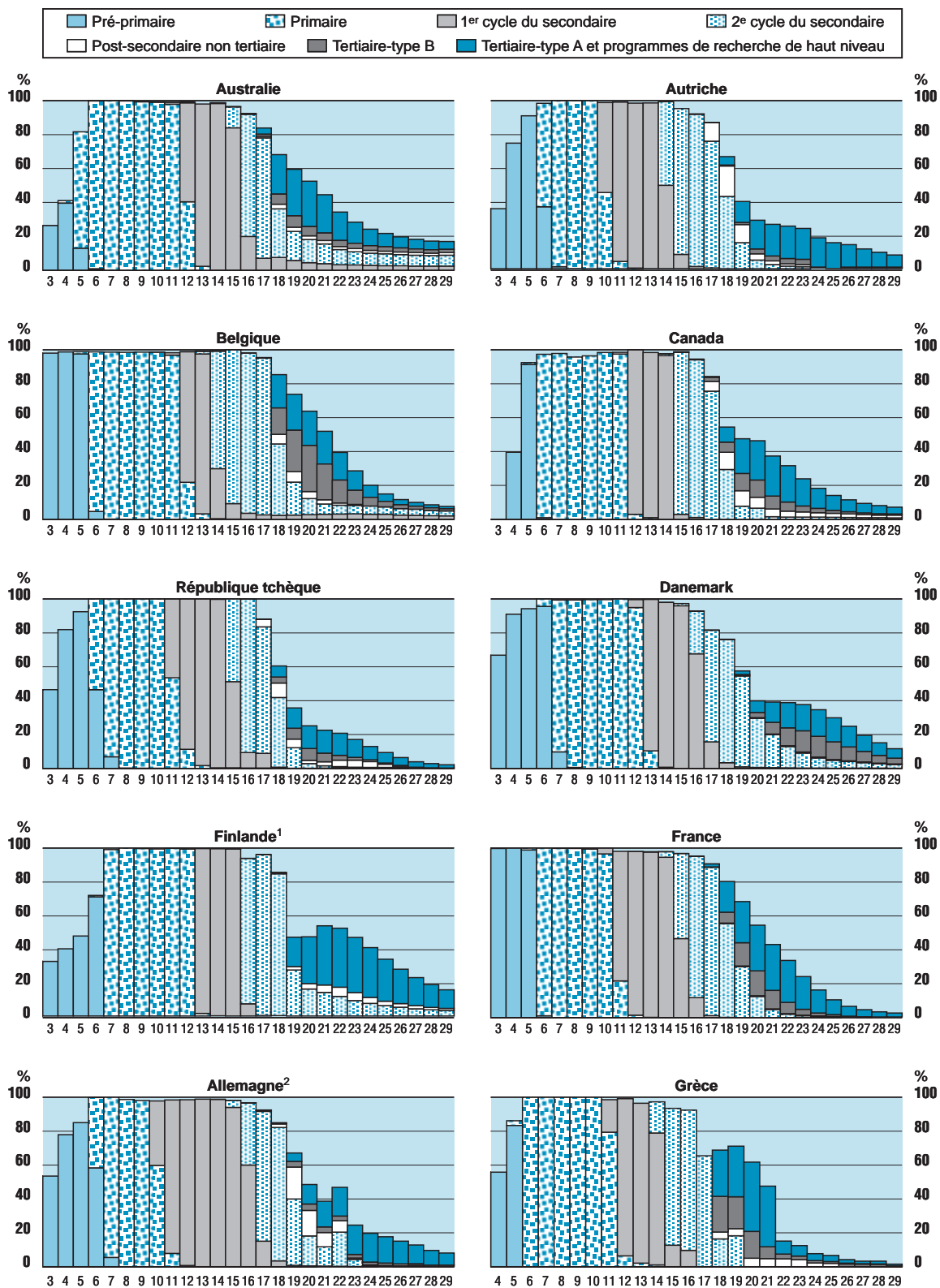


...mais dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 années.

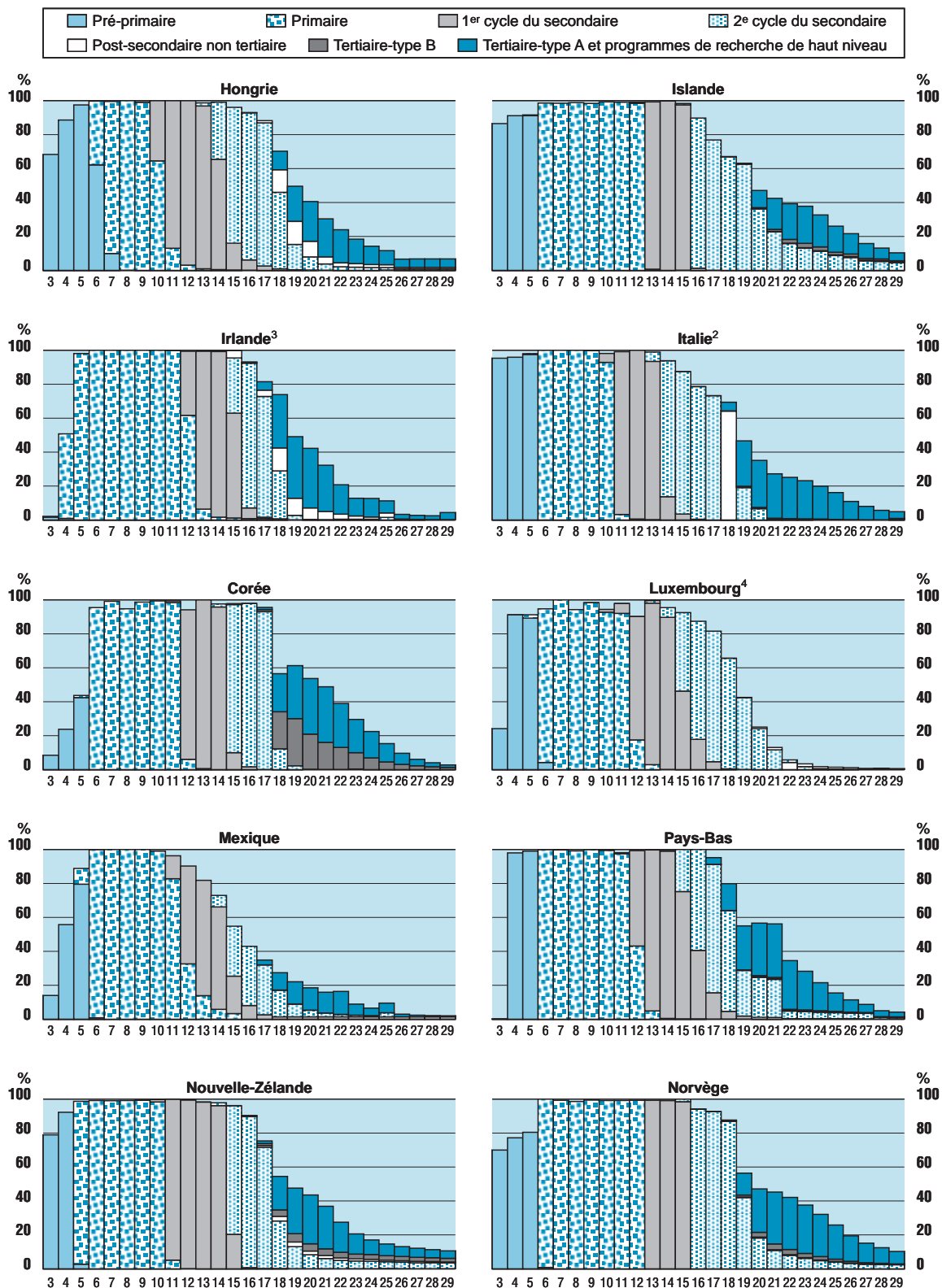
Dans la plupart des pays de l'OCDE, on constate que l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, de 0.4 année en moyenne.

Entre 1995 et 1999, l'espérance de scolarisation s'est accrue dans 18 pays de l'OCDE sur 20.

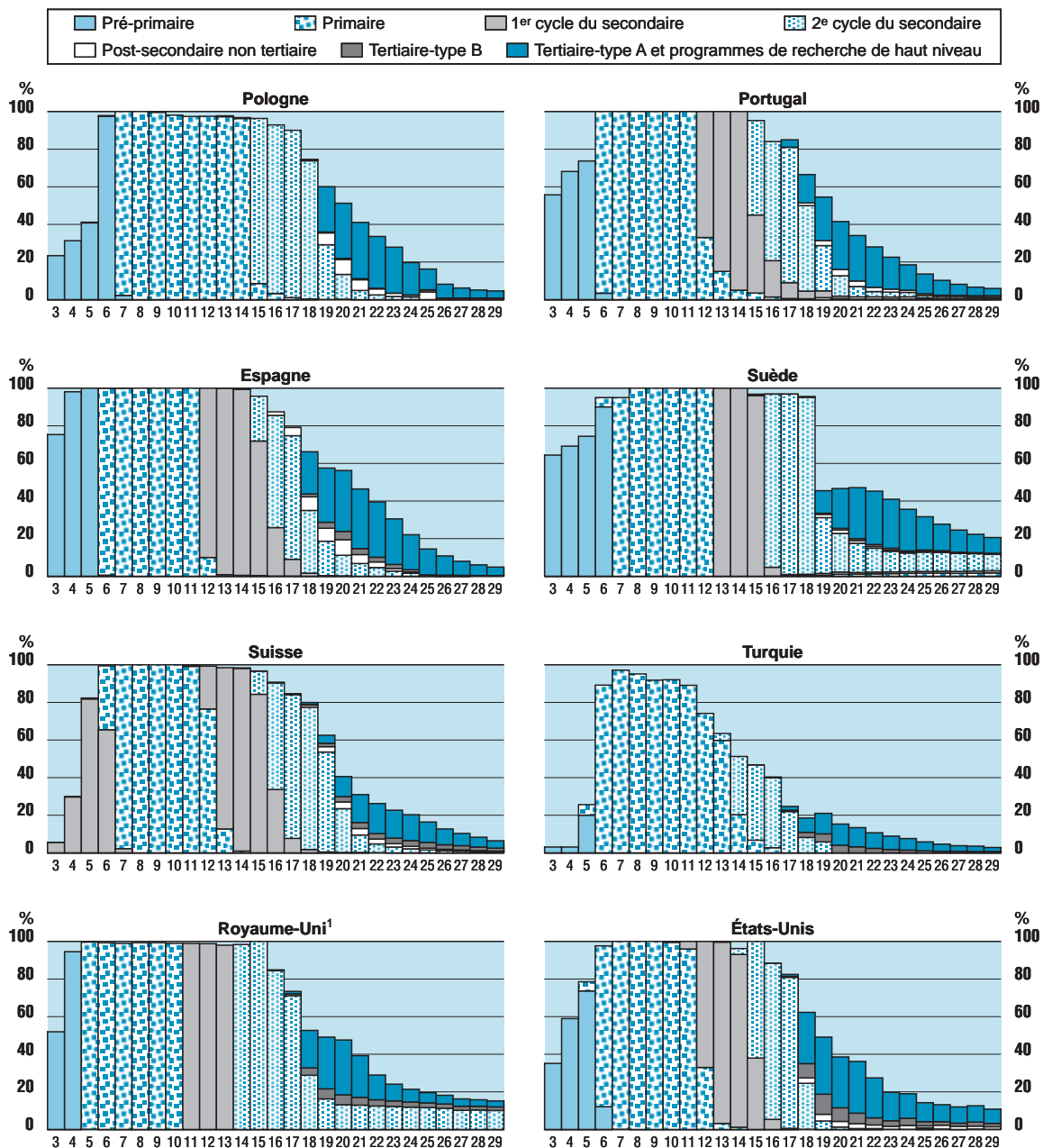
Graphique C1.2. Taux nets de scolarisation (1999)
Selon l'âge et le niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus



Graphique C1.2. Taux nets de scolarisation (1999) (suite)
Selon l'âge et le niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus



Graphique C1.2. Taux nets de scolarisation (1999) (suite)
Selon l'âge et le niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus



1. Finlande et Royaume-Uni : Les données relatives au deuxième cycle du secondaire comprennent l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
 2. Allemagne et Italie : Les données sont manquantes pour les programmes de recherche de haut niveau.
 3. Irlande : Les données relatives aux programmes de niveau tertiaire-type A et aux programmes de recherche de haut niveau comprennent les programmes de niveau tertiaire-type B.
 4. Luxembourg : Les données sont manquantes pour le niveau tertiaire.
- Source : OCDE.

Dans 13 pays sur les 20 pour lesquels des données comparables sont disponibles, les effectifs scolarisés ont augmenté entre 1995 et 1999 pour tous les niveaux d'enseignement confondus. Toutefois, les effectifs scolarisés aux niveaux primaire et secondaire ne sont en hausse que dans 9 pays sur les 13 qui présentent une augmentation tous niveaux confondus. En Australie, au Mexique, en Norvège et en Turquie, les effectifs scolarisés aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire ont augmenté de plus de 5 pour cent, alors qu'ils ont diminué de 9 pour cent ou davantage en Espagne, au Portugal et en Grèce (voir tableau C1.4).

Le niveau d'enseignement tertiaire est celui qui a connu la plus forte augmentation d'effectifs, celle-ci ayant dépassé les 20 pour cent en Corée, en Grèce, en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République tchèque et en Turquie (voir tableau C3.4).

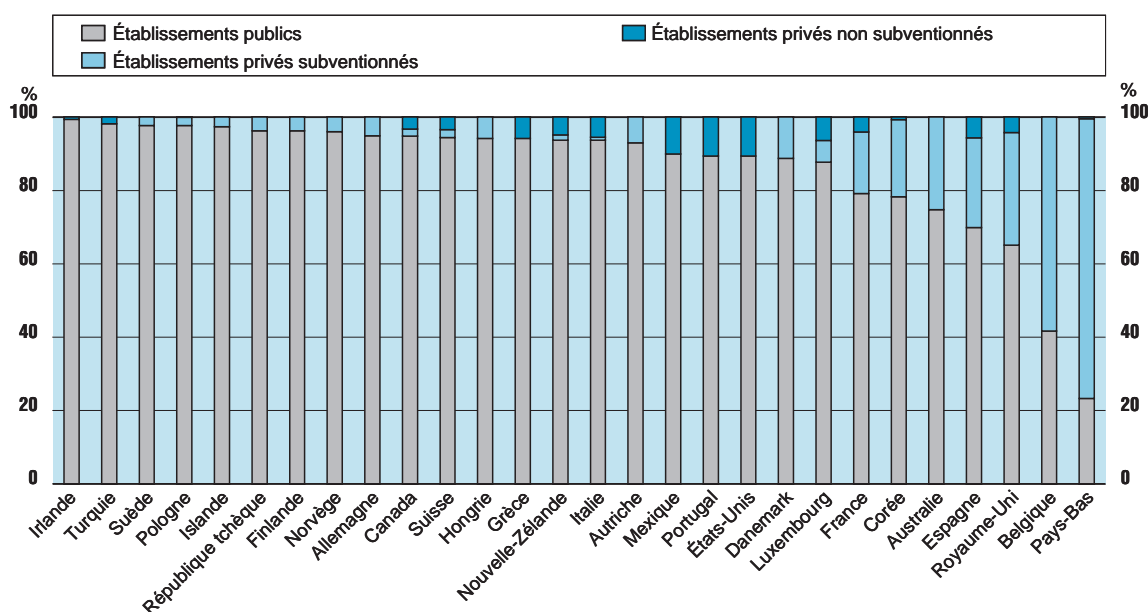
Effectifs scolarisés dans des établissements privés et dans l'enseignement à temps partiel

La majorité des élèves qui fréquentent l'enseignement primaire et secondaire sont inscrits dans des établissements gérés et financés par l'État mais, dans l'ensemble de la zone OCDE, la moyenne des élèves des niveaux primaire et secondaire inscrits dans des établissements organisés par un réseau privé s'élève actuellement à 13,5 pour cent des élèves de ces niveaux (voir tableau C1.4 et graphique C1.3).

La majorité des élèves qui fréquentent l'enseignement primaire et secondaire sont inscrits dans des établissements publics.



Graphique C1.3. Répartition des élèves du primaire et du secondaire par types d'établissement (1999)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans les établissements publics.
Source : OCDE. Tableau C1.4.

Les effectifs scolarisés dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire organisés par un réseau privé représentent 13.5 pour cent des élèves en moyenne, mais la majorité des élèves en Belgique et aux Pays-Bas.

En réalité, la majorité des élèves fréquentant les niveaux d'enseignement primaire et secondaire en Belgique et aux Pays-Bas sont inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État (respectivement 58.3 et 76.3 pour cent). Ce nombre dépasse toujours les 20 pour cent en Australie, en Corée, en Espagne et au Royaume-Uni. Les établissements privés d'enseignement primaire et secondaire qui sont financés en grande partie par l'argent des ménages sont beaucoup moins répandus. Ils suscitent parfois l'impression qu'ils opèrent une forme de discrimination à l'égard des élèves issus de familles aux revenus modestes. Ce n'est qu'aux États-Unis, au Japon, au Mexique et au Portugal qu'environ 10 pour cent des élèves scolarisés fréquentent encore des établissements privés qui sont principalement financés par l'apport non subventionné des ménages (voir tableau C1.4).

Dans 26 pays de l'OCDE sur 30, plus de 90 pour cent des élèves du primaire et du secondaire suivent des programmes d'enseignement à temps plein. En Belgique et en Suède, cependant, plus de 10 pour cent des effectifs scolarisés dans le primaire et le secondaire sont des élèves à temps partiel, tandis que cette proportion s'élève à plus de 20 pour cent de l'ensemble des effectifs scolarisés en Australie et au Royaume-Uni (voir tableau C1.4).

Préscolarisation

Dans un tiers des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de 3 à 4 ans sont déjà accueillis dans des structures préprimaires ou primaires.

Dans la majorité des pays, la scolarisation quasi totale, c'est-à-dire celle qui correspond à un taux supérieur à 90 pour cent, commence entre l'âge de 5 et 6 ans, encore que dans un tiers des pays de l'OCDE (la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni) plus de 70 pour cent des enfants âgés de 3 à 4 ans sont déjà accueillis dans des structures préprimaires ou primaires (voir tableau C1.2). Le taux de préscolarisation des enfants âgés de 3 à 4 ans se situe entre moins de 20 pour cent au Canada, en Corée et en Suisse et plus de 90 pour cent en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie.

Les structures d'accueil préscolaire jouent un rôle de premier plan dans la constitution d'une base solide pour un apprentissage tout au long de la vie et contribuent à garantir un accès équitable aux possibilités d'apprentissage que l'école offrira plus tard aux élèves. Aussi faut-il attacher une importance capitale à l'enseignement préprimaire. Cependant, les structures préscolaires institutionnelles couvertes par cet indicateur ne sont pas les seules à fournir un accueil et un enseignement préscolaires de qualité. C'est pourquoi toute inférence relative à l'accès aux structures d'accueil préscolaire ou à la qualité de l'enseignement préprimaire ne peut être faite qu'avec la plus grande réserve.

Fréquentation 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 auquel 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 un processus plus long et plus complexe, les élèves ayant ainsi la possibilité – ou l'obligation – d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir chapitre E).

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 18 ans (Allemagne, Belgique et Pays-Bas), l'âge le plus courant étant 15 ou 16 ans (voir tableau C1.2). Toutefois, 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 totale.

Si, dans la plupart des pays, les taux de scolarisation restent élevés jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, en Allemagne, en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en Islande, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Turquie, ces taux tombent en dessous de la barre des 90 pour cent deux ans avant l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire. En Allemagne, en Belgique, aux États-Unis et aux Pays-Bas, ces taux sont dus à l'âge relativement élevé de fin de l'enseignement obligatoire (17 ans aux États-Unis et 18 ans en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas). En revanche, 14 pays parviennent à maintenir scolarisés la quasi-totalité des enfants après l'âge de l'obligation scolaire (voir tableau C1.2). En Corée, en Finlande, au Japon et en Suède, plus de 93 pour cent de tous les jeunes âgés de 17 ans sont encore scolarisés, malgré le fait que l'enseignement n'y soit pas obligatoire jusqu'à cet âge (voir tableau C1.3). En Suède, 95 pour cent des jeunes âgés de 18 ans fréquentent encore l'enseignement secondaire.

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. 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 tous les pays de l'OCDE, à l'exception de la Finlande, du Portugal et de la Suède. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, ce taux est de 82 pour cent à l'âge de 17 ans, de 69 pour cent à 18 ans et de 55 pour cent à 19 ans. Seuls huit pays enregistrent un taux de 50 pour cent ou plus à l'âge de 20 ans (voir tableau C1.3).

Dans 20 pays de l'OCDE sur 27, le déclin le plus marqué du taux de scolarisation intervient à la fin du deuxième cycle du secondaire. En Suède, le taux de scolarisation tombe de 95 à 41 pour cent après l'âge de 18 ans, l'âge théorique auquel se termine le deuxième cycle du secondaire. Au Canada, en Corée, en Finlande et en Norvège, les taux de scolarisation baissent de 30 points de pourcentage ou plus après le deuxième cycle du secondaire. Dans d'autres pays, la baisse de fréquentation, soit en fin de scolarité obligatoire soit après le second cycle du secondaire, est moins nette (voir tableau C1.3).

Bien que dans la plupart des pays, les taux de scolarisation enregistrent une baisse progressive à partir des dernières années du deuxième cycle du secondaire, plusieurs exceptions notables existent. Certains pays continuent d'enregistrer des taux relativement élevés de 20 à 29 ans. En Australie et dans les pays nordiques, plus de 25 pour cent des jeunes de 20 à 29 ans suivent encore des études (voir tableau C1.2).

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Une large palette de formations post-secondaires s'offre aussi bien aux diplômés du deuxième cycle du secondaire qui décident de ne pas chercher

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.

Le taux de scolarisation est généralement élevé jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire, mais il reste pourtant 9 pays dans lesquels plus de 10 pour cent des élèves n'atteignent pas la fin de l'enseignement obligatoire.



La baisse 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.

En Australie et dans les pays nordiques, un jeune de 20 à 29 ans sur quatre suit des études.

un emploi immédiatement qu'aux personnes qui sont déjà en activité et veulent améliorer leur niveau de qualification. Dans les différents pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon la mesure dans laquelle ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétences (tertiaire de type A) ; ou selon le degré auquel ils tendent à être axés sur l'acquisition des compétences propres à un métier donné en vue d'une insertion professionnelle directe (tertiaire de type B). Si dans le passé, l'établissement qui dispensait la formation donnait une idée relativement claire du niveau des contenus d'enseignement (formation proposée, par exemple soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire), désormais la ligne de démarcation entre les différents établissements est floue.

25 pays sur 29 proposent un enseignement post-secondaire non tertiaire.

Dans un certain nombre de systèmes, les personnes terminant avec fruit le deuxième cycle du secondaire ont également la possibilité d'entreprendre des formations relativement courtes (moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers donnés ou à accéder à des domaines professionnels précis. Alors que dans certains pays, il s'agit de formations de niveau supérieur ou d'un deuxième cursus de programme secondaire du deuxième cycle (en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Hongrie par exemple), dans d'autres, elles font partie de l'enseignement post-secondaire (au Canada et aux États-Unis notamment). Si l'on se place dans une optique de comparaison internationale, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire. Dans 25 pays sur 29, les formations de ce type sont proposées aux personnes ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. En Autriche, en Hongrie et en Irlande, plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 18 et 19 ans sont scolarisés dans ce type de programme post-secondaire non tertiaire (CITE 4), tandis qu'en Belgique, au Canada, en Espagne et en République tchèque, le taux de scolarisation dans ce type de programme représente plus de 6 pour cent des élèves de la même tranche d'âge. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement post-secondaire intervient à des âges différents selon les pays (voir graphiques 1.2 et C1.3). L'Autriche est le seul pays dans lequel plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 17 ans sont scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans la plupart des autres pays, le passage du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire intervient essentiellement à l'âge de 18 ans. L'Allemagne fait figure d'exception, car cette transition y intervient surtout aux âges de 19 et 20 ans (environ 15 pour cent des jeunes âgés de 19 et 20 ans sont scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire).

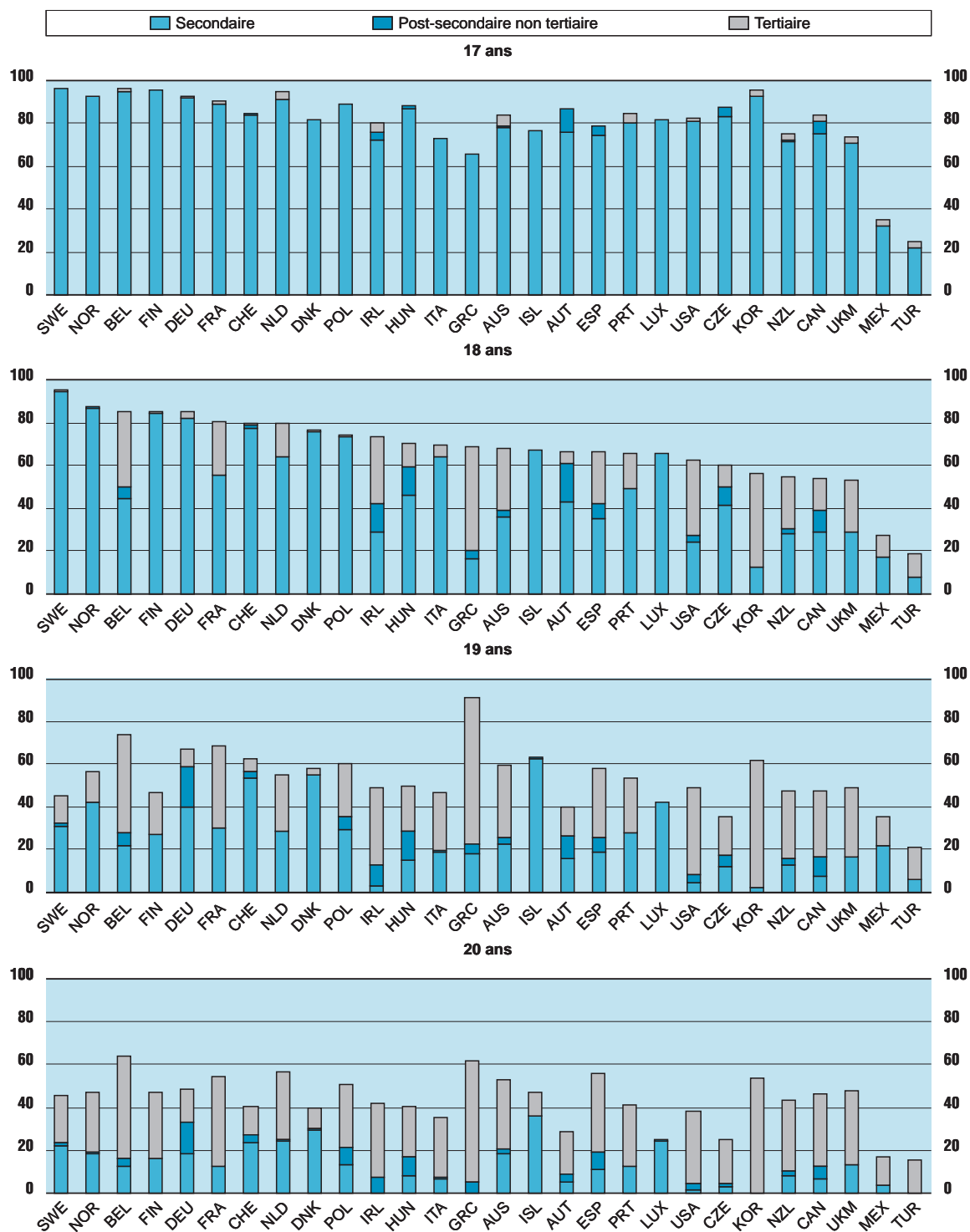
Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2.5 années.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2,5 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, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, cette espérance est supérieure à 3 ans. Au Mexique, en République tchèque et en Turquie, en revanche, l'espérance de scolarisation dans le tertiaire est de 1.4 année ou moins (voir tableau C1.1 et indicateur C3).

Graphique C1.4. **Caractéristiques de la transition entre 17 et 20 ans (1999)**

Taux nets de scolarisation dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et âge, calculs basés sur le nombre d'individus



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux nets de scolarisation à l'âge de 18 ans.
Source : OCDE. Tableau C1.3.

Dans bien des pays, les politiques favorisant la formation des jeunes poussent à élargir davantage l'accès à l'enseignement tertiaire.

Dans bien des pays, les politiques favorisant la formation des jeunes poussent à élargir davantage 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. 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.

Les changements apportés au système éducatif institutionnel ne peuvent qu'en partie répondre à la demande croissante de qualifications.

Participation à des activités de formation continue

Tous les pays de l'OCDE reconnaissent de plus en plus la nécessité d'investir dans le capital humain à travers 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 d'acquérir ces compétences en partie seulement, car plusieurs décennies seront nécessaires avant que les réformes introduites dans le système éducatif aujourd'hui ne touchent l'ensemble de la population. Les activités de formation continue donnent également aux personnes la possibilité de remédier aux insuffisances de leurs apprentissages antérieurs ou de les compléter.

Dans 10 pays sur 18, plus d'un tiers des personnes appartenant à la tranche d'âge des 25-44 ans participent à l'une ou l'autre activité de formation continue.

Le tableau C1.4 indique, en parallèle, les taux de participation à des activités de formation continue. Plus d'un tiers des personnes appartenant à la tranche d'âge des 25-44 ans participent à l'une ou l'autre activité d'enseignement ou de formation continue (ne conduisant pas à l'obtention d'un diplôme délivré dans le système éducatif institutionnel) dans 10 des 18 pays pour lesquels on dispose de données comparables. Une personne âgée de 20 ans, au cours de sa vie, peut espérer bénéficier d'un volume de formation continue considérable, oscillant entre 1 000 heures environ dans la Communauté flamande de Belgique, en Italie et en Pologne et plus de 3 000 heures au Danemark et en Finlande. Si l'on examine ces données au regard des critères d'intensité/de durée des formations, c'est-à-dire une participation de 30 heures par semaine et de 40 semaines par an en équivalent plein-temps, ces chiffres laissent supposer que dans les pays de l'OCDE considérés, les adultes âgés de 20 à 65 ans peuvent espérer bénéficier respectivement de 0.7 à 3.2 années de formation en équivalent plein-temps (voir tableau C1.4).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données portent sur l'année scolaire 1998/99 et proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation ainsi que du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), réalisé en 2000.

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 temps complet 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 seraient considérés ailleurs comme des élèves/étudiants à temps partiel. Dans certains pays, les données ne couvrent pas intégralement la formation à temps partiel.

Pour calculer la durée moyenne pendant laquelle un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelée ici « espérance de scolarisation », on a additionné les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans. 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 plus grande prudence s'impose 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.

Pour obtenir les pourcentages des taux nets de scolarisation figurant dans le tableau C1.2, on a divisé le 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. Le tableau C1.3 montre les taux de scolarisation nets des jeunes âgés de 15 à 20 ans, par âge et selon le niveau d'enseignement.

Le tableau C1.1 donne l'indice de variation de l'espérance de scolarisation et le tableau C1.4 montre l'indice de variation de la scolarisation dans le primaire et le secondaire entre 1995 et 1999. Les données sur les effectifs scolarisés en 1994/95 ont été obtenues grâce à une enquête spéciale réalisée en 2000 et suivent la classification CITE-97.

Dans la plupart des pays, la première et la seconde Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS et SIALS), entreprises conjointement par l'OCDE et Statistique Canada, portaient sur un échantillon de 2 000 à 4 500 personnes. Chacune des comparaisons statistiques établies dans cet indicateur a été soumise à des tests afin de vérifier si elle est statistiquement significative. Pour chacun des tableaux, les écarts types sont indiqués entre parenthèses.

Le questionnaire contextuel administré dans le cadre de l'Enquête recense la participation à toute activité de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. La définition IALS de la formation est très large et recouvre un éventail de types de formation comparativement plus vaste que dans d'autres enquêtes. Pour les besoins de cet indicateur, il est nécessaire d'établir une distinction entre les études suivies pendant la scolarisation – dont il est tenu compte dans l'espérance de scolarisation (voir tableau C1.1) et les activités de formation continue des personnes qui ont quitté le système éducatif. Sont donc exclues les activités de formation dont les bénéficiaires ont indiqué qu'elles débouchaient sur des diplômes délivrés dans le cadre du système éducatif, puisque celles-ci sont censées être comptabilisées dans le tableau C1.1.

Les données relatives aux activités de formation continue proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

Les cas de scolarisation dans le système éducatif institutionnel ont soigneusement été filtrés et retirés de l'ensemble des réponses IALS afin d'éviter les doublons.



Tableau C1.1. Espérance de scolarisation (1999)

Nombre estimé d'années de scolarisation dans les conditions actuelles dans les établissements publics et privés, à l'exclusion des élèves de moins de cinq ans, par niveau d'enseignement et mode de fréquentation, et variation de l'espérance de scolarisation pour tous les niveaux de scolarisation confondus (1995 = 100)

	Temps plein et temps partiel						Temps plein		Temps partiel	Indice de variation de l'espérance de scolarisation pour tous les niveaux d'enseignement confondus (1995 = 100)
	Tous niveaux d'enseignement confondus			Enseignement primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F				H + F		
Pays de l'OCDE										
Australie*	19.9	19.5	19.9	11.7	4.4	0.5	3.0	14.3	5.6	103
Autriche*	16.0	16.1	15.9	8.2	3.8	0.5	2.2	15.8	0.2	103
Belgique*	18.5	18.2	18.9	9.0	5.3	0.5	2.7	16.3	2.3	103
Canada	16.5	16.3	16.8	8.8	3.3	0.8	2.8	15.3	1.2	97
République tchèque	15.1	15.0	15.2	9.2	2.7	0.4	1.4	15.0	0.1	106
Danemark	17.7	17.2	18.2	9.8	3.4	0.1	2.5	17.7	n	105
Finlande*	18.3	17.7	19.0	9.0	4.2	x	3.9	18.3	n	107
France	16.5	16.3	16.7	9.5	3.3	n	2.6	16.5	n	100
Allemagne*	17.2	17.3	17.1	10.1	2.9	0.5	2.0	17.1	0.1	105
Grèce	15.6	15.4	15.8	9.1	2.8	0.4	2.5	15.4	0.2	112
Hongrie*	16.0	15.8	16.2	8.2	3.7	0.6	1.8	13.7	2.3	111
Islande	17.7	17.1	18.3	9.9	4.7	0.1	2.0	15.6	2.0	m
Irlande*	16.0	15.6	16.4	10.7	2.3	0.6	2.4	15.2	0.8	104
Italie	15.8	15.5	16.0	8.2	4.2	n	2.3	15.8	n	m
Japon*	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m
Corée	15.8	16.7	14.8	8.9	2.9	a	3.5	15.8	n	110
Luxembourg	m	m	m	9.2	3.5	0.1	m	m	m	m
Mexique	12.4	12.5	12.4	9.4	1.3	a	0.9	12.4	n	103
Pays-Bas*	17.1	17.4	16.9	10.4	3.3	0.1	2.3	16.4	0.7	m
Nouvelle-Zélande	17.2	16.5	17.8	10.1	3.8	0.3	3.0	15.2	2.0	m
Norvège	17.9	17.4	18.5	9.9	4.1	0.1	3.1	16.9	1.0	102
Pologne	16.0	15.6	16.4	8.0	4.0	0.3	2.3	14.3	1.7	111
Portugal	16.8	16.5	17.1	10.9	2.9	a	2.3	13.8	3.0	102
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	17.3	17.0	17.7	10.5	2.6	0.4	2.8	16.8	0.6	102
Suède	20.3	18.6	22.2	9.8	5.7	0.1	2.9	16.7	3.6	m
Suisse	16.3	16.7	15.9	9.6	3.3	0.2	1.7	15.9	0.4	m
Turquie*	10.6	11.3	9.5	7.3	1.9	a	1.2	10.6	n	112
Royaume-Uni*	18.9	18.1	19.7	8.9	7.3	x	2.6	14.7	4.2	110
États-Unis	17.2	17.7	16.6	9.7	2.7	0.4	3.6	15.3	1.9	m
Moyenne des pays	16.7	16.5	16.9	9.4	3.6	0.2	2.5	15.4	1.2	105
Participants au projet IEM										
Argentine ¹	14.2	13.8	14.5	10.4	1.8	a	2.6	13.5	0.7	m
Brésil ¹	14.9	14.7	15.0	10.6	2.3	a	0.8	14.9	n	m
Chili ¹	14.3	14.4	14.1	8.2	3.4	a	1.6	14.2	n	m
Chine	10.1	x	x	8.6	1.1	0.1	0.3	m	m	m
Égypte	11.0	10.0	9.4	7.8	1.8	m	1.3	11.0	n	m
Indonésie ²	9.7	9.9	9.4	7.8	1.1	a	0.5	9.7	n	m
Israël	15.4	15.1	15.8	8.6	3.1	0.1	2.6	14.9	0.6	m
Jordanie	10.6	10.6	10.6	8.9	1.5	a	m	10.6	n	m
Malaisie ¹	12.5	12.3	12.8	8.6	1.7	0.1	1.0	12.5	0.1	m
Paraguay ¹	11.0	11.0	11.0	9.1	1.2	a	m	11.0	n	m
Pérou ¹	13.2	13.3	13.0	9.8	1.4	n	1.4	13.2	n	m
Philippines ¹	11.8	11.6	12.1	9.5	0.6	0.1	1.3	11.5	0.3	m
Fédération de Russie	12.2	13.6	14.1	2.5	1.3	n	2.5	10.4	1.8	m
Thaïlande	18.1	18.1	18.0	9.9	2.4	n	1.7	13.1	5.0	m
Tunisie	13.4	13.6	13.3	9.9	2.4	a	0.8	13.4	n	m
Uruguay ¹	15.2	14.0	16.4	9.9	2.2	a	1.9	15.2	n	m
Zimbabwe	9.9	10.5	9.3	8.6	1.2	a	0.1	9.9	n	m

1. Année de référence 1998.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie

Tableau C1.2. Taux de scolarisation (1999)

Taux nets de scolarisation par groupe d'âge pour les élèves/étudiants à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés

	Âge de fin d'obligation scolaire	Nombre d'années pendant lesquelles plus de 90 % du groupe d'âge respectif est scolarisé	Fourchette d'âge à l'intérieur de laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée	Élèves âgés de :					
				4 ans et moins de 4 ans en % de la population âgée de 3 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 ou plus
Pays de l' OCDE									
Australie	15	11	6-16	33.8	97.7	80.3	27.3	14.0	6.0
Autriche	15	12	5-16	56.2	98.7	76.7	18.2	4.0	0.4
Belgique*	18	15	3-17	118.2	98.8	90.6	24.6	7.3	1.2
Canada	16	12	5-16	19.7	96.6	75.3	20.3	4.4	1.2
République tchèque	15	12	5-16	66.9	99.3	74.8	12.9	1.1	a
Danemark	16	13	4-16	78.9	99.0	80.4	28.7	5.8	0.9
Finlande	16	11	7-17	36.3	91.2	84.5	36.1	8.8	1.6
France	16	15	3-17	118.2	99.9	87.2	18.9	1.8	x
Allemagne*	18	12	6-17	65.8	100.1	88.3	22.6	3.0	0.2
Grèce	14.5	12	6-19	28.2	98.5	82.0	15.9	n	n
Hongrie	16	12	5-16	78.6	99.8	78.1	17.2	3.4	0.1
Islande*	16	12	4-15	121.4	98.2	78.7	28.8	6.0	1.7
Irlande	15	12	5-16	27.8	99.9	79.8	15.0	3.6	x
Italie	14	12	3-14	98.0	99.2	70.7	16.9	1.6	0.1
Japon*	15	14	4-17	76.3	101.2	m	m	m	m
Corée	14	12	6-17	16.2	91.8	81.2	21.9	1.2	0.3
Luxembourg*	15	12	4-15	57.9	95.3	73.8	4.7	0.4	n
Mexique	15	7	6-12	35.0	94.0	39.3	8.7	1.9	0.7
Pays-Bas	18	14	4-17	49.7	99.4	87.7	22.0	2.5	0.4
Nouvelle-Zélande	16	12	4-15	85.4	98.8	72.5	20.4	8.7	2.9
Norvège	16	12	6-17	73.6	97.4	86.1	27.5	6.0	1.2
Pologne	15	11	6-16	28.4	93.5	83.0	22.7	2.7	x
Portugal*	14	10	6-15	61.9	105.6	76.3	18.8	3.1	0.5
République slovaque	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	16	12	4-15	97.0	104.8	76.3	23.7	2.4	0.3
Suède	16	13	6-18	66.9	98.5	86.2	33.7	15.5	3.3
Suisse	15	11	6-16	19.3	98.2	83.6	18.6	3.3	0.1
Turquie	14	4	7-10	x	76.9	30.5	7.9	1.5	0.2
Royaume-Uni*	16	12	4-15	77.4	99.0	72.5	23.6	14.0	5.0
États-Unis*	17	10	6-15	47.2	100.7	78.1	20.4	5.9	2.3
Moyenne des pays	16	12	~	60.0	97.7	76.9	20.7	4.8	1.1
Participants au projet IEM									
Argentine ¹	14	10	5-14	35.5	103.7	60.8	21.4	4.1	1.0
Brésil ¹	14	8	7-14	18.8	88.8	71.3	16.5	5.0	2.4
Chili ¹	14	8	6-13	21.8	91.3	65.2	2.4	0.5	0.1
Égypte	13	6	6-11	5.8	82.6	30.5	m	m	m
Indonésie ²	15	3	7-12	n	76.0	37.0	2.6	n	n
Israël	15	12	5-16	98.6	97.1	61.4	19.5	4.3	0.9
Jordanie	15	m	m	14.0	83.4	46.5	m	m	m
Malaisie ¹	16	8	6-13	2.9	96.6	44.4	5.6	0.2	n
Paraguay ¹	14	5	7-11	6.3	85.9	39.2	2.6	x	x
Pérou ¹	16	9	6-17	47.1	93.8	74.9	x	x	x
Philippines ¹	12	6	7-16	n	84.8	61.9	3.5	n	n
Fédération de Russie	15	4	3-13	151.1	79.1	32.0	x	x	x
Thaïlande	14	9	5-13	48.8	98.7	57.5	3.3	m	m
Tunisie	16	7	6-13	11.0	86.4	51.8	3.8	n	n
Uruguay ¹	15	8	6-13	25.5	99.0	56.1	18.1	3.4	0.4
Zimbabwe	15	7	7-13	n	80.9	37.0	m	m	m

Note : L'âge de fin d'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine l'enseignement obligatoire. Ainsi, un âge de fin d'obligation scolaire égal à 18 ans indique que tous les élèves de moins de 18 ans sont obligés selon la loi de participer au système éducatif.

1. Année de référence 1998.
 2. Année de référence 2000.
 * Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.



Tableau C1.3. Caractéristiques de la transition entre 15 et 20 ans (1999)
Taux net de scolarisation dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et âge, calculs basés sur le nombre d'individus

	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	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
Pays de l'OCDE																			
Australie*	19	96	92	n	n	78	1	5	36	3	29	23	3	34	18	2	32		
Autriche	17-19	95	92	n	a	76	11	n	43	18	6	15	11	14	5	4	20		
Belgique*	18-19	100	98	n	n	95	n	1	44	6	35	22	6	46	12	4	47		
Canada	18	98	93	n	n	75	6	3	29	10	15	8	9	30	7	6	33		
République tchèque	18-19	100	100	a	n	83	5	n	42	9	10	12	5	18	3	2	20		
Danemark	19-20	97	93	n	n	82	n	n	76	n	n	55	n	3	30	n	10		
Finlande	19	100	94	x	n	96	x	n	84	x	1	27	x	19	16	x	31		
France	18-20	97	95	n	n	89	n	2	55	n	25	30	n	38	12	n	42		
Allemagne	19	98	97	n	n	92	n	1	82	n	3	40	19	8	18	15	15		
Grèce	18	93	92	a	a	65	a	a	16	4	48	18	4	69	n	5	57		
Hongrie	16-18	96	93	n	a	87	1	a	46	13	11	15	14	21	8	9	24		
Islande	20	98	90	a	a	77	a	a	67	a	n	63	a	1	36	n	11		
Irlande*	17-18	96	92	n	n	72	4	5	29	13	32	3	10	36	n	7	35		
Italie	17-19	88	79	n	a	73	n	a	64	n	5	19	1	27	7	n	28		
Japon*	18	99	95	a	a	94	a	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Corée	17-18	97	98	a	n	93	a	3	12	a	44	2	a	59	n	a	53		
Luxembourg	18-19	92	87	a	a	81	a	a	65	n	m	42	n	m	24	1	m		
Mexique*	18	52	43	a	a	32	a	3	17	a	10	22	a	13	4	a	13		
Pays-Bas*	18-19	102	107	a	a	91	n	4	64	n	16	29	n	26	25	1	31		
Nouvelle-Zélande	18	96	89	n	n	71	1	3	28	3	23	13	3	32	8	2	33		
Norvège	19	100	94	n	n	93	n	n	87	n	n	42	n	14	18	1	28		
Pologne	18-20	88	90	a	a	89	a	x	73	n	1	29	6	25	13	8	30		
Portugal	18	92	83	a	a	80	a	4	50	a	16	28	a	26	12	a	29		
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Espagne	16-18	95	85	2	a	75	4	n	35	7	24	19	7	32	11	8	37		
Suède	19	97	97	a	n	97	a	n	95	n	n	31	2	13	22	2	22		
Suisse	18-20	97	90	n	n	84	n	n	77	1	1	54	3	6	24	4	13		
Turquie	17	40	37	a	n	22	a	3	8	a	10	6	a	15	a	a	15		
Royaume-Uni*	16-18	103	84	x	n	71	x	2	29	x	24	16	x	33	13	x	34		
États-Unis	18	107	88	n	n	81	n	1	25	3	35	5	4	41	1	3	34		
Moyenne des pays	18	93	89	n	n	79	1	1	49	3	16	24	4	26	12	3	29		
Participants au projet IEM																			
Argentine ¹	18	75	68	a	n	59	a	3	31	a	18	16	a	21	x	a	22		
Brésil ¹	17-18	46	54	a	n	50	a	1	44	a	3	32	a	6	24	a	7		
Chili ¹	18	83	85	a	n	78	a	m	52	a	m	20	a	m	7	a	m		
Chine	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Égypte	17	67	53	m	x	28	m	x	n	m	x	n	m	x	n	m	x		
Indonésie ²	18	45	38	a	a	39	a	a	26	a	12	9	a	15	2	a	14		
Israël	17	95	92	a	n	85	n	n	19	1	1	3	1	4	1	1	7		
Jordanie	17	79	72	a	m	56	a	m	16	a	m	4	a	m	n	a	m		
Malaisie ¹	19	76	72	n	n	10	n	n	12	1	23	2	1	21	n	1	20		
Paraguay ¹	17	53	49	a	x	41	a	n	27	a	1	10	a	2	5	a	3		
Pérou ¹	m	70	66	n	1	81	n	8	x	n	15	x	n	18	x	n	19		
Philippines ¹	17	71	66	n	24	22	8	37	10	3	27	4	3	12	1	n	24		
Fédération de Russie	18	47	52	m	m	19	m	m	1	m	m	n	m	m	n	m	m		
Thaïlande	17	76	62	n	n	49	m	n	33	n	34	5	n	29	1	n	16		
Tunisie	m	71	60	a	m	51	a	m	42	a	m	32	a	m	19	a	m		
Uruguay ¹	17	71	67	a	a	54	a	4	34	a	15	20	a	14	13	a	12		
Zimbabwe	19	51	53	m	m	40	m	m	22	m	m	13	m	m	n	m	m		

1. Année de référence 1998.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Tableau C1.4. **Élèves du primaire et du secondaire dans les établissements privés et publics, et variation de la scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire (1999)**

Répartition des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire, selon le mode de fréquentation et le type d'établissement

	Type d'établissement			Mode de fréquentation		Indice de variation de la scolarisation (1995 = 100)
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé non subventionné par l'État	Temps plein	Temps partiel	
Pays de l' OCDE						
Australie	74.8	25.2	a	75.4	24.6	108
Autriche	93.0	7.0	n	99.0	1.0	102
Belgique*	41.7	58.3	x	85.9	14.1	102
Canada	94.8	2.0	3.2	99.4	0.6	99
République tchèque	96.2	3.8	a	99.7	0.3	95
Danemark*	88.7	11.3	a	100.0	a	103
Finlande	96.2	3.8	a	100.0	a	104
France	79.2	16.8	4.0	100.0	a	98
Allemagne	94.9	5.1	x	99.8	0.2	104
Grèce	94.1	a	5.9	98.0	2.0	91
Hongrie	94.2	5.8	a	97.1	2.9	96
Islande	97.3	2.7	n	92.9	7.1	m
Irlande	99.3	a	0.7	99.8	0.2	96
Italie	93.7	0.8	5.5	100.0	a	98
Japon*	89.1	a	9.9	99.0	1.0	m
Corée	78.3	21.0	0.7	100.0	a	95
Luxembourg	87.7	5.9	6.4	100.0	n	m
Mexique	90.0	a	10.0	100.0	a	105
Pays-Bas	23.3	76.3	0.5	97.5	2.5	m
Nouvelle-Zélande	93.7	1.4	4.9	94.8	5.2	m
Norvège	96.0	4.0	x	99.1	0.9	113
Pologne	97.7	2.3	0.1	95.7	4.2	97
Portugal	89.4	a	10.6	93.4	6.6	89
République slovaque	95.1	4.9	a	98.4	1.6	m
Espagne	69.8	24.5	5.7	96.7	3.3	88
Suède	97.7	2.3	a	84.5	15.5	m
Suisse	94.4	2.2	3.4	99.7	0.3	m
Turquie	98.2	a	1.8	100.0	a	108
Royaume-Uni*	65.1	30.7	4.2	77.8	22.2	103
États-Unis	89.3	a	10.7	100.0	n	m
Moyenne des pays	86.4	10.6	2.9	96.1	3.9	100
Participants au projet IEM						
Argentine ¹	77.7	18.6	3.7	100.0	a	m
Brésil ¹	89.1	a	10.9	100.0	a	m
Chili ¹	56.2	35.1	8.6	100.0	n	m
Chine	m	m	m	96.4	3.6	m
Indonésie ²	82.7	a	17.3	100.0	a	m
Inde	68.2	16.6	8.5	94.1	5.9	m
Israël	100.0	m	m	98.8	1.2	m
Jordanie	76.5	a	23.5	100.0	a	m
Malaisie ¹	96.7	x	3.3	100.0	n	m
Paraguay ¹	81.4	9.4	9.2	100.0	n	m
Pérou ¹	85.8	3.5	10.7	100.0	a	m
Philippines ¹	86.5	a	13.5	100.0	a	m
Fédération de Russie	99.7	a	0.3	97.6	2.4	m
Thaïlande	89.4	8.6	2.0	83.4	16.6	m
Tunisie	96.1	a	3.9	100.0	n	m
Uruguay ¹	86.2	a	13.8	100.0	a	m
Zimbabwe	16.1	83.9	a	100.0	n	m

1. Année de référence 1998.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.



Tableau C1.5. Participation à la formation hors de l'enseignement formel

Nombre estimé d'heures passées en formation hors de l'enseignement formel, taux net de participation et nombre moyen annuel d'heures de formation par participant, selon le groupe d'âge

	Nombre estimé d'heures passées en formation hors de l'enseignement formel entre 25 et 64 ans	Estimation de la participation en équivalents plein-temps (en années) ¹	Taux de participation, par groupe d'âge					Nombre moyen annuel d'heures de formation par participant, par groupe d'âge				
			25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Pays de l'OCDE												
Australie	1 221 (51.9)	1.0	30 (1.2)	32 (1.3)	26 (1.1)	18 (1.2)	27 (0.7)	108 (7.3)	107 (8.7)	103 (10.3)	82 (10.6)	104 (3.7)
Belgique (Com. fl.)	1 020 (92.9)	0.8	23 (2.0)	20 (1.4)	21 (2.0)	12 (2.0)	20 (1.0)	110 (17.1)	114 (14.7)	87 (16.5)	m (m)	103 (9.3)
Canada	m (m)	m	32 (3.1)	37 (3.0)	28 (5.2)	12 (3.9)	30 (1.7)	107 (14.7)	93 (15.9)	102 (8.7)	78 (105.1)	99 (5.9)
République tchèque	1 118 (122.6)	0.9	28 (1.9)	25 (1.9)	28 (1.8)	11 (1.2)	25 (1.0)	97 (16.6)	79 (9.2)	88 (13.3)	65 (9.3)	87 (6.7)
Danemark	3 224 (143.7)	2.7	50 (1.7)	59 (1.8)	56 (2.0)	34 (2.0)	51 (0.7)	142 (9.7)	154 (11.4)	145 (11.0)	122 (10.5)	144 (6.8)
Finlande	3 876 (185.5)	3.2	59 (1.6)	62 (1.6)	57 (1.8)	31 (2.0)	54 (0.8)	217 (16.6)	158 (11.3)	119 (13.0)	74 (8.5)	151 (7.0)
Hongrie	1 206 (93.8)	1.0	24 (2.5)	19 (1.5)	17 (2.3)	4 (1.1)	17 (0.7)	148 (20.2)	167 (27.1)	116 (17.9)	170 (51.9)	142 (12.9)
Irlande	1 219 (171.5)	1.0	21 (2.1)	21 (2.5)	17 (3.7)	m (m)	18 (1.9)	172 (24.3)	152 (35.9)	125 (33.2)	m (m)	148 (13.2)
Italie	861 (98.1)	0.7	21 (2.2)	25 (1.8)	19 (1.7)	9 (2.0)	19 (1.3)	144 (16.6)	85 (9.0)	67 (6.2)	61 (8.6)	96 (7.5)
Pays-Bas	2 027 (159.9)	1.7	38 (1.8)	35 (2.2)	30 (1.7)	16 (2.2)	31 (0.9)	164 (17.0)	126 (11.9)	100 (11.2)	83 (14.3)	129 (8.1)
Nouvelle-Zélande	1 714 (146.2)	1.4	41 (2.0)	42 (2.2)	41 (2.9)	24 (3.0)	38 (1.1)	140 (23.6)	127 (18.2)	95 (16.3)	97 (32.1)	121 (11.3)
Norvège	2 341 (151.0)	2.0	46 (2.2)	49 (2.0)	46 (3.6)	26 (2.5)	44 (1.4)	122 (9.2)	127 (13.3)	104 (17.9)	96 (17.4)	116 (8.0)
Pologne	1 024 (104.1)	0.9	17 (1.1)	17 (1.7)	14 (1.9)	m (m)	13 (0.8)	144 (34.4)	138 (48.3)	119 (27.3)	m (m)	136 (25.9)
Portugal	m (m)	m	25 (4.3)	12 (1.8)	10 (2.1)	5 (2.2)	12 (1.1)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
Suède	m (m)	m	48 (2.6)	56 (2.3)	56 (1.6)	38 (1.9)	51 (0.9)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
Suisse	1 733 (123.1)	1.4	43 (2.1)	43 (2.6)	38 (2.4)	25 (3.1)	38 (1.0)	113 (11.3)	85 (6.3)	98 (13.9)	67 (8.9)	95 (6.3)
Royaume-Uni	1 693 (152.9)	1.4	43 (1.6)	45 (2.1)	38 (2.0)	22 (1.7)	38 (1.0)	93 (8.8)	89 (11.6)	76 (9.2)	80 (19.4)	82 (5.7)
États-Unis	1 680 (112.2)	1.4	35 (2.8)	41 (2.1)	43 (2.4)	28 (3.0)	38 (1.4)	139 (21.8)	95 (12.6)	76 (9.8)	60 (11.2)	96 (8.4)
Participant au projet IEM												
Chili	673 (73.4)	0.6	18 (1.7)	17 (1.6)	9 (1.7)	6 (1.0)	14 (0.7)	132 (28.9)	105.9 (17.9)	108.6 (26.6)	134.5 (46.5)	104 (11.4)

Note : Les chiffres entre parenthèses représentent l'erreur d'échantillonnage.

1. La participation estimée en équivalents plein-temps se réfère comme point de référence à 30 heures par semaine et 40 semaines par an.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998. Voir les notes sur la méthode en annexe 3.

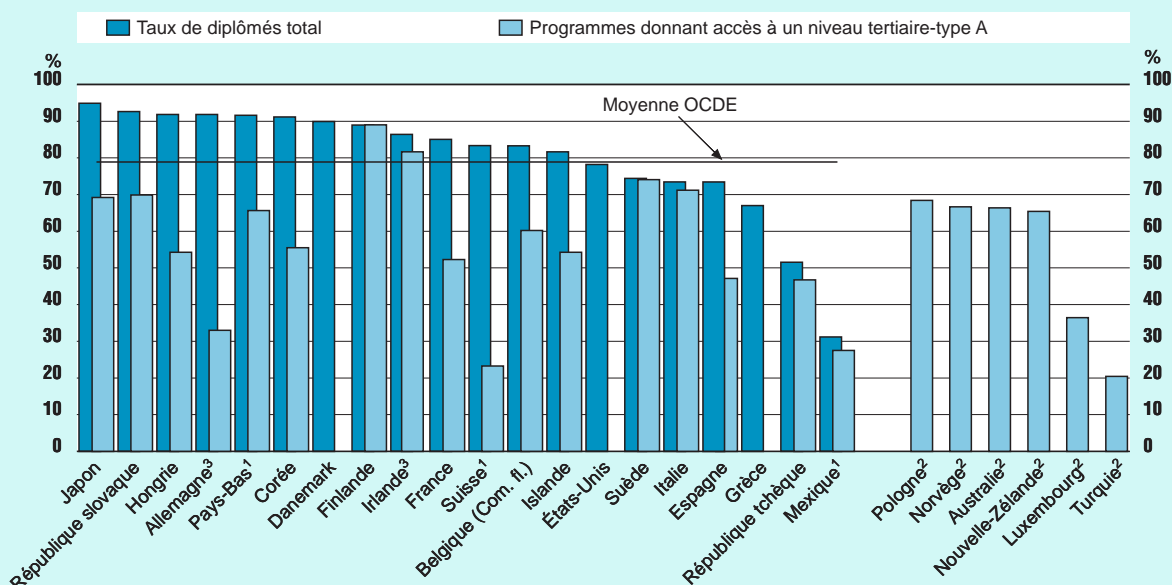
SCOLARISATION ET TAUX DE RÉUSSITE DANS LE SECONDAIRE

- Au fur et à mesure que les groupes d'âge se succèdent, la proportion de personnes ayant complété avec fruit le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a fortement progressé. Dans deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de diplômés du deuxième cycle du secondaire par rapport à l'ensemble de la population en âge de l'obtenir dépasse les 80 pour cent. En Allemagne, en Corée, au Danemark, en Hongrie, au Japon, aux Pays-Bas et en République slovaque, ce taux dépasse les 90 pour cent. A présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec tous les risques d'exclusion sociale que cela implique.
- Parmi les générations moins jeunes, le taux des femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur à celui des hommes, mais la tendance s'inverse dans les populations plus jeunes, où les taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.
- Dans trois pays sur quatre, les élèves du deuxième cycle du secondaire sont en majorité scolarisés dans des programmes qui sont essentiellement conçus pour les préparer à un enseignement de niveau tertiaire très diversifié, y compris des études de niveau tertiaire axées sur la théorie (programmes de type CITE 5A). En termes de contenus, nombreux sont les programmes de cours qui contiennent également des éléments de formation préprofessionnelle ou professionnelle.
- Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des formations en apprentissage.



Graphique C2.1. Taux de diplômés de fin d'études secondaires (1999)

Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme dans les établissements publics et privés, par type de programme



1. Les taux bruts de diplômés peuvent comprendre des doubles comptages.

2. Le taux de diplômés total n'est pas comparable en raison des doubles comptages.

3. Année de référence 1998.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion totale de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Source : OCDE. Tableau C2.2.

■ CONTEXTE

Cet indicateur présente les taux d'obtention d'un diplôme dans différentes filières de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et post-secondaire non tertiaire.

Le niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE ne cesse d'augmenter, le diplôme de fin d'études secondaires est donc le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans la vie active. De plus, ce diplôme ouvre l'accès à des possibilités de formation plus avancée (post-secondaires) et prépare également à entrer directement sur le marché du travail. S'il est vrai que, dans de nombreux pays, la loi autorise les élèves à sortir du système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire, les jeunes qui, dans les pays de l'OCDE, quittent le système sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de mal à trouver un emploi (voir chapitre E).

Bien que des taux élevés de fin des études secondaires ne garantissent pas que les diplômés à ce niveau aient acquis les savoirs et savoir-faire de base nécessaires pour s'insérer dans le marché du travail, le taux de réussite en fin d'études secondaires est un indicateur de l'efficacité avec laquelle le système éducatif produit actuellement des jeunes dotés de qualifications minimum.

Il donne également une répartition des élèves en fonction de la finalité des programmes suivis.

Alors que l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, les itinéraires pour y parvenir sont de plus en plus divers. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier de par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de professions auxquelles le programme doit préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre leurs études au niveau tertiaire. Ces programmes peuvent avoir une orientation générale, préprofessionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre leurs études, il existe, dans la plupart des pays, des programmes de niveau du deuxième cycle secondaire destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Certains pays ne proposent l'option d'une formation professionnelle qu'à l'issue des études secondaires. Toutefois, le niveau de ces programmes post-secondaires est souvent comparable au niveau de ceux que proposent d'autres pays dans le deuxième cycle du secondaire.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire

Dans tous les pays sauf huit parmi ceux pour lesquels on dispose de données comparables, les taux de diplômés de fin d'études secondaires sont supérieurs à 80 pour cent...

Le taux d'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire du deuxième cycle correspond au nombre de personnes, quel que soit leur âge, qui obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires sur 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme (voir annexe 1). Ce taux reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge théorique ou modal d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, mais aussi celle d'élèves plus âgés (ceux qui, par exemple, ont bénéficié d'un enseignement de la seconde chance). Dans tous les pays sauf l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique, la République tchèque et la Suède, les taux de diplômés de fin d'études secondaires sont supérieurs à 80 pour cent (voir tableau C2.2).

Dans 9 des pays sur les 20 pour lesquelles on dispose de données comparables, les taux de réussite franchissent la barre des 85 pour cent, tandis qu'en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Hongrie, au Japon, aux Pays-Bas et en République slovaque, ce taux dépasse même les 90 pour cent. Il convient d'interpréter les taux de réussite montrés au tableau C2.2 avec la plus grande prudence. En République tchèque, par exemple, la durée des études secondaires a récemment été allongée, avec pour corollaire une sous-estimation du taux d'obtention de diplômes de fin d'études secondaires dans ce pays. A l'inverse, les taux de réussite peuvent être surestimés dans des pays tels que les Pays-Bas ou la Suisse, où les données ne permettent pas de filtrer les diplômés d'un second programme de deuxième cycle du secondaire.

Certains pays offrent une seconde chance d'obtenir un diplôme en proposant des examens d'État plutôt qu'en mettant en place des programmes de formation pour adultes du niveau du deuxième cycle du secondaire. C'est par exemple le cas aux États-Unis où, parmi les élèves qui ne terminent pas avec fruit la dernière année de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, il est probable qu'une proportion assez importante passera à un stade ultérieur l'examen du General Educational Development (GED). La certification correspondante est officiellement considérée comme l'équivalent d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Une comparaison avec le niveau de formation atteint par les générations précédentes (indicateur A2, graphique A2.2) révèle que le pourcentage de personnes qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires a fortement augmenté.

Différences entre les taux de réussite féminins et masculins

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte est réparti de façon inégale entre les hommes et les femmes (indicateur A2, graphique A2.3) : historiquement, les femmes n'avaient pas assez de possibilités ni d'incitants pour atteindre le même niveau de formation que les hommes. En général, les femmes sont sur-représentées dans la catégorie des personnes n'ayant pas fréquenté le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés.

Toutefois, ces écarts sont essentiellement imputables aux fortes différences de niveaux de formation entre sexes dans les générations plus âgées, et ils se sont fortement réduits, voire inversés, dans les populations plus jeunes.

A présent, dans de nombreux pays, les taux de réussite des hommes et des femmes ne diffèrent plus guère de façon significative (voir tableau C2.2). Dans 17 des 21 pays de l'OCDE pour lesquels la ventilation par sexe des taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires est disponible, les taux de réussite des femmes sont supérieurs à ceux des hommes. Au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie et en République tchèque, les taux de réussite des femmes dépassent même ceux des hommes de 10 points de pourcentage ou plus. Dans la majorité de pays de l'OCDE, la ventilation par sexe des filières du deuxième cycle du secondaire préparant à

... tandis qu'en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Hongrie, au Japon, aux Pays-Bas et en République slovaque, ce taux dépasse les 90 pour cent.

A présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec tous les risques d'exclusion sociale que cela implique.

La proportion de personnes ayant atteint un niveau de formation de deuxième cycle du secondaire est en progression dans presque tous les pays.

Parmi les générations moins jeunes, les femmes atteignent des niveaux de formation inférieurs à ceux des hommes...

... mais la tendance s'inverse dans les populations plus jeunes.

A présent, les taux de réussite sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.



l'enseignement tertiaire de type A (CITE 3) indique une proportion encore plus favorable aux femmes.

Scolarisation et obtention de diplômes en fonction de la finalité des programmes

Les programmes d'enseignement secondaire du deuxième cycle sont classés en sous-catégories en fonction du débouché auquel ils sont censés préparer les élèves.

Dans la plupart des pays, les élèves ne suivent pas un programme uniforme dans le deuxième cycle du secondaire. Un des moyens de distinguer les différentes catégories de programme est de les classer en fonction du type d'études ou de débouchés sur le marché du travail, auxquels ils sont respectivement destinés à préparer les élèves. La classification internationale type de l'éducation (CITE) distingue trois types de programmes d'enseignement secondaire du deuxième cycle en fonction de leurs « débouchés » respectifs.

CITE 3A : Programmes conçus pour permettre d'accéder directement à des formations tertiaires axées sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des professions exigeant un niveau élevé de qualification ou à des programmes de recherche de haut niveau (enseignement tertiaire de type A) ;

CITE 3B : Programmes conçus pour permettre d'accéder directement à des programmes d'études tertiaires axés sur l'acquisition de compétences professionnelles précises (enseignement tertiaire de type B) ;

CITE 3C : Programmes qui ne sont pas conçus pour aboutir directement à un enseignement tertiaire de type A ou B. Ces programmes sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active, à accéder à des programmes d'enseignement post-secondaires non tertiaires (CITE 4) ou à d'autres programmes d'enseignement secondaires du deuxième cycle.

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, plus de la moitié des élèves entrent dans la vie active à la fin du deuxième cycle du secondaire...

Pour interpréter l'expression « accès direct », il y a lieu de ne pas s'en tenir à une définition strictement juridique de la finalité des programmes, ni au débouché proprement dit des élèves (qui peut varier beaucoup selon la situation du marché du travail du moment). Les programmes sont qualifiés de types A, B ou C en fonction de l'orientation théorique des études, ce qui revient à poser la question suivante : à quel type de programme tertiaire les études suivies dans le deuxième cycle du secondaire sont-elles censées préparer les élèves ?

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, plus de la moitié des élèves quittent le système éducatif à la fin du deuxième cycle du secondaire et entrent dans la vie active. Pour les autres élèves, le deuxième cycle du secondaire constitue essentiellement une phase qui les prépare à poursuivre des études au niveau tertiaire.

... mais la majorité des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des programmes les préparant au niveau d'enseignement tertiaire de type A, et ce dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE.

Dans 21 pays sur 29, les élèves sont en majorité scolarisés dans des filières destinées à les préparer à des études plus poussées de niveau tertiaire de type A (voir graphique C2.2 et tableau C2.1). Dans la plupart des pays, les taux d'accès aux formations tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles que les taux de diplômés sortant des filières secondaires du deuxième cycle qui sont conçues pour préparer les élèves à accéder à ces formations – ce qui laisse supposer que ces programmes doivent nécessairement préparer les élèves à passer à d'autres formes d'études complémentaires et également à entrer directement dans le monde du travail.

En Allemagne et en Suisse, environ 60 pour cent des élèves (48 pour cent en Autriche) sont scolarisés dans des filières qui donnent accès à des études plus poussées de niveau tertiaire de type B. Ces filières proposent surtout des formations en apprentissage (formation en alternance). Lorsqu'ils ont obtenu les qualifications qui sanctionnent ces formations, la plupart des étudiants entrent dans la vie active, car de nombreuses formations tertiaires de type B exigent une expérience professionnelle préalable.

Scolarisation et taux de réussite dans l'enseignement professionnel

Quelle que soit leur finalité, les programmes du deuxième cycle du secondaire peuvent aussi se répartir en trois sous-catégories selon la mesure dans laquelle ces programmes sont orientés vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permettent d'acquérir une qualification utilisable sur le marché du travail :

L'enseignement (général) de Type 1 n'est pas explicitement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées.

L'enseignement (préprofessionnel ou prétechnique) de Type 2 est principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. Le fait de compléter ces programmes avec fruit ne conduit pas à l'obtention d'une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent des contenus d'enseignement d'un tel programme doivent être de nature professionnelle ou technique.

L'enseignement (professionnel) de Type 3 prépare les participants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. Le fait de compléter ces programmes avec fruit conduit à l'obtention d'une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail.

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme ne détermine pas nécessairement si les participants ont accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays, des programmes ayant une orientation professionnelle sont également conçus pour préparer à des études plus poussées de niveau tertiaire alors que, dans d'autres, un certain nombre de programmes d'enseignement général ne permettent pas d'accéder directement à des études plus poussées.

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves ont le choix entre une orientation professionnelle, préprofessionnelle ou générale. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des formations en apprentissage. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance dit « dual » (notamment en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi qu'en Belgique, en Italie, en Pologne, dans les Républiques tchèque et slovaque et au Royaume-Uni, au moins 60 pour cent des élèves de ce niveau suivent des filières professionnelles. L'Islande fait figure d'exception à cet égard, car la majorité des élèves y suivent des filières générales alors même que des formations en alternance existent (voir graphique C2.2 et tableau C2.1).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des formations en apprentissage.



Graphique C2.2. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (1999)

Effectifs dans les établissements publics et privés, selon l'orientation et la finalité des programmes



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'élèves scolarisés dans les programmes classés au niveau 3A de la CITE.
Source : OCDE. Tableau C2.1.

Dans la plupart des pays, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire, bien qu'en Autriche, en Islande et en République slovaque, environ la moitié des programmes de formation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, la plupart des programmes de la filière professionnelle de l'enseignement secondaire associent une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique.

Scolarisation et taux de réussite dans l'enseignement post-secondaire de niveau tertiaire

Certains programmes d'enseignement se trouvent, dans une optique internationale, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, ces programmes ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus avancé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves y sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire.

Les programmes post-secondaires peuvent être assimilés à ceux proposés par d'autres pays dans le deuxième cycle du secondaire.



Dans le présent rapport, ces programmes sont qualifiés de post-secondaires non tertiaires. À titre d'exemple, on peut citer les formations sanctionnées par des certificats d'aptitude professionnelle au Canada et aux États-Unis, la formation des puéricultrices en Autriche et en Suisse ou la formation en alternance dispensée aux diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire en Allemagne. Dans presque tous les pays, les programmes post-secondaires non tertiaires ont une orientation professionnelle.

Dans environ la moitié des pays de l'OCDE, une proportion non négligeable des diplômés de fin d'études secondaires terminent également avec fruit une formation post-secondaire non tertiaire, soit à la place, soit en plus des études tertiaires. Dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et en Irlande, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent plus de 20 pour cent (15 pour cent en Allemagne) de la cohorte ayant l'âge théorique de le faire (voir tableau C2.3).

Dans deux tiers des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles, la majorité des élèves inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire obtiennent une qualification de type CITE 4C à l'issue d'un programme essentiellement conçu pour les préparer à entrer directement dans la vie active. Les formations en apprentissage destinées aux élèves ayant déjà obtenu un diplôme de deuxième cycle du secondaire tombent également dans cette catégorie. Pourtant, en Allemagne, dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne et dans les Républiques tchèque et slovaque, la majorité des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi un programme de niveau CITE 4A dont la finalité est d'offrir un accès direct à l'enseignement tertiaire de type A.

DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données portent sur l'année scolaire 1998/99 et proviennent de la collecte UOE de données sur l'éducation (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Il est impossible de faire la somme des taux bruts de diplômés des niveaux 3A, 3B et 3C de la CITE car certaines personnes obtiennent plusieurs diplômes de fin d'études secondaires et seraient comptabilisées deux fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux de diplômés selon l'orientation du programme, à savoir générale ou professionnelle. Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, on élimine les élèves qui ont déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires auparavant. Quelques pays, toutefois, sont dans l'impossibilité d'indiquer un nombre de diplômés au niveau 3 de la CITE sans double comptage et, dans leur cas, les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être surestimés lorsque les diplômés ont réalisé plusieurs cursus secondaires du deuxième cycle. Ces pays sont signalés par une note en bas de page sous les tableaux correspondants. Un problème analogue se pose pour les programmes post-secondaires non tertiaires.

Les programmes préprofessionnels et professionnels englobent ceux qui sont organisés à l'école et ceux qui le sont en alternance à l'école et sur le lieu de travail. Les formations dispensées entièrement en entreprise, sans aucune supervision d'une autorité scolaire compétente, ne sont pas prises en considération.

Les diplômés de fin d'études secondaires sont les personnes qui, quel que soit leur âge, terminent avec fruit la dernière année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, cette certification est assortie d'un examen final, dans d'autres non.

Tableau C2.1. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (1999)
 Effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés, selon l'orientation et la finalité des programmes

	Répartition des effectifs selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs selon l'orientation des programmes			
	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C	Général	Préprofessionnel/professionnel		
					Préprofessionnel	Professionnel	dont : formation en alternance
Pays de l'OCDE							
Australie	35.0	a	65.0	m	m	m	m
Autriche	43.6	47.8	8.6	22.1	7.3	70.6	35.8
Belgique	55.1	a	44.9	34.3	a	65.7	4.0
Canada*	91.8	a	8.2	91.8	8.2	a	a
République tchèque	71.8	0.5	27.7	19.8	0.5	79.7	27.3
Danemark	46.7	a	53.3	46.7	a	53.3	52.5
Finlande	100.0	a	a	46.8	a	53.2	14.0
France	66.6	n	33.4	42.8	n	57.2	20.2
Allemagne	35.4	64.6	a	35.4	a	64.6	48.7
Grèce	74.2	a	25.8	74.2	a	25.8	a
Hongrie	72.2	2.2	25.7	34.5	54.5	11.0	11.0
Islande	67.2	0.7	32.1	67.2	1.2	31.5	17.4
Irlande	78.7	a	21.3	79.4	20.6	a	x
Italie	80.6	1.2	18.2	35.3	1.2	63.5	a
Japon	73.6	0.8	25.7	73.6	0.8	25.7	a
Corée	62.1	a	37.9	62.1	a	37.9	a
Luxembourg	60.9	14.6	24.5	36.3	n	63.7	14.2
Mexique	86.0	a	14.0	86.0	a	14.0	a
Pays-Bas	70.7	a	29.3	33.4	a	66.6	a
Nouvelle-Zélande	66.3	16.7	17.0	m	m	m	m
Norvège	46.4	a	53.6	46.4	a	53.6	x
Pologne	76.0	a	24.0	33.9	a	66.1	m
Portugal	75.1	18.1	6.9	75.0	a	25.0	a
République slovaque	75.3	a	24.7	20.4	a	79.6	40.3
Espagne	68.8	n	31.2	68.8	n	31.2	4.7
Suède	46.8	a	0.4	49.9	a	47.3	m
Suisse	30.3	59.6	10.1	34.6	a	65.4	56.8
Turquie	51.4	39.6	9.1	51.4	a	48.6	9.1
Royaume-Uni*	28.4	a	71.6	33.3	x	66.7	x
États-Unis*	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	63.3	9.2	25.7	49.4	3.6	47.0	16.2
Participants au projet IEM							
Argentine ¹	m	m	m	57.4	x	42.6	n
Bésil ¹	m	m	a	70.3	a	29.7	m
Chili ¹	57.8	42.2	a	57.8	a	42.2	0.5
Chine	100.0	a	a	43.4	x	56.6	x
Égypte	m	m	m	34.3	a	65.7	n
Inde	100.0	a	a	94.2	a	5.8	x
Indonésie ²	60.6	39.4	a	60.6	a	39.4	a
Israël	95.3	x	4.7	57.9	a	42.1	4.7
Jordanie	93.8	a	6.2	74.5	a	25.5	n
Malaisie ¹	10.6	a	89.4	88.4	n	11.6	x
Paraguay ¹	83.7	a	16.3	83.7	a	16.3	a
Pérou ¹	100.0	x	a	75.7	24.3	a	n
Philippines ¹	100.0	a	a	100.0	a	a	a
Fédération de Russie	56.3	n	43.7	100.0	n	n	n
Thaïlande	71.6	28.4	a	71.6	a	28.4	m
Tunisie	m	m	m	93.0	n	7.0	x
Uruguay ¹	92.3	a	7.7	81.0	a	19.0	x
Zimbabwe	4.6	a	95.4	m	m	m	m

1. Année de référence 1998.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.



Tableau C2.2. Taux de diplômés de fin d'études secondaires (1999)

Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multipliée par 100) dans les établissements publics et privés, selon l'orientation, la finalité des programmes et le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 3A (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires-type A)		CITE 3B (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires-type B)		CITE 3C (programmes longs) de durée analogue à celle des programmes de niveau 3A ou 3B.		CITE 3C (programmes courts) de durée plus courte que celle des programmes de niveau 3A ou 3B		Programmes ayant une orientation générale		Programmes ayant une orientation préprofessionnelle/professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Pays de l'OCDE															
Australie	m	m	m	66	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.) ^{2*}	83	82	85	60	63	a	a	23	21	13	17	33	38	63	64
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque ^{4*}	52	44	59	47	56	n	n	n	n	5	4	13	15	43	49
Danemark	90	82	98	54	66	a	a	59	63	a	a	54	66	59	63
Finlande	89	84	94	89	94	a	a	a	a	a	a	53	64	67	71
France	85	84	86	52	59	10	8	3	3	36	30	33	39	67	61
Allemagne ³	92	90	94	33	36	59	58	a	a	a	a	33	36	59	58
Grèce	67	58	76	59	62	a	a	20	16	a	a	59	62	20	16
Hongrie [*]	92	91	93	54	61	2	2	x	x	34	27	24	30	71	65
Islande	82	79	84	54	65	n	n	30	17	14	15	54	65	43	32
Irlande ³	86	79	94	89	97	a	a	4	4	a	a	78	85	15	16
Italie ²	73	69	79	71	77	1	2	a	a	22	23	28	37	65	63
Japon	95	92	97	69	73	a	a	25	24	x	x	69	73	27	26
Corée	91	91	91	56	53	a	a	36	38	a	a	56	53	36	38
Luxembourg ¹	60	57	63	36	42	7	7	17	14	n	n	26	30	34	33
Mexique ¹	31	29	33	28	29	a	a	4	4	x	x	28	29	4	4
Pays-Bas ¹	92	88	95	66	73	a	a	26	22	a	a	35	39	56	56
Nouvelle-Zélande ¹	m	m	m	65	70	19	23	15	17	x	x	m	m	m	m
Norvège ^{1*}	m	m	m	67	82	a	a	66	48	m	m	67	82	66	48
Pologne ¹	m	m	m	68	78	a	a	a	a	29	22	30	41	69	59
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	93	92	92	70	77	n	n	1	1	29	22	m	m	m	m
Espagne	73	67	79	47	53	n	n	6	7	23	24	47	53	29	31
Suède [*]	74	71	78	74	78	a	a	n	n	a	a	41	45	33	31
Suisse ¹	83	86	81	23	28	48	36	12	17	a	a	m	m	m	m
Turquie ¹	m	m	m	20	19	19	16	m	m	m	m	20	19	19	16
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	78	79	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	79	76	82	57	63	7	6	15	14	11	10	42	48	45	43
Participants au projet IEM¹															
Argentine ³	40	38	43	m	m	m	m	m	m	m	m	19	26	21	17
Brésil ⁵	44	39	50	m	m	m	m	m	m	a	a	26	29	21	23
Chili ³	56	52	61	31	36	25	26	a	a	a	a	31	36	25	26
Chine	37	39	36	m	m	m	m	m	m	a	a	17	15	20	21
Inde	47	m	m	47	m	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m
Indonésie ⁶	32	32	31	19	19	13	12	a	a	a	a	19	19	13	12
Israël	86	82	90	55	65	30	24	2	1	x	x	m	m	m	m
Jordanie	73	69	77	69	76	a	a	4	1	a	a	55	63	17	14
Malaisie	62	49	76	8	11	a	a	53	63	a	a	60	74	2	1
Paraguay ³	31	28	34	27	30	a	a	4	4	a	a	27	30	4	4
Pérou ³	57	57	57	57	57	x	x	a	a	a	a	44	45	13	12
Philippines ³	57	52	63	57	63	a	a	a	a	a	a	57	63	a	a
Thaïlande	65	54	76	49	59	16	16	a	a	a	a	49	59	16	16
Tunisie	34	m	m	30	32	3	m	a	a	3	m	30	32	4	m

1. Les taux bruts de diplômés peuvent comprendre les doubles comptages.
 2. Ne comprend pas les formations courtes du niveau 3C de la CITE.
 3. Année de référence 1998.
 4. Les chiffres sont bas en raison de la prolongation du premier cycle du secondaire d'un an en 1995.
 5. Année de référence 1997.
 6. Année de référence 2000.
 * Voir les notes en annexe 3.
 Source : OCDE.

Tableau C2.3. Taux de diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (1999)
 Proportion de titulaires d'un diplôme post-secondaire non tertiaire dans la population totale ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme
 (multipliée par 100) dans les établissements publics et privés, selon la finalité des programmes et le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 4A (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires-type A)		CITE 4B (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires-type B)		CITE 4C	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Pays de l'OCDE									
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.) ¹	22.7	20.4	25.0	12.2	12.5	a	a	10.5	12.6
Canada	m	m	m	m	m	m	m	29.5	26.3
République tchèque	12.4	13.0	11.8	10.7	10.4	a	a	1.7	1.3
Danemark	1.2	1.8	0.5	0.8	0.2	a	a	2.4	1.0
Finlande	0.8	0.9	0.7	a	a	a	a	0.9	0.8
France	1.1	0.5	1.8	0.3	0.3	a	a	0.9	1.4
Allemagne ²	15.4	16.3	14.4	9.9	9.6	5.4	4.8	a	a
Grèce ¹	13.5	10.2	16.9	a	a	a	a	13.5	16.9
Hongrie ¹	27.3	25.9	28.8	4.4	4.9	a	a	22.0	23.0
Islande	5.1	7.8	2.4	a	a	a	a	5.1	2.4
Irlande ²	25.8	13.5	38.6	a	a	a	a	25.8	38.6
Italie ¹	2.6	1.7	3.5	a	a	a	a	2.6	3.5
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg ¹	4.2	6.3	2.0	n	n	n	n	4.2	2.0
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas ¹	0.5	0.7	0.3	a	a	a	a	0.5	0.3
Nouvelle-Zélande ¹	7.0	4.7	9.6	0.5	0.7	1.8	2.1	4.8	6.8
Norvège*	m	m	m	a	a	a	a	4.8	3.4
Pologne ¹	12.4	7.7	17.4	a	a	12.4	17.4	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	2.3	1.6	3.0	2.3	3.0	n	n	n	n
Espagne	12.7	12.1	13.3	12.4	12.9	0.3	0.5	n	n
Suède	m	m	m	m	m	m	m	0.5	0.4
Suisse ¹	13.7	11.3	16.1	1.2	1.6	12.5	14.5	a	a
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	6.5	5.5	7.6	a	a	a	a	6.5	7.6
Moyenne des pays	8.5	7.4	9.7	2.4	2.4	1.4	1.7	5.4	5.9
Participants au projet IEM¹									
Argentine	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Bésil	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chine	2.2	2.3	2.2	a	a	m	m	m	m
Indonésie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Jordanie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Malaisie	0.9	0.8	1.1	x	x	x	x	x	x
Paraguay	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pérou ²	n	n	n	a	a	a	a	n	n
Philippines ²	5.0	m	m	x	x	a	a	x	x
Tunisie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Uruguay ²	a	a	a	a	a	a	a	a	a

1. Les taux brut de diplômés peuvent comprendre les doubles comptages.

2. Année de référence 1998.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

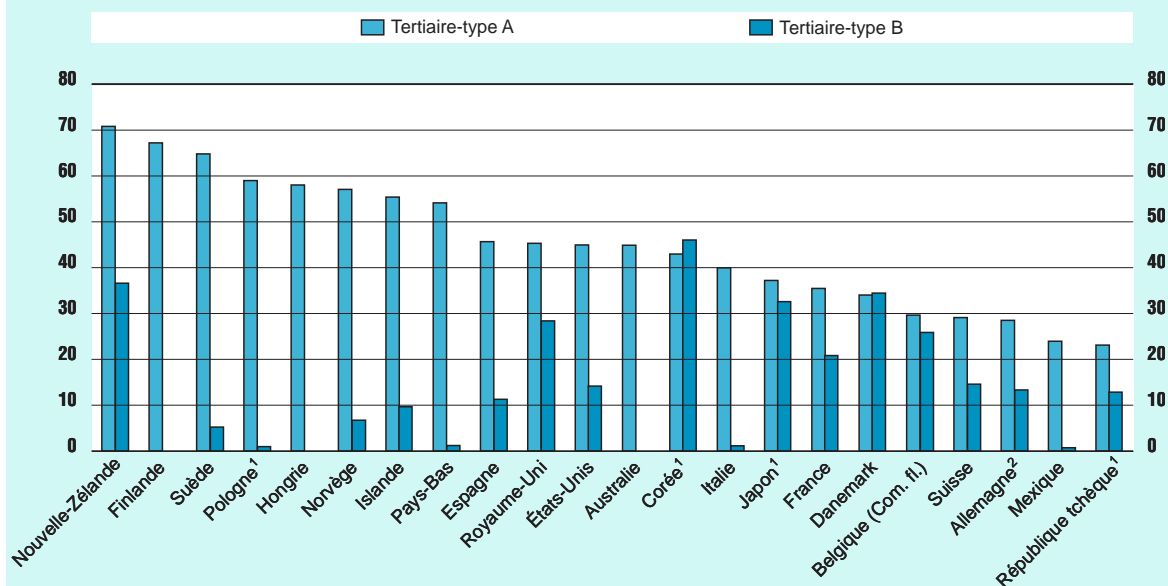


ACCÈS A L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET FRÉQUENTATION A CE NIVEAU



- Aujourd'hui, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, quatre ont des chances de suivre plus tard une formation tertiaire conduisant à l'obtention d'un diplôme équivalant à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. Dans certains pays, pas moins d'un jeune sur deux se trouve dans ce cas au terme de sa scolarité dans l'enseignement secondaire.
- A l'exception de l'Allemagne, du Canada et de la France, tous les pays ont enregistré une progression du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999. En effet, dans la majorité des pays, ce taux a progressé de plus de 15 pour cent et il a même progressé de 40, de 64 et de 84 pour cent respectivement en Corée, en Hongrie et en Pologne.
- Si la majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics, ce sont pourtant des institutions gérées par des réseaux privés qui accueillent la majorité des étudiants dans des pays comme la Corée, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2.5 années dans l'enseignement tertiaire, dont 2 années à temps complet.

Graphique C3.1. **Taux net d'accès des nouveaux inscrits à l'enseignement tertiaire (1999)**
Somme des taux nets d'accès à chaque âge dans les programmes du tertiaire-type A et du tertiaire-type B dans les établissements publics et privés



Note : En raison de doubles comptages, il est impossible d'additionner les taux nets d'accès aux programmes de type A et B.

1. Les taux d'accès aux programmes de type A et B sont des taux bruts.

2. Les taux d'accès aux programmes de type B sont des taux bruts.

Les pays sont classés par ordre décroissant du total des taux nets d'accès à l'enseignement de niveau tertiaire-type A.

Source : OCDE. Tableau C3.1.

■ CONTEXTE

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. On associe l'enseignement tertiaire à un meilleur accès à l'emploi (indicateur E1) et à un niveau de rémunération plus élevé (indicateur E5). Les taux d'accès aux différentes formations de niveau tertiaire permettent de mesurer en partie dans quelle mesure la population acquiert les qualifications et connaissances qui peuvent être valorisées sur le marché du travail dans les sociétés de la connaissance.

Plus les élèves prennent conscience des avantages économiques et sociaux liés à une formation tertiaire, plus les taux d'accès aux formations tertiaires à la fois de type A et B augmentent. Les taux de fréquentation dans le tertiaire étant en progression constante et les candidats aux études tertiaires ayant des parcours antérieurs et des centres d'intérêts sans cesse plus divers, il est impératif de mettre en place de nouveaux services. Les établissements d'enseignement tertiaire auront donc pour mission non seulement de répondre à la demande grandissante en augmentant leur capacité d'accueil, mais aussi d'adapter les programmes et les modes d'enseignement et d'apprentissage à la diversité des besoins de la nouvelle génération d'étudiants.

Cet indicateur évalue la proportion de jeunes qui accéderont à divers types de formation tertiaire au cours de leur vie.

Les taux d'accès et de fréquentation reflètent à la fois les possibilités d'accéder à l'enseignement tertiaire et l'intérêt de suivre des formations à ce niveau.



■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Classification des programmes d'enseignement tertiaire aux fins des comparaisons internationales

Parallèlement à l'augmentation de la fréquentation au niveau tertiaire, on constate une diversification des programmes proposés aux étudiants. S'il est vrai que dans la quasi-totalité des pays, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur demeurent les principaux prestataires de formations tertiaires, ces dernières sont de plus en plus souvent dispensées dans d'autres cadres institutionnels. L'établissement où est assuré le programme d'enseignement ne peut plus désormais donner une idée adéquate du « niveau » de la formation en question. La version révisée de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97) se base sur une série de critères représentatifs des contenus d'enseignement pour répartir les programmes assurés dans les différents pays selon une classification uniforme. La durée du programme, son orientation, les diplômes exigés des enseignants et le niveau de la formation ultérieure auquel le programme prépare les diplômés constituent certains de ces critères. Au premier niveau de l'enseignement tertiaire, on distingue les programmes de type A qui, dans de nombreux pays, correspondent à des études universitaires, et les programmes de type B qui sont axés sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques ou professionnelles.

La CITE-97 tient compte de la diversité croissante des formations proposées au niveau tertiaire.

Les formations tertiaires de type A sont essentiellement axées sur la théorie et censées préparer à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un niveau élevé de qualification.

Les formations tertiaires de type A sont essentiellement axées sur la théorie et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un niveau élevé de compétences, telles la médecine, la dentisterie ou l'architecture. Les cursus à ce niveau (tertiaire) ont une durée théorique minimum de trois ans, en équivalent plein-temps, bien qu'ils durent en règle générale quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement assurées dans des universités. Inversement, celles qui sont qualifiées de formations universitaires dans les différents pays ne satisfont pas toutes aux critères nécessaires pour être classées dans les formations tertiaires de type A.

Les formations tertiaires de type B sont axées sur l'accès direct au marché du travail.

Les formations tertiaires de type B sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'un accès direct au marché du travail, bien que les différents programmes comprennent éventuellement des enseignements théoriques de base. Leur durée minimum est de deux ans en équivalent plein-temps au niveau tertiaire.

Accès global à l'enseignement tertiaire

45 pour cent des jeunes d'aujourd'hui accéderont à des études tertiaires de type A.

Quatre jeunes d'aujourd'hui sur dix accéderont à des études tertiaires de type A au cours de leur vie, à supposer que les taux d'accès actuels se maintiennent à l'avenir. En Hongrie, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Pologne, plus de 50 % des jeunes devraient suivre une formation tertiaire de type A, tandis que deux tiers ou plus en suivront une en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir tableau C3.1).

Dans d'autres pays, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles : en Allemagne, en Belgique, au Mexique, en République tchèque et en Suisse, ces taux ne s'élèvent qu'à 30 pour cent ou moins.

15 pour cent des jeunes d'aujourd'hui accéderont à des études tertiaires de type B.

La proportion de personnes qui accèdent à une formation tertiaire de type B est en général plus faible que celle qui accède à une formation de type A. Dans 22 pays de l'OCDE, 15 pour cent de la population en moyenne suit une formation de type B. La fourchette se situe entre moins de 1 pour cent en Hongrie, au Mexique et en Pologne, 30 pour cent environ au Danemark, au Japon et en Nouvelle-Zélande et plus de 40 pour cent en Corée (voir tableau C3.1).

En Communauté flamande de Belgique, au Danemark et au Japon, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B contrebalance dans des proportions comparables le faible taux d'accès aux formations de type A. D'autres pays, tout particulièrement la Corée et le Royaume-Uni, ont des taux d'accès aux formations tertiaires de type A proches de la moyenne de l'OCDE tout en affichant des taux d'accès comparativement élevés aux formations tertiaires de type B. La Nouvelle-Zélande se distingue par des taux d'accès parmi les plus élevés de l'OCDE pour les deux types de formation.

Il convient de reconsidérer les taux nets d'accès aux formations tertiaires en tenant compte de la scolarisation dans des programmes post-secondaires non tertiaires qui, dans certains pays, constituent une alternative importante à l'enseignement tertiaire (indicateur C2).

Les personnes qui s'inscrivent à des formations tertiaires de type B peuvent aussi suivre des formations tertiaires de type A plus tard dans leur vie. On ne peut donc pas simplement additionner le nombre des premières inscriptions dans chaque type de formation pour obtenir des taux d'accès pour l'ensemble du niveau d'enseignement tertiaire, car cela impliquerait un risque de doublons.

Fréquentation de l'enseignement tertiaire

Le taux de fréquentation – c'est-à-dire les effectifs – met en lumière un autre aspect de la scolarisation au niveau tertiaire. En effet, il reflète 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 nets de fréquentation aux différents âges représente une mesure globale du volume de formation tertiaire entreprise par une cohorte d'âge donnée et non pas seulement par différentes personnes : cette mesure est appelée « espérance de formation tertiaire ». A la différence des taux d'accès, on peut additionner les espérances de formation tertiaire fondées sur les effectifs des formations tertiaires de type A et B.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 2,5 années dans l'enseignement tertiaire, dont deux années seront vraisemblablement à temps plein. En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, les jeunes de 17 ans peuvent espérer bénéficier d'au moins trois ans de formation tertiaire au cours de leur vie, à temps plein ou à temps partiel. En Corée et en Finlande, l'espérance de formation à temps plein est supérieure à trois ans. En revanche, l'espérance de formation tertiaire est inférieure à deux ans en Hongrie, au Mexique, en République tchèque, en Suisse et en Turquie (voir tableau C3.2).

Dans les pays de l'OCDE, l'espérance moyenne de formation tertiaire de type A (1.9 année) est nettement plus élevée que l'espérance moyenne de formation tertiaire de type B (0.4 année). L'allongement de la durée des études dans les programmes d'enseignement tertiaire de type A augmente en général les effectifs inscrits et, partant, le volume des ressources requises, toutes autres choses étant égales par ailleurs (voir l'indicateur B1, tableau B1.4). En fait, les diplômés du tertiaire sont en majorité issus de formations de type B dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée et au Danemark (voir indicateur C4). Si, dans ces pays, les taux de fréquentation sont plus élevés dans les programmes tertiaires de type A que ceux de type B (voir tableau C3.2), c'est que la durée des études y est plus longue et non que les taux d'accès sont plus élevés.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les formations de niveau tertiaire de type A sont assurées et administrées par des établissements publics. Au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, cependant, une majorité des étudiants de ce niveau sont inscrits dans des établissements gérés par des réseaux privés (même s'ils sont en grande partie subventionnés par l'État), tandis qu'en Corée, aux États-Unis, au Japon, au Mexique, en Pologne et au Portugal, entre 24 et 84 pour cent des étudiants sont inscrits dans des établissements qui sont gérés par des réseaux privés et dont les sources de financement sont en majorité privées.

En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, les jeunes peuvent espérer bénéficier de trois ans d'enseignement tertiaire à temps plein ou à temps partiel au cours de leur vie.

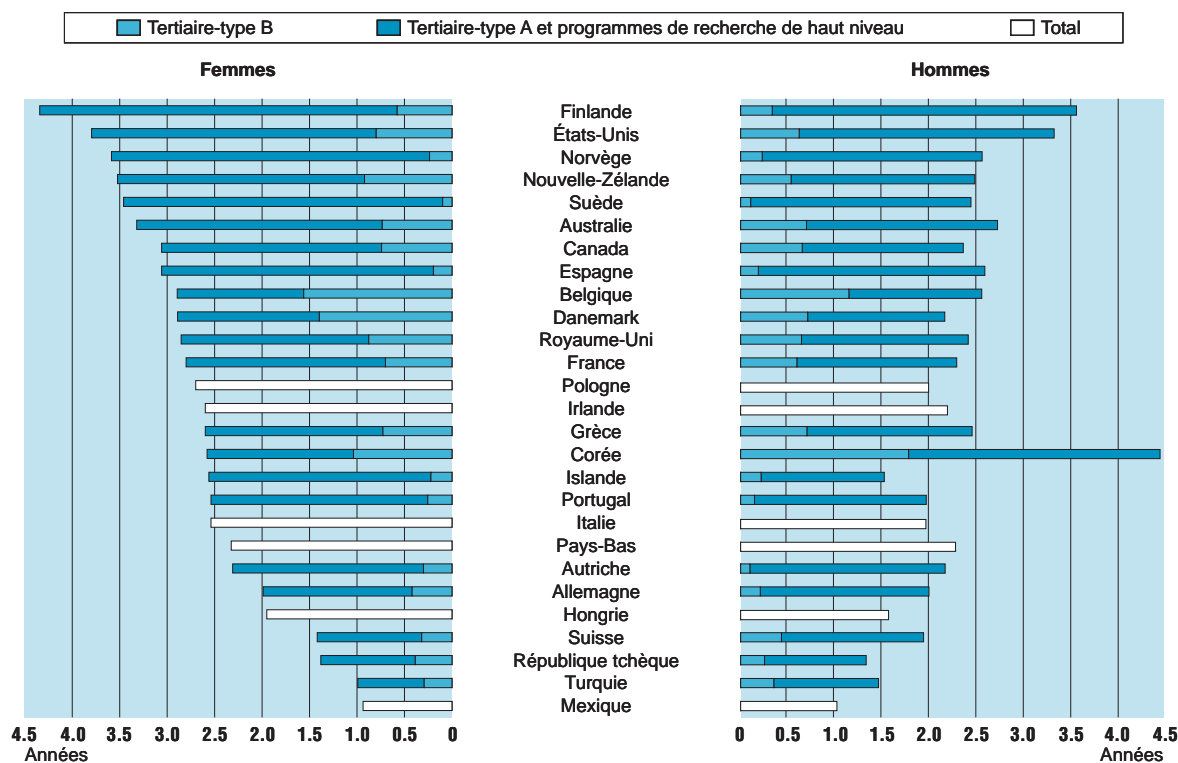
L'allongement de la durée des études dans les programmes d'enseignement tertiaire de type A augmente en général les effectifs inscrits et, partant, le volume des ressources requises.

La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais, dans quelques pays, des établissements gérés par des réseaux privés accueillent une partie importante des étudiants.



Graphique C3.2. **Espérance de formation tertiaire (1999)**

Nombre estimé d'années d'études dans les conditions actuelles dans les établissements publics et privés, selon le sexe



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance de formation tertiaire des femmes.

Source : OCDE. Tableau C3.2.

Évolution de la fréquentation et des effectifs

La plupart des pays ont enregistré une progression du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999.

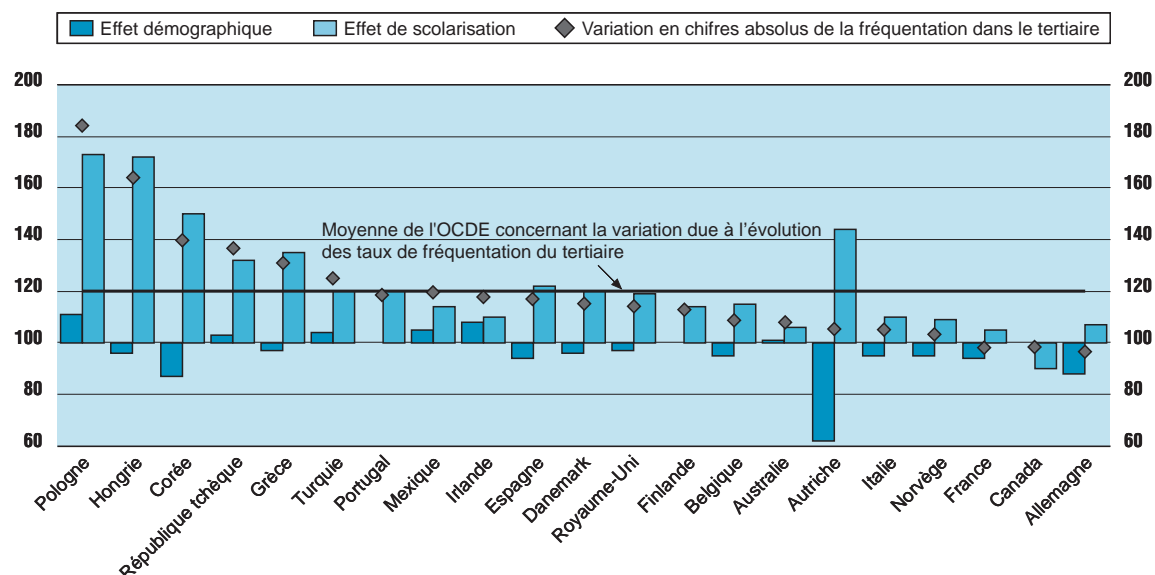
A l'exception de l'Allemagne, du Canada et de la France, tous les pays ont enregistré une progression du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999. En effet, dans la majorité des pays, ce taux a progressé de plus de 15 pour cent et il a même progressé de 40, de 64 et de 84 pour cent respectivement en Corée, en Hongrie et en Pologne.

La progression des effectifs du tertiaire est principalement induite par l'accroissement de la demande, dont témoignent les taux de fréquentation plus élevés.

Dans l'enseignement tertiaire, la variation des taux de fréquentation est moins étroitement liée à l'évolution démographique du groupe d'âge correspondant que dans le primaire et le secondaire. Le graphique C3.3 présente les deux facteurs qui contribuent à la variation des effectifs de l'enseignement tertiaire : l'évolution démographique et l'évolution des taux de fréquentation. La progression des effectifs est principalement induite par l'accroissement de la demande, dont témoignent les taux de fréquentation plus élevés. L'Irlande, le Mexique et la Pologne sont les seuls pays où l'accroissement de la population a contribué à la progression du nombre d'étudiants dans le tertiaire de manière significative mais, dans chacun d'eux, l'augmentation des taux de fréquentation s'est avérée encore plus significative. A l'inverse, la hausse du

Graphique C3.3. Variation du nombre des élèves dans l'enseignement tertiaire par rapport à l'évolution des taux de participation et de la démographie (1999)

Indice de variation des effectifs de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999, et variation due à l'évolution démographique et à l'évolution des taux de fréquentation (1995 = 100)



C3

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation en chiffres absolus des effectifs scolarisés dans le tertiaire.
Source : OCDE. Tableau C3.4.

nombre d'étudiants dans le tertiaire aurait été nettement plus marquée dans bon nombre de pays (notamment l'Autriche et la Corée) si ceux-ci n'avaient pas enregistré une baisse démographique.

Âge des nouveaux inscrits

Traditionnellement, l'accès aux formations tertiaires de type A suivait en général immédiatement la fin des études secondaires. Dans un certain nombre de pays, c'est toujours le cas. En Communauté flamande de Belgique, en France, en Italie et au Mexique, par exemple, plus de 80 pour cent de l'ensemble des premières inscriptions interviennent avant l'âge de 21 ans (voir tableau C3.1). Dans d'autres pays, le passage à l'enseignement tertiaire intervient souvent plus tard, parfois après une période d'activité professionnelle. Dans ces pays, les personnes s'inscrivant pour la première fois à des programmes tertiaires de type A sont en règle générale plus âgées et appartiennent à une fourchette d'âges beaucoup plus large.

Au Danemark, en Islande et en Suède, plus de la moitié des étudiants s'inscrivent pour la première fois à ce niveau après l'âge de 22 ans et moins de 20 pour cent des premières inscriptions interviennent avant l'âge de 21 ans au Danemark et en Islande (voir tableau C3.1).

Cette proportion d'étudiants plus âgés s'inscrivant pour la première fois dans des programmes tertiaires de type A est peut-être l'un des facteurs qui témoignent de la flexibilité de ces formations et de leur adéquation avec les

Dans la Communauté flamande de Belgique, en France, en Italie et au Mexique, plus de 80 pour cent de la totalité des nouveaux inscrits aux formations tertiaires de type A ont moins de 21 ans...

... tandis que moins de 20 pour cent des premières inscriptions interviennent avant l'âge de 21 ans au Danemark et en Islande.

besoins des étudiants qui tombent en dehors de la cohorte d'âge théorique ou modal. D'autre part, elle reflète une perception particulière de l'expérience professionnelle en tant que préparation complémentaire aux études supérieures, caractéristique des pays nordiques européens et répandue en Australie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, une proportion non négligeable des nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge théorique d'entrée. En Australie, au Danemark, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, plus de 20 pour cent des étudiants s'inscrivant pour la première fois ont 27 ans ou plus.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données portent sur l'année scolaire 1998/99 et proviennent de la collecte UOE de données sur l'éducation (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Le tableau C3.1 indique la somme des taux nets d'accès pour l'ensemble des étudiants. Le taux net d'accès pour un groupe d'âge donné est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue par addition des taux d'accès nets pour chaque âge. 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 étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation post-premier diplôme du pays d'accueil sont comptabilisés dans les premières inscriptions.

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 tertiaire, ceux qui changent de filière et ceux qui redoublent ou 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. 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.

Les données relatives à l'année scolaire 1994/95 proviennent d'une enquête spéciale effectuée auprès des pays Membres de l'OCDE en 2000.

Le tableau C3.4 indique en nombre d'années l'espérance de formation tertiaire pour l'année académique 1994/95. Les données sur la participation dans l'enseignement tertiaire en 1994/95 ont été obtenues grâce à une enquête spéciale réalisée en 2000. Les pays ont été invités à communiquer leurs données suivant la classification internationale type de l'éducation CITE-97.

Tableau C3.1. Taux nets d'accès des nouveaux inscrits à l'enseignement tertiaire et répartition par âge de ces nouveaux entrants (1999)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge dans l'enseignement du tertiaire-type A et du tertiaire-type B dans les établissements publics et privés, selon le sexe

	Tertiaire-type B			Tertiaire-type A					
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge au :		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	20 ^e centile ¹	50 ^e centile ¹	80 ^e centile ¹
Pays de l'OCDE									
Australie	m	m	m	45	37	53	18.3	19.0	27.1
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.)	26	21	31	30	29	30	18.3	18.7	20.0
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque ^{2*}	13	10	16	23	24	22	m	m	m
Danemark	34	24	46	34	32	36	21.1	23.2	29.8
Finlande [*]	a	a	a	67	58	77	19.8	21.5	26.6
France	21	21	20	35	29	42	18.3	18.9	20.2
Allemagne ^{3*}	13	10	17	28	28	29	20.1	21.5	24.4
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie [*]	n	n	1	58	53	64	19.2	20.8	25.9
Islande	10	10	9	55	36	75	21.1	23.0	> 40
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	1	1	1	40	35	46	19.2	19.7	20.7
Japon ^{2*}	33	22	44	37	46	28	m	m	m
Corée ^{2*}	46	48	44	43	48	37	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1	1	1	24	26	22	18.3	19.1	20.9
Pays-Bas	1	1	1	54	51	57	18.6	19.9	23.6
Nouvelle-Zélande	37	27	46	71	59	82	18.7	21.9	> 40
Norvège	7	7	7	57	44	71	20.0	21.6	28.7
Pologne ^{2*}	1	x	x	59	x	x	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque ^{3*}	3	1	4	35	35	35	18.6	19.5	21.3
Espagne	11	11	11	46	39	53	18.4	19.2	21.8
Suède	5	5	5	65	54	77	20.2	22.6	31.7
Suisse	15	16	13	29	32	26	20.2	21.7	26.3
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	28	28	29	45	43	48	18.5	19.6	26.1
États-Unis	14	13	15	45	42	48	18.5	19.5	26.7
Moyenne des pays	15	13	17	45	40	48			
Participants au projet IEM									
Argentine	26	16	37	51	45	57	19.8	21.6	25.7
Chili ²	15	15	14	37	39	35	m	m	m
Chine ²	7	x	x	6	x	x	m	m	m
Indonésie	6	6	7	11	13	9	18.9	19.7	20.7
Israël [*]	27	25	30	49	43	55	21.5	23.7	27.4
Malaisie	10	11	9	13	11	15	19.5	20.4	21.0
Paraguay	1	1	1	m	m	m	m	m	m
Pérou ²	18	15	21	15	x	x	m	m	m
Philippines	a	a	a	31	27	35	m	m	m
Thaïlande ²	20	20	21	35	32	38	22.3	m	m
Tunisie ²	4	4	3	19	17	20	m	m	m
Uruguay ²	17	8	26	26	20	32	m	m	m

1. 20/50/80 pour cent des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.
 2. Les taux d'accès aux programmes de type A et B sont des taux bruts.
 3. Les taux d'accès aux programmes de type B sont des taux bruts.
- * Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Pour les notes sur la méthodologie, voir l'annexe 3.



Tableau C3.2. Espérance de scolarisation au niveau tertiaire (1999)
Nombre estimé d'années d'études dans les conditions actuelles dans les établissements publics et privés, selon le sexe et le mode de fréquentation

	Tertiaire-type B				Tertiaire-type A				Ensemble du tertiaire (type A, B et programmes de recherche de haut niveau)			
	Temps plein et temps partiel			Temps plein	Temps plein et temps partiel			Temps plein	Temps plein et temps partiel			Temps plein
	H + F	Hommes	Femmes		H + F	H + F	Hommes		Femmes	H + F	H + F	
				H + F				H + F				H + F
Pays de l'OCDE												
Australie	0.7	0.7	0.7	0.2	2.2	1.9	2.5	1.4	3.0	2.7	3.3	1.7
Autriche	0.2	0.1	0.3	0.1	1.9	1.8	1.9	1.9	2.2	2.2	2.3	2.2
Belgique	1.4	1.2	1.6	1.1	1.4	1.4	1.3	1.3	2.7	2.6	2.9	2.4
Canada	0.7	0.7	0.7	0.6	2.0	1.7	2.3	1.4	2.7	2.4	3.1	2.0
République tchèque*	0.3	0.3	0.4	0.3	1.0	1.0	0.9	0.9	1.4	1.3	1.4	1.3
Danemark	1.0	0.7	1.4	1.0	1.4	1.4	1.5	1.4	2.5	2.2	2.9	2.5
Finlande	0.5	0.3	0.6	0.5	3.2	3.0	3.5	3.2	3.9	3.6	4.3	3.9
France	0.6	0.6	0.7	0.6	1.8	1.6	2.1	1.8	2.6	2.3	2.8	2.6
Allemagne*	0.3	0.2	0.4	0.3	1.7	1.8	1.6	1.7	2.0	2.0	2.0	2.0
Grèce	0.7	0.7	0.7	0.7	1.8	1.7	1.9	1.8	2.5	2.5	2.6	2.5
Hongrie*	n	n	n	n	1.7	1.5	1.9	1.0	1.8	1.6	2.0	1.0
Islande	0.2	0.2	0.2	0.2	1.8	1.3	2.3	1.3	2.0	1.5	2.6	1.5
Irlande*	x	x	x	x	x	x	x	x	2.4	2.2	2.6	1.8
Italie	n	n	n	n	2.2	1.9	2.5	2.2	2.2	2.0	2.5	2.2
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	1.4	1.8	1.0	1.4	2.1	2.6	1.5	2.1	3.5	4.5	2.6	3.5
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	n	n	n	n	0.9	1.0	0.9	0.9	0.9	1.0	0.9	0.9
Pays-Bas	n	n	n	n	2.3	2.2	2.3	2.0	2.3	2.3	2.3	2.0
Nouvelle-Zélande	0.7	0.5	0.9	0.3	2.2	1.9	2.6	1.6	3.0	2.5	3.5	2.0
Norvège	0.2	0.2	0.2	0.2	2.8	2.3	3.3	2.3	3.1	2.6	3.6	2.5
Pologne	n	n	n	n	2.3	1.9	2.7	1.2	2.3	2.0	2.7	1.3
Portugal	0.2	0.1	0.3	m	2.0	1.8	2.2	m	2.3	2.0	2.5	m
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	0.2	0.2	0.2	0.2	2.5	2.3	2.8	2.3	2.8	2.6	3.1	2.6
Suède*	0.1	0.1	0.1	0.1	2.7	2.2	3.2	1.5	2.9	2.4	3.5	1.7
Suisse	0.4	0.4	0.3	0.1	1.2	1.4	1.0	1.1	1.7	1.9	1.4	1.4
Turquie	0.3	0.4	0.3	0.3	0.8	1.0	0.6	0.8	1.2	1.5	1.0	1.2
Royaume-Uni	0.8	0.6	0.9	0.3	1.8	1.7	1.9	1.4	2.6	2.4	2.9	1.7
États-Unis	0.7	0.6	0.8	0.3	2.8	2.6	2.9	1.7	3.6	3.3	3.8	2.0
Moyenne des pays	0.4	0.4	0.5	0.4	1.9	1.8	2.1	1.6	2.5	2.3	2.6	2.0
Participants au projet IEM												
Argentine ¹	0.7	0.4	1.0	0.7	1.9	1.8	2.1	x	2.6	2.2	3.0	0.7
Brésil ¹	x	x	x	x	0.7	0.7	0.8	0.7	0.8	0.7	0.8	0.8
Indonésie ²	0.1	0.1	0.1	0.1	0.4	0.4	0.3	0.4	0.5	0.6	0.4	0.5
Israël	0.5	0.5	0.6	0.5	2.1	1.7	2.4	1.6	2.7	2.3	3.1	2.2
Malaisie ¹	0.3	0.2	0.3	0.3	0.8	0.8	0.8	0.7	1.1	1.0	1.1	1.0
Paraguay ¹	0.1	0.1	0.2	0.1	m	m	m	m	m	m	m	m
Pérou ¹	0.7	0.6	0.8	0.7	0.8	0.9	0.6	0.8	1.4	1.5	1.4	1.4
Philippines ¹	a	a	a	a	1.3	1.1	1.5	1.3	1.3	1.1	1.5	1.3
Thaïlande	0.4	0.4	0.4	0.4	1.3	1.2	1.4	0.6	1.7	1.5	1.8	1.0
Uruguay ¹	0.5	0.3	0.7	0.5	1.3	1.0	1.6	1.3	1.9	1.3	2.4	1.9

1. Année de référence 1998.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Tableau C3.3. Étudiants des établissements publics et privés et formations à temps plein et à temps partiel dans l'enseignement tertiaire (1999)

Répartition des étudiants, selon le mode de fréquentation, le type d'établissement et la finalité du programme

	Mode de fréquentation				Type d'établissement					
	Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		Tertiaire-type B			Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		
	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	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
Pays de l'OCDE										
Australie	31.1	68.9	62.8	37.2	98.8	1.2	a	100.0	a	a
Autriche	63.6	36.4	100.0	a	64.8	35.2	n	96.5	3.5	n
Belgique*	77.3	22.7	94.5	5.5	a	a	a	a	a	a
Canada	85.4	14.6	68.6	31.4	100.0	n	n	100.0	n	n
République tchèque	100.0	n	92.4	7.6	79.8	20.2	a	100.0	a	a
Danemark	100.0	a	100.0	a	99.7	0.3	a	100.0	a	a
Finlande	100.0	a	100.0	a	79.5	20.5	a	89.7	10.3	a
France	100.0	a	100.0	a	73.7	9.3	17.0	90.2	0.8	9.0
Allemagne	84.9	15.1	100.0	a	63.6	36.4	x	100.0	a	a
Grèce	100.0	a	100.0	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Hongrie	100.0	n	60.1	39.9	100.0	n	a	86.8	13.2	a
Islande	81.6	18.4	71.0	29.0	58.8	41.2	n	98.2	1.8	n
Irlande*	62.1	37.9	87.3	12.7	92.7	a	7.3	94.1	a	5.9
Italie	100.0	a	100.0	a	54.2	a	45.8	88.2	a	11.8
Japon	96.7	3.3	92.0	8.0	9.4	a	90.6	26.1	a	73.9
Corée	100.0	a	100.0	a	14.0	a	86.0	23.5	a	76.5
Luxembourg	98.1	1.9	100.0	a	81.5	18.5	a	a	100.0	a
Mexique	100.0	a	100.0	a	100.0	a	a	71.3	a	28.7
Pays-Bas	67.3	32.7	83.2	16.8	9.9	90.1	a	32.0	68.0	a
Nouvelle-Zélande*	44.6	55.4	70.7	29.3	86.1	12.2	1.7	99.2	0.7	0.1
Norvège	92.6	7.4	80.3	19.7	74.9	25.1	x	90.1	9.9	x
Pologne	81.9	18.1	55.2	44.8	90.9	8.4	0.8	75.5	a	24.5
Portugal	m	m	m	m	66.2	a	33.8	67.0	a	33.0
République slovaque	56.4	43.6	75.8	24.2	97.5	2.5	a	100.0	a	a
Espagne	99.4	0.6	91.8	8.2	78.8	14.4	6.8	88.9	n	11.1
Suède	89.1	10.9	54.0	46.0	75.5	1.5	23.0	94.5	5.5	a
Suisse	35.3	64.7	94.7	5.3	45.0	31.6	23.4	92.2	6.6	1.2
Turquie	100.0	a	100.0	a	x	a	x	x	a	x
Royaume-Uni	31.3	68.7	75.8	24.2	a	100.0	n	a	100.0	n
États-Unis	42.9	57.1	58.8	41.2	92.6	a	7.4	65.5	a	34.5
Moyenne des pays	80.1	19.9	85.1	14.9	71.0	16.7	12.3	77.5	11.4	11.1
Participants au projet IEM										
Argentine ¹	100.0	a	m	m	62.5	27.0	10.5	84.9	x	15.1
Brésil ¹	m	a	100.0	a	m	a	m	39.4	a	60.6
Chili ¹	100.0	n	100.0	n	8.3	6.4	85.4	33.9	23.6	42.5
Chine	35.7	64.3	89.6	10.4	m	m	m	m	m	m
Indonésie ²	100.0	a	100.0	a	22.8	a	77.2	13.2	a	86.8
Israël	100.0	m	80.3	19.7	19.6	80.4	x	12.8	80.4	6.8
Malaisie ¹	98.7	1.3	95.4	4.6	100.0	a	a	48.7	a	51.3
Paraguay ¹	100.0	a	m	m	65.8	a	34.2	m	m	m
Pérou ¹	100.0	a	100.0	a	50.4	1.0	48.7	64.2	n	35.8
Philippines ¹	a	a	100.0	a	a	a	a	26.3	a	73.7
Fédération de Russie	74.5	25.5	58.3	41.7	100.0	a	m	91.7	a	8.3
Thaïlande	100.0	a	47.2	52.8	55.5	a	44.5	86.3	a	13.7
Tunisie	100.0	n	100.0	n	m	a	m	m	a	m
Uruguay ¹	100.0	a	100.0	a	88.8	a	11.2	88.9	a	11.1
Zimbabwe	100.0	x	100.0	n	m	m	a	100.0	a	a

1. Année de référence 1998.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.



Tableau C3.4. Variation du nombre d'années passées dans l'enseignement tertiaire et des effectifs scolarisés (1995-1999)
Espérance de scolarisation au niveau tertiaire en nombre d'années, calculs basés sur le nombre d'individus, et évolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire (1995 = 100) dans les établissements publics et privés

	Espérance de scolarisation au niveau tertiaire en nombre d'années (à temps plein et à temps partiel)						Évolution des effectifs scolarisés		
	Tertiaire-type B		Tertiaire-type A		Ensemble du tertiaire (type A, B et programmes de recherche de haut niveau)		Total des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire (1995 = 100)	Variation attribuable à :	
	1995	1999	1995	1999	1995	1999		l'évolution démographique	l'évolution des taux de fréquentation
Australie	0.7	0.7	2.0	2.2	2.8	3.0	108	101	106
Autriche	0.2	0.2	1.6	1.9	1.6	2.2	106	62	144
Belgique	1.1	1.4	1.2	1.4	2.4	2.7	109	95	115
Canada	0.7	0.7	2.0	2.0	2.8	2.8	98	100	90
République tchèque*	n	0.3	0.9	1.0	1.0	1.4	137	103	132
Danemark	0.8	1.0	1.3	1.4	2.1	2.5	115	96	120
Finlande	0.9	0.5	2.4	3.2	3.5	3.9	113	100	114
France	m	0.6	m	1.8	2.5	2.6	98	94	105
Allemagne*	0.3	0.3	1.5	1.7	1.8	2.0	97	88	107
Grèce*	0.6	0.7	1.3	1.8	1.9	2.5	131	97	135
Hongrie*	a	n	1.1	1.7	1.1	1.8	164	96	172
Islande	m	0.2	m	1.8	m	2.0	m	m	m
Irlande*	x	x	x	x	2.1	2.4	118	108	110
Italie	m	n	m	2.2	m	2.3	105	95	110
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	0.9	1.4	1.5	2.1	2.4	3.5	140	87	150
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x	n	0.8	0.9	0.8	0.9	120	105	114
Pays-Bas	m	n	m	2.3	m	2.3	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	0.7	m	2.2	m	3.0	m	m	m
Norvège	0.2	0.2	2.6	2.8	2.8	3.1	103	95	109
Pologne	n	n	1.3	2.3	1.4	2.3	184	111	173
Portugal	0.4	0.2	1.4	2.0	1.9	2.3	119	100	120
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	n	0.2	2.2	2.5	2.4	2.8	117	94	122
Suède*	m	0.1	m	2.7	m	2.9	m	m	m
Suisse	m	0.4	m	1.2	m	1.7	m	m	m
Turquie	0.3	0.3	0.7	0.8	1.0	1.2	125	104	120
Royaume-Uni	0.6	0.8	1.6	1.8	2.2	2.6	115	97	119
États-Unis	m	0.7	m	2.8	m	3.6	m	m	m
Moyenne des pays	0.5	0.5	1.5	1.9	2.0	2.5	120	97	123

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

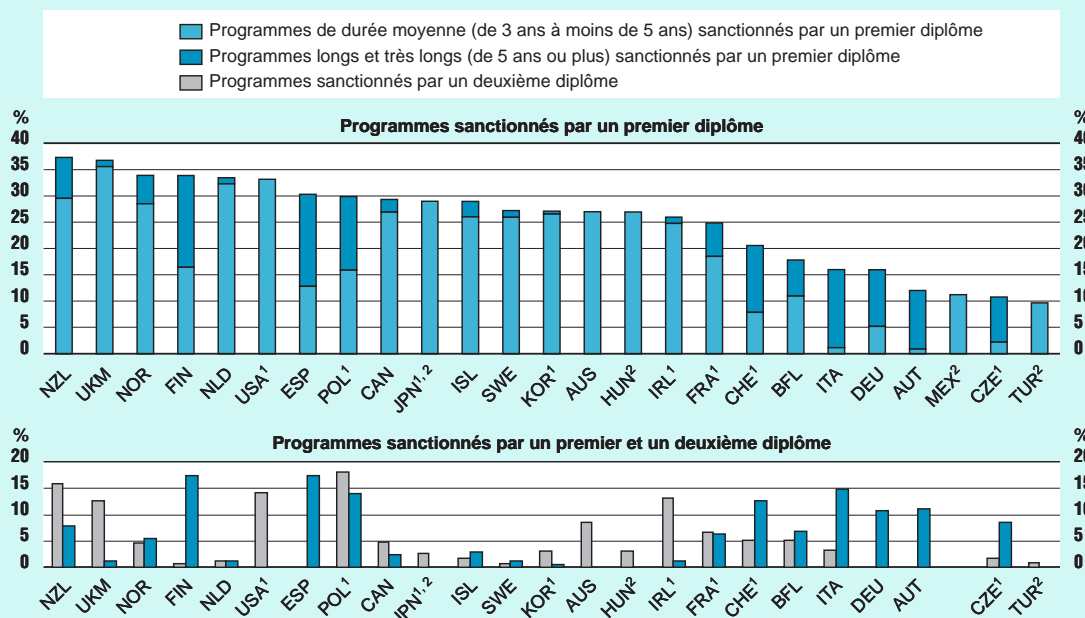
ACHÈVEMENT DES ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, une moyenne de 25 pour cent des personnes ayant atteint l'âge théorique d'obtention d'un diplôme achèvent une première formation tertiaire de type A. Si cette proportion dépasse les 30 pour cent en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, elle tombe à 16 pour cent ou moins en Allemagne, Autriche, Italie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie.
- Les taux d'obtention d'un second diplôme de niveau tertiaire de type A varie de moins de 1 pour cent à 18 pour cent ou davantage.
- Malgré la rapidité avec laquelle les effectifs ont augmenté dans l'enseignement tertiaire, la demande de diplômés de niveau tertiaire a évolué plus vite que l'offre dans la plupart des pays.
- La possibilité de suivre des programmes de formation tertiaire de type A plus brefs semble avoir un impact bénéfique sur l'accès à l'enseignement tertiaire.
- Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne un sur trois diplômés de l'enseignement tertiaire de type A obtient un diplôme en sciences sociales, en droit ou en sciences commerciales. En deuxième lieu, les étudiants se tournent vers les formations en sciences humaines, les arts ou la pédagogie. Sur 100 000 personnes entrées dans la vie active, tous niveaux de formation tertiaires confondus, le nombre de titulaires de diplômes scientifiques varie de moins de 700 à plus de 1 600.
- Les taux d'obtention d'un premier et second diplômes tertiaires de type A sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays. Toutefois, les hommes demeurent plus enclins à obtenir un doctorat que les femmes.



Graphique C4.1. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire-type A (1999)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge (multiplié par 100) dans les établissements publics et privés, selon la durée des programmes



1. Taux brut d'obtention d'un diplôme.

2. Programmes de durée moyenne et longue sanctionnés par un premier diplôme confondus.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention des diplômes pour les programmes de durée moyenne, longue et très longue.

Source : OCDE. Tableau C4.1.

■ CONTEXTE

Cet indicateur montre les taux d'obtention d'un diplôme ainsi que la répartition des diplômés par domaine d'études.

À 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 du taux actuel de production de connaissances de niveau supérieur des systèmes éducatifs de chaque pays. Les pays où les taux de diplômés du tertiaire 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 de leurs domaines d'études. Les choix de disciplines influent eux-mêmes sur la demande de formation et d'enseignants, 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 que les étudiants peuvent espérer lorsqu'ils seront diplômés dans cette branche, ainsi qu'aux salaires relatifs en vigueur dans les différentes professions et branches d'activité.

Étant donné que des connaissances et savoir-faire scientifiques spécifiques constituent le moteur intellectuel des économies portées par la technologie, la proportion de diplômés d'études scientifiques de niveau tertiaire dans la population active d'un pays est un indice de la productivité attendue de son système éducatif. Les différences d'un pays à l'autre en termes de taux bruts d'obtention d'un diplôme scientifique de niveau tertiaire sont vraisemblablement induites par les incitants auxquels sont associés les différents domaines d'études sur le marché du travail, ainsi que par la mesure dans laquelle le marché influe sur la sélection de ces domaines dans un pays donné.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

La structure et la durée des programmes d'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays.

Le taux de diplômés du tertiaire dépend à la fois du taux d'accès à ce niveau d'études et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail. Les taux d'obtention d'un diplôme varient également en fonction de la structure de délivrance des diplômes et titres dans les pays. Les formations tertiaires de type A, dont les contenus sont en grande partie axés sur la théorie et qui sont conçues pour permettre l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un niveau élevé de qualification, ont une structure et une durée qui varient fortement d'un pays à l'autre. La durée des programmes conduisant à la délivrance d'un premier diplôme de type A varie de trois années (pour obtenir par exemple le *Bachelor's degree* en Irlande et au Royaume-Uni dans la plupart des domaines d'études, ou la *Licence* en France) à cinq ans ou plus (pour le *Diplom* en Allemagne et le *Laurea* en Italie).

Cet indicateur établit une distinction entre différentes catégories de diplômes tertiaires : i) le premier diplôme de niveau tertiaire de type B ; ii) le premier diplôme de niveau tertiaire de type A ; iii) le deuxième diplôme de niveau tertiaire de type A ; iv) le diplôme associé à la recherche de haut niveau, équivalant au doctorat (CITE 6).

L'organisation des études tertiaires de type A varie selon les pays, tant dans les universités que dans d'autres établissements. Alors que, dans de nombreux pays, la distinction entre le premier et le deuxième diplôme obtenu à l'issue d'études universitaires est explicite (ces études étant alors organisées en cycles), d'autres pays ne connaissent pas cette distinction. Dans cette dernière catégorie de pays, d'une perspective internationale, des diplômes comparables à la maîtrise sont délivrés à l'issue d'un programme d'enseignement long unique. Dans un souci de comparabilité internationale, il est donc nécessaire de comparer non seulement des taux d'achèvement des programmes conduisant un premier diplôme, mais aussi des formations d'une durée cumulée analogue et sanctionnées par un diplôme.

Pour établir des comparaisons indépendantes de la structure nationale de délivrance des diplômes et des titres, les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études. Aux fins du présent indicateur, on prend en considération les diplômes obtenus à l'issue des programmes de durée moyenne (de 3 ans à moins de 5 ans), de durée longue (de 5 à 6 ans) et de durée très longue (de plus de 6 ans). Les diplômes obtenus à l'issue de formations courtes, d'une durée inférieure à 3 ans, ne sont pas assimilés à des titres intermédiaires et ne sont donc pas examinés ici. Les programmes aboutissant à un deuxième diplôme sont classés en fonction de la durée cumulée des études ayant conduit à l'obtention du premier et du deuxième diplôme afin de permettre les comparaisons entre les programmes longs débouchant sur un premier diplôme et les programmes conduisant à un deuxième diplôme.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 25 pour cent des personnes achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention d'un diplôme de ce niveau. Ce pourcentage varie entre plus de 30 pour cent en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni et 16 pour cent ou moins en Allemagne, Autriche, Italie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie (voir tableau C4.1).

En moyenne, un peu plus de 5 pour cent des personnes ayant atteint l'âge théorique d'obtention d'un second diplôme de niveau tertiaire achèvent un deuxième programme tertiaire de type A et 1 pour cent une formation conduisant à un diplôme de recherche de haut niveau (voir tableau C4.1). Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de formations tertiaires de type B représentent en moyenne un peu plus de 12 pour cent d'une cohorte d'âge (voir tableau C4.1).

Les entreprises doivent pouvoir puiser dans une réserve de main-d'œuvre qualifiée si elles veulent s'adapter et rester concurrentielles par rapport à l'évolution de la technologie et des goûts du consommateur. Les indicateurs A2 et C3 montrent que le niveau de qualification a connu un relèvement considérable ces dernières années, en particulier en ce qui concerne l'offre de diplômés de niveau tertiaire. Cependant, dans la plupart des pays, on constate une nette tendance à la hausse du nombre de personnes sur le marché du travail ayant un niveau de formation plus élevé. Le graphique C4.2 montre l'évolution de la proportion de personnes ayant un niveau de formation tertiaire dans la population active, exprimée en points de pourcentage, ainsi que l'évolution

Les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique des études.

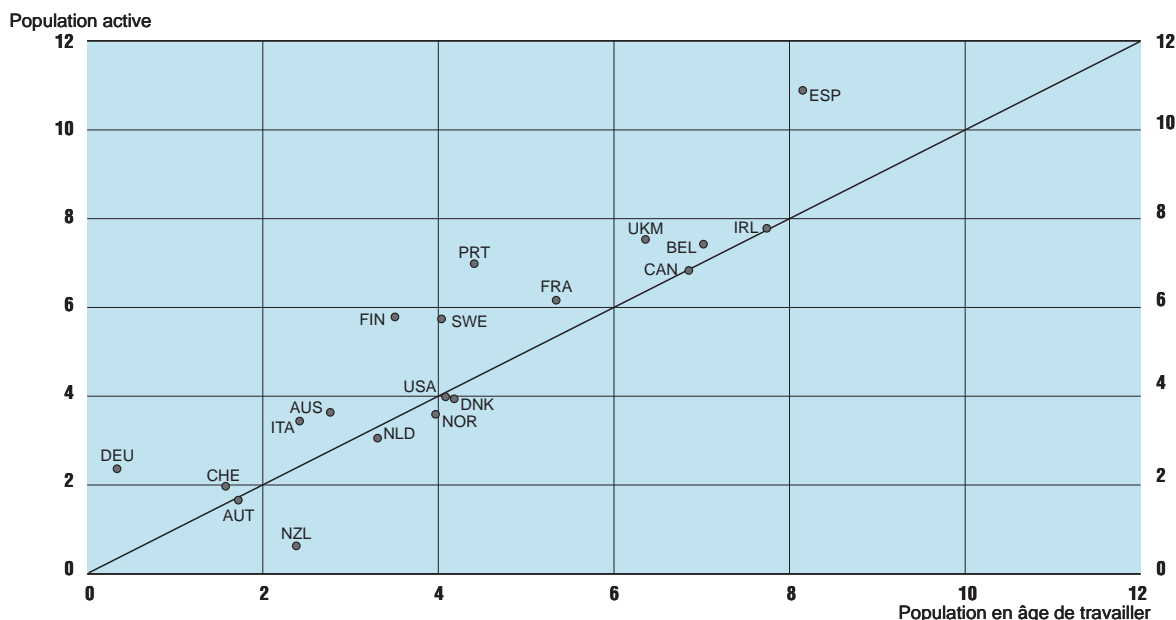


Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 25 pour cent des personnes achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention d'un diplôme de ce niveau.

Malgré la rapidité avec laquelle les effectifs ont augmenté dans l'enseignement tertiaire...

Graphique C4.2. **Croissance du capital humain dans la population en âge de travailler et dans la population active (1989-1996)**

Changement en point de pourcentage de la part des personnes ayant un niveau de formation tertiaire¹ dans la population en âge de travailler et dans la population active²



1. Les données sont classées selon la CITE-76.

2. « Population en âge de travailler » et « population active » se réfèrent aux personnes âgées de 25 à 64 ans.

Source : Perspectives économiques de l'OCDE, juin 2000. Tableau C4.5.

de 1989 à 1996 de la part que représentent ces personnes par rapport à l'ensemble de la population en âge de travailler.

... la demande de diplômés de niveau tertiaire a évolué plus vite que l'offre dans la plupart des pays.

Le fait que la plupart des pays se situent au-dessus de la diagonale révèle que les marchés du travail ont, pendant les années 90, bénéficié d'un apport plus important de main-d'œuvre hautement qualifiée et que la demande a augmenté plus rapidement que l'offre. Même dans le pays qui a connu la plus forte augmentation du nombre de diplômés de niveau tertiaire, à savoir l'Espagne avec 8.2 points de pourcentage, la proportion d'employés ayant une qualification de niveau tertiaire a augmenté plus rapidement encore, de 10.8 points de pourcentage en l'occurrence. A l'autre extrémité, l'offre de diplômés de niveau tertiaire a augmenté de moins de 0.5 point de pourcentage en Allemagne de 1989 à 1996, alors que la demande a augmenté de 2.3 points de pourcentage au cours de la même période (voir graphique C4.2).

Taux d'obtention d'un diplôme selon le niveau de diplôme

La moyenne de l'OCDE des taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'un programme tertiaire de type A de durée moyenne est de 18.8 pour cent...

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 18.8 pour cent d'une cohorte d'âge théorique terminent une première formation tertiaire de type A, d'une durée moyenne (de trois à moins de cinq ans), celle par exemple qui conduit au Bachelor's degree aux États-Unis (voir tableau C4.1).

Aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, une personne sur trois environ obtient un diplôme qui sanctionne une formation tertiaire de type A

de durée moyenne à l'âge théorique d'obtention de celui-ci. En revanche, les taux de diplômés des programmes d'une durée inférieure à cinq ans sont quasiment négligeables (moins de 3 pour cent) en Autriche, en Italie et en République tchèque (voir tableau C4.1).

Les premiers diplômés de niveau tertiaire de type A sanctionnant des études d'une durée longue et très longue, tels le *Diplom* en Allemagne ou le *Laurea* en Italie, sont souvent équivalents – en termes de durée totale des études et de niveau de formation atteint – aux deuxièmes diplômés tertiaires de type A obtenus dans des pays tels que l'Australie et les États-Unis. La moyenne des taux de diplômés des programmes tertiaires de type A, longs et très longs, avoisine les 6,1 pour cent dans l'ensemble des pays de l'OCDE et 14 pour cent ou plus en Espagne, en Finlande, en Italie, en Pologne et en République slovaque (voir tableau C4.1). Ces mêmes taux se situent entre 8 et 13 pour cent en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Suisse (voir tableau C4.1).

Apparemment, les pays dont les systèmes d'enseignement tertiaire proposent uniquement de longs premiers programmes tertiaires de type A affichent en général des taux de diplômés sensiblement plus faibles à ce niveau que ceux qui proposent également des formations plus courtes de ce type. Dans les pays de l'OCDE où la majorité des premiers diplômés sont obtenus à l'issue de formations de durée moyenne, les taux de diplômés pour l'ensemble des programmes conduisant à un premier diplôme avoisinent les 28 pour cent d'une cohorte ayant l'âge théorique. En revanche, les pays Membres de l'OCDE qui ne proposent pas de formations courtes et offrent surtout des cursus de formation longs, enregistrent un taux moyen de diplômés de 20 pour cent.

Les taux d'obtention d'un deuxième diplôme tertiaire de type A, le *Master's degree* aux États-Unis par exemple, varient de moins de 1 pour cent en Autriche, en Finlande, en République slovaque, en Suède et en Turquie à 12 pour cent ou plus aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Royaume-Uni. La moyenne de l'OCDE est de 5.3 pour cent. Dans les pays qui proposent surtout des premiers programmes tertiaires de type A de longue durée, les deuxièmes diplômés sont rares ou n'existent pas. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 1 personne sur 100 de la cohorte d'âge théorique ou modal obtient un diplôme de recherche de haut niveau, tel que le doctorat. En Allemagne et en Finlande, cette proportion atteint presque 2 pour cent, et environ 2.5 pour cent en Suède et en Suisse (voir tableau C4.1).

Les programmes tertiaires de type B ont une finalité professionnelle plus précise et conduisent directement au marché du travail. Ces formations sont habituellement plus courtes que celles de type A (deux à trois ans). En général, les diplômés auxquels elles aboutissent ne sont pas assimilés à des titres de niveau universitaire.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne 11.9 pour cent d'une cohorte d'âge obtient un premier diplôme tertiaire de type B. Les taux de diplômés les plus élevés, à savoir plus de 22 pour cent, s'observent dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Danemark, en Finlande et

... et la moyenne des taux de diplômés des programmes longs et très longs avoisine les 6.1 pour cent.

La possibilité de suivre des programmes de formation tertiaire de type A plus brefs semble avoir un impact bénéfique sur l'accès à l'enseignement tertiaire.

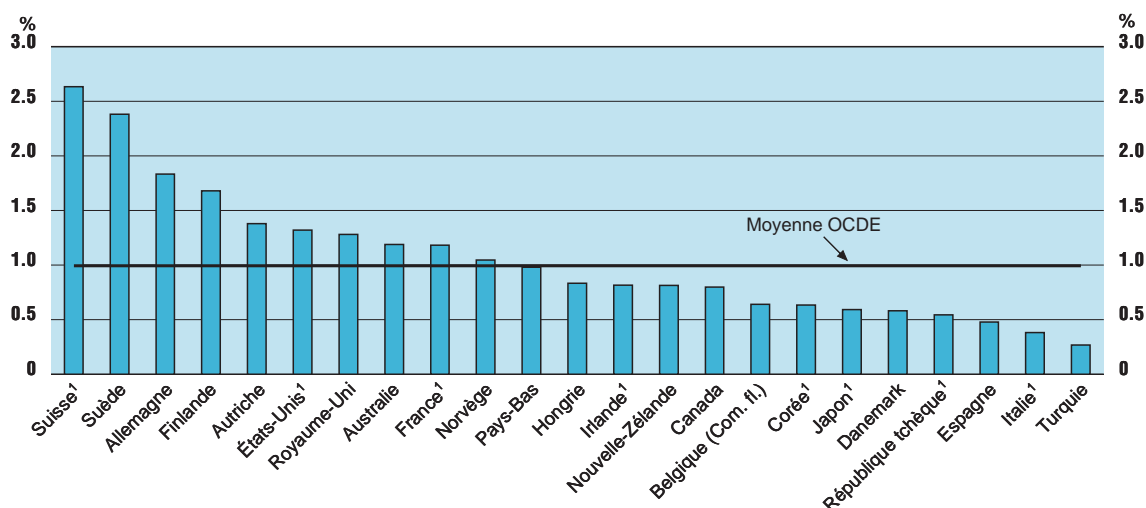
Les taux d'obtention d'un deuxième diplôme tertiaire de type A varient de moins de 1 pour cent à plus de 18 pour cent.

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B varient de moins de 1 pour cent à près de 30 pour cent.



Graphique C4.3. **Taux d'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau (1999)**

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge (multiplié par 100) dans les établissements publics et privés



1. Taux bruts d'obtention d'un diplôme.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau C4.1.

au Japon. Dans ces pays, les taux de diplômés à l'issue des formations tertiaires de type B sont parfois plus élevés qu'à l'issue des programmes de type A. Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B les plus bas sont enregistrés en Italie, aux Pays-Bas, et en Pologne : ces pays comptent moins d'un diplômé pour 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtenir le diplôme correspondant (voir tableau C4.1).

Taux d'obtention d'un diplôme par domaine d'études

Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne un sur trois diplômés de l'enseignement tertiaire de type A obtient un diplôme en sciences sociales, en droit ou en sciences commerciales.

En deuxième lieu, les étudiants se tournent vers les formations en sciences humaines, les arts ou la pédagogie.

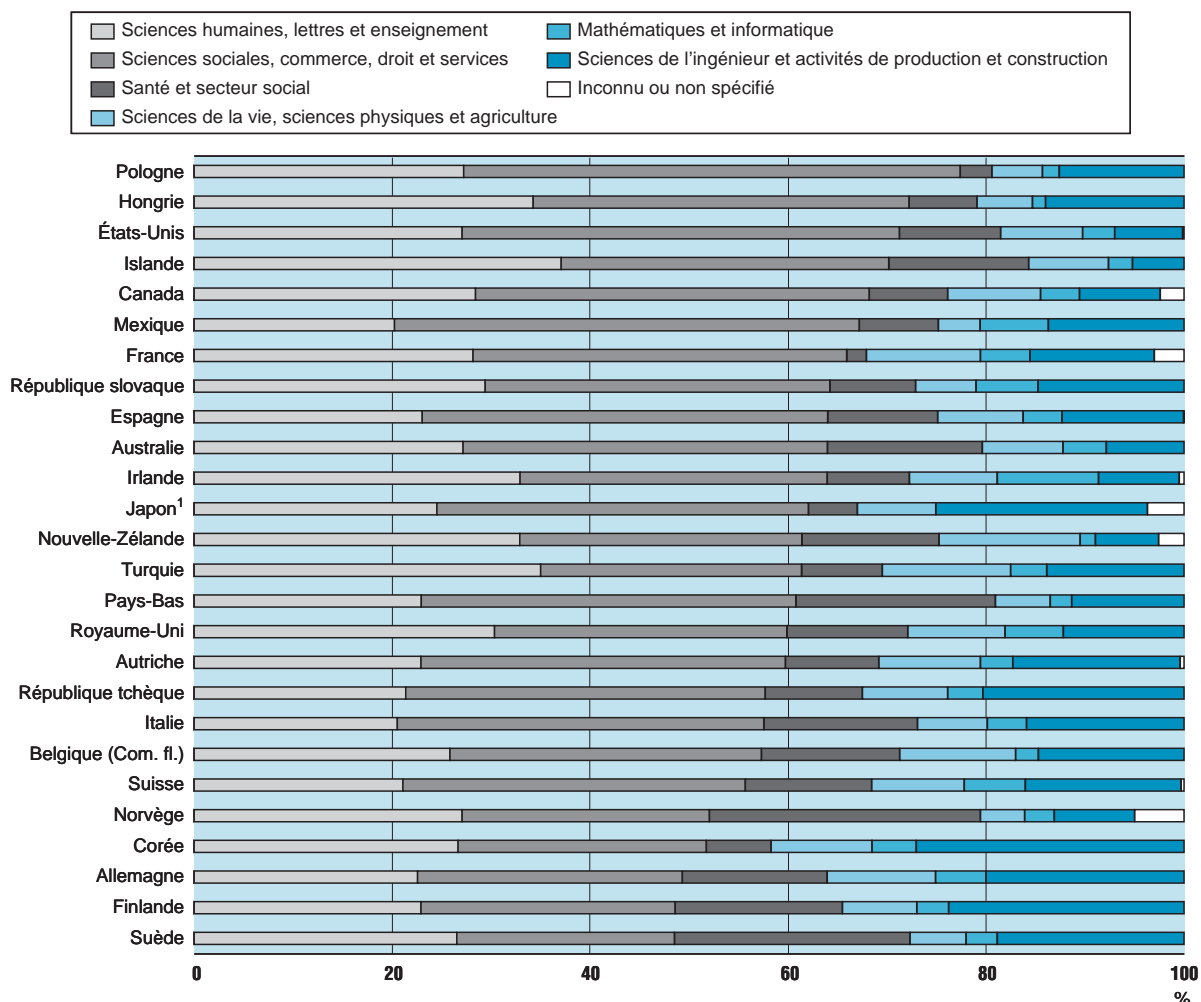
Dans 19 des 26 pays ayant fourni des données, les qualifications de niveau tertiaire de type A les plus courantes sont des diplômes en sciences sociales, en droit ou en sciences commerciales (voir tableau C4.3). Le pourcentage de diplômes de niveau tertiaire de type A décernés en sciences sociales, en droit et en sciences commerciales varient de 25 pour cent ou moins en Corée, en Norvège et en Suède à plus de 46 pour cent au Mexique et en Pologne.

Dans l'ensemble, un étudiant sur trois ou quatre se voit décerner un diplôme en sciences humaines, un diplôme artistique ou en pédagogie. Les taux de diplômés en sciences varient moins d'un pays à l'autre que les taux globaux d'obtention d'un diplôme.

Le pourcentage d'étudiants dans les disciplines scientifiques (ingénierie, production et génie civil, sciences de la vie, physique et agronomie, mathématiques et informatique, en excluant cependant le secteur social et celui de la santé) oscille entre moins de 19 pour cent ou moins aux États-Unis, en Islande et en Norvège, et plus de 33 pour cent en Allemagne, en Corée et en Finlande.

Graphique C4.4. **Diplômés par domaine d'études (1999)**

Diplômés des programmes du tertiaire-type A et des programmes de recherche de haut niveau dans les établissements publics et privés, par domaine d'études



1. Les mathématiques et l'informatique sont regroupés dans la catégorie « sciences de la vie, sciences physiques et agriculture ». Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés obtenus dans le domaine des sciences humaines, lettres et enseignement, et sciences sociales, commerce, droit et services.
Source : OCDE. Tableau C4.3.

La répartition des diplômes décernés par domaine d'études 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 les établissements équivalents et de la structure de délivrance des diplômes dans le pays considéré.

On peut dire que les différences de taux de diplômés d'un pays à l'autre (voir tableau C4.1) tiennent en partie aux écarts constatés dans le nombre de diplômes tertiaires de type A décernés dans le domaine de la pédagogie et des sciences humaines. Les pays où les taux d'obtention d'un diplôme sont élevés enregistrent en moyenne une proportion de diplômés plus élevée dans ces disciplines et plus faible dans les domaines de nature scientifique. En d'autres termes, les taux de diplômés en sciences varient moins d'un pays à l'autre que les taux globaux d'obtention d'un diplôme.

Les préférences individuelles, les politiques d'admission et la façon dont l'obtention des diplômes est structurée influent sur la fréquence relative des différents domaines d'études.

Les sciences sociales, le droit et les sciences commerciales, ainsi que la pédagogie, sont également très recherchés au niveau tertiaire de type B.

On observe une répartition analogue pour les études tertiaires de type B, dont la finalité professionnelle est plus précise : en effet, c'est en sciences sociales, en droit et en sciences commerciales qu'on observe la plus grande concentration de diplômés de ce type (31.6 pour cent), suivis d'assez près par les sciences humaines, les arts et la pédagogie (22.4 pour cent). Les diplômés du secteur social et de la santé sont plus nombreux à ce niveau que ceux du secteur de l'ingénierie, de la production et de la construction (respectivement 21.8 et 15.5 pour cent).

A ce niveau, la concentration dans ces domaines d'études dépend beaucoup des possibilités d'étudier une discipline analogue, ou de se préparer à une profession analogue, dans le post-secondaire non tertiaire ou dans le tertiaire de type A. Si par exemple dans un pays donné, la formation des infirmiers est essentiellement assurée dans des filières tertiaires de type B, la proportion de diplômés des filières médicales et paramédicales à ce niveau sera plus élevée que si la formation à cette profession était surtout dispensée dans le deuxième cycle du secondaire ou dans des cursus tertiaires de type A.

Diplômés en sciences dans la population active

Sur 100 000 personnes entrées dans la vie active, le nombre de titulaires de diplômes scientifiques varie de moins de 700 à plus de 1 600.

Une autre manière de sonder la production récente de compétences de haut niveau réalisée par les différents systèmes éducatifs est de comparer le nombre de diplômés en sciences dans la population active âgée de 25 à 34 ans. Le nombre de diplômés en sciences pour 100 000 actifs de ce groupe d'âge varie de moins de 700 au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque à plus de 1 600 en Finlande, en France, au Japon et au Royaume-Uni (voir tableau C4.4). Toutefois, cet indicateur ne précise aucunement le nombre de diplômés effectivement employés dans des domaines scientifiques ou, de façon plus générale, ceux qui font effectivement un usage professionnel des connaissances et savoir-faire associés à leur diplôme. Si on s'en tient à la moyenne de l'OCDE, le nombre de diplômés en sciences de niveau tertiaire est presque trois fois plus élevé pour les études tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau que pour les études tertiaires de type B.

Disparités entre hommes et femmes dans l'obtention de diplômes tertiaires

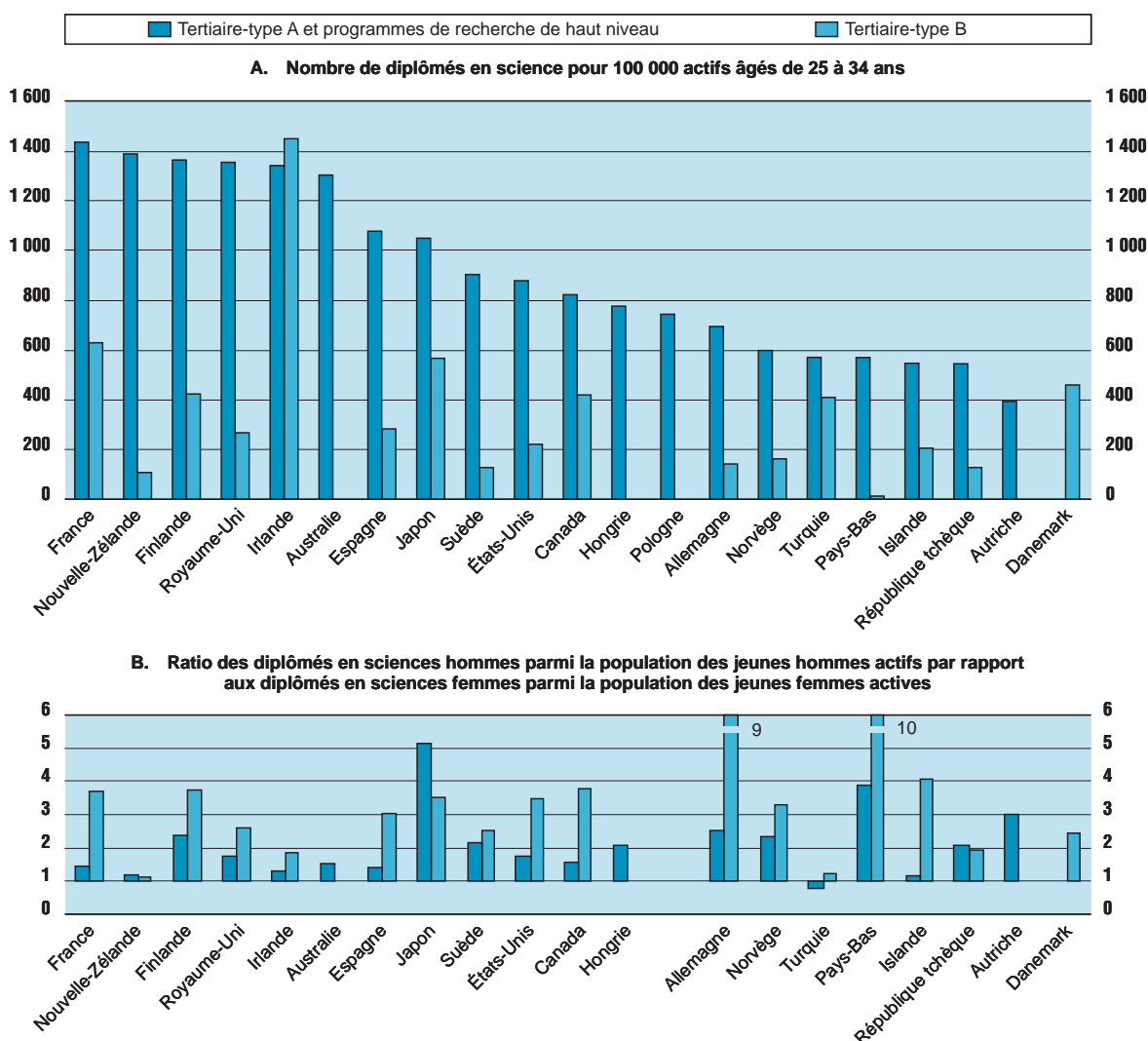
Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays...

Dans 17 pays de l'OCDE sur 25, les femmes sont aussi nombreuses, voire plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme tertiaire de type A (voir graphique C4.6). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, les femmes représentent 53 pour cent des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme tertiaire de type A.

... excepté en Allemagne, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Japon, en République tchèque, en Suisse et en Turquie.

En Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède, cette proportion est supérieure à 60 pour cent – mais elle est égale ou inférieure à 45 pour cent en Allemagne, en Corée, au Japon, en Suisse et en Turquie. Les femmes ont également plus de chances d'obtenir un deuxième diplôme tertiaire de type A – 52 pour cent de l'ensemble de ces titres leur sont décernés (voir tableau C4.5).

Graphique C4.5. Diplômés en sciences parmi la population jeune active (1999)



C4

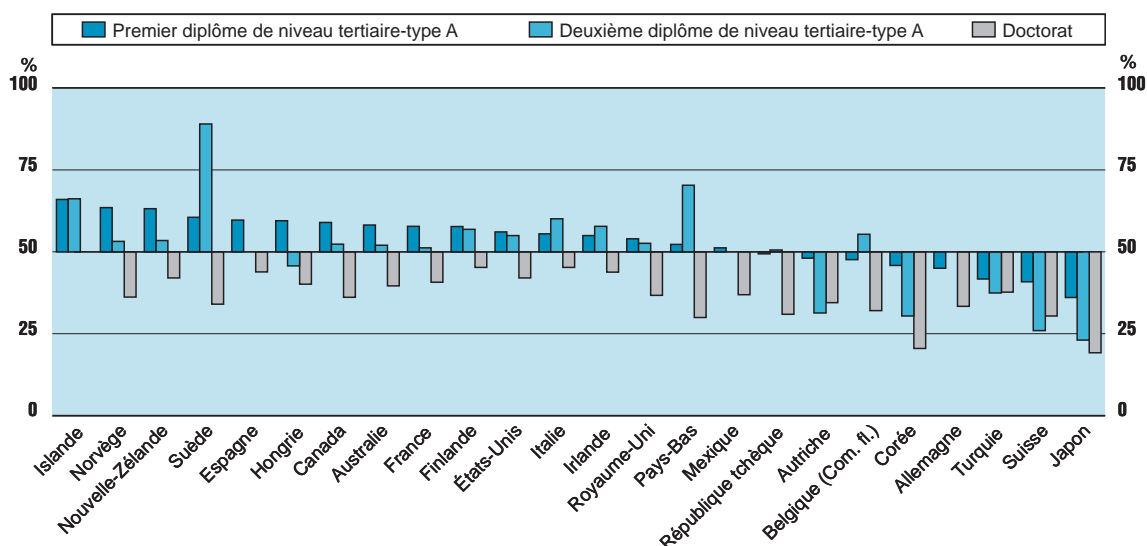
Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre de diplômés en sciences des programmes du tertiaire-type A et de recherche de haut niveau parmi la population jeune active.
Source : OCDE. Tableau C4.4.

Les hommes gardent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau (voir tableau C4.5) dans les pays de l'OCDE. Le taux d'obtention d'un diplôme de ce genre, le doctorat par exemple, est plus faible chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, près des deux tiers de l'ensemble des diplômés à ce niveau sont des hommes. Au Japon, 81 pour cent de ces diplômés sont décernés à des hommes. Cet écart entre les hommes et les femmes peut s'observer dans tous les domaines d'études mais il est encore plus marqué en lettres et en sciences humaines, ainsi que dans les filières médicales et paramédicales, c'est-à-dire dans les domaines qui, dans tous les pays, enregistrent la plus forte proportion de femmes parmi les titulaires d'un premier diplôme universitaire.

Dans les pays de l'OCDE, les hommes restent plus enclins à obtenir un doctorat que les femmes.

Graphique C4.6. **Pourcentages de diplômes du tertiaire décernés aux femmes (1999)**

Dans les établissements publics et privés, selon le type de formation



1. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de premiers diplômes d'études tertiaire-type A décernés à des femmes.
Source : OCDE. Tableau C4.5.

DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données relatives aux diplômés portent sur l'année académique 1998/99 et proviennent de la collecte UOE de données sur l'éducation et du projet pilote IEM, réalisés en 2000 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A ou de type B, ou encore un titre équivalent, au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre différentes catégories de diplômes tertiaires : i) les premiers diplômes tertiaires de type B ; ii) les premiers diplômes tertiaires de type A ; iii) les deuxièmes diplômes tertiaires de type A ; iv) les diplômes de recherche de haut niveau, de type doctorat. Pour certains pays, les données n'existent pas pour les catégories demandées. En pareils cas, le pays a classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. Les diplômes tertiaires de type A sont également répartis en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études à ce niveau d'enseignement, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences de structures nationales de délivrance des diplômes (voir plus haut).

Le tableau C4.1 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 ventilés par âge. On peut considérer que le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge 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. Les taux nets de diplômés varient moins en fonction de l'évolution démographique dans le temps. Avant de les comparer aux taux

bruts de diplômés, on vérifie dans cette publication la sensibilité des taux nets à l'évolution démographique dans le temps. Pour calculer les taux bruts, 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 (voir 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.

Le tableau C4.5 montre la répartition des diplômés par domaine d'études, exprimée en pourcentage. Les diplômés du tertiaire ayant obtenu leur diplôme pendant l'année de référence ont été répartis en catégories selon leur domaine de spécialisation. Des diplômés peuvent être signalés à chacun des niveaux retenus dans le tableau C4.1.

Les données sur la population active utilisées dans le tableau C4.4 proviennent de la banque de données de l'OCDE sur la population active, collationnée à partir des Enquêtes nationales sur les forces de travail et des Enquêtes européennes sur les forces de travail.



Tableau C4.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (1999)
Somme des taux nets d'obtention d'un diplôme à chaque âge (multipliée par 100) dans les établissements publics et privés, selon le type et la durée du programme

	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A					Programmes de recherche de haut niveau
		Programmes de durée moyenne (de 3 ans à moins de 5 ans) conduisant à un premier diplôme	Programmes longs (de 5 à 6 ans) conduisant à un premier diplôme	Programmes très longs (plus de 6 ans) conduisant à un premier diplôme	Programmes courts (moins de 6 ans) conduisant à un deuxième diplôme	Programmes longs (6 ans ou plus) conduisant à un deuxième diplôme	Doctorat ou équivalent
Pays de l'OCDE							
Australie	m	27.0	a	a	8.5	a	1.2
Autriche	m	0.9	11.1	n	n	0.1	1.4
Belgique (Com. fl.)	25.4	10.9	5.8	1.1	4.9	0.2	0.6
Canada	12.6	26.9	1.4	1.0	4.7	x	0.8
République tchèque ^{1*}	5.8	2.2	8.6	a	1.7	a	0.5
Danemark	23.3	6.2	n.	a	8.6	0.5	0.6
Finlande [*]	22.3	16.4	17.5	a	a	0.7	1.7
France ¹	17.9	18.5	5.6	0.8	6.7	a	1.2
Allemagne	11.8	5.2	10.8	a	a	a	1.8
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	26.9	x	a	3.1	x	0.8
Islande [*]	8.4	26.0	2.9	a	1.8	a	n.
Irlande ^{1, 2}	21.0	24.8	1.2	x	13.1	x	0.8
Italie	0.3	1.1	14.9	a	2.3	1.0	0.4
Japon ¹	29.9	29.0	x	a	a	2.6	0.6
Corée ¹	31.2	26.5	0.6	a	3.0	a	0.6
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	11.2	x	x	m	m	m
Pays-Bas	0.9	32.3	1.2	a	1.2	a	1.0
Nouvelle-Zélande	10.0	29.5	7.2	0.6	15.9	n	0.8
Norvège [*]	5.8	28.5	2.5	2.9	1.8	2.8	1.0
Pologne ¹	0.8	15.9	14.0	a	18.2	a	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque ¹	2.5	5.3	14.4	n	n	n	0.5
Espagne	5.4	12.8	17.5	n	x	m	0.5
Suède [*]	2.7	25.9	1.3	a	0.6	a	2.4
Suisse ¹	19.0	7.8	11.8	0.9	3.9	1.2	2.6
Turquie	4.4	9.6	x	a	0.8	a	0.3
Royaume-Uni	11.4	35.6	1.2	n.	12.7	x	1.3
États-Unis ¹	8.6	33.2	a	a	12.1	2.2	1.3
Moyenne des pays	12.2	18.4	5.6	0.3	4.9	0.5	1.0
Participants au projet IEM							
Argentine ^{1, 2}	10.0	x	7.5	x	x	x	0.1
Brésil ^{1, 3}	x	8.9	x	x	x	x	0.6
Chili ^{1, 2}	10.8	7.8	8.7	0.2	n	n	0.8
Chine ¹	m	m	a	a	a	a	m
Indonésie ^{1, 4}	9.1	3.2	1.5	1.8	a	a	0.2
Israël	m	27.6	a	a	8.8	a	0.9
Malaisie ¹	5.3	6.9	0.1	x	x	x	0.8
Paraguay ^{1, 2}	2.5	m	m	m	m	m	m
Pérou ^{1, 2}	3.1	a	7.6	x	a	a	x
Philippines ^{1, 2}	a	20.0	x	x	x	x	0.4
Fédération de Russie ¹	m	m	26.1	m	m	m	m
Sri Lanka ^{1, 2}	m	1.6	0.3	n	n	n	0.6
Thaïlande ¹	20.0	13.1	x	n	m	m	2.0
Tunisie ¹	1.9	7.3	a	a	1.2	n	m
Uruguay ^{1, 2}	3.8	1.7	2.1	2.5	x	x	1.1

Note : Cet indicateur ne comprend pas les diplômes du niveau tertiaire-type A obtenus à l'issu d'un programme court d'une durée inférieure à trois ans.

1. Taux brut d'obtention d'un diplôme. Calculé comme le ratio de diplômés par rapport à la population totale à l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multiplié par 100).

2. Année de référence 1998.

3. Année de référence 1997.

4. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

Tableau C4.2. **Croissance du capital humain de la population en âge de travailler et de la population active (1989-1996)**

Changement en point de pourcentage de la part des personnes ayant un niveau de formation tertiaire¹ dans la population en âge de travailler et dans la population active

	Début de la période de référence	Population en âge de travailler ²	Population active ²
Australie	1989	2.80	3.58
Autriche	1989	1.76	1.58
Belgique	1989	7.07	7.36
Canada	1989	6.90	6.77
Danemark	1989	4.22	3.89
Finlande	1989	3.56	5.72
France	1989	5.38	6.09
Allemagne	1992	0.38	2.30
Irlande	1989	7.79	7.74
Italie	1990	2.46	3.39
Pays-Bas	1990	3.35	2.99
Nouvelle-Zélande	1989	2.43	0.56
Norvège	1989	4.00	3.52
Portugal	1989	4.44	6.92
Espagne	1989	8.21	10.78
Suède	1989	4.09	5.69
Suisse	1991	1.63	1.91
Royaume-Uni	1989	6.40	7.47
États-Unis	1989	4.14	3.91



1. Les données sont classées selon la CITE-76.

2. « Population en âge de travailler » et « population active » se réfèrent aux personnes âgées de 25 à 64 ans.

Source : *Perspectives économiques de l'OCDE*, juin 2000.

Tableau C4.3. Les diplômés par domaine d'études (1999)
Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire dans les établissements publics et privés, par domaine d'études et niveau d'enseignement

	Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agriculture		Mathématiques et informatique		Sciences humaines, lettres et enseignement		Sciences sociales, commerce, droit et services		Sciences de l'ingénieur et activités de production et construction		Inconnu ou non spécifié	
	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
Pays de l'OCDE														
Australie	m	15.6	m	8.1	m	4.4	m	27.2	m	36.8	m	7.9	m	a
Autriche	m	9.4	m	10.2	m	3.3	m	22.9	m	36.8	m	16.9	m	0.4
Belgique (Com. fl.) ¹	28.0	14.0	0.4	11.7	3.0	2.3	28.3	25.8	27.2	31.5	13.1	14.7	n	n
Canada	19.4	7.9	3.5	9.4	5.3	3.9	12.7	28.4	41.1	39.8	17.1	8.2	0.8	2.4
République tchèque	30.8	9.8	3.9	8.6	3.3	3.5	14.7	21.4	37.3	36.3	10.2	20.3	a	a
Danemark	42.7	5.4	1.4	12.8	3.5	4.6	17.7	19.1	20.9	48.3	13.7	9.8	n	n
Finlande	35.7	16.9	1.8	7.5	3.0	3.2	4.0	22.9	42.2	25.7	13.4	23.8	a	n
France ¹	20.7	2.0	2.1	11.5	4.4	5.0	1.5	28.1	44.0	37.7	27.4	12.6	n	3.0
Allemagne	51.3	14.6	3.4	10.9	0.3	5.1	10.8	22.6	20.0	26.7	13.5	20.0	0.8	n
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	6.9	m	5.6	m	1.3	m	34.2	m	38.0	m	14.0	m	a
Islande*	3.4	14.1	a	8.0	15.8	2.4	46.4	37.1	30.1	33.1	4.3	5.2	a	a
Irlande	8.7	8.3	10.6	8.9	10.5	10.2	7.6	32.9	41.2	31.0	21.3	8.1	n	0.5
Italie	a	15.5	a	7.0	a	4.0	100.0	20.5	a	37.0	a	15.9	a	a
Japon ^{1, 3}	16.6	4.9	0.6	7.9	n	x	23.8	24.5	15.3	37.5	16.4	21.4	27.4	3.7
Corée	7.9	6.6	1.2	10.2	1.5	4.5	22.1	26.7	24.5	25.1	42.8	27.1	a	a
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	8.0	m	4.2	m	6.9	m	20.2	m	46.9	m	13.7	m	a
Pays-Bas	41.8	20.1	a	5.5	10.3	2.2	a	22.9	44.7	37.9	3.2	11.4	a	n
Nouvelle-Zélande	7.5	13.9	4.1	14.3	0.8	1.6	48.2	32.9	35.2	28.5	3.8	6.4	0.4	2.6
Norvège*	1.1	27.4	0.1	4.5	13.6	3.0	6.2	27.1	64.8	25.0	13.5	8.1	0.7	5.0
Pologne ²	a	3.2	a	5.1	a	1.7	100.0	27.2	a	50.1	a	12.6	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	74.6	8.7	1.4	6.1	n	6.3	9.5	29.4	10.5	34.8	4.0	14.8	a	a
Espagne	9.6	11.1	0.6	8.6	9.6	3.9	10.3	23.0	43.4	41.0	26.5	12.3	n	0.1
Suède	10.3	23.8	2.1	5.6	9.5	3.1	12.7	26.5	30.8	22.0	32.7	18.9	1.8	n
Suisse	13.2	12.8	1.3	9.3	5.4	6.2	16.5	21.1	49.0	34.6	14.6	15.7	n	0.3
Turquie	7.2	8.2	6.5	13.0	4.7	3.7	4.7	35.0	40.3	26.4	36.6	13.9	a	a
Royaume-Uni	39.5	12.2	5.7	9.8	8.4	5.9	15.1	30.3	21.3	29.5	10.0	12.2	n	a
États-Unis	30.4	10.2	1.8	8.3	4.2	3.2	3.0	27.1	42.4	44.2	17.2	6.9	0.9	0.2
Moyenne des pays	21.8	11.5	2.3	8.6	5.1	3.9	22.4	26.6	31.6	34.9	15.5	13.8	1.4	0.7
Participant au projet IEM														
Israël	2.1	5.5	a	5.9	a	5.3	8.9	32.0	16.6	41.0	72.4	8.4	a	2.0

1. Programmes du tertiaire-type B conduisant à un premier diplôme seulement.

2. Programmes du tertiaire-type A conduisant à un premier diplôme seulement.

3. Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau : les mathématiques et l'informatique sont inclus dans les sciences de la vie, les sciences physiques et l'agriculture.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

Tableau C4.4. **Diplômés en sciences par rapport à la population jeune active (1999)**

Nombre de diplômés en science pour 100 000 actifs âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe

	Tertiaire-type B			Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau			Ensemble du tertiaire		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
Australie	m	m	m	1 303	1 521	1 012	m	m	m
Autriche	m	m	m	392	566	189	m	m	m
Canada	418	634	168	822	985	631	1 240	1 619	799
République tchèque	127	158	82	544	689	334	671	847	416
Danemark	459	634	259	402	490	302	861	1 124	561
Finlande	422	630	169	1 363	1 840	782	1 785	2 470	951
France	628	943	255	1 434	1 672	1 152	2 063	2 615	1 407
Allemagne	141	231	25	693	941	374	835	1 172	399
Hongrie	n	n	n	775	977	475	775	977	475
Islande	204	312	77	546	581	504	750	893	581
Irlande	1 448	1 828	981	1 340	1 494	1 151	2 789	3 322	2 132
Japon	566	785	224	1 048	1 530	297	1 614	2 315	521
Mexique	x	x	x	x	x	x	606	x	x
Pays-Bas	12	20	2	569	853	220	581	873	222
Nouvelle-Zélande	107	112	100	1 388	1 485	1 268	1 494	1 597	1 369
Norvège	161	238	72	597	810	348	759	1 047	420
Pologne	a	a	a	743	m	m	743	m	m
Espagne	282	399	131	1 077	1 239	869	1 359	1 638	1 000
Suède	127	177	70	902	1 204	559	1 029	1 381	629
Turquie	409	430	355	569	528	674	978	958	1 029
Royaume-Uni	266	364	140	1 353	1 659	958	1 620	2 024	1 098
États-Unis	220	328	94	878	1 089	631	1 098	1 417	726
Moyenne des pays	316	433	169	892	1 108	637	1 182	1 572	819

Note : Le domaine des sciences comprend les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques et statistiques, les sciences informatiques, l'ingénierie et techniques apparentées, les industries de transformation et de traitement, l'architecture et le bâtiment.

Source : OCDE. Voir les notes en annexe 3.



Tableau C4.5. Pourcentages de diplômes tertiaires décernés aux femmes (1999)

Dans les établissements publics et privés, selon le type de formation tertiaire et le domaine d'études

	Tous domaines d'études confondus					Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agriculture		Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines et enseignement		Sciences sociales, commerce, droit et services		Sciences de l'ingénieur et activités de production et construction	
	Tertiaire-type B (premier diplôme)	Tertiaire-type B (deuxième diplôme)	Tertiaire-type A (premier diplôme)	Tertiaire-type A (deuxième diplôme)	Programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
Pays de l'OCDE																	
Australie	m	m	58	52	40	m	75	m	50	m	27	m	71	m	51	m	21
Autriche	m	m	48	31	34	m	57	m	45	m	16	m	65	m	50	m	15
Belgique (Com. fl.)	61	m	48	55	32	78	62	65	43	14	29	72	63	57	48	17	20
Canada	57	x	59	52	36	84	73	48	51	27	29	70	67	62	58	16	22
République tchèque	66	a	49	51	31	86	62	45	41	24	18	61	71	68	52	24	22
Danemark	61	86	51	47	31	85	58	27	49	13	27	70	69	39	44	30	28
Finlande	69	a	58	57	45	88	80	38	51	45	35	69	76	73	64	12	18
France	53	a	58	51	41	78	56	61	56	26	32	47	73	68	60	14	22
Allemagne	61	a	45	a	33	79	56	13	38	11	24	86	68	47	42	8	18
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	59	46	40	m	70	m	44	m	16	m	73	m	57	m	24
Islande	50	a	66	66	n	92	77	a	50	22	19	60	84	50	52	a	39
Irlande	49	48	55	58	44	83	73	60	54	42	37	62	67	58	54	10	24
Italie	64	a	55	60	45	a	57	a	53	a	57	64	81	a	55	a	27
Japon	68	a	36	23	19	82	48	46	35	x	x	90	66	63	24	15	8
Corée	53	32	46	30	20	82	50	40	41	53	50	72	69	56	38	33	23
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	51	m	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	57	a	52	70	30	83	74	a	35	10	19	a	70	47	47	a	13
Nouvelle-Zélande	66	66	63	53	42	83	79	40	47	48	31	74	72	58	53	35	31
Norvège	46	a	64	53	36	87	81	25	45	32	12	63	76	54	48	9	25
Pologne*	86	a	m	65	a	a	m	a	63	a	81	86	87	a	63	a	26
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	84	a	53	a	37	92	66	50	42	n	21	68	70	65	54	21	27
Espagne	51	a	60	m	44	77	76	39	52	26	36	68	73	66	61	18	27
Suède	50	a	61	89	34	96	78	37	50	45	30	62	76	64	55	20	24
Suisse	44	42	41	26	30	80	53	11	33	15	14	74	57	37	36	4	12
Turquie	44	a	42	37	38	66	56	47	43	28	40	70	46	56	39	24	25
Royaume-Uni	61	x	54	53	37	85	68	42	51	27	27	61	66	57	53	13	19
États-Unis	61	a	56	55	42	85	75	37	48	45	32	75	68	66	52	14	19
Moyenne des pays	59	55	53	51	36	83	66	41	47	28	30	69	70	58	50	18	22
Participants au projet IEM																	
Brésil ¹	x	x	61	x	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ²	48	a	52	43	26	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine ²	m	a	m	a	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie ³	28	x	43	x	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	a	61	55	44	80	67	a	54	x	33	79	80	72	55	28	22
Malaisie	45	x	57	x	36	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay ²	73	x	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippines ²	a	a	58	57	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka ²	m	m	50	n	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	54	m	54	m	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunisie	43	m	46	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ²	74	81	57	75	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence 1997.

2. Année de référence 1998.

3. Année de référence 2000.

* Voir les notes en annexe 3.

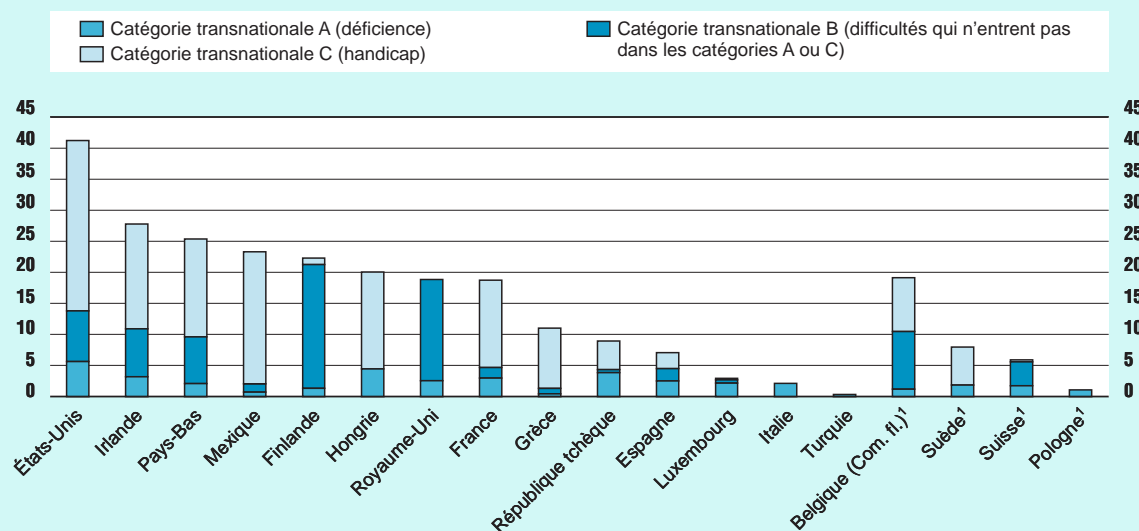
Source : OCDE. Voir les notes sur les définitions en annexe 3.

ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRES DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES POUR ACCÉDER À L'ÉDUCATION SCOLAIRE (DU FAIT D'INCAPACITÉS, DE TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE OU DU COMPORTEMENT ET DE HANDICAPS SOCIAUX)

- Les différents pays recensent des proportions très variables d'élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire. La proportion d'élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires varie de 41 pour cent à moins de 1 pour cent de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire.
- Dans certains pays, les élèves souffrant d'incapacités (classées dans la catégorie internationale A) sont scolarisés dans des écoles spéciales alors que dans d'autres, ils le sont dans des écoles ordinaires. Ces différences mettent en lumière des inégalités possibles entre les pays en termes de dispositions en matière d'éducation et une très grande diversité des projets pédagogiques et des modes de socialisation de *tous* les élèves concernés.
- Dans presque tous les pays, les garçons bénéficient d'une part sensiblement plus importante de ressources supplémentaires que les filles.



Graphique C5.1. **Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire (1999)**
En pourcentage de l'effectif total de l'enseignement primaire et du deuxième cycle du secondaire, selon la catégorie transnationale, calculs basés sur le nombre d'individus



1. Les données de la catégorie transnationale C ne sont pas disponibles ou sont partiellement manquantes.
 Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires.
 Source : OCDE. Tableau C5.1.

■ CONTEXTE

Cet indicateur compare la proportion d'élèves auxquels des ressources supplémentaires sont accordées pour les aider à suivre le programme scolaire ordinaire.

Les élèves souffrant d'un handicap, de troubles d'apprentissage, comportementaux ou émotionnels et ceux issus de milieux 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 beaucoup continuent de fréquenter des établissements spéciaux.

L'orientation des politiques d'éducation en faveur d'un apprentissage tout au long de la vie et de l'équité revêt 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 sociale en général. Il est essentiel de suivre les dispositions prises pour ces élèves en matière d'éducation, notamment au vu de l'importance des ressources supplémentaires qui sont en jeu.

Beaucoup de pays mettent en œuvre des politiques constructives en vue d'assurer des prestations équitables à ceux qui ont des besoins particuliers et de les intégrer dans la société. 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, constituent autant de pierres d'achoppement pour l'intégration, voire facilitent l'exclusion. De nombreux pays s'intéressent de plus en plus aux questions relatives aux disparités entre hommes et femmes, y compris les taux de réussite différenciés dans l'enseignement ordinaire.

Pour assurer un enseignement à ces élèves, la plupart des pays mettent des ressources supplémentaires à la disposition des établissements scolaires. Il s'agit en général d'enseignants et d'aides éducateurs 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 dispositions prises et des lieux dans lesquels elles sont mises en œuvre – établissements scolaires spécialisés, classes spéciales intégrées à des écoles ordinaires ou classes ordinaires dans des établissements ordinaires ou autres lieux.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Proportion d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires

Faute d'un accord sur les définitions, il était difficile dans le passé de comparer à l'échelle internationale les effectifs et les proportions d'élèves qui, en raison d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, ou parce qu'ils sont défavorisés, accèdent plus difficilement à l'éducation scolaire. Les stratégies basées sur la comptabilisation des effectifs scolarisés 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 où les élèves handicapés 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 aider les élèves à accéder à l'éducation scolaire, quelle que soit l'origine de leurs problèmes. Pour permettre la comparaison, les effectifs d'élèves se définissent donc en termes de ressources publiques et/ou privées supplémentaires fournies pour permettre aux intéressés de suivre le programme scolaire ordinaire.

Pour rendre les comparaisons possibles, les pays ont réparti les catégories dans lesquelles ils classent eux-mêmes les élèves souffrant d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou défavorisés à l'intérieur d'une taxinomie internationale simple en trois catégories. Dans cette taxinomie, la catégorie A correspond, dans les grandes lignes, aux besoins résultant d'une déficience, la catégorie B aux besoins des élèves qui souffrent de troubles de l'apprentissage ou du comportement sans raison évidente, et la catégorie C aux besoins d'élèves issus de milieux défavorisés (voir les définitions plus loin). Les différents cadres conceptuels auxquels les pays ont recours pour répondre aux besoins de ces élèves sont illustrés dans l'indicateur C6 de l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation* et traités plus en détail dans OCDE, 2000. L'analyse révèle que certains pays (l'Italie et la République tchèque, par exemple) incluent dans leur classification nationale uniquement les élèves souffrant d'incapacités médicalement reconnues, autrement dit ceux qui appartiennent à la catégorie A, alors que la Turquie englobe les enfants précoces et surdoués et d'autres pays encore, des enfants diversement défavorisés (c'est le cas de la Suisse par exemple).

Les différents pays recensent des proportions très variables d'élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire mais les écarts constatés sont parfois attribuables à l'interprétation différente donnée aux catégories. Il ressort du graphique C5.1 que la proportion d'élèves auxquels des ressources supplémentaires sont accordées pour les aider à suivre le cursus normal varie considérablement selon les pays : elle varie ainsi de 41 à moins de 1 pour cent de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Lorsque cela est possible, les données sont indiquées séparément pour les catégories internationales A, B et C en proportion de l'effectif total scolarisé à ces deux niveaux d'enseignement. Dans les pays où les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires représentent une forte proportion, ils relèvent pour la plupart de la catégorie C. L'édition de 1998 de *Regards sur l'éducation* (voir tableau C6.5) fournit une mesure indirecte de l'ampleur des ressources supplémentaires consenties sous la forme de taux d'encadrement plus favorable. Pour les élèves classés dans la catégorie A, le nombre d'élèves par enseignant se situe entre 2,3 et 8,6 dans les écoles spéciales et entre 1.7 et 10.7 dans les classes spéciales des écoles ordinaires. Dans les classes ordinaires, en revanche, le nombre d'élèves par enseignant va de 9.5 à 27.9. Il est donc évident que les ressources supplémentaires allouées peuvent être considérables et jouer en faveur des élèves éprouvant les plus grandes difficultés.

Une taxinomie cohérente à l'échelle internationale permet de répartir en trois catégories les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires.

Dans les grandes lignes, la catégorie A correspond aux besoins résultant d'une déficience, la catégorie B aux besoins des élèves qui souffrent de troubles de l'apprentissage ou du comportement sans raison évidente, et la catégorie C aux besoins d'élèves issus de milieux défavorisés.



La proportion d'élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires varie de 41 à moins de 1 pour cent de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire.

Structures accueillant les élèves souffrant de handicaps, de troubles de l'apprentissage, du comportement ou émotionnels, et les élèves défavorisés

On observe des différences très marquées d'un pays à l'autre en termes de structures dans lesquelles les élèves de catégorie A sont scolarisés : écoles spéciales, classes spéciales ou classes ordinaires.

Les structures éducatives qui accueillent les élèves souffrant d'incapacités présentent un intérêt particulier du point de vue des mesures à prendre. Le graphique C5.2 indique les structures dans lesquelles ces élèves (classés dans la catégorie internationale A) sont scolarisés : il peut s'agir d'écoles spéciales, de classes spéciales ou de classes ordinaires. On observe des différences particulièrement marquées puisque, dans certains pays, très peu d'élèves handicapés sont scolarisés dans des écoles spéciales (aux États-Unis et en Italie, par exemple) alors que dans d'autres, les écoles spéciales accueillent plus de 60 pour cent des élèves de cette catégorie (en Communauté flamande de Belgique, en France, en Grèce, en Hongrie, aux Pays-Bas et en République tchèque notamment). Le débat se poursuit sur l'opportunité ou non d'intégrer les élèves appartenant à la catégorie A dans des établissements scolaires ordinaires, et cet indicateur répond aux besoins de suivre l'évolution de la situation.

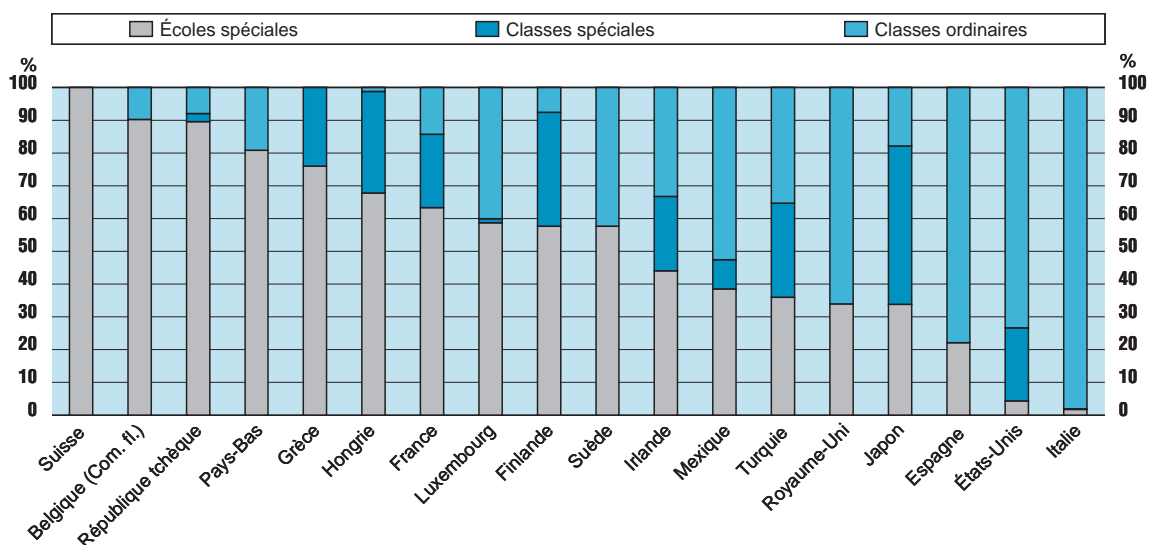
La répartition, selon la structure d'accueil, des élèves bénéficiant de ressources spéciales varie d'une catégorie à l'autre. Dans le tableau C5.3, ces élèves sont ventilés par structure d'accueil et par catégorie internationale – A, B ou C.

Disparités entre filles et garçons

Dans tous les pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de garçons dépasse celle des filles.

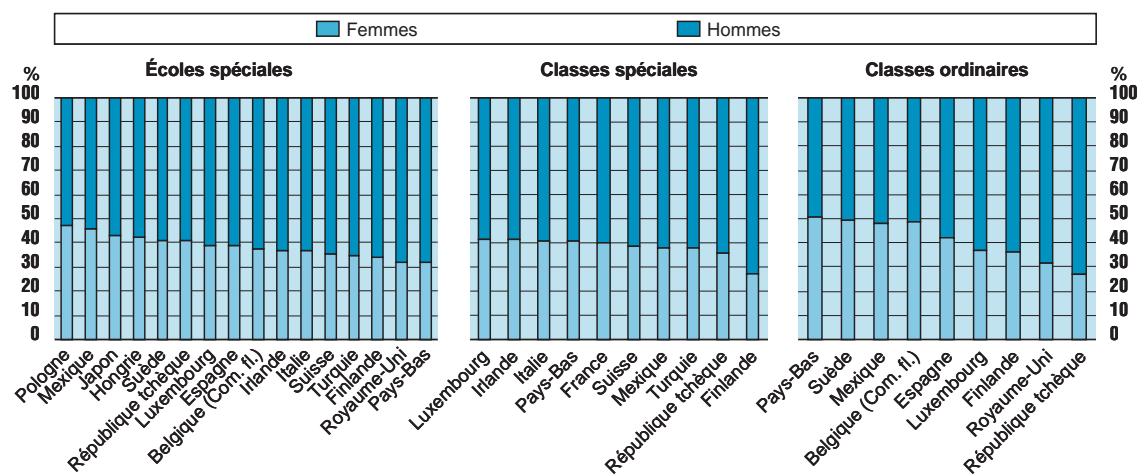
Le graphique C5.3 indique la proportion de garçons et de filles auxquels des ressources supplémentaires sont accordées pour les aider à accéder au cursus normal, selon la structure dans laquelle ils sont scolarisés – écoles spéciales, classes spéciales ou classes ordinaires. Un point mérite d'être noté : dans tous les pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de

Graphique C5.2. Répartition selon la structure d'accueil des élèves classés dans la catégorie transnationale A bénéficiant de ressources supplémentaires afin d'accéder au programme (1999)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'élèves dans les écoles spéciales.
Source : OCDE. Tableau C5.2.

Graphique C5.3. Répartition des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, selon le sexe et la structure d'accueil (1999)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de femmes.
Source : OCDE. Tableau C5.4.

garçons dépasse celle des filles. Dans les écoles spéciales et dans les classes spéciales, les effectifs masculins représentent entre 53 et 83 pour cent, mais de plus grandes variations s'observent dans les classes ordinaires. En France, par exemple, le nombre de garçons et de filles est quasiment égal alors que dans la République tchèque, les garçons représentent près de 73 pour cent des effectifs (voir tableau C5.4).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les élèves souffrant d'incapacités, de troubles d'apprentissage ou du comportement, ou défavorisés, sont définis sur base des ressources publiques et/ou privées supplémentaires fournies pour le financement de leur formation. Par « ressources supplémentaires », on entend les ressources mises à disposition en plus de celles qui le sont généralement pour les élèves suivant sans difficulté un cursus normal. Les ressources peuvent être de natures diverses. Il peut s'agir, par exemple, de ressources en personnel (un taux d'encadrement plus favorable, des enseignements supplémentaires), de ressources matérielles (aides techniques et matériel spécialisé – appareils auditifs, par exemple – aménagements dans les salles de classe, matériels pédagogiques spécialisés) et de ressources financières.

Les données proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE sur les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder au programme scolaire ordinaire, qui a été entreprise en 2000 et 2001.

Les chiffres relatifs aux catégories nationales d'élèves souffrant d'incapacités, de troubles de l'apprentissage et de handicaps, ont été regroupés en trois catégories internationales A, B et C.

- 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 distinctes, ne relevant pas de la même administration que les établissements scolaires ordinaires. Les classes spéciales sont des classes ou des unités rattachées à des écoles ordinaires.

Pour calculer le pourcentage d'élèves ayant besoin de ressources supplémentaires, indiqué dans le tableau C5.1, on a divisé le nombre d'élèves dans cette situation par le nombre total d'élèves scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire (multiplié par 100). Les chiffres relatifs aux élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire sont établis sur la base d'une scolarisation à temps complet. Les données se réfèrent à l'année scolaire 1998/99. Les chiffres couvrent tant les établissements publics que privés.

Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire

Tableau C5.1. Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (1999)

Nombre d'élèves dans les catégories transnationales A, B et C bénéficiant de ressources supplémentaires, en pourcentage de l'effectif total d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, et de l'effectif total bénéficiant de ressources supplémentaires

	En pourcentage de l'effectif total scolarisé dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire			En pourcentage de l'effectif total bénéficiant de ressources supplémentaires			
	Total	Catégorie transnationale			Catégorie transnationale		
		A	B	C	A	B	C
Belgique (Com. fl.)*	19.1	1.2	9.3	8.7	6.1	48.6	45.4
République tchèque	8.9	3.8	0.5	4.6	42.9	5.5	51.6
Finlande	22.3	1.3	19.9	1.0	5.8	89.5	4.7
France*	18.7	2.9	1.7	14.1	15.7	9.1	75.2
Grèce*	11.0	0.4	0.9	9.7	3.8	7.9	88.3
Hongrie*	20.0	4.4	a	15.6	22.1	a	77.9
Irlande*	27.8	3.2	7.7	16.9	11.4	27.8	60.8
Italie*	2.1	2.1	a	a	100.0	a	a
Japon	m	1.2	m	0.2	m	m	m
Luxembourg*	2.9	2.1	0.5	0.2	73.4	18.3	8.3
Mexique*	23.3	0.7	1.3	21.3	2.9	5.8	91.3
Pays-Bas	25.4	2.1	7.5	15.8	8.1	29.7	62.2
Pologne*	1.1	1.1	a	n	95.7	a	4.3
Espagne	7.1	2.5	2.0	2.6	35.2	28.2	36.6
Suède*	8.0	1.8	m	6.1	m	m	m
Suisse*	5.9	1.7	3.9	0.3	29.0	65.4	5.5
Turquie*	0.3	0.3	n	a	99.3	0.7	a
Royaume-Uni*	18.8	2.5	16.3	a	13.4	86.6	a
États-Unis*	41.2	5.6	8.2	27.5	13.6	19.8	66.6

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.



Tableau C5.2. Structure d'accueil des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (1999)

Nombre d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage de l'effectif total d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire et répartition des élèves classés dans la catégorie transnationale A, selon la structure d'accueil

	Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage de l'effectif total d'élèves scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire			Répartition selon la structure d'accueil des élèves classés dans la catégorie transnationale A		
	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires	Écoles spéciales	Classes spéciales	Classes ordinaires
Belgique (Com. fl.)*	4.8	0.2	14.2	90.3	a	9.7
République tchèque	4.1	0.8	3.9	89.6	2.5	8.0
Finlande	1.9	1.3	19.1	57.7	34.8	7.6
France*	1.9	2.4	14.4	63.3	22.4	14.3
Grèce*	0.4	0.9	9.7	76.0	24.0	x
Hongrie*	3.0	1.4	15.7	67.8	31.0	1.2
Irlande*	1.1	0.7	25.9	44.0	22.7	33.3
Italie*	n	n	2.1	1.7	0.2	98.1
Japon	0.4	0.6	0.2	33.8	48.3	17.9
Luxembourg*	1.3	0.4	1.2	58.7	1.3	40.1
Mexique*	1.1	0.2	22.1	38.5	8.9	52.6
Pays-Bas	5.5	3.5	16.4	80.8	a	19.2
Pologne*	1.1	m	m	100.0	m	m
Espagne*	0.5	x	6.5	22.1	x	77.9
Suède*	1.1	m	6.9	57.6	a	42.4
Suisse*	1.7	4.2	m	100.0	a	a
Turquie*	0.1	0.1	0.1	36.0	28.7	35.3
Royaume-Uni*	0.9	x	17.9	33.9	x	66.1
États-Unis	0.5	2.8	38.0	4.3	22.3	73.4

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Tableau C5.3. Répartition des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires afin d'accéder au programme de chaque catégorie transnationale, selon la structure d'accueil (1999)

	Écoles spéciales			Classes spéciales dans les écoles ordinaires			Classes ordinaires dans les écoles ordinaires		
	Catégorie transnationale			Catégorie transnationale			Catégorie transnationale		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Belgique (Com. fl.)*	22.1	28.3	49.6	a	a	100.0	0.8	55.9	43.3
République tchèque	82.8	11.9	5.3	11.2	a	88.8	7.7	a	92.3
Finlande	38.8	61.2	n	35.2	64.8	n	0.5	94.0	5.5
France*	100.0	a	a	27.2	69.9	3.2	2.9	a	97.1
Grèce*	79.6	20.4	n	11.3	88.7	a	x	n	100.0
Hongrie*	100.0	a	n	100.0	a	n	0.3	a	99.7
Irlande*	87.5	6.9	5.6	99.0	1.0	a	4.1	29.9	66.0
Italie*	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg*	96.0	4.0	n	6.9	30.6	62.5	70.2	29.8	m
Mexique*	25.1	2.8	72.1	33.1	66.9	a	1.6	5.4	93.0
Pays-Bas	30.2	69.8	a	a	100.0	a	2.4	1.2	96.4
Pologne*	95.7	a	4.3	m	m	m	m	m	m
Espagne*	100.0	a	a	x	x	x	29.8	30.5	39.7
Suède*	100.0	a	a	a	a	m	m	m	m
Suisse*	100.0	n	n	n	92.2	7.8	n	m	m
Turquie*	99.5	0.5	a	100.0	n	a	98.4	1.6	a
Royaume-Uni*	91.9	8.1	a	x	x	a	9.3	90.7	a
États-Unis*	47.9	52.1	a	45.6	54.4	a	10.9	16.8	72.3

* Voir les notes en annexe 3.
Source : OCDE.

Tableau C5.4. Répartition des élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire selon le sexe et la structure d'accueil (1999)

	Écoles spéciales			Classes spéciales			Classes ordinaires	
	Hommes	Femmes		Hommes	Femmes		Hommes	Femmes
Belgique (Com. fl.)*	62.4	37.6	République tchèque	64.1	35.9	Belgique (Com. fl.)	50.8	49.2
République tchèque	59.3	40.7	Finlande	72.8	27.2	République tchèque	73.1	26.9
Finlande	65.8	34.2	France*	60.1	39.9	Finlande	64.0	36.0
France*	73.6	26.4	Irlande*	58.9	41.1	Luxembourg*	63.3	36.7
Grèce*	62.4	37.6	Italie	59.5	40.5	Mexique	52.2	47.8
Hongrie*	57.6	42.4	Luxembourg*	58.8	41.2	Pays-Bas	50.4	49.6
Irlande*	62.9	37.1	Mexique	61.9	38.1	Espagne	58.2	41.8
Italie	63.4	36.6	Pays-Bas	59.1	40.9	Suède*	50.7	49.3
Japon*	57.1	42.9	Suisse*	61.1	38.9	Royaume-Uni*	68.1	31.9
Luxembourg*	60.8	39.2	Turquie*	62.0	38.0			
Mexique	54.1	45.9						
Pays-Bas	68.3	31.7						
Pologne*	52.7	47.3						
Espagne*	61.1	38.9						
Suède	58.7	41.3						
Suisse*	64.6	35.4						
Turquie*	65.1	34.9						
Royaume-Uni*	68.2	31.8						

* Voir les notes en annexe 3.
Source : OCDE.

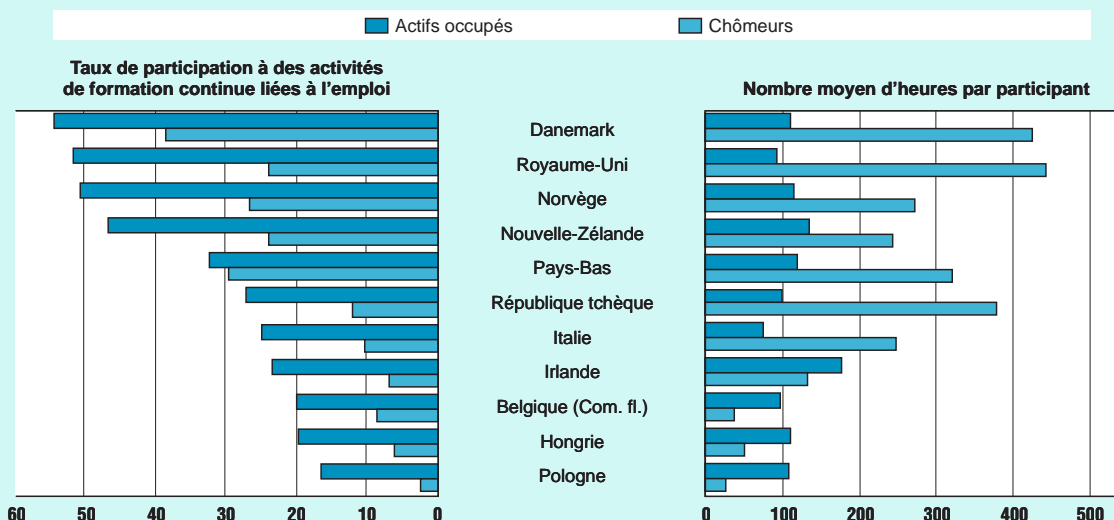
PARTICIPATION DE LA POPULATION ADULTE AUX ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

- Les taux de participation à des activités de formation continue liées à l'emploi sont assez semblables pour les hommes et les femmes. Cependant, le nombre total d'heures que les femmes y consacrent tend à rester inférieur à celui qu'y consacrent les hommes, principalement parce qu'elles occupent plus souvent un emploi temporaire ou à temps partiel.
- Dans tous les pays qui communiquent des données, sauf un, au moins un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de 12 mois.
- Les adultes ayant atteint un niveau de formation plus élevé sont susceptibles de recevoir davantage de formations. En moyenne, trois fois plus d'heures de formation continue liée à l'emploi sont investies au bénéfice d'adultes possédant un diplôme de niveau tertiaire qu'en faveur d'adultes n'ayant pas obtenu leur diplôme du deuxième cycle du secondaire.
- Les demandeurs d'emploi profitent moins de ces formations en termes de participation, mais ils participent souvent en programmes de formation de longue durée.

C6

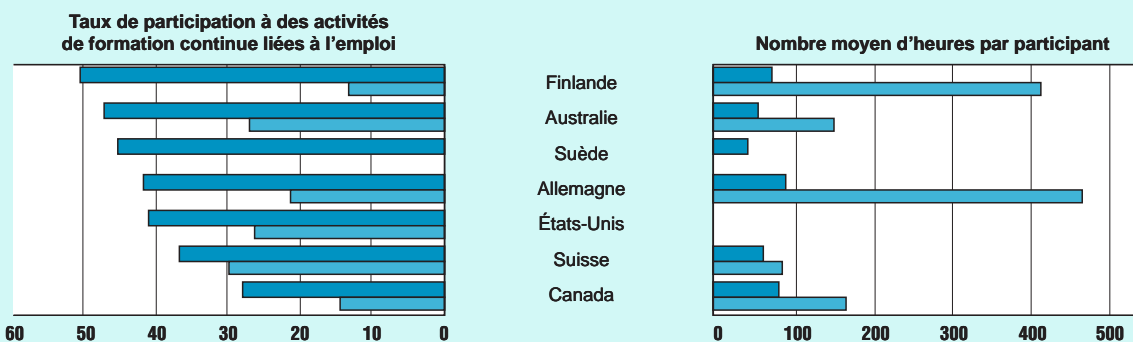
Graphique C6.1. Participation de la population âgée de 25 à 64 ans à des activités de formation continue liées à l'emploi

Taux de participation et nombre moyen d'heures par participant, selon la situation au regard de l'emploi



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des actifs occupés participant à des activités de formation continue liées à l'emploi.

Source : IALS. Tableau C6.2a.



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des actifs occupés participant à des activités de formation continue liées à l'emploi.

Source : Enquête nationale auprès des ménages sur la formation des adultes. Tableau C6.2a.

■ CONTEXTE

Les politiques visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie suscitent un intérêt grandissant dans la zone OCDE.

La prospérité économique passe désormais nécessairement par une population active qualifiée et la formation professionnelle continue est sans doute le moyen le plus efficace de mettre à jour et d'améliorer les compétences de la population active. Face à l'évolution des technologies, des méthodes de travail et des marchés, les décideurs dans de nombreux pays encouragent les entreprises à investir davantage dans la formation et incitent les adultes à suivre des formations plus générales liées à leur travail.

Si nous parlons beaucoup des efforts consentis par les gouvernements et les individus pour promouvoir l'apprentissage au sein des établissements d'enseignement reconnus, nous avons une idée nettement moins précise de la mesure dans laquelle il existe à présent des formations sur le lieu de travail ou dans d'autres types d'environnement, à l'extérieur du système éducatif institutionnel et après l'achèvement des études initiales.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce dont cet indicateur rend compte...

Les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* ont mis en lumière des tendances en matière de formation continue qui sont manifestes dans l'ensemble des pays Membres de l'OCDE. On observe par exemple que les jeunes travailleurs consacrent davantage de temps à la formation continue que les travailleurs plus âgés ; que les salariés du secteur des services reçoivent, en moyenne, davantage de formations que les salariés du secteur de la production ; que les salariés des grandes entreprises ou du secteur public bénéficient en moyenne de plus d'heures de formation que les salariés des petites entreprises.

Cet indicateur vise à compléter cet état des lieux en corrélant les données sur le taux et la fréquence de participation de la population adulte aux activités de formation continue, qu'elles soient liées à l'emploi ou non, avec la façon dont les individus ont su tirer parti du système éducatif pendant leur formation initiale, et avec leur statut sur le marché de l'emploi.

Les activités de formation continue couvertes par cet indicateur comprennent les programmes de cours, les cours privés, les cours par correspondance, les ateliers de formation, les formations sur le lieu de travail, les formations en apprentissage, les cours artistiques, d'artisanat ou de loisirs ou toute autre formation suivie et organisée.

... et ce qu'il exclut.

Cet indicateur ne rend pas compte des activités d'apprentissage informel, telles que « apprendre sur le tas » ou d'autres formes d'apprentissage auto-organisé.

Taux de participation selon le niveau de formation

La formation a tendance à renforcer les écarts de compétences dus à une scolarisation inégale lors de la formation initiale. Les taux de participation augmentent au fur et à mesure que le niveau de formation des participants est plus élevé, tant pour la formation continue liée à l'emploi (voir tableau C6.1a) que pour l'ensemble de la formation continue, tous types confondus (voir tableau C6.1b). Les adultes âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire participent en moyenne à 17 heures par an de formation continue liée à l'emploi. Par comparaison, cette moyenne atteint 43 heures chez les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et plus de 72 heures pour ceux qui possèdent un diplôme de niveau tertiaire (voir tableau C6.1a).

La corrélation positive entre la formation initiale et la participation aux activités de formation continue demeure significative, même en contrôlant d'éventuelles autres caractéristiques qui influent sur la participation à la formation. Les salariés tendent à recevoir davantage de formations dans les pays présentant un niveau de formation moyen plus élevé, ainsi que dans ceux qui consacrent une part plus importante de leur PIB à la recherche et au développement, ou encore dans les pays où les secteurs de la technologie de pointe prospèrent. Ces schémas donnent à penser que la formation initiale et la formation continue se renforcent mutuellement, ce qui revient à dire que le parcours scolaire s'allie à d'autres facteurs pour rendre l'enseignement pour adultes le plus rare chez ceux qui en ont le plus besoin.

En moyenne, seulement 19 pour cent des femmes ayant un niveau de qualification inférieur au deuxième cycle du secondaire ont participé à l'une ou l'autre activité de formation continue liée à l'emploi sur une période d'un an, contre 25 pour cent des hommes dans la même situation.

Aux niveaux de formation plus élevés, les différences entre les taux de participation des hommes et des femmes sont moins affirmées. Dans le groupe d'âge des 25-64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire, par exemple, le taux de participation des femmes à des activités de formation continue liées à l'emploi avoisine les 37 pour cent en moyenne, contre 40 pour cent chez les hommes. Pour ceux qui ont une formation de niveau tertiaire, ces chiffres grimpent à 47 pour cent chez les femmes contre 48 pour cent chez les hommes (voir tableau C6.1a).

En moyenne, les adultes possédant un diplôme de niveau tertiaire suivent trois fois plus d'heures de formation continue liée à l'emploi que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme du deuxième cycle du secondaire...

... ce qui revient à dire que le parcours scolaire s'allie à d'autres facteurs pour rendre l'enseignement pour adultes le plus rare chez ceux qui en ont le plus besoin.

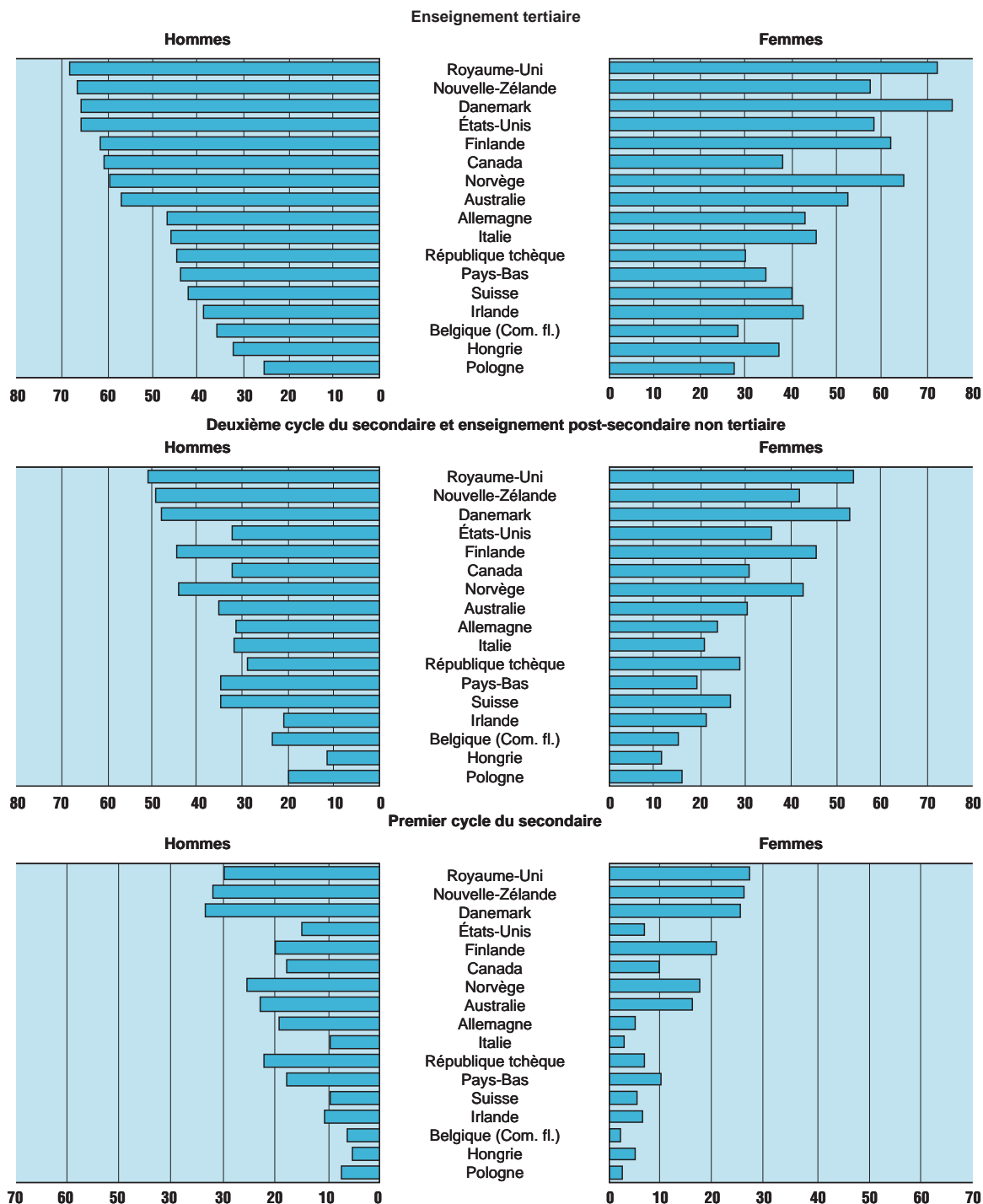
Les femmes ayant un faible niveau de formation ont moins de chances de bénéficier d'une formation continue que les hommes...

... mais cette tendance s'estompe au fur et à mesure que le niveau de formation augmente.



Graphique C6.2. Taux de participation de la population âgée de 25 à 64 ans à des activités de formation continue liées à l'emploi

Selon le sexe et le niveau de formation



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des hommes âgés de 25 à 64 ans à des activités de formation continue liées à l'emploi ayant un niveau de formation tertiaire.

Source : IALS, à l'exception de l'Allemagne (enquête nationale auprès des ménages sur la formation des adultes) et annexe 3 pour les données IALS de l'Australie, du Canada, de la Finlande, de la Suisse et des États-Unis. Tableau C6.1 a.

Participation à des activités de formation liées à l'emploi et durée de ces activités

Dans tous les pays qui communiquent des données, sauf un, au moins un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de 12 mois. Cependant, le taux et la fréquence de participation à la formation continue varient fortement d'un pays à l'autre. S'il est difficile d'établir des comparaisons internationales précises, les données n'en indiquent pas moins que la participation à la formation continue dans le cadre institutionnel est nettement plus intensive dans les pays nordiques que dans les pays d'Europe méridionale ou orientale. Les taux de participation des salariés aux activités de formation continue liées à l'emploi varient de 24 pour cent en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Italie et en Pologne à plus de 50 pour cent au Danemark, en Finlande, en Norvège et au Royaume-Uni.

La durée moyenne de formation continue suivie par les participants semble être plus longue dans les pays qui affichent un taux de participation plus faible aux activités concernées. Certes, les États-Unis et le Royaume-Uni enregistrent des taux de participation supérieurs à la moyenne, mais dans ces pays la durée des formations est en règle générale plutôt courte, à l'exception des formations dispensées aux demandeurs d'emploi. À l'inverse, les faibles taux de participation enregistrés en Irlande et aux Pays-Bas sont contrebalancés par une durée de formation relativement longue (voir graphique C6.1 et tableau C6.2a).

Parmi les demandeurs d'emploi, les taux de participation sont en moyenne 50 pour cent plus faibles que les taux de participation correspondants dans la population exerçant un emploi. En Finlande et en Pologne, notamment, les taux de participation aux activités de formation continue liées à l'emploi qui ont été rapportés sont extrêmement bas pour la population des demandeurs d'emploi (voir tableau C6.2a). En revanche, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse, les écarts entre taux de participation des salariés et des demandeurs d'emploi ne sont pas aussi prononcés.

Si les taux de participation des demandeurs d'emploi à la formation continue sont relativement faibles, le nombre moyen d'heures de formation continue liée à l'emploi que suivent les demandeurs d'emploi qui y participent est jusqu'à cinq fois plus élevé que pour les participants salariés. Il s'agit surtout d'effets des politiques proactives du marché du travail, qui mettent notamment en place des programmes de formation à temps plein pour les demandeurs d'emploi. Toutefois, on observe quelques exceptions à cette tendance générale. En Hongrie, en Irlande, en Italie et en Pologne, par exemple, un faible taux de participation est corrélé à une courte durée de formation (voir tableau C6.2a).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Pour cet indicateur, des données comparables sur la formation continue ont été recueillies au moyen d'enquêtes nationales dans sept pays. Excepté en Suède, ces enquêtes nationales se rapportent toutes à une même période de référence de 12 mois. La taille des échantillons pour cette enquête varie de 5 000 à 40 000 sujets. La collecte des données a été effectuée au moyen d'interviews directes ou par téléphone. En outre, la définition de *formation continue liée à l'emploi* a été étendue à « toutes dispositions que les personnes interrogées désignent

Dans tous les pays qui communiquent des données sauf un, au moins un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de 12 mois.

Les demandeurs d'emploi profitent moins de ces formations en termes de participation mais, lorsqu'ils le font, il s'agit souvent de programmes de formation de plus longue durée.

Les données proviennent d'enquêtes nationales sur la formation continue et l'enseignement des adultes.



comme étant liées à l'emploi ou à leur carrière », sauf en Suède, où l'enquête pose la question en termes de dispositions financées ou parrainées par l'employeur. Les *formations de type informel* ne sont pas couvertes par cet indicateur, même si certaines enquêtes (Allemagne, Australie, Suède, Suisse) recueillent également des données relatives aux formations de type informel. Voir le tableau 4 de l'annexe 3 pour une liste des sources relatives aux enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation continue et l'enseignement des adultes.

Pour les pays dans lesquels les résultats de ce type d'enquêtes n'étaient pas disponibles sous une forme offrant toutes les garanties, dans certains pays les données ont été remplacées par celles qui proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS), réalisée par Statistique Canada et l'OCDE entre 1994 et 1998.

Pour les pays dans lesquels les résultats de ce type d'enquêtes n'étaient pas disponibles sous une forme offrant toutes les garanties de comparabilité nécessaires, les données ont été remplacées par celles qui proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS), réalisée par Statistique Canada et l'OCDE entre 1994 et 1998. Le questionnaire contextuel administré dans le cadre de cette enquête recense la participation aux activités de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. La question posée était la suivante : « Au cours des 12 derniers mois, 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 lieu de travail ou en apprentissage, d'un stage artistique, d'un stage d'artisanat ou de loisirs, ou tout autre type de formation ou d'enseignement ? » Il s'agit là d'une définition très large de la formation, qui recouvre un vaste éventail de types de formation différents. D'autres questions posées lors de l'Enquête visaient à identifier le type de formation, son financement, sa durée, et son objet pour jusqu'à trois formations suivies au cours des 12 mois précédents. La question portant sur l'objet a permis d'établir une distinction entre : les formations suivies pour des raisons professionnelles, « liées à l'emploi ou à la carrière » (appelées dans le présent indicateur « formations liées à l'emploi ») ; les formations suivies par « intérêt personnel » et celles suivies « pour d'autres raisons ». Dans la plupart des pays, l'Enquête IALS portait sur des échantillons nationaux comptant entre 2 000 et 4 500 personnes. La taille de ces échantillons est relativement petite pour une enquête représentative à l'échelle nationale. Cela réduit inévitablement les possibilités d'analyses de sous-échantillons, car les effectifs risquent d'être trop petits pour permettre des inférences fiables en termes de paramètres applicables à la population.

Le nombre moyen d'heures par participant est égal au nombre total d'heures des participants divisé par le nombre total de participants. Dans cet indicateur, les taux de participation et le volume des formations sont calculés séparément pour « toutes les activités de formation continue » et « les activités de formation continue liées à l'emploi ».

Les données publiées dans *Regards sur l'éducation* 1998 et la présente édition de *Regards sur l'éducation* sont comparables, pour autant qu'elles portent sur « toutes les activités de formation continue ».

En revanche, lorsqu'on examine les taux de participation et le volume des formations pour « les activités de formation continue liées à l'emploi », les données diffèrent entre les éditions successives de *Regards sur l'éducation*. Dans les deux cas, le nombre d'heures de formation n'est pris en compte qu'à condition que l'objet de la participation au programme de formation ait été lié à l'emploi ou à la

carrière. Dans l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation*, seuls les participants ayant spécifié qu'ils avaient suivi au moins une des trois premières formations pour raisons professionnelles ont été pris en considération. Dans présente édition de *Regards sur l'éducation*, le nombre de participants fait référence à tous les participants à un programme de formation, quel qu'en soit l'objet. Par conséquent, l'indicateur donne le nombre moyen d'heures de formation liée à l'emploi pour les participants à toutes les activités de formation, quelles qu'elles soient.

Le nombre moyen d'heures de formation par adulte est égal au taux de participation divisé par 100 et multiplié par le nombre moyen d'heures par participant.



Tableau C6.1a. Participation de la population âgée de 25 à 64 ans à des activités de formation continue liées à l'emploi
Taux de participation et nombre moyen d'heures par participant et par salarié, selon le niveau d'enseignement et le sexe

		Taux de participation					Nombre moyen d'heures par participant ¹					Nombre moyen d'heures par salarié ²				
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus	
Australie	H + F	36	42	64	43	63	61	64	63		22	26	41	27		
1996/97	Hommes	37	42	63	43	58	66	67	66		21	28	42	28		
	Femmes	35	43	65	44	66	49	61	59		23	21	40	26		
Belgique (Com. fl.)	H + F	4	19	33	14	37	103	96	88		1	20	32	12		
IALS 95/96	Hommes	6	24	36	18	54	126	103	109		3	30	37	20		
	Femmes	2	15	28	10	23	81	83	68		1	12	23	7		
Canada	H + F	8	19	33	22	95	91	94	92		8	17	31	20		
1997	Hommes	10	20	33	22	77	92	101	95		7	19	33	21		
	Femmes	6	18	34	22	125	89	87	89		8	16	29	19		
République tchèque	H + F	15	29	38	22	65	113	135	99		9	32	52	22		
IALS 98/99	Hommes	22	29	44	27	52	121	111	86		12	35	49	23		
	Femmes	7	29	30	17	104	106	177	119		7	30	53	20		
Danemark	H + F	29	51	70	49	193	197	160	188		56	100	112	91		
IALS 98/99	Hommes	33	48	66	48	130	167	124	150		43	80	81	72		
	Femmes	25	53	76	49	255	224	201	224		64	119	152	110		
Finlande	H + F	21	35	58	37	80	92	106	97		17	32	62	36		
1995	Hommes	22	34	55	35	56	101	105	93		12	34	58	33		
	Femmes	19	36	61	39	115	84	107	100		22	30	65	39		
Allemagne	H + F	10	28	45	30	213	138	109	130		21	38	49	40		
1997	Hommes	19	32	47	36	200	142	107	129		38	45	50	46		
	Femmes	5	24	43	25	239	135	113	132		12	32	49	33		
Hongrie	H + F	5	11	35	13	161	117	114	120		8	13	40	15		
IALS 98/99	Hommes	5	11	32	12	217	110	132	127		12	12	42	16		
	Femmes	5	11	37	13	117	124	102	114		6	14	38	15		
Irlande	H + F	9	21	41	16	186	198	171	191		16	42	69	30		
IALS 95/96	Hommes	11	21	39	16	214	183	160	191		23	38	62	31		
	Femmes	6	21	43	15	157	208	181	191		10	44	77	29		
Italie	H + F	6	27	46	16	44	118	103	97		3	32	47	16		
IALS 98/99	Hommes	10	32	46	21	47	134	108	108		4	43	50	23		
	Femmes	3	21	45	11	39	95	97	83		1	20	44	10		
Pays-Bas	H + F	14	27	40	24	93	165	148	139		13	45	59	34		
IALS 94/95	Hommes	18	35	44	30	122	207	146	166		22	73	64	51		
	Femmes	10	19	34	17	68	115	151	108		7	22	52	19		
Nouvelle-Zélande	H + F	29	45	62	38	167	158	258	177		48	71	161	68		
IALS 95/96	Hommes	32	49	67	43	185	186	250	196		60	91	167	83		
	Femmes	26	42	58	35	150	134	269	160		39	56	154	56		
Norvège	H + F	22	44	62	44	102	146	168	148		22	64	104	66		
IALS 98/99	Hommes	25	44	59	45	110	144	126	137		28	64	75	61		
	Femmes	17	43	65	44	90	148	208	161		16	63	135	71		
Pologne	H + F	5	18	27	11	99	97	117	102		5	17	31	11		
IALS 94/95	Hommes	7	20	26	12	92	103	116	101		6	21	30	12		
	Femmes	2	16	27	9	119	92	118	102		3	15	32	10		
Suisse	H + F	11	32	48	32	70	60	74	65		8	19	35	21		
1998/99	Hommes	12	35	49	36	69	62	71	67		9	22	35	24		
	Femmes	11	30	44	27	70	57	79	63		8	17	35	17		
Royaume-Uni	H + F	28	52	70	40	79	143	142	114		22	74	99	45		
IALS 95/96	Hommes	30	51	68	43	100	153	129	127		30	78	88	54		
	Femmes	27	54	72	37	63	131	159	100		17	70	115	37		
États-Unis	H + F	15	31	47	35	m	m	m	m		m	m	m	m		
1999	Hommes	15	33	47	36	m	m	m	m		m	m	m	m		
	Femmes	15	30	47	34	m	m	m	m		m	m	m	m		

1. Le nombre moyen d'heures par participant est égal au nombre total d'heures de formation des participants divisé par le nombre total de participants. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

2. Le nombre moyen d'heures par salarié est égal au taux de participation divisé par 100, multiplié par le nombre moyen d'heures par participant. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 et enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation des adultes (voir l'annexe 3 pour plus d'informations).

Participation de la population adulte aux activités de formation continue

Tableau C6.1b. Participation de la population âgée de 25 à 64 ans à toutes les activités de formation continue
Taux de participation et nombre moyen d'heures par participant et par salarié, selon le niveau d'enseignement et le sexe

		Taux de participation				Nombre moyen d'heures par participant ¹				Nombre moyen d'heures par salarié ²			
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus
Australie	H + F	23	39	60	36	152	161	179	167	35	63	107	60
IALS 95/96	Hommes	25	38	41	37	160	160	213	165	40	61	88	61
	Femmes	22	41	61	34	146	161	196	169	33	66	119	58
Belgique (Com. fl.)	H + F	9	28	47	22	110	141	127	126	9	40	60	27
IALS 95/96	Hommes	9	30	26	24	95	127	114	130	9	38	30	31
	Femmes	8	26	44	19	121	134	123	123	10	35	54	24
Canada	H + F	12	25	43	29	m	m	m	m	m	m	m	m
1997	Hommes	13	25	40	28	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	12	26	45	30	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	H + F	18	36	49	27	115	150	133	135	21	54	65	37
IALS 98/99	Hommes	27	37	35	33	113	128	214	129	30	47	75	42
	Femmes	9	35	44	22	120	137	163	144	11	48	72	31
Danemark	H + F	36	59	75	56	216	181	131	206	79	107	98	116
IALS 98/99	Hommes	38	55	64	54	138	250	211	161	52	137	134	86
	Femmes	35	64	81	59	293	217	169	250	103	138	136	147
Finlande	H + F	31	48	72	50	91	119	116	113	28	57	80	57
1995	Hommes	30	43	68	45	60	110	115	100	18	47	78	45
	Femmes	33	54	75	55	126	126	118	123	42	68	89	68
Allemagne	H + F	22	45	64	48	m	m	m	m	m	m	m	m
1997	Hommes	30	43	63	49	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	18	47	67	46	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	H + F	6	17	49	18	164	141	151	156	10	23	74	28
IALS 98/99	Hommes	7	16	18	17	221	172	160	151	16	27	28	25
	Femmes	5	18	56	19	119	156	156	161	6	28	87	31
Irlande	H + F	13	30	50	22	238	198	176	230	30	60	87	51
IALS 95/96	Hommes	12	28	32	20	246	250	190	225	30	71	61	46
	Femmes	13	32	55	24	229	230	183	235	30	73	100	56
Italie	H + F	9	37	52	22	94	206	119	173	9	76	62	38
IALS 98/99	Hommes	13	41	33	26	62	242	159	154	8	98	52	41
	Femmes	7	33	53	18	142	221	137	200	9	72	73	36
Pays-Bas	H + F	24	42	52	36	138	225	197	182	33	95	103	66
IALS 94/95	Hommes	24	44	39	38	133	172	200	194	31	76	79	74
	Femmes	24	39	52	34	143	201	198	169	34	79	102	58
Nouvelle-Zélande	H + F	36	55	69	46	193	198	254	205	70	108	174	95
IALS 95/96	Hommes	38	54	55	48	195	180	280	212	73	98	154	101
	Femmes	35	55	67	45	190	188	265	198	66	103	177	89
Norvège	H + F	26	47	67	48	118	171	152	180	31	81	102	87
IALS 98/99	Hommes	30	48	46	49	129	182	260	164	39	88	120	80
	Femmes	21	46	70	48	101	176	207	198	21	81	145	95
Pologne	H + F	6	23	37	14	170	124	229	166	10	29	84	23
IALS 94/95	Hommes	8	25	22	15	156	140	241	159	13	36	52	24
	Femmes	4	22	39	13	213	133	235	176	8	29	92	23
Portugal*	H + F	8	39	55	13	m	m	m	m	m	m	m	m
IALS 98/99	Hommes	10	41	37	14	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	6	37	61	12	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède*	H + F	36	58	70	54	m	m	m	m	m	m	m	m
IALS 94/95	Hommes	39	56	61	53	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	34	61	74	56	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	H + F	20	44	55	42	m	m	m	m	m	m	m	m
1998/99	Hommes	16	41	55	42	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	22	47	55	42	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	H + F	33	58	75	45	93	163	134	127	31	94	101	57
IALS 95/96	Hommes	33	54	64	46	109	152	171	135	36	82	108	62
	Femmes	33	64	80	44	81	158	149	118	27	100	120	52
États-Unis	H + F	25	46	65	50	m	m	m	m	m	m	m	m
1999	Hommes	22	43	60	47	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	27	49	70	53	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Le nombre moyen d'heures par participant est égal au nombre total d'heures de formation des participants divisé par le nombre total de participants. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

2. Le nombre moyen d'heures par salarié est égal au taux de participation divisé par 100, multiplié par le nombre moyen d'heures par participant. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 et enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation des adultes (voir l'annexe 3 pour plus d'informations).



Tableau C6.2a. Participation de la population âgée de 25 à 64 ans à des activités de formation continue liées à l'emploi
Taux de participation et nombre moyen d'heures par participant et par salarié, selon le statut d'emploi et le sexe

		Taux de participation			Nombre moyen d'heures par participant ¹			Nombre moyen d'heures par salarié ²		
		Actifs occupés	Chômeurs	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Total
Australie	H + F	47	27	43	56	155	63	27	42	27
1996/97	Hommes	46	24	43	60	159	66	28	38	28
	Femmes	50	32	44	51	151	59	25	48	26
Belgique (Com. fl.)	H + F	20	9	14	97	37	88	19	3	12
IALS 95/96	Hommes	21	7	18	109	92	109	23	6	20
	Femmes	18	9	10	81	323	68	14	31	7
Canada	H + F	28	15	22	83	170	92	23	25	20
1997	Hommes	26	13	22	85	214	95	22	28	21
	Femmes	30	16	22	80	126	89	24	21	19
République tchèque	H + F	27	12	22	101	380	99	27	46	22
IALS 98/99	Hommes	31	10	27	87	75	86	27	7	23
	Femmes	23	14	17	123	164	119	28	22	20
Danemark	H + F	55	39	49	111	426	188	61	165	91
IALS 98/99	Hommes	52	43	48	98	225	150	51	97	72
	Femmes	58	37	49	125	118	224	72	43	110
Finlande	H + F	51	13	37	76	419	97	38	56	36
1995	Hommes	46	12	35	75	378	93	38	45	33
	Femmes	56	15	39	76	453	100	35	68	39
Allemagne	H + F	42	21	30	92	471	130	42	101	40
1997	Hommes	43	21	36	94	526	129	41	111	46
	Femmes	40	22	25	89	424	132	35	91	33
Hongrie	H + F	20	6	13	111	50	120	22	3	15
IALS 98/99	Hommes	17	7	12	115	57	127	20	4	16
	Femmes	23	4	13	109	365	114	25	14	15
Irlande	H + F	24	7	16	177	133	191	42	9	30
IALS 95/96	Hommes	21	5	16	165	152	191	34	7	31
	Femmes	29	17	15	192	285	191	55	50	29
Italie	H + F	25	10	16	76	248	97	19	26	16
IALS 98/99	Hommes	25	12	21	83	629	108	21	75	23
	Femmes	25	9	11	66	332	83	16	29	10
Pays-Bas	H + F	33	30	24	120	321	139	39	95	34
IALS 94/95	Hommes	35	28	30	120	128	166	41	37	51
	Femmes	29	32	17	120	205	108	35	67	19
Nouvelle-Zélande	H + F	47	24	38	136	243	177	64	59	68
IALS 95/96	Hommes	46	33	43	154	260	196	71	86	83
	Femmes	47	13	35	116	112	160	55	15	56
Norvège	H + F	51	27	44	116	273	148	59	73	66
IALS 98/99	Hommes	49	21	45	114	147	137	55	31	61
	Femmes	54	33	44	118	281	161	63	92	71
Pologne	H + F	17	2	11	110	26	102	18	1	11
IALS 94/95	Hommes	16	4	12	104	111	101	17	4	12
	Femmes	17	1	9	117	303	102	19	3	10
Suède ^{3*}	H + F	45	m	m	44	m	m	42	m	m
2 ^e semestre 1999	Hommes	43	m	m	47	m	m	41	m	m
	Femmes	48	m	m	41	m	m	44	m	m
Suisse	H + F	37	30	32	64	89	65	24	27	21
1998/99	Hommes	39	29	36	65	96	67	25	28	24
	Femmes	35	30	27	63	82	63	22	25	17
Royaume-Uni	H + F	52	24	40	92	445	114	48	107	45
IALS 95/96	Hommes	51	28	43	105	20	127	53	6	54
	Femmes	53	19	37	78	118	100	42	23	37
États-Unis	H + F	41	27	35	m	m	m	m	m	m
1999	Hommes	40	16	36	m	m	m	m	m	m
	Femmes	42	36	34	m	m	m	m	m	m

1. Le nombre moyen d'heures par participant est égal au nombre total d'heures de formation des participants divisé par le nombre total de participants. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

2. Le nombre moyen d'heures par salarié est égal au taux de participation divisé par 100, multiplié par le nombre moyen d'heures par participant. Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

3. Les données sur le nombre moyen d'heures par salarié se réfèrent à l'année de référence 1999.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 et enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation des adultes (voir l'annexe 3 pour plus d'informations).

Participation de la population adulte aux activités de formation continue

Tableau C6.2b. Participation de la population âgée de 25 à 64 ans à toutes les activités de formation continue
Taux de participation et nombre moyen d'heures par participant et par salarié, selon le statut d'emploi et le sexe

		Taux de participation			Nombre moyen d'heures par participant ¹			Nombre moyen d'heures par salarié ²		
		Actifs occupés	Chômeurs	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Total
Australie	H + F	42	28	36	151	306	167	64	87	60
IALS 95/96	Hommes	40	28	37	147	301	165	59	85	61
	Femmes	45	28	34	155	316	169	69	89	58
Belgique (Com. fl.)	H + F	27	17	22	125	221	126	34	37	27
IALS 95/96	Hommes	27	7	24	129	325	130	35	22	31
	Femmes	26	22	19	118	202	123	31	44	24
Canada	H + F	42	30	36	124	354	205	52	106	75
IALS 94/95	Hommes	41	26	37	121	405	193	49	104	71
	Femmes	43	35	36	126	312	216	55	109	78
République tchèque	H + F	34	14	27	133	235	135	45	34	37
IALS 98/99	Hommes	38	14	33	127	434	129	48	59	42
	Femmes	29	15	22	143	130	144	41	20	31
Danemark	H + F	61	51	56	123	397	206	75	202	116
IALS 98/99	Hommes	57	50	54	107	397	161	61	198	86
	Femmes	65	52	59	140	396	250	92	205	147
Finlande	H + F	70	29	58	125	422	185	87	124	107
IALS 98/99	Hommes	66	23	54	115	339	162	76	79	88
	Femmes	75	36	62	134	480	205	100	172	127
Hongrie	H + F	28	10	18	142	320	156	39	30	28
IALS 98/99	Hommes	23	11	17	138	187	151	31	21	25
	Femmes	33	7	19	145	667	161	48	46	31
Irlande	H + F	29	9	22	195	389	230	58	33	51
IALS 95/96	Hommes	25	6	20	175	303	225	44	20	46
	Femmes	37	17	24	220	552	235	82	96	56
Italie	H + F	29	17	22	99	392	173	29	65	38
IALS 98/99	Hommes	29	17	26	104	269	154	30	45	41
	Femmes	31	16	18	90	532	200	28	88	36
Pays-Bas	H + F	43	39	36	147	494	182	63	194	66
IALS 94/95	Hommes	43	33	38	144	641	194	62	212	74
	Femmes	43	53	34	152	287	169	66	153	58
Nouvelle-Zélande	H + F	53	31	46	151	435	205	80	136	95
IALS 95/96	Hommes	51	39	48	168	339	212	86	133	101
	Femmes	55	22	45	132	650	198	73	140	89
Norvège	H + F	54	33	48	132	419	180	71	139	87
IALS 98/99	Hommes	52	32	49	123	394	164	64	128	80
	Femmes	57	34	48	142	445	198	80	152	95
Pologne	H + F	21	8	14	164	207	166	34	16	23
IALS 94/95	Hommes	20	9	15	151	235	159	30	21	24
	Femmes	22	7	13	182	178	176	39	12	23
Portugal*	H + F	17	10	13	m	m	m	m	m	m
IALS 98/99	Hommes	15	6	14	m	m	m	m	m	m
	Femmes	19	12	12	m	m	m	m	m	m
Suède*	H + F	60	46	54	m	m	m	m	m	m
IALS 94/95	Hommes	57	50	53	m	m	m	m	m	m
	Femmes	64	41	56	m	m	m	m	m	m
Suisse	H + F	46	32	42	104	433	123	48	140	51
IALS	Hommes	45	24	44	115	259	132	51	61	57
	Femmes	47	41	40	92	534	114	43	217	45
Royaume-Uni	H + F	56	33	45	100	265	127	56	88	57
IALS 95/96	Hommes	54	33	46	108	283	135	58	94	62
	Femmes	59	33	44	91	245	118	54	80	52
États-Unis	H + F	49	30	42	100	130	115	49	39	48
IALS 94/95	Hommes	47	13	42	120	112	123	57	15	51
	Femmes	51	47	42	81	135	108	41	64	45

1. Le nombre moyen d'heures par participant est égal au nombre total d'heures de formation des participants divisé par le nombre total de participants.

Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

2. Le nombre moyen d'heures par salarié est égal au taux de participation divisé par 100, multiplié par le nombre moyen d'heures par participant.

Voir les notes sur la méthodologie en annexe 3.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 et enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation des adultes (voir l'annexe 3 pour plus d'informations).



ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



Tandis que les chapitres qui précèdent et qui suivent examinent respectivement les ressources consacrées à l'éducation et le produit de cette dernière en termes de résultats et de devenir professionnel des élèves, le présent chapitre a pour objet de présenter des indicateurs relatifs aux enseignants, au nombre d'heures d'enseignement et d'instruction et à la technologie de l'information dans les établissements scolaires. Ces indicateurs permettent de mieux appréhender certains des facteurs influençant de façon déterminante la transformation des dépenses d'éducation en résultats. Les indicateurs D1, D2 et D3 reflètent la démographie des enseignants ainsi que leur situation sur le marché du travail. L'indicateur D6 analyse les possibilités d'acquérir des compétences en informatique proposées aux enseignants, car celles-ci constituent une demande nouvelle et très forte de l'environnement socio-économique. Les connaissances et compétences acquises par les élèves à l'école sont étroitement liées aux compétences pédagogiques et aux connaissances spécifiques des enseignants ainsi qu'à l'accès aux possibilités d'apprentissage fournies par les nouveaux médias tels l'Internet. Trois indicateurs rendent compte des possibilités d'apprentissage offertes aux élèves : l'indicateur 4 analyse le temps consacré à l'enseignement de certaines matières aux élèves âgés de 12 à 14 ans, l'indicateur D5 présente le taux d'encadrement et indique donc le temps d'accès des élèves aux enseignants. Enfin, l'indicateur D7 examine les possibilités d'accès aux nouvelles technologies dans les établissements scolaires.

Le recrutement et la conservation d'un corps enseignant formé et compétent constituent une préoccupation majeure dans les pays de l'OCDE. Les traitements en début de carrière et la structure des barèmes de rémunération ont un impact sur le type de personnes susceptibles d'être attirées par la profession d'enseignant ainsi que sur les choix de carrière des enseignants. Le défi que chaque pays Membre de l'OCDE se doit de relever consiste à fixer des traitements compétitifs en début de carrière et mettre en place un système de récompense reconnaissant à la fois les nouvelles compétences, la valeur de l'expérience et la qualité de l'enseignement dispensé. La comparaison des barèmes de rémunération dans les différents pays fournit aux décideurs politiques une base de travail exceptionnelle pour évaluer les choix politiques actuels et les différentes alternatives politiques qui s'offrent à eux. **L'indicateur D1** montre le niveau de traitement dans l'enseignement public primaire et secondaire, en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal. Les traitements sont présentés en équivalent dollars américains, pondérés pour tenir compte des différences de pouvoir d'achat entre les pays, en regard du PIB par habitant et des traitements des autres travailleurs du secteur public. Cela permet de mesurer le volume absolu des ressources investi dans chaque enseignant ainsi que l'investissement consacré aux enseignants par rapport à la capacité d'un pays de financer des dépenses d'éducation. Outre les barèmes de rémunération de base, la plupart des pays ont recours à un système complexe de primes destinées à attirer des personnes compétentes et à récompenser les qualifications et la qualité de l'enseignement dispensé. Ces éléments apparaissent également dans cet indicateur.

La démographie des enseignants a une incidence considérable sur le renouvellement du corps enseignant et sur le financement de l'éducation. Nombre de pays de l'OCDE sont confrontés simultanément au problème de vieillissement du corps enseignant et à l'augmentation des besoins d'enseignement secondaire et tertiaire. **L'indicateur D2** compare les structures de répartition de tranches d'âge de différents pays de l'OCDE et fournit des informations sur les pénuries à venir d'enseignants.

Le temps de travail des enseignants est un élément capital tant pour le financement de l'enseignement que pour l'attrait de la profession d'enseignant. Ainsi, les longues vacances, la flexibilité du temps de travail et l'autonomie relative dont jouissent les enseignants pour définir leur temps de travail constituent des avantages qui attirent de nombreuses personnes (et en particulier les femmes) dans le secteur de l'enseignement, même dans des pays présentant un niveau de rémunération relativement faible. Si une partie de **l'indicateur D2** analyse la répartition des enseignants selon le sexe, **l'indicateur D3** examine quant à lui le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement ainsi que le temps d'enseignement statutaire, c'est-à-dire le temps que les enseignants à plein-temps sont censés consacrer à l'enseignement. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent que partiellement la charge de travail réelle des enseignants, les données et informations relatives aux différents pays permettent de mettre en lumière des différences systématiques entre des groupes de pays pour la définition et l'organisation du travail des enseignants.

Alors que l'indicateur D3 compare le temps que les enseignants sont censés passer dans l'établissement, **l'indicateur D4** envisage le temps d'enseignement du point de vue des élèves, en tant que mesure approximative de la possibilité d'apprentissage. Le nombre d'heures d'instruction des élèves, c'est-à-dire le temps durant lequel les élèves sont censés être enseignés, constitue la principale ressource investie dans le processus éducatif et a, selon toute vraisemblance, une incidence déterminante sur les résultats de l'apprentissage. L'indicateur D4 présente le nombre d'heures d'enseignement (en nombre d'heures de cours par an) en se fondant sur des programmes nationaux destinés aux élèves âgés de 12 à 14 ans. En outre, l'analyse du temps consacré par matière ou domaine d'étude permet de mettre en lumière des similitudes et des différences entre les pays en matière d'enseignement.

Tandis que l'indicateur D4 évalue le nombre d'heures d'enseignement prévu et donc le temps d'enseignement dans les différents domaines d'étude, **l'indicateur D5** fournit une mesure de l'accès des élèves à des enseignants, en tant que professionnels en équivalent plein-temps. Bien qu'un petit nombre d'élèves par enseignant ne signifie pas nécessairement un meilleur accès à l'enseignement et un meilleur temps de soutien pédagogique, et peut tout simplement révéler une exploitation inefficace des ressources humaines, un taux d'encadrement très faible peut indiquer un soutien professionnel insuffisant pour l'apprentissage, en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés. D'autre part, il convient de faire preuve de la plus grande prudence avant de tirer de telles conclusions, étant donné que d'autres facteurs entrent également en ligne de compte et que certains pays où la proportion élèves/enseignants est la plus élevée présentent pourtant les niveaux de performance les plus élevés (voir indicateur F1).

En prenant conscience du fait que leurs économies dépendent de plus en plus des connaissances et compétences technologiques, les pays de l'OCDE ont développé des efforts pour introduire l'informatique dans le système scolaire à mesure que cette nouvelle technologie s'imposait dans les autres secteurs de l'économie. Il n'en reste pas moins que l'adaptation du système scolaire requiert du temps, non seulement parce qu'il faut équiper les écoles d'ordinateurs, mais surtout parce qu'elles doivent se doter des connaissances et compétences requises pour utiliser l'informatique à des fins pédagogiques et dans l'organisation de la vie des établissements. **L'indicateur D6** porte sur la disponibilité de la formation continue des enseignants en matière d'informatique.

Les élèves qui ont été peu confrontés, voire pas du tout, à la technologie de l'information pendant leur scolarité sont susceptibles de rencontrer des difficultés au moment de la transition entre l'école et la vie active. Si la manière dont les ordinateurs doivent être exploités par les élèves et les enseignants pour maximiser les possibilités d'apprentissage fait l'objet d'une controverse, le degré d'accès à la technologie de l'information peut éclairer la façon dont les établissements s'adaptent à l'évolution technologique. **L'indicateur D7** compare le nombre d'élèves par ordinateur d'un pays à l'autre, les possibilités d'accès des élèves au courrier électronique et à Internet, et les différents modes d'initiation des élèves à l'utilisation des technologies de l'information.

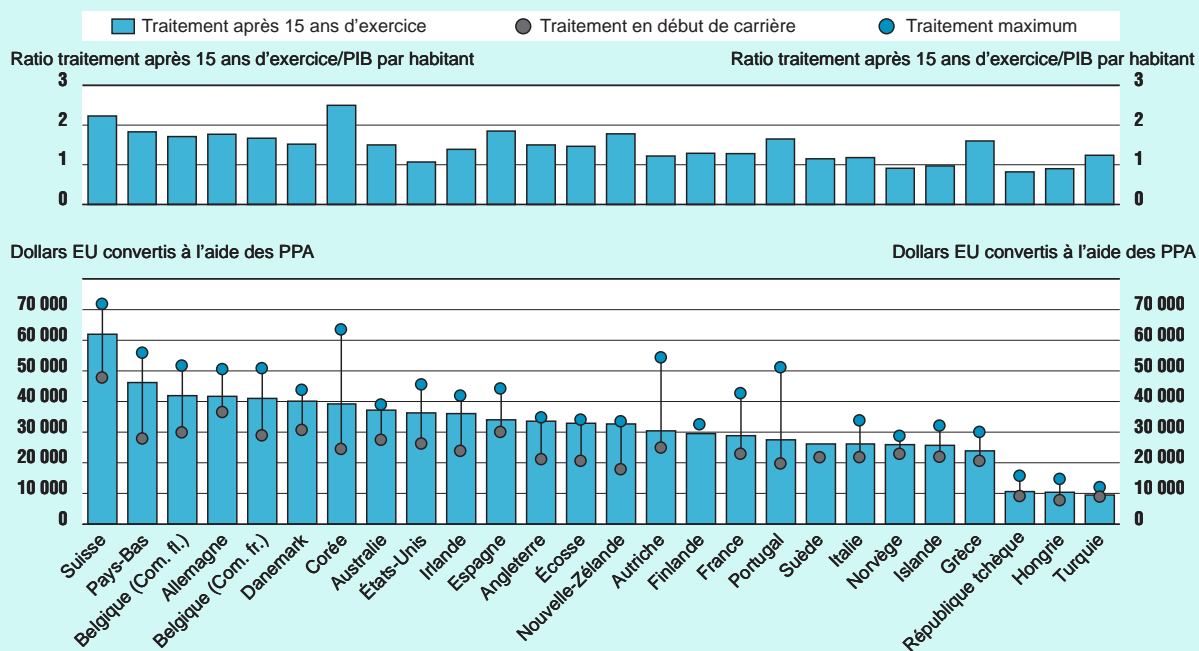
L'annexe 3 constitue une source d'informations qualitatives sur les différences et les similitudes entre les différents pays en ce qui concerne les barèmes de rémunération des enseignants et les systèmes de primes, les définitions de l'enseignement et du temps de travail et les programmes. Elle mérite une attention toute particulière, notamment pour interpréter les comparaisons et les données relatives aux différents pays.

TRAITEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES ET SECONDAIRES PUBLICS

- Le traitement statutaire d'un enseignant du premier cycle du secondaire ayant 15 ans d'expérience est au moins quatre fois plus élevé en Allemagne, en Corée et en Suisse qu'en Hongrie, en République tchèque et en Turquie.
- Dans les pays de l'OCDE, les traitements des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire ayant 15 ans d'expérience sont supérieurs de 10 à 95 pour cent aux traitements de départ.
- Le traitement statutaire moyen par heure d'enseignement d'un enseignant ayant 15 ans d'expérience est de 34 dollars américains dans l'enseignement primaire, de 41 dollars dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 50 dollars dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général.
- La plupart des pays ont mis en place un système de primes pour tous les enseignants qui ont des qualifications pédagogiques supérieures aux exigences minimales requises, exercent des fonctions administratives supplémentaires ou travaillent avec des élèves aux besoins éducatifs spéciaux. Des ajustements temporaires de traitement sont prévus pour les enseignants qui effectuent des heures supplémentaires, exercent des fonctions administratives supplémentaires ou assument des tâches particulières.
- Dans tous les pays à l'exception de deux, l'augmentation du salaire des enseignants entre 1994 et 1999 est inférieure à la croissance du PIB par habitant sur la même période.

Graphique D1.1. **Salaire des enseignants dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire, filière générale (1999)**

Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement public du deuxième cycle du secondaire (filière générale), en dollars EU convertis à l'aide des PPA, comparé au ratio du traitement après 15 ans d'exercice par rapport au PIB par habitant



Les pays sont classés par ordre décroissant du traitement après 15 ans d'exercice.
Source : OCDE. Tableau D1.1.c.

D1

■ CONTEXTE

Cet indicateur montre le traitement de départ, en milieu de carrière et maximal des enseignants dans les établissements d'enseignement public primaire et secondaire.

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. Les facteurs déterminants pour l'apport d'enseignants qualifiés sont les traitements et les conditions de travail, y compris les traitements en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour acquérir une formation d'enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions. Ces deux éléments ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le nombre et le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant.

Par ailleurs, les traitements des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation (voir indicateur B5). La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver la qualité de l'enseignement et l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement conditionnée par un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les traitements des enseignants, les taux d'encadrement (indicateur D5), ainsi que le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves (indicateur D4) et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants (indicateur D3).

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Comparaison des traitements des enseignants

Les traitements des enseignants sont comparés en termes absolus, en regard du PIB par habitant et des rémunérations perçues dans d'autres professions du secteur public.

La première partie de cet indicateur porte sur les traitements de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum, des enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements d'enseignement public primaire et secondaire. Dans un premier temps, les traitements des enseignants (de départ, en milieu de carrière, à l'échelon maximal) sont examinés en termes absolus après avoir été exprimés en équivalent dollars américains à l'aide des parités de pouvoir d'achat. Cette comparaison permet de déterminer l'influence de l'ancienneté et des qualifications sur les barèmes de rémunération nationaux et sur le coût de l'heure d'enseignement dans les différents pays. Les traitements sont ensuite comparés au PIB par habitant, ce qui donne une mesure approximative de l'investissement consacré aux enseignants par rapport à la capacité du pays de financer les dépenses d'éducation. Enfin, ils sont rapprochés des rémunérations perçues dans d'autres professions du secteur public en vue d'examiner leur compétitivité par rapport à celle des rémunérations des autres professions du secteur public.

Les traitements statutaires des enseignants du secondaire inférieur, après 15 ans d'exercice, en Allemagne, en Corée et en Suisse sont plus de quatre fois supérieurs à ceux versés en Hongrie et en République tchèque.

Dans les pays de l'OCDE, le traitement statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire, après 15 ans d'exercice, se situe dans une fourchette allant de moins de 10 000 dollars américains en Hongrie et en République tchèque à plus de 50 000 dollars en Suisse (tableau D1.16). Cet écart, qui subsiste après conversion en équivalent dollars à l'aide des parités de pouvoir d'achat, a une incidence considérable sur la variance des dépenses d'éducation par élève (indicateur D5). Les traitements statutaires en milieu de carrière tendent à augmenter avec le niveau d'enseignement, la moyenne s'élevant à 27 500 dollars américains pour l'enseignement primaire, à 28 600 dollars pour le premier cycle du secondaire et à 31 900 dollars pour le deuxième cycle du secondaire. En outre, l'écart de rémunération entre

enseignants de différents niveaux d'enseignement varie fortement de pays à pays. Ainsi, tandis qu'en Angleterre, en Écosse, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, les traitements statutaires des enseignants du deuxième cycle du secondaire en milieu de carrière sont comparables à ceux des enseignants du primaire, les traitements des enseignants du deuxième cycle du secondaire aux Pays-Bas et en Suisse sont respectivement 1.5 et 1.4 fois supérieurs à ceux des enseignants du primaire (tableaux D1.1a, c).

Les traitements statutaires renseignés par le présent indicateur correspondent aux rémunérations prévues dans les barèmes officiels. Il convient de distinguer ces chiffres de la masse salariale effectivement à la charge de l'État (dont il est question dans l'indicateur B5) et des traitements moyens des enseignants. En outre, dans une comparaison internationale des traitements statutaires des enseignants, il y a lieu de prendre en compte que le nombre d'heures d'enseignement et la charge de travail des enseignants peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre.

La comparaison des traitements bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, fournit des informations sur l'influence exercée par l'ancienneté sur les barèmes de rémunération dans les différents pays (tableaux D1.1a-d). En Hongrie et au Portugal par exemple, les enseignants débutants perçoivent un traitement inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais celui-ci augmente de plus de 43 pour cent après 15 ans d'exercice. Dans des pays tels l'Angleterre, l'Australie, le Danemark, l'Écosse et la Nouvelle-Zélande, où il faut entre sept et 11 ans d'exercice aux enseignants du deuxième cycle du secondaire pour percevoir le traitement maximal, l'écart entre le traitement après 15 ans d'expérience et celui de l'échelon maximum est faible ou inexistant.

On peut calculer le coût des heures d'enseignement en rapportant le traitement statutaire des enseignants au nombre d'heures de cours qu'un enseignant à plein-temps est tenu d'assurer sur l'année (indicateur D3). S'il est vrai que cette mesure ne permet pas de corriger les traitements pour tenir compte 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 d'exercice, par heure d'enseignement, est de 34 dollars américains dans le primaire, de 41 dollars dans le premier cycle du secondaire et de 50 dollars dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire (graphique D1.2). Dans l'enseignement primaire, le coût salarial par heure d'enseignement est relativement faible en Hongrie, au Mexique et en République tchèque (respectivement 12, 14 et 14 dollars américains), alors qu'il est relativement élevé en Allemagne (46 dollars américains), en Corée (60 dollars), au Danemark (51 dollars), et en Suisse (49 dollars). Le traitement par heure d'enseignement varie plus fortement dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire et va de 16 dollars en République tchèque à 92 dollars en Suisse. En Corée, au Danemark et en Suisse, il est quatre fois supérieur à celui de la Hongrie, de la République tchèque et de la Turquie (graphique D1.2).

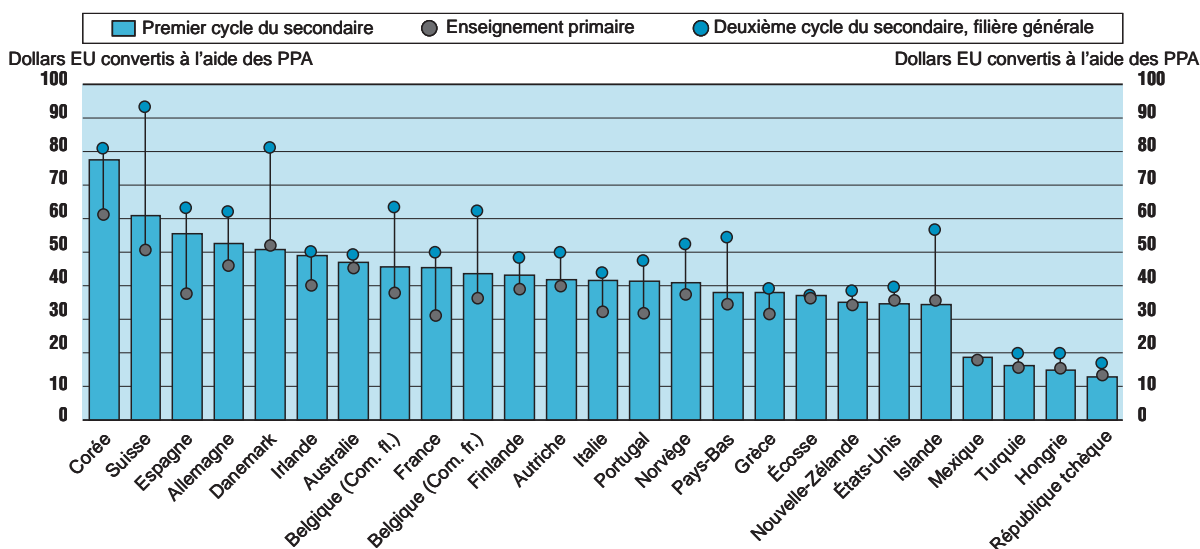
Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'ancienneté et les qualifications des enseignants constituent deux facteurs influant sur les barèmes de rémunération.

Le traitement statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 34 dollars américains dans le primaire, de 41 dollars dans le premier cycle du secondaire et de 50 dollars dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

D1

Graphique D1.2. Salaire par heure d'enseignement (1999)

Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice, par niveau de formation, en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA



Les pays sont classés par ordre décroissant du traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice dans le premier cycle du secondaire. Source : OCDE. Tableaux D1.1a-c.

La comparaison des traitements statutaires par rapport au PIB par habitant permet d'évaluer le niveau d'investissement d'un pays dans les ressources d'enseignement.

La comparaison des traitements statutaires des enseignants par rapport au PIB par habitant permet d'évaluer le niveau d'investissement d'un pays dans les ressources d'enseignement, par rapport à sa capacité de financement des dépenses d'éducation. Des rémunérations élevées par rapport au PIB par habitant dénotent l'effort du pays considéré dans ce domaine.

En 1999, les traitements en milieu de carrière pour les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire par rapport au PIB par habitant étaient inférieurs à ceux de 1994 dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception de la Grèce et de la Nouvelle-Zélande. Ce fléchissement peut indiquer qu'au cours de cette période, les traitements des enseignants, tout comme les salaires dans plusieurs autres professions, ont augmenté plus lentement que le PIB par habitant dans la plupart de ces pays. Dans le premier cycle du secondaire, le traitement moyen en milieu de carrière au sein de l'OCDE représentait 1.36 fois le PIB par habitant en 1999 contre 1.50 en 1994. En Irlande, ce chiffre était de 2.11 en 1994 pour un enseignant du primaire et a chuté à 1.38 en 1999 (tableaux D1.1a, b).

Les traitements des enseignants du primaire en milieu de carrière, rapportés au PIB par habitant, sont faibles en Hongrie et en République tchèque et élevés en Corée et en Nouvelle-Zélande.

Les traitements des enseignants du primaire en milieu de carrière, rapportés au PIB par habitant, sont les plus faibles en Hongrie (0.72) et en République tchèque (0.69) et les plus élevés en Corée (2.51) et en Nouvelle-Zélande (1.78). Si, en Espagne, le traitement d'un enseignant du primaire en milieu de carrière est proche de la moyenne de l'OCDE, son rapport au PIB par habitant est relativement élevé comparé aux autres pays de l'OCDE. Toujours rapportés au PIB par habitant, les traitements en milieu de carrière dans le secondaire sont les plus élevés en Corée et en Suisse (tableaux D1.1b-d).

Si certains pays, comme la Hongrie et la République tchèque, affichent à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles rémunérations pour les enseignants, d'autres, comme la Grèce, la Corée et le Portugal, où le PIB par habitant est relativement faible, versent à leurs enseignants des rémunérations comparables à celles de pays au PIB beaucoup plus élevé. En revanche, certains pays au PIB par habitant relativement élevé allouent aux enseignants des traitements inférieurs à la moyenne de l'OCDE (Islande, Norvège), tandis que d'autres encore ont un PIB par habitant et des traitements d'enseignants élevés (États-Unis, Suisse), comme l'illustre le graphique D1.1.

La relation entre le traitement des enseignants et le revenu par habitant n'est pas évidente.

La comparaison des traitements moyens des enseignants avec ceux d'autres professions du secteur public permet de mesurer l'attrait de la profession d'enseignant par rapport à d'autres métiers du secteur public. La Classification internationale type des professions (CITP-88) identifie dix groupes professionnels, chacun d'entre eux étant défini par un ensemble de tâches et de responsabilités. Conformément à la CITP-88, les tâches d'un enseignant du primaire comprennent généralement la préparation d'un programme d'enseignement, l'enseignement d'un certain nombre de matières de niveau primaire, l'organisation de certaines activités pédagogiques et la rédaction de rapports. Dans la CITP-88, les groupes professionnels sont également définis par la capacité d'un individu à mener à bien des tâches et à assumer des fonctions dans un travail donné. Ces compétences peuvent être acquises soit dans le cadre d'une formation officielle, soit par le biais d'une formation informelle et de l'expérience ; elles sont subdivisées en quatre niveaux de compétences larges. Les niveaux de compétences 3 et 4 requièrent des qualifications de niveau tertiaire (niveaux 5 et 6 de la CITE) et sont nécessaires dans toutes les professions appartenant à la catégorie 1 de la CITP (législateurs, hauts fonctionnaires et cadres dirigeants), à la catégorie 2 (professions libérales) et à la catégorie 3 (techniciens et indépendants assimilés). Douze professions du secteur public ont été sélectionnées dans les catégories 1 à 3 de la CITP en vue de comparer les traitements des enseignants à ceux d'autres professions du secteur public.

Les traitements des enseignants du primaire ont tendance à être inférieurs à ceux d'autres professions.

D1

Dans la plupart des pays, les traitements des enseignants du primaire sont inférieurs à ceux d'autres professions, en particulier dans des pays comme le Canada, le Danemark, la France, l'Islande ou l'Italie, et sont plutôt comparables au traitement d'une infirmière ou d'un enseignant de maternelle. Dans 13 pays, le traitement d'un enseignant du primaire est inférieur d'au moins 10 pour cent à celui d'un ingénieur civil, d'un fonctionnaire qualifié occupant un poste à responsabilités, d'un ingénieur sanitaire, d'un professeur de mathématiques, d'un directeur d'établissement scolaire ou d'un médecin de santé publique. Au Canada, les traitements des enseignants du primaire sont inférieurs à ceux d'un dessinateur, d'un ingénieur et d'un travailleur social (tableau D1.2).

Si l'on peut affirmer que dans de nombreux pays, le traitement d'un enseignant du primaire souffre de la comparaison avec celui offert pour des professions entrant dans une catégorie similaire en matière de fonction et de compétences, il s'avère qu'en Grèce, au Mexique et au Portugal, ce traitement peut être supérieur d'au moins 10 pour cent à la plupart des autres professions sélectionnées (tableau D1.2).

Barèmes de rémunération des enseignants

Dans les pays de l'OCDE, les traitements des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire, après 15 ans d'exercice, sont 10 à 95 pour cent supérieurs à ceux de départ.

La différence entre les traitements statutaires en début de carrière et après 15 ans d'exercice témoigne de la valorisation économique de l'expérience. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les traitements statutaires des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire après 15 ans d'exercice, sont supérieurs de 35 à 36 pour cent à ceux de départ. Cet écart varie de moins de 15 pour cent en Islande et en Turquie à plus de 95 pour cent en Nouvelle-Zélande (tableaux D1.1a, b). Dans la plupart des pays, les taux de progression des traitements sont similaires pour les enseignants du primaire, du premier cycle du secondaire et de la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Dans huit pays de l'OCDE sur les 18 qui ont fourni des informations sur les enseignants de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire, les traitements de ceux-ci sont identiques à ceux de leurs homologues de la filière générale (tableaux D1.1c, d).

Un enseignant du primaire ou du secondaire met en moyenne 25 ans pour passer du minimum au maximum de la rémunération.

Dans l'enseignement primaire ou secondaire public, un enseignant met en moyenne 25 ans pour passer du minimum au maximum de la rémunération, ce chiffre variant de sept à 42 ans. Ainsi, en Angleterre, en Australie, au Danemark et en Nouvelle-Zélande, les enseignants du public perçoivent le traitement maximum après moins de dix ans de service. En revanche, il faut entre 37 et 42 ans pour atteindre le plafond en Corée, en Espagne et en Hongrie (tableaux D1.1a-d).

Dans le primaire et le premier cycle du secondaire, c'est en Angleterre, au Mexique et en Nouvelle-Zélande que l'accroissement annuel moyen des traitements est le plus élevé (entre 8 et 12 pour cent). Dans ces pays, l'échelon maximum est atteint assez rapidement (8 à 11 ans). En revanche, au Portugal, où la progression annuelle moyenne est également assez importante (6 pour cent), il faut 26 ans pour percevoir la rémunération maximale. Pour sa part, le Danemark présente un accroissement moyen faible (2 pour cent pour le primaire et le premier cycle du secondaire et 6 pour cent pour la filière générale du deuxième cycle du secondaire), mais un enseignant y parviendra à l'échelon maximum en huit ans seulement (tableaux D1.1a-c).

L'expérience, la formation et les qualifications des enseignants constituent souvent les critères de progression sur l'échelle des salaires.

Les niveaux de traitement en début de carrière et le temps mis pour progresser d'un échelon dans le barème de rémunération sont souvent des facteurs déterminants pour les personnes envisageant d'embrasser la carrière d'enseignant. Si dans de nombreux pays, les échelles de salaires sont définies par le nombre d'années d'expérience d'enseignement et/ou la formation et les qualifications de l'enseignant (tableaux D1.1a-d), dans les faits, la structure des barèmes de base est souvent plus complexe. En effet, nombre de pays incluent à part entière des éléments tels le 13^e mois de traitement, les primes de congés payés ou les primes régionales dans le traitement statutaire (voir « Barèmes de traitements en République tchèque »). Certains n'appliquent absolument pas le système de barèmes échelonnés ou statutaires (voir « Traitements individuels en Suède »).

Barèmes de rémunération en République tchèque

En République tchèque, les traitements statutaires appliqués à l'ensemble de la fonction publique sont calculés en fonction de deux critères. Le premier porte sur la nature du travail et sur la qualification du fonctionnaire (catégories de traitement), tandis que le second dépend de l'ancienneté (échelons de traitement). Les enseignants sont collectivement affectés à une catégorie de traitement, à l'exception de ceux qui exercent dans le tertiaire. Pour ces derniers, cette affectation est individuelle et est du seul ressort des autorités scolaires. L'ajustement des traitements en fonction des catégories et des échelons de traitement individuels s'effectue sans distinction régionale. Par ailleurs, l'État fixe de manière centralisée un supplément de traitement (13^e mois) qui est inclus dans le traitement statutaire.

Le barème salarial applicable aux enseignants qui travaillent à plein-temps dans des établissements publics comprend 12 « échelons » basés sur l'ancienneté (moins d'un an, moins de 2 ans, moins de 4 ans, etc., jusqu'à plus de 32 ans d'exercice).

Barèmes de base pour la rémunération des enseignants en Irlande

En Irlande, le barème de base appliqué pour la rémunération des enseignants comporte 25 échelons. Le traitement des enseignants du primaire en début de carrière correspond à l'échelon 2 du barème et comprend une prime si les enseignants sont titulaires d'un diplôme délivré par une université ou un institut pédagogique reconnu. Le traitement de départ des enseignants des niveaux autres que le primaire correspond au troisième échelon et comporte une prime si les enseignants sont titulaires d'un diplôme pédagogique délivré par une université reconnue en plus de leur premier diplôme. Il faudra donc 23 ans à un enseignant du primaire et 22 ans à un enseignant dans un autre secteur pour atteindre l'échelon maximal du barème.

Après 15 ans d'exercice, le traitement des enseignants du primaire correspond au 17^e échelon du barème et comprend une prime si les enseignants sont titulaires d'un diplôme délivré par une université ou un institut pédagogique reconnu. Après 15 ans d'exercice, celui des enseignants qui travaillent dans les niveaux postérieurs au primaire correspond au 18^e échelon du barème et comporte une prime si les enseignants sont titulaires d'un diplôme pédagogique délivré par une université reconnue en plus de leur premier diplôme.

Salaires individuels en Suède

Le terme « traitements statutaires », tel qu'il a été défini (« traitements prévus dans les barèmes officiels ») n'est pas applicable au contexte suédois. Dans ce pays, en effet, les enseignants perçoivent depuis 1996 un traitement calculé individuellement sur la base de conventions collectives. Les qualifications pédagogiques, les activités de formation continue et la qualité de l'enseignement dispensé constituent des critères susceptibles d'augmenter le traitement de base.

D₁

Pour mieux comprendre la politique mise en œuvre par les établissements scolaires des différents pays pour attirer ou retenir les enseignants qualifiés, il est donc nécessaire d'examiner en détail les structures de barèmes et les incitations appliquées (voir annexe 3).

Ajustements au traitement de base

En plus du traitement en début de carrière, les ajustements au traitement de base constituent un facteur déterminant supplémentaire pour les personnes envisageant d'embrasser la carrière d'enseignant.

En plus des barèmes de base, de nombreux pays recourent à des incitations pour les enseignants (voir « Ajustements au traitement de base en Nouvelle-Zélande » et « Le Mexique et le Programme de promotion des enseignants »), qui peuvent prendre la forme d'une rémunération financière et/ou d'une réduction du nombre d'heures d'enseignement (tableau D1.3, annexe 3). En plus du traitement en début de carrière, ces incitations peuvent constituer un facteur déterminant supplémentaire pour les personnes envisageant d'embrasser la carrière d'enseignant. Parmi les mesures incitatives initiales à l'attention des enseignants diplômés figurent des allocations familiales et des primes selon l'emplacement de l'école, un traitement de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications supérieures aux exigences minimales requises pour l'exercice de leur profession, ainsi qu'une majoration de traitement pour les enseignants possédant des qualifications dans plusieurs branches ou des compétences pour travailler avec des élèves aux besoins éducatifs spéciaux (tableau D1.3).

Le Mexique et le programme de promotion des enseignants

En 1992, le Programme de promotion des enseignants a été mis en œuvre dans le cadre de la Convention nationale pour la modernisation de l'enseignement fondamental, grâce à un financement de la Chambre des députés et des autorités nationales. Il s'agit d'un système de promotion horizontale applicable au personnel enseignant. Chaque année, le ministère de l'Éducation et le syndicat des enseignants décident la promotion de certains enseignants à l'échelon barémique supérieur. Trois catégories d'enseignants sont définies : la catégorie 1 promeut les titulaires de classe, la catégorie 2 les éducateurs qui peuvent exercer des fonctions d'administration et de supervision et la catégorie 3 les enseignants qui prennent en charge des activités technico-pédagogiques. Ce système d'évaluation est basé sur les critères suivants :

1. l'ancienneté (toutes les catégories) ;
2. les qualifications (toutes les catégories) ;
3. le parcours professionnel ou les connaissances que doit posséder un enseignant pour mener à bien ses missions ;
4. les cours de recyclage et de formation continue au niveau de l'État et à l'échelon national (toutes les catégories) ;
5. la qualité de l'enseignement dispensé (toutes les catégories) ;
6. la qualité des résultats obtenus par les élèves inscrits dans la classe concernée ou qui suivent les cours dans la matière concernée (uniquement catégorie 1) ;
7. le rendement scolaire ou toutes les actions menées en vue de faire progresser les élèves ou de former des enseignants (uniquement catégorie 2) ;
8. le soutien pédagogique pour des activités de recherche, de mise à jour et de préparation de matériel contribuant à améliorer le processus et les procédures d'enseignement et d'apprentissage (catégorie 3 uniquement) ;
9. l'étalement des heures de cours sur toute la journée (cours du matin et du soir) et l'exercice de fonctions de supervision.

Pour bénéficier de promotions dans le cadre du Programme de promotion des enseignants, les candidats doivent gravir successivement cinq échelons professionnels dans les zones suivantes :

1. les zones rurales ou urbaines, avec obligation de rester en fonction pendant 14 ans au moins,
2. les zones défavorisées, avec obligation de rester en poste pendant huit ans au moins (par exemple, absence d'eau courante, absence d'électricité, accès limité à la ville la plus proche).

Ajustements au traitement de base en Nouvelle-Zélande

La direction de chaque établissement définit des majorations de traitement aux fins de recrutement, de récompense et de fidélisation dans les cas suivants :

1. la possession d'un diplôme ou d'un certificat d'aptitude pédagogique reconnu supérieur aux exigences requises ;
2. l'exercice de fonctions administratives en plus des activités pédagogiques ;
3. l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers notamment pour les Resource Teachers (enseignants itinérants apportant un soutien pédagogique aux enfants ayant des besoins particuliers et à leurs écoles) ;
4. les « tâches spéciales » :
 - la formation des futurs enseignants (Associate Teacher Allowance, une rémunération horaire basée sur le nombre d'heures de contacts prévus) ;
 - le conseil en orientation de carrière (Careers Advisor Allowance : les enseignants des établissements secondaires désignés comme conseillers d'orientation perçoivent une rémunération annuelle) ;
 - la surveillance des autocars (Bus Controller Allowance : rémunération basée sur le nombre d'itinéraires à surveiller) ;
 - la coordination des évaluations menant au diplôme de 6^e obtenu par cours du soir (Sixth Form Certificate Assessment Allowance : rémunération horaire limitée à neuf heures par an pour les enseignants des établissements secondaires) ;
5. l'enseignement dans une localité considérée comme isolée de l'agglomération la plus proche ;
6. la qualité de l'enseignement dispensé ;
7. la dispense de cours dans une matière particulière ;
8. « autres » :
 - l'enseignement dans des écoles ayant des difficultés à assurer leur dotation en personnel ou dont la dotation est inférieure ou limitée à trois enseignants équivalent plein-temps (Staffing Incentive Allowance) ;
 - l'enseignement à des élèves maoris, qui donne lieu à une prime annuelle (Maori Immersion Teaching Allowance) ;
 - la supervision des stages des futurs enseignants : les enseignants travaillant dans des écoles « normales » [c'est-à-dire des établissements primaires ou intermédiaires ayant conclu une convention avec les établissements de formation pour l'accueil en stage de futurs enseignants (Normal School Allowance)] ;
 - le fait de rester en poste pendant une durée déterminée (Mobile Reserve Allowance) ;
 - le fait d'être arrivé au sommet d'un groupe de qualification depuis trois ans au moins (Service Allowance, versée aux enseignants du secondaire. Au niveau primaire, cette prime n'est plus versée qu'aux enseignants qui en bénéficiaient déjà au 1^{er} juillet 1992) ;
 - les tâches ou missions supplémentaires/spéciales pouvant être prises en charge par un enseignant (Special Duties Increment Allowance).

Le deuxième critère est celui qui donne le plus fréquemment lieu à un ajustement au salaire de base.

D1

Une fois en fonction, le personnel enseignant doit être évalué, encouragé, reconnu et récompensé pour la qualité de son travail. L'un des moyens à la disposition des établissements pour encourager l'enseignement de qualité consiste à allouer une majoration de traitement au titre d'activités de formation professionnelle, de la prise en charge d'activités particulières, de l'exercice de fonctions administratives supplémentaires ou de la qualité de l'enseignement dispensé (tableau D1.3).

Dans plusieurs pays, des primes supplémentaires permanentes sont accordées aux enseignants ayant des qualifications supérieures aux exigences minimales requises.

Dans dix pays au moins, des majorations permanentes de traitement sont octroyées à tous les enseignants titulaires d'un diplôme pédagogique supérieur aux exigences minimales requises (maîtrise ou doctorat) ; à tous ceux qui assument des fonctions administratives, en plus de leurs activités pédagogiques ; aux enseignants affectés à un poste lointain ou retiré ; et à ceux qui travaillent avec des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Un autre critère comprend la qualité de l'enseignement dispensé.

Dans dix pays au moins, des primes temporaires sont accordées au titre de l'exercice de fonctions administratives ; de la prise en charge d'un nombre de classes ou d'heures de cours supérieur à celui prévu dans un contrat à plein-temps (par exemple, des fonctions d'intérim) ; et de « tâches spéciales » comme le conseil d'orientation et la formation des futurs enseignants.

Dans plusieurs pays, des majorations permanentes de traitement sont octroyées au titre d'activités de formation professionnelle, de la qualité de l'enseignement dispensé, de la situation familiale et des « activités spéciales », telles les activités extrascolaires (par exemple, le sport et les clubs de théâtre, les cours d'été, les écoles de devoirs, etc.) (graphique D1.3).

Il s'avère souvent difficile pour les pays de séparer les primes supplémentaires des échelons de rémunération de base ou de les quantifier. Si des pays comme l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Nouvelle-Zélande, le Portugal ou la République tchèque sont en mesure d'affirmer que les primes supplémentaires octroyées à certains enseignants au niveau secondaire supérieur s'élèvent à plus de 20 pour cent, nombre de pays sont dans l'incapacité de chiffrer les primes (tableau D1.1c).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données relatives aux traitements statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires proviennent de l'enquête OCDE-INES 2000 sur les enseignants et les programmes, et se réfèrent à l'année scolaire 1998/1999.

Les données relatives aux traitements statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires (tableaux D1.1a-d) proviennent de l'enquête OCDE-INES 2000 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1998/1999. Les données relatives aux salaires sont mentionnées conformément aux politiques officielles appliquées aux institutions publiques.

Le traitement statutaire (tableaux D1.1a-d) est la rémunération versée conformément aux barèmes officiels (voir annexe 3). Par définition, il correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni) diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes de traitement en vigueur). Le traitement est considéré « impôt non déduit », c'est-à-dire avant qu'il fasse l'objet de déductions au titre de l'impôt sur le revenu.

Les traitements bruts (tableaux D1.1a-d) ont été comparés en fonction du PIB et en utilisant les Parités de Pouvoir d'Achat (PPA) telles qu'elles figurent dans la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux 1999. La date de référence pour le PIB par habitant est 1999 (1^{er} janvier au 31 décembre 1999), tandis que la période de référence pour les traitements des enseignants s'étend du 30 juin 1998 au 30 juin 1999. L'année de référence pour les PPA est 1999. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation, avec référence à janvier 1999 pour les pays ayant un exercice fiscal décalé (Australie et Nouvelle-Zélande) et pour les pays où la période exacte pour laquelle les traitements sont appliqués est légèrement différente (Espagne, Hongrie, Islande

et Norvège), et ce uniquement si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 pour cent. Les ajustements limités n'ont pas été pris en compte, car même pour les traitements se référant à 1998/1999, la période exacte pour laquelle les traitements sont appliqués ne sera que légèrement différente. Les années de référence pour les traitements figurent à l'annexe 3.

Le traitement en début de carrière (tableaux D1.1a-d) 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.

Le traitement après 15 ans d'exercice (tableaux D1.1a-d) 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. Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé) pour un enseignant à plein-temps ayant le niveau de formation minimum pour être dûment habilité à exercer sa profession.

L'indice utilisé pour comparer les traitements des enseignants du primaire avec ceux des autres fonctionnaires provient de l'enquête sur la rémunération d'emplois sélectionnés dans la fonction publique (*Survey of Compensation of Employees for Selected Occupations in General Government*), menée en 1996 dans le cadre du programme PPA d'EUROSTAT et de l'OCDE (tableau D1.2). Les traitements pour les professions sélectionnées sont censés être représentatifs des rémunérations des fonctionnaires enregistrés dans les comptes nationaux, sous la rubrique des dépenses de l'État relatives aux services publics et à l'éducation. Les définitions des professions sélectionnées ont été reprises des versions 1968 et 1988 de la Classification internationale type des professions (CITP) du Bureau international du travail.

Par définition, un ajustement au salaire de base est un écart de traitement entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération pour le travail fourni au sein de l'établissement et le montant qu'il serait censé percevoir si l'on prenait uniquement en considération son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passé à enseigner). Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents et ils peuvent réellement faire progresser un enseignant « hors cadre », en le faisant passer sur un barème de salaires différent, ou le faire progresser d'un échelon sur le barème.

D1

Tableau D1.1a. Salaire des enseignants dans l'enseignement primaire (1999)
Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement primaire public, en équivalent dollars convertis à l'aide des PPA

	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/ PIB par habitant (1994)	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 pourcentage ¹	Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE										
Australie	25 661	36 971	37 502	1.04	1.50	m	1.44	9	8	44
Autriche*	21 804	26 389	44 159	0.88	1.06	1.16	1.21	34	m	39
Belgique (Com. fl.)*	22 901	30 801	36 594	0.93	1.25	1.28	1.34	27	n	37
Belgique (Com. fr.)*	22 043	29 878	35 685	0.90	1.22	1.28	1.36	27	n	35
République tchèque*	6 806	9 032	12 103	0.52	0.69	m	1.33	32	20	12
Danemark*	28 140	32 684	32 684	1.07	1.24	1.40	1.16	8	m	51
Angleterre*	19 999	33 540	33 540	0.89	1.50	m	1.68	9	m	m
Finlande*	18 110	24 799	25 615	0.79	1.08	1.29	1.37	20	16	38
France	19 761	26 599	39 271	0.88	1.19	1.26	1.35	34	11	30
Allemagne*	29 697	36 046	38 996	1.26	1.53	1.65	1.21	28	n	46
Grèce	19 327	23 619	28 027	1.29	1.58	1.27	1.22	33	m	30
Hongrie*	5 763	8 252	11 105	0.50	0.72	m	1.43	40	4	14
Islande	19 939	21 891	25 377	0.75	0.82	m	1.10	18	m	34
Irlande*	21 940	35 561	40 141	0.85	1.38	2.11	1.62	23	n	39
Italie*	19 188	23 137	28 038	0.87	1.04	1.10	1.21	35	m	31
Corée*	23 759	39 411	62 281	1.51	2.51	m	1.66	37	6	60
Mexique*	10 465	13 294	22 345	1.19	1.52	m	1.27	11	n	17
Pays-Bas	25 896	30 881	37 381	1.03	1.23	1.38	1.19	25	n	33
Nouvelle-Zélande*	16 678	32 573	32 573	0.91	1.78	1.27	1.95	8	42	33
Norvège*	22 194	25 854	27 453	0.78	0.91	1.00	1.16	28	3	36
Portugal*	18 751	27 465	50 061	1.12	1.65	1.97	1.46	26	31	31
Écosse*	19 765	32 858	32 858	0.88	1.47	m	1.66	11	m	35
Espagne*	24 464	28 614	37 317	1.33	1.56	1.95	1.17	42	29	36
Suède*	18 581	24 364	m	0.81	1.07	1.05	1.31	m	m	m
Suisse	33 209	43 627	51 813	1.20	1.57	1.65	1.31	25	m	49
Turquie*	9 116	10 327	11 541	1.21	1.37	1.65	1.13	27	m	14
États-Unis	25 707	34 705	43 094	0.76	1.03	1.22	1.35	30	18	36
Moyenne des pays	20 358	27 525	33 752	0.97	1.32	1.42	1.36	25	11	34
Participants au projet IEM										
Argentine	9 857	13 327	15 647	0.86	1.16	m	1.35	21-24	8	2
Brésil	4 818	7 191	10 877	0.74	1.10	m	1.49	25	n	9
Chili	14 459	15 868	19 435	1.68	1.84	m	1.10	30	32	19
Indonésie	1 624	2 938	5 598	0.62	1.12	m	1.81	33	33	1
Jordanie	8 096	10 652	27 347	2.18	2.87	m	1.32	41	n	14
Malaisie	7 056	11 803	17 001	0.88	1.46	m	1.67	29	7	15
Pérou	4 752	4 752	4 752	1.05	1.05	m	1.00	au moins 20	10	8
Philippines	12 620	13 715	14 609	3.52	3.83	m	1.09	22	21	12
Thaïlande	5 781	14 208	27 098	1.00	2.47	m	2.46	37	n	19
Tunisie	11 706	12 877	13 449	2.04	2.25	m	1.10	35	n	22
Uruguay	9 842	11 675	14 724	1.17	1.39	m	1.19	32	48	20

1. Dans la plupart des pays la prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics

Tableau D1.1b. Salaire des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (1999)

Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, en équivalent dollars convertis à l'aide des PPA

	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/PIB par habitant (1994)	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/traitements en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire en pourcentage ¹	Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE										
Australie	26 658	37 138	37 577	1.08	1.50	m	1.39	8	7	47
Autriche*	22 421	27 503	46 735	0.90	1.10	1.26	1.23	34	m	42
Belgique (Com. fl.)*	23 428	32 819	40 017	0.95	1.34	1.37	1.40	27	n	46
Belgique (Com. fr.)*	22 561	31 903	39 115	0.92	1.30	1.37	1.41	27	n	44
République tchèque*	6 806	9 032	12 103	0.52	0.69	m	1.33	32	18	13
Danemark*	28 140	32 684	32 684	1.07	1.24	1.40	1.16	8	m	51
Angleterre*	19 999	33 540	33 540	0.89	1.50	m	1.68	9	m	m
Finlande*	20 394	28 225	29 530	0.89	1.23	1.41	1.38	20	16	43
France	21 918	28 757	41 537	0.98	1.28	1.39	1.31	34	11	45
Allemagne*	33 196	38 596	43 945	1.41	1.63	1.80	1.16	28	n	53
Grèce	19 650	23 943	28 987	1.31	1.60	1.27	1.22	33	m	38
Hongrie*	5 763	8 252	11 105	0.50	0.72	m	1.43	40	4	15
Islande	19 939	21 891	25 377	0.75	0.82	m	1.10	18	m	34
Irlande*	23 033	35 944	40 523	0.89	1.39	2.23	1.56	22	n	49
Italie*	20 822	25 397	31 062	0.94	1.15	1.19	1.22	35	m	41
Corée*	23 613	39 265	62 135	1.50	2.50	m	1.66	37	5	77
Mexique*	13 357	15 592	27 643	1.52	1.78	m	1.17	11	n	19
Pays-Bas	26 874	33 056	41 066	1.07	1.31	1.49	1.23	24	n	38
Nouvelle-Zélande*	16 678	32 573	32 573	0.91	1.78	1.32	1.95	8	38	35
Norvège*	22 194	25 854	27 453	0.78	0.91	1.00	1.16	28	3	41
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.12	1.65	2.44	1.46	26	31	41
Écosse*	19 765	32 858	32 858	0.88	1.47	m	1.66	11	m	37
Espagne*	26 669	31 178	40 082	1.45	1.70	1.95	1.17	42	39	56
Suède*	18 704	24 487	m	0.82	1.07	1.15	1.31	m	m	m
Suisse	39 162	52 247	60 615	1.41	1.88	1.98	1.33	23	m	61
Turquie*	8 144	9 355	10 568	1.08	1.24	1.36	1.15	m	m	16
États-Unis	25 155	33 418	44 397	0.74	0.99	1.18	1.33	30	22	35
Moyenne des pays	21 252	28 629	35 511	1.01	1.36	1.50	1.35	25	11	41
Participants au projet IEM										
Argentine	15 789	22 266	26 759	1.37	1.93	m	1.41	21-24	7	3
Brésil	11 970	11 180	13 954	1.83	1.71	m	0.93	25	n	14
Chili	14 459	15 868	19 435	1.68	1.84	m	1.10	30	32	19
Indonésie	1 624	2 938	5 598	0.62	1.12	m	1.81	32	33	2
Jordanie	8 096	10 652	27 347	2.18	2.87	m	1.32	41	n	14
Malaisie	13 575	21 568	29 822	1.68	2.68	m	1.59	22	7	28
Pérou	4 701	4 701	4 701	1.04	1.04	m	1.00	au moins 20	10	8
Philippines	12 620	13 715	14 609	3.52	3.83	m	1.09	22	21	12
Thaïlande	5 781	14 208	27 098	1.00	2.47	m	2.46	37	n	22
Tunisie	15 062	16 467	17 169	2.63	2.87	m	1.09	30	n	36
Uruguay	9 842	11 675	14 724	1.17	1.39	m	1.19	32	48	21

1. Dans la plupart des pays la prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

D1

Tableau D1.1c. Salaire des enseignants dans la filière générale du deuxième cycle de secondaire (1999)
*Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement public du deuxième cycle du secondaire (filière générale),
en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA*

	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 pourcentage ¹	Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE									
Australie	26 658	37 138	37 577	1.08	1.50	1.39	8	7	48
Autriche	24 027	30 376	53 443	0.96	1.22	1.26	34	m	49
Belgique (Com. fl.) [*]	29 075	41 977	50 461	1.18	1.71	1.44	25	n	62
Belgique (Com. fr.) [*]	28 151	41 079	49 581	1.15	1.67	1.46	25	n	61
République tchèque [*]	8 052	10 695	14 316	0.62	0.82	1.33	32	22	16
Danemark	29 986	40 019	42 672	1.14	1.52	1.33	7	m	80
Angleterre [*]	19 999	33 540	33 540	0.89	1.50	1.68	9	m	m
Finlande	21 047	29 530	31 325	0.92	1.29	1.40	20	23	47
France	21 918	28 757	41 537	0.98	1.28	1.31	34	11	49
Allemagne	35 546	41 745	49 445	1.51	1.77	1.17	28	n	61
Grèce	19 650	23 943	28 987	1.31	1.60	1.22	33	m	38
Hongrie	6 908	10 355	13 217	0.60	0.90	1.50	40	4	19
Islande	20 775	25 795	30 954	0.78	0.97	1.24	18	m	56
Irlande	23 033	35 944	40 523	0.89	1.39	1.56	22	n	49
Italie	20 822	26 175	32 602	0.94	1.18	1.26	35	m	43
Corée	23 613	39 265	62 135	1.50	2.50	1.66	37	5	80
Pays-Bas	27 133	46 148	54 720	1.08	1.83	1.70	24	n	53
Nouvelle-Zélande [*]	16 678	32 573	32 573	0.91	1.78	1.95	8	34	37
Norvège	22 194	25 854	27 453	0.78	0.91	1.16	28	3	51
Portugal	18 751	27 465	50 061	1.12	1.65	1.46	26	31	46
Écosse	19 765	32 858	32 858	0.88	1.47	1.66	11	m	36
Espagne	29 058	33 988	43 100	1.58	1.85	1.17	39	36	62
Suède	20 549	26 210	m	0.90	1.15	1.28	m	m	m
Suisse	46 866	62 052	70 548	1.69	2.23	1.32	23	m	92
Turquie	8 144	9 355	10 568	1.08	1.24	1.15	27	m	19
États-Unis	25 405	36 219	44 394	0.75	1.07	1.43	30	27	38
Moyenne des pays	22 839	31 887	39 144	1.05	1.46	1.40	25	12	50
Participants au projet IEM									
Argentine	15 789	22 266	26 759	1.37	1.93	1.41	21-24	7	3
Brésil	12 598	16 103	18 556	1.93	2.47	1.28	25	n	20
Chili	14 644	16 214	19 597	1.70	1.88	1.11	30	33	19
Indonésie	1 689	3 537	5 598	0.64	1.35	2.09	32	33	2
Jordanie	8 096	10 652	27 347	2.18	2.87	1.32	41	n	14
Malaisie	13 575	21 568	29 822	1.68	2.68	1.59	22	7	28
Pérou	4 701	4 701	4 701	1.04	1.04	1.00	au moins 20	10	8
Philippines	12 620	13 715	14 609	3.52	3.83	1.09	22	21	12
Thaïlande	5 781	14 208	27 098	1.00	2.47	2.46	37	n	22
Tunisie	18 235	19 770	20 577	3.18	3.45	1.08	30	n	42
Uruguay	10 305	12 489	15 585	1.22	1.48	1.21	32	47	22

1. Dans la plupart des pays la prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics

Tableau D1.1d. **Salaires des enseignants dans la filière professionnelle du deuxième cycle de secondaire (1999)**
*Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement public du deuxième cycle de secondaire (filière professionnelle),
en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA*

	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 pourcentage ¹	Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE									
Autriche*	22 893	28 343	48 708	0.92	1.14	1.24	34	m	46
République tchèque*	8 028	10 662	14 263	0.61	0.82	1.33	32	21	16
Danemark*	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finlande*	17 131	23 331	24 799	0.75	1.02	1.36	20	12	m
France	21 918	28 757	41 537	0.98	1.28	1.31	34	11	44
Allemagne*	35 096	41 096	48 395	1.49	1.74	1.17	28	n	59
Grèce*	19 650	23 943	28 987	1.31	1.60	1.22	33	m	38
Hongrie*	7 080	10 653	14 175	0.62	0.93	1.50	40	4	19
Islande	20 775	25 795	30 954	0.78	0.97	1.24	18	m	56
Irlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie*	20 822	26 175	32 602	0.94	1.18	1.26	35	m	43
Corée*	23 613	39 265	62 135	1.50	2.50	1.66	37	7	78
Pays-Bas	27 030	41 066	48 010	1.07	1.63	1.52	23	n	49
Nouvelle-Zélande*	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège*	22 194	25 854	27 453	0.78	0.91	1.16	28	3	44
Portugal*	18 751	27 465	50 061	1.12	1.65	1.46	26	31	46
Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Espagne*	27 958	32 419	41 929	1.52	1.76	1.16	42	37	59
Suède*	21 903	25 225	m	0.96	1.10	1.15	m	m	m
Suisse	43 582	54 493	66 311	1.57	1.96	1.25	23	m	75
Turquie*	10 414	11 625	12 838	1.39	1.55	1.12	24	m	12
États-Unis	25 405	36 219	44 394	0.75	1.07	1.43	30	27	38
Moyenne des pays	21 902	28 466	37 503	1.06	1.38	1.31	30	17	45
Participants au projet IEM									
Argentine	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili	14 644	16 214	19 597	1.7	1.9	1.1	30	33	19
Indonésie	1 689	3 537	5 598	0.6	1.3	2.1	32	33	2
Jordanie	8 096	10 652	27 347	2.2	2.9	1.3	41	n	15
Malaisie	13 575	21 568	29 822	1.7	2.7	1.6	22	7	27
Pérou	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Philippines	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Thaïlande	5 781	14 208	27 098	1.0	2.5	2.5	37	n	23
Tunisie	16 545	18 105	18 886	2.9	3.2	1.1	30	n	n
Uruguay	10 305	12 489	15 585	1.2	1.5	1.2	32	47	22

1. Dans la plupart des pays la prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

D1

Tableau D1.2. **Comparaison des rémunérations moyennes des enseignants du primaire à celles des personnes occupant d'autres emplois dans le secteur public (1996)**

Rémunérations moyennes des enseignants du primaire par rapport aux autres professions sélectionnées dans le secteur public (enseignants du primaire = 100)

	Dessinateur industriel	Enseignant de l'enseignement pré-primaire	Technicien de matériels informatiques	Infirmière	Spécialiste du travail social	Fonctionnaire exécutif I ¹	Professeur de mathématiques dans l'enseignement secondaire	Ingénieur sanitaire	Ingénieur civil	Fonctionnaire exécutif II ¹	Directeur d'école	Médecin de la santé publique
Australie	++	-	-	0	0	0	+	++	++	++	++	++
Autriche	-	-	-	+	0	0	++	++	++	++	++	++
Canada	+	0	0	++	++	++	++	++	++	++	+	++
République tchèque	-	-	-	0	++	0	+	+	++	+	+	++
Danemark	0	0	0	0	0	++	++	++	+	++	++	++
France	+	0	+	0	+	0	+	++	++	++	++	++
Allemagne	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Grèce	-	0	-	0	-	-	0	-	-	-	+	++
Hongrie	-	-	-	-	-	0	+	-	-	++	++	++
Islande	-	-	+	+	+	0	++	++	++	+	++	++
Irlande	-	-	-	+	+	-	0	0	++	+	++	++
Israël	0	0	0	-	0	++	+	++	++	++	++	++
Italie	0	0	0	+	+	+	0	++	++	++	++	++
Japon	++	0	-	0	-	++	0	0	++	++	++	0
Luxembourg	-	0	-	-	+	0	++	++	++	+	++	++
Mexique	-	-	-	-	-	++	+	-	-	++	++	0
Pays-Bas	0	-	-	-	+	+	+	++	++	+	++	++
Norvège	-	0	0	0	-	+	+	++	++	+	++	++
Pologne	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	++
Portugal	-	0	0	0	++	-	0	++	++	-	0	++
République slovaque	+	-	0	-	0	+	0	++	++	+	++	+
Espagne	-	0	-	0	-	-	+	++	++	+	++	++
Suède	-	-	-	0	0	-	+	0	0	+	++	++
Suisse	-	-	-	-	-	0	+	+	+	0	++	++
Turquie	-	0	-	+	++	-	0	+	+	-	++	+
Royaume-Uni	-	0	-	-	-	-	+	0	0	0	++	++
États-Unis	-	-	-	0	+	-	0	++	++	-	-	++

Comparaison des rémunérations moyennes des enseignants du primaire.

- 0 De -10 à +10 pour cent de la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire.
- Plus de 10 mais moins de 30 pour cent plus bas que la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire.
- Plus de 30 pour cent plus bas que la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire.
- +
- +
- ++ Plus de 10 mais moins de 30 pour cent plus élevé que la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire.
- ++ Plus de 30 pour cent plus élevé que la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire.

1. Contrairement au fonctionnaire exécutif II, il n'est pas obligatoire que le fonctionnaire exécutif I ait une formation de niveau équivalent au tertiaire-type A. Le fonctionnaire exécutif II est souvent le patron d'un fonctionnaire exécutif I.

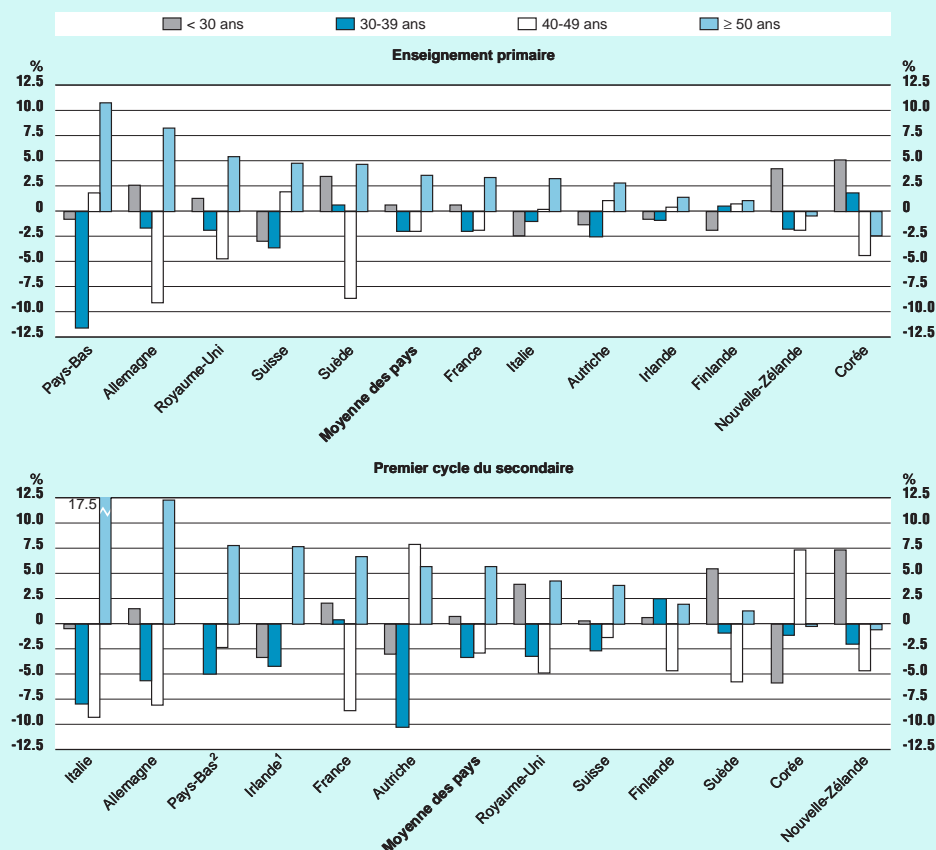
Source : EUROSTAT-OCDE, Parités de Pouvoir d'Achats (1996). Les professions sont classées selon CIP-88 (catégories 1 à 3).

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS ET DES PERSONNELS DE L'ÉDUCATION SELON L'ÂGE ET LE SEXE

- Dans 16 des 18 pays de l'OCDE, plus de la moitié des enseignants sont âgés de 40 ans et plus. En Allemagne et en Suède, plus d'un tiers des enseignants du primaire sont âgés de 50 ans et plus.
- Si dans l'enseignement primaire, la proportion moyenne d'enseignants âgés de 50 ans et plus a enregistré une hausse de 4 pour cent par rapport à 1996, ce chiffre a augmenté de plus de 5 pour cent en Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.
- Les écarts sont plus importants dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire. La proportion d'enseignants âgés de 50 ans et plus dans le premier cycle du secondaire s'est accrue en moyenne de 6 pour cent entre 1996 et 1999 et l'augmentation dépasse 5 pour cent en Autriche, en France, en Irlande et aux Pays-Bas et 10 pour cent en Allemagne et en Italie.

Graphique D2.1. **Variation dans la répartition des enseignants selon leur âge (1996 et 1999)**

Variation dans la répartition des enseignants par âge dans les établissements privés et publics entre 1996 et 1999 (1996 = 0), par niveau d'enseignement



Note : Les données de 1999 se réfèrent aux établissements publics et privés tandis que les données de 1996 se réfèrent uniquement aux établissements publics.

1. Les enseignants du premier cycle du secondaire en 1999 comprennent ceux du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

2. Les enseignants du premier cycle du secondaire en 1999 comprennent ceux du deuxième cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre 1996 et 1999 dans le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus. Source : OCDE.

■ CONTEXTE

La démographie des enseignants constitue une préoccupation majeure dans beaucoup de pays de l'OCDE, et en particulier dans ceux où l'on prévoit une poursuite de l'augmentation des effectifs (indicateur A1). L'un des problèmes politiques essentiels est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés pour former l'ensemble des enfants. Si une grande part des enseignants appartiennent aux catégories d'âge supérieures, les pays seront amenés à concevoir des politiques efficaces en vue de remplacer les enseignants partant en retraite et d'attirer de nouveaux enseignants qualifiés (indicateur D1). Étant donné que l'ancienneté constitue un critère essentiel pour les barèmes de rémunération et que des primes supplémentaires sont requises pour accroître l'attrait de la profession d'enseignant (indicateur D1), la répartition des enseignants selon l'âge peut également avoir une incidence considérable sur les budgets de l'éducation.

Le pourcentage d'actifs employés dans l'enseignement permet d'évaluer la proportion des ressources humaines d'un pays affectées à l'éducation de la population. Le nombre d'enseignants ou de personnes assurant un soutien pédagogique ainsi que le niveau de rémunération du personnel enseignant (indicateur D1) constituent deux facteurs influant considérablement sur les ressources financières que les pays doivent consacrer à l'éducation.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Âge

Les tendances démographiques générales ainsi que l'attrait de l'enseignement par rapport à d'autres professions à différentes périodes peuvent avoir une incidence sur la structure par âge du corps enseignant. Dans de nombreux pays, le baby-boom d'après guerre, associé à une fréquentation accrue de l'enseignement tertiaire, a entraîné une grande concentration d'enseignants dans les catégories d'âge 40 et 50 ans durant les années 90. Dans les pays où l'on prévoit une augmentation de la population en âge d'être scolarisée au cours de la prochaine décennie (voir indicateur A1), il y a fort à craindre qu'un grand nombre d'enseignants partent à la retraite alors que les effectifs d'élèves ne cessent de s'accroître.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du primaire et du secondaire sont formés par des enseignants âgés de 40 ans et plus (tableau D2.1). En Allemagne, au Canada, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède, 60 pour cent ou plus des enseignants du primaire ont plus de 40 ans. Par ailleurs, en Belgique (Communauté flamande) et en Corée, le corps enseignant semble relativement jeune, plus de 50 pour cent des enseignants du primaire ayant moins de 40 ans.

Dans 16 pays sur 18, les enseignants du secondaire sont plus âgés que ceux du primaire. En Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg et en Suisse, la proportion d'enseignants du secondaire âgés de 40 ans et plus est supérieure d'au moins 11 pour cent à celle du primaire. Étant donné que les traitements des enseignants (indicateur D1) sont le plus souvent conditionnés par l'âge ou l'ancienneté, ces pays sont probablement confrontés à une masse salariale plus élevée.

Cet indicateur montre la répartition des enseignants du primaire et du secondaire selon l'âge et le sexe...

... et la place du personnel enseignant et non enseignant sur le marché du travail.

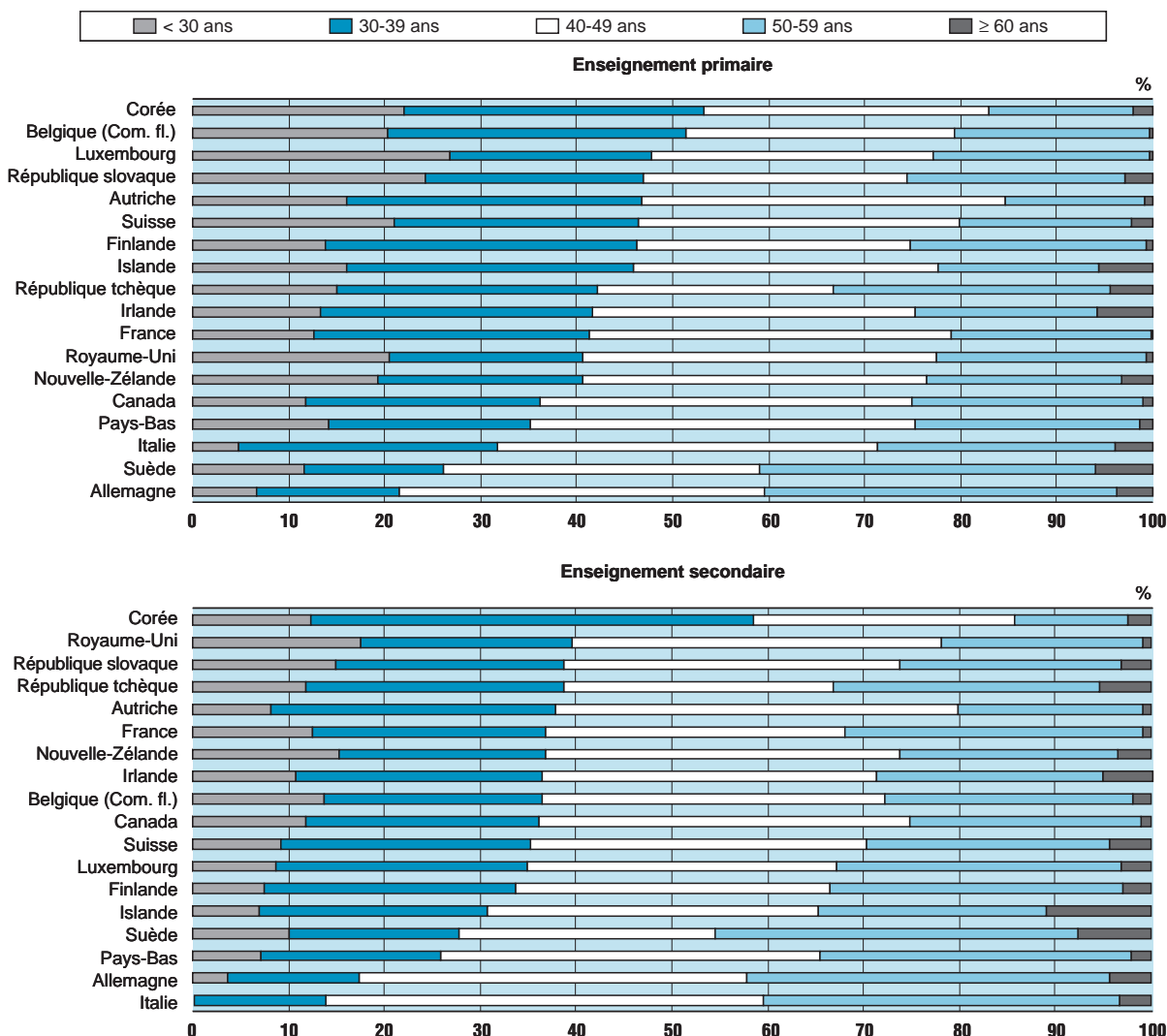
Dans de nombreux pays, il y a fort à craindre qu'un grand nombre d'enseignants partent à la retraite alors que les effectifs d'élèves ne cessent de s'accroître.

Dans 16 pays de l'OCDE sur 18, la plupart des enseignants du primaire ont au moins 40 ans.

D₂

Graphique D2.2. Répartition des enseignants selon leur âge (1999)

Répartition des enseignants dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et groupe d'âge



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'enseignants âgés de 40 ans et plus.
Source : OCDE. Tableau D2.1.

La proportion de jeunes enseignants varie selon les pays.

Environ un cinquième ou plus des enseignants du primaire sont âgés de moins de 30 ans en Communauté flamande de Belgique, en Corée, au Luxembourg, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse ; en Allemagne et en Italie, 10 pour cent des enseignants appartiennent à ce groupe d'âge. Les écarts entre les différents pays peuvent être en partie expliqués par l'âge auquel les étudiants achèvent l'enseignement tertiaire (annexe 1) et par les qualifications requises pour pouvoir enseigner (*Regards sur l'éducation 2000*, indicateur D2).

Le risque de pénurie d'enseignants est plus élevé dans les pays où la proportion d'enseignants âgés est la plus élevée et où l'on prévoit une stabilité ou une croissance des effectifs d'élèves. L'Allemagne, l'Italie et la Suède affichent la proportion la plus forte d'enseignants du premier cycle du secondaire âgés de plus de 50 ans (plus de 40 pour cent). En outre, ce chiffre est relativement important pour les enseignants du primaire dans ces pays. Ces enseignants atteindront l'âge de la retraite au moment de l'accroissement probable des effectifs d'élèves (tableau D2.1).

Modification de la structure par âge des enseignants intervenue entre 1996 et 1999

Dans dix des 12 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, la proportion d'enseignants âgés de plus de 50 ans s'est accrue entre 1996 et 1999. Entre ces deux dates, le pourcentage moyen d'enseignants âgés de 50 ans et plus a augmenté de 4 pour cent dans l'enseignement primaire. En Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, ce chiffre a même progressé de plus de 5 pour cent. Par ailleurs, cette progression a été plus forte dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire : 6 pour cent en moyenne durant la période 1996-1999. Cette augmentation a été supérieure à 5 pour cent en Autriche, en France, en Irlande et aux Pays-Bas et à 10 pour cent en Allemagne et en Italie (graphique D2.1).

Il est donc capital que de nouvelles personnes intègrent la profession d'enseignant pour compenser le grand nombre de départs en retraite qui interviendra au cours de la prochaine décennie. Lors de la période 1996-1999, le pourcentage moyen d'enseignants âgés de moins de 30 ans est resté relativement stable dans les pays de l'OCDE, tant au niveau du primaire que du secondaire.

Sexe

Dans tous les pays de l'OCDE, les enseignants du pré-primaire et du primaire sont principalement des femmes. Le Canada et la France sont les seuls pays où plus de 20 pour cent des enseignants du pré-primaire sont des hommes. Dans les pays de l'OCDE, à l'exception du Danemark et du Luxembourg, 65 pour cent et plus des enseignants du primaire sont des femmes (tableaux D2.2).

Cette tendance est moins marquée dans le premier cycle du secondaire. Dans tous les pays de l'OCDE, deux enseignants sur cinq sont des hommes. La Hongrie et la République tchèque présentent le plus faible pourcentage d'hommes dans le premier cycle du secondaire des établissements d'enseignement (respectivement 19 et 14 pour cent), ce chiffre étant le plus élevé au Luxembourg, au Mexique et en Suisse (respectivement 62, 51 et 55 pour cent).

Dans 15 pays de l'OCDE sur 18, l'écart hommes/femmes est plus marqué parmi les enseignants plus jeunes, même si, chez les enseignants du primaire âgés de 50 ans et plus, les femmes occupent toujours plus de la moitié des postes d'enseignement. La Corée fait exception à cette règle : les femmes sont minoritaires parmi les enseignants du primaire plus âgés et nettement majoritaires parmi les plus jeunes (tableau D2.3).

Dans de nombreux pays, un grand nombre d'enseignants partiront en retraite dans moins de dix ans.

Dans la plupart des pays, la moyenne d'âge du personnel enseignant a eu tendance à augmenter entre 1996 et 1999.

Les enseignants du pré-primaire et du primaire, et dans une moindre mesure du premier cycle du secondaire, sont principalement des femmes.

D2

La proportion d'hommes parmi les enseignants augmente avec le niveau d'enseignement.

Si les femmes tendent à prédominer dans l'enseignement pré-primaire et primaire et, dans une moindre mesure dans le premier cycle du secondaire, les pourcentages d'hommes et de femmes parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont similaires. En règle générale, les femmes sont moins représentées dans les niveaux d'enseignement supérieurs que dans les niveaux inférieurs. Dans le deuxième cycle du secondaire, la proportion de femmes parmi les enseignants est comprise entre 40 pour cent ou moins en Allemagne, en Corée, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse et représente 59 à 67 pour cent au Canada, en Hongrie, en Italie et en République tchèque. Dans l'enseignement tertiaire de type A et dans les programmes de recherche de haut niveau, les enseignants sont majoritairement des hommes dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, à l'exception de la République tchèque. A ce niveau, la proportion de femmes est comprise entre moins de 25 pour cent en Communauté flamande de Belgique, en Corée et en Suisse et plus de 40 pour cent en Australie, en Finlande, en Islande et en République tchèque, (tableau D2.2).

Personnel employé dans l'éducation

Le secteur de l'éducation occupe une place significative sur les marchés du travail de l'OCDE.

Le secteur de l'éducation occupe une place significative sur le marché du travail de tous les pays de l'OCDE. En moyenne, 5.4 pour cent de l'ensemble de la population active travaille dans l'éducation (enseignants, aides éducateurs et assistants de recherche, personnel de soutien professionnel, personnel de direction et d'administration et autres personnels assurant l'entretien et le fonctionnement des établissements) (tableau D2.5).

Le groupe le plus important est celui des enseignants, qui représentent en moyenne 3.5 pour cent de l'ensemble de la population active.

Les enseignants constituent la grande majorité du personnel d'éducation. Tous niveaux d'enseignement confondus, ils représentent en moyenne 3.5 pour cent de l'ensemble de la population active. Ce chiffre s'élève à 2.6 pour cent, si l'on prend en considération l'enseignement primaire et secondaire, et à 0.6 pour cent pour le tertiaire. Cependant, l'analyse de la proportion d'enseignants parmi la population active fait apparaître des différences notables entre les différents pays. Le nombre d'enseignants travaillant à plein-temps ou à temps partiel dans l'enseignement primaire et secondaire est compris entre 1.5 pour cent ou moins de l'ensemble des actifs en Corée et au Japon et 3.6 pour cent et plus en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et en Norvège. Dans l'enseignement tertiaire, ce pourcentage varie de 0.3 pour cent ou moins en Italie, en Turquie et au Royaume-Uni à 0.8 pour cent et plus au Canada et en Islande. En plus des enseignants, les aides éducateurs constituent une large part du personnel d'enseignement. En Nouvelle-Zélande, en Turquie et aux États-Unis, la proportion d'assistants de recherche parmi le personnel d'enseignement au niveau tertiaire représente plus de 18 pour cent du personnel d'enseignement (tableau D2.4).

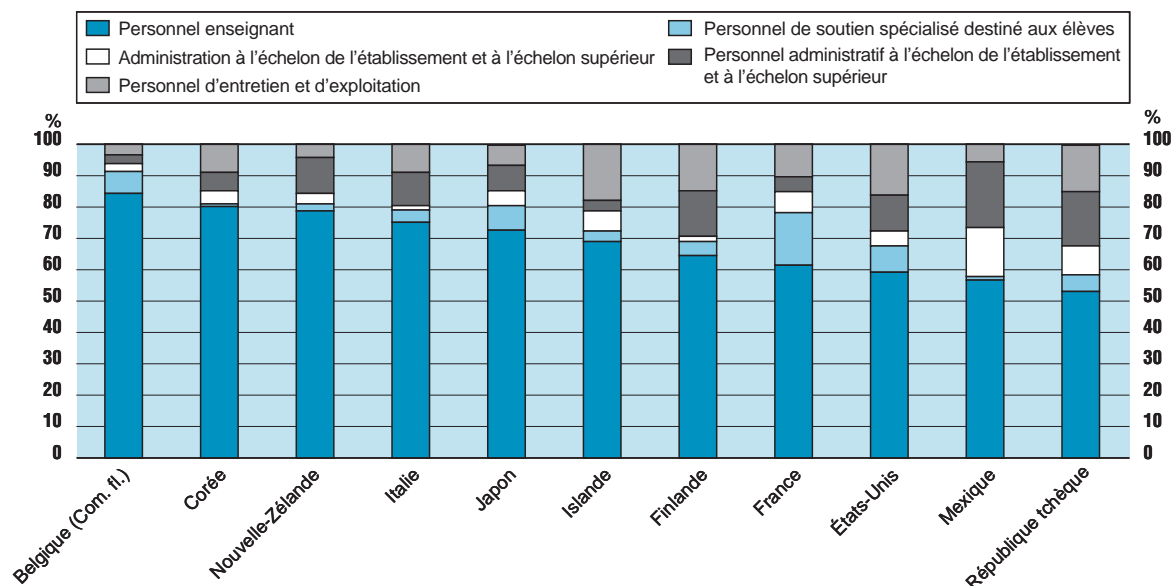
Les écarts constatés entre les pays sont fonction de multiples facteurs.

Les écarts constatés entre les différents pays dans l'importance relative du corps enseignant ne s'expliquent pas uniquement par l'effectif relatif de la population en âge d'être scolarisée (indicateur A1). Ils sont également fonction du nombre moyen d'élèves par classe, du nombre total d'heures de cours des élèves (indicateur D4), du temps de travail moyen des enseignants (indicateur D3) et de la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement et les autres tâches (indicateur D3).

Entre les pays de l'OCDE, on constate des différences significatives dans la répartition du personnel d'éducation entre enseignants et autres catégories

Graphique D2.3. **Personnel enseignant et non enseignant (1999)**

Répartition du personnel enseignant et non enseignant pour tous les niveaux d'enseignement confondus, calculs basés sur le nombre d'individus



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion du personnel enseignant.
Source : OCDE. Tableau D2.5.

D₂

de personnel, ce qui reflète des particularités inhérentes à l'organisation et la gestion des établissements. Parmi les 11 pays pour lesquels des données sont disponibles pour chaque catégorie de personnel employé dans l'éducation (graphique D2.3), le personnel non enseignant représente en moyenne 31 pour cent du personnel d'éducation. Dans sept d'entre eux, ce chiffre est compris entre 20 et 40 pour cent. Il est supérieur à 40 pour cent aux États-Unis, au Mexique et en République tchèque.

Ces variations traduisent l'existence d'un personnel spécialisé dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné, par exemple, les chefs d'établissements qui n'enseignent pas, les conseillers d'orientation, les infirmières, les bibliothécaires, les chercheurs sans responsabilités pédagogiques, les chauffeurs de cars, les concierges et les employés de maintenance, etc. Aux États-Unis, en Finlande, en Islande et en République tchèque, les employés chargés de l'entretien et du fonctionnement représente 15 pour cent et plus de tous les personnels employés dans l'éducation. Le personnel administratif constitue plus de 15 pour cent de l'ensemble du personnel enseignant et non enseignant au Mexique et en République tchèque, tandis que le personnel employé à la direction des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif représente plus de 6 pour cent de l'ensemble du personnel en France, en Islande et en République tchèque, et 10 pour cent au Mexique (graphique D2.3). Enfin, le personnel assurant un soutien professionnel pour les élèves est relativement nombreux aux États-Unis (8 pour cent) et en France (17 pour cent).

Les pourcentages relatifs d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation varient considérablement d'un pays à un autre, ce qui reflète les différences existant dans l'organisation et la gestion des établissements.

En moyenne, 77 pour cent des enseignants travaillent à plein-temps.

La proportion des enseignants à temps partiel reflète la flexibilité relative du marché du travail spécifique à l'enseignement, intégré pour une large part dans le secteur public. Dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles sur le personnel à plein-temps et à temps partiel, 77 pour cent des enseignants travaillent à plein-temps. En Finlande, en Italie et au Luxembourg, la proportion d'enseignants ayant un contrat à temps partiel est inférieure à 10 pour cent. A l'autre extrémité, on trouve des pays comme l'Allemagne, la Communauté flamande de Belgique, l'Islande, le Mexique, la Norvège et la Suisse, où 30 à 52 pour cent des enseignants sont employés à temps partiel (tableau D2.4).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données se réfèrent à 1998/1999 et proviennent de la collecte UOE administrée en 2000 (voir l'annexe 3 pour plus de détails).

Les données relatives à l'âge et au sexe proviennent du Questionnaire UOE 2000, année de référence 1998/1999. Les caractéristiques sont mesurées en pourcentages d'enseignants par niveau d'enseignement pour chacun des cinq groupes d'âge. Les données relatives à 1996 intégrées dans le graphique D2.1 proviennent de l'étude OCDE-INES 1998 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1995/1996.

Les données relatives au personnel d'enseignement ont également été reprises dans le questionnaire UOE 2000. Les chiffres incluent le personnel employé dans l'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et tertiaire, pour les établissements publics, privés et autres.

Le personnel enseignant comprend les enseignants aussi bien que les aides éducateurs et les assistants d'enseignement/de recherche.

Par définition, les *enseignants* sont « les personnes dont l'activité professionnelle consiste à transmettre des connaissances, des attitudes et des compétences mentionnées dans un programme officiel à des élèves inscrits dans des établissements d'enseignement officiels ». Cette définition englobe les présidents de départements qui ont entre autres une charge d'enseignement. Elle exclut les personnels portant d'autres titres (par exemple les doyens, les chefs d'établissement, les vice-doyens, les adjoints aux doyens, les présidents ou chefs de départements), si leur activité principale est l'enseignement ou la recherche, ainsi que les futurs enseignants et les assistants de recherche.

La catégorie *aides éducateurs et assistants d'enseignement/de recherche* englobe le personnel non professionnel et les étudiants qui assistent les enseignants en dispensant des cours aux élèves.

Le personnel non enseignant comprend quatre catégories :

- i) *Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves*, catégorie qui inclut le personnel professionnel qui fournit des services de soutien aux étudiants pour le programme d'enseignement. Dans de nombreux cas, ces personnels sont à l'origine titulaire d'un diplôme d'enseignant, mais se sont ensuite orientés vers d'autres postes dans les systèmes d'enseignement. Cette catégorie englobe tous les membres du personnel qui fournissent des services médicaux et sociaux aux étudiants. Elle comprend les types de professions suivants : conseillers d'orientation,

bibliothécaires, médecins, dentistes, infirmières, psychiatres et psychologues et d'autres personnes exerçant des fonctions similaires.

- ii) *Direction des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation*, catégorie qui inclut le personnel professionnel responsable de la direction et de l'administration des établissements et celui dont la principale tâche est le contrôle de la qualité et la direction des niveaux supérieurs du système d'éducation. Elle englobe les chefs d'établissement et leurs adjoints, les directeurs et directeurs adjoints, les proviseurs, préfets des études, les recteurs et d'autres personnels de direction exerçant des fonctions similaires.
- iii) *Personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation*, catégorie qui inclut tous les personnels qui assistent l'administration et la direction des établissements et des niveaux supérieurs du système d'enseignement, à savoir : les réceptionnistes, les secrétaires, les dactylos, les comptables et les employés de bureau, les analystes, les programmeurs informatiques, les administrateurs de réseaux, et les autres personnels exerçant des fonctions similaires.
- iv) *Personnel fonctionnel et d'entretien*, catégorie qui englobe les personnels qui assurent la l'entretien et le fonctionnement des établissements scolaires, le transport des élèves, la sécurité et les services de cantine. Elle comprend les types suivants de personnels : les maçons, les menuisiers, les électriciens, les ouvriers d'entretien, les peintres-tapissiers, les plâtriers, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Entrent également dans cette catégorie les chauffeurs de cars et d'autres véhicules, les ouvriers de construction, les jardiniers et les gardiens de parcs, les surveillants de bus et les responsables de la sécurité aux abords des écoles, les cuisiniers, les concierges, les employés de cantine et d'autres personnels exerçant des fonctions similaires.

La notion d'emploi à plein-temps repose généralement sur les « heures statutaires » ou les « heures de travail normales ou statutaires » (par opposition au temps de travail réel ou total, ou au temps d'enseignement réel). Le personnel à temps partiel fait généralement référence à des personnes engagées pour effectuer moins de 90 pour cent du nombre d'heures de travail statutaires spécifié pour un employé à plein-temps. Les chiffres relatifs à l'ensemble de la population active sont tirés de statistiques de l'OCDE sur la population active.

Tableau D2.1. Répartition des enseignants selon leur âge (1999)
Répartition en pourcentage des enseignants dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et groupe d'âge, calculs basés sur le nombre d'individus

	Enseignement primaire					1 ^{er} cycle du secondaire					2 ^e cycle du secondaire				
	Groupe d'âge					Groupe d'âge					Groupe d'âge				
	< 30	30-39	40-49	50-59	> = 60	< 30	30-39	40-49	50-59	> = 60	< 30	30-39	40-49	50-59	> = 60
Pays de l'OCDE															
Autriche ¹	16.0	30.7	38.0	14.4	0.9	9.2	30.7	43.2	16.3	0.5	6.8	28.1	40.5	23.3	1.3
Belgique (Com. fl.) [*]	20.2	31.2	27.9	20.4	0.3	x	x	x	x	x	13.8	22.6	35.9	25.8	1.9
Canada	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1
République tchèque	15.1	27.0	24.6	28.8	4.5	14.7	27.3	25.4	28.1	4.5	9.4	26.3	30.6	27.6	6.2
Finlande [*]	13.8	32.5	28.4	24.6	0.6	9.4	26.7	31.4	31.3	1.3	5.7	25.4	34.4	29.8	4.7
France	12.6	28.7	37.6	20.9	0.2	13.7	22.8	30.8	31.9	0.7	11.2	26.1	31.5	30.3	0.9
Allemagne	6.6	14.9	38.1	36.7	3.7	3.9	9.8	40.7	41.3	4.4	3.0	22.2	39.9	30.8	4.1
Islande	16.0	29.9	31.8	16.7	5.6	x	x	x	x	x	7.0	23.8	34.4	23.9	10.9
Irlande [*]	13.3	28.5	33.6	19.0	5.7	10.7	25.8	34.9	23.5	5.2	x	x	x	x	x
Italie [*]	4.7	27.0	39.7	24.7	3.9	n	9.0	46.4	41.4	3.2	0.2	17.7	45.0	33.7	3.4
Corée	22.0	31.2	29.8	15.1	2.0	14.4	49.0	23.1	10.9	2.6	10.6	43.7	30.9	12.7	2.2
Luxembourg ^{1*}	26.8	21.0	29.4	22.5	0.4	8.6	26.3	32.3	29.6	3.2	x	x	x	x	x
Pays-Bas [*]	14.2	21.0	40.1	23.2	1.4	x	x	x	x	x	7.1	18.7	39.7	32.4	2.1
Nouvelle-Zélande	19.3	21.3	36.0	20.2	3.3	16.9	21.4	36.4	21.8	3.4	13.2	21.5	37.8	23.9	3.6
Norvège [*]	x	x	x	x	x	16.3	21.5	30.3	26.7	5.1	6.7	19.4	34.1	32.5	7.3
République slovaque	24.2	22.7	27.5	22.7	2.9	14.1	19.7	37.1	26.6	2.5	15.8	28.4	33.0	19.1	3.7
Suède ¹	11.6	14.5	32.9	35.0	6.0	14.2	19.0	25.1	34.7	6.9	6.7	16.7	28.0	40.3	8.4
Suisse ^{1*}	21.0	25.3	33.6	18.0	2.1	12.0	25.9	34.9	23.9	3.4	5.4	26.5	35.1	27.2	5.7
Royaume-Uni ^{2*}	20.5	20.0	36.9	21.8	0.7	17.4	22.1	38.6	21.0	0.9	17.5	22.1	38.5	20.9	0.9
Moyenne des pays	16.1	25.1	33.6	22.7	2.5	11.7	23.8	34.3	27.1	3.1	8.9	24.3	35.8	27.0	4.0
Participants au projet IEM															
Argentine	30.3	31.2	27.5	10.1	0.9	24.3	34.5	27.2	11.7	2.3	24.4	34.6	26.9	11.7	2.4
Brésil	35.0	36.1	22.5	5.4	1.0	27.9	33.6	29.2	8.7	0.6	29.1	32.6	28.9	8.8	0.7
Chili	8.7	23.9	37.1	25.5	4.8	8.7	23.9	37.1	25.5	4.8	10.5	31.4	35.4	18.0	4.7
Chine	33.4	26.9	26.9	12.7	0.1	48.0	28.2	15.3	8.4	0.1	40.6	33.8	13.7	11.6	0.4
Indonésie	52.1	34.6	9.7	3.6	n	21.1	52.8	18.2	7.3	0.6	19.0	51.4	20.4	8.2	1.0
Israël	22.0	31.5	32.6	12.6	1.3	18.6	31.9	33.8	14.4	1.3	11.9	28.1	33.7	21.3	5.0
Jordanie	m	m	m	m	m	42.6	39.8	14.2	3.4	x	38.8	43.1	13.6	4.6	x
Malaisie	22.9	48.9	18.0	9.8	0.4	15.5	50.8	25.0	8.5	0.2	x	x	x	x	x
Philippines	9.9	24.9	21.1	36.7	7.4	12.8	37.9	30.7	15.7	2.9	12.8	37.9	30.7	15.7	2.9
Tunisie	m	m	m	m	m	31.9	42.7	20.7	4.7	n	27.8	42.3	23.8	6.1	n

1. Établissements publics seulement.

2. Ne comprend que les filières générales pour le deuxième cycle du secondaire.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Répartition des enseignants et des personnels de l'éducation selon l'âge et le sexe

Tableau D2.2. Répartition des enseignants selon leur sexe (1999)

Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des enseignants des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus

	Pré-primaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, tous programmes	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	2 ^e cycle du secondaire, filière professionnelle	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
Pays de l'OCDE										
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	45.4	m
Autriche*	98.8	88.5	63.8	48.6	55.6	45.6	49.6	42.9	25.6	62.0
Belgique (Com. fl.)*	99.1	73.3	x	54.8	x	x	x	41.2	13.5	63.1
Canada	67.7	67.5	67.3	66.8	66.8	a	44.7	x	m	63.7
République tchèque	99.8	84.5	81.0	56.3	67.0	54.5	50.1	53.9	50.2	72.1
Danemark	92.0	63.0	63.1	30.3	32.5	27.8	29.8	m	m	66.9
Finlande*	96.3	71.2	70.6	56.8	67.7	51.5	x	x	44.9	66.2
France	77.7	77.7	62.8	50.6	52.7	47.7	m	41.6	31.5	61.4
Allemagne	96.7	81.5	56.7	39.0	38.7	39.3	37.5	45.3	26.4	57.3
Hongrie	100.0	85.5	85.6	58.8	68.3	54.2	x	x	37.8	75.7
Islande*	98.2	76.6	x	43.5	x	x	x	33.5	44.7	72.9
Irlande*	92.2	84.8	55.9	x	x	x	x	33.2	33.4	61.4
Italie*	99.5	94.6	73.3	58.8	x	x	m	29.9	28.3	75.3
Corée	99.8	66.8	56.2	27.6	26.4	29.5	a	28.8	24.0	46.1
Luxembourg ¹ *	97.7	60.0	37.9	x	x	x	m	m	m	54.0
Mexique*	93.8	66.5	48.5	40.6	39.2	46.3	a	x	x	62.2
Pays-Bas*	x	71.1	x	39.9	36.6	46.5	x	m	m	m
Nouvelle-Zélande	98.5	81.9	61.7	53.1	54.5	50.3	49.9	51.7	39.6	66.0
Norvège*	m	x	71.9	43.7	43.7	x	x	x	36.0	59.4
République slovaque	99.9	92.6	76.9	66.1	71.5	64.8	x	x	36.9	76.2
Espagne*	92.8	68.3	x	52.3	x	x	x	49.7	33.6	58.2
Suède	96.7	79.9	61.9	50.0	54.0	45.7	45.2	x	36.7	65.6
Suisse ¹ *	99.4	72.4	45.0	31.7	36.5	27.7	m	m	24.6	51.3
Royaume-Uni	89.9	75.6	54.8	56.3	56.5	56.0	a	x	32.4	61.4
États-Unis	94.7	86.5	60.2	50.8	50.8	a	40.7	48.7	37.0	65.8
Moyenne des pays	94.6	77.0	62.7	48.9	51.1	45.8	43.4	41.7	34.1	63.8
Participants au projet IEM										
Argentine	96.0	89.1	71.2	65.5	65.5	65.5	a	67.4	45.4	75.5
Brésil	98.3	93.7	85.7	72.9	x	x	a	x	42.0	85.2
Chili	98.1	74.1	74.1	52.7	56.3	47.1	a	m	m	70.0
Chine	94.4	48.9	40.5	36.2	33.3	42.5	m	m	35.5	48.4
Inde	m	34.3	36.1	35.2	35.2	m	a	m	m	m
Indonésie	m	53.7	44.1	38.3	41.9	32.4	a	x	27.0	46.6
Israël	m	83.6	74.7	64.8	m	m	m	m	m	75.9
Jordanie	99.2	m	62.2	45.7	51.9	34.2	a	m	m	61.8
Malaisie	m	62.9	60.6	x	x	x	15.1	34.3	40.4	60.2
Pérou	96.4	59.6	40.9	x	x	x	a	27.7	m	54.5
Philippines	91.8	87.4	76.3	76.3	76.3	a	m	a	m	84.3
Fédération de Russie	m	98.3	m	81.6	x	x	48.7	73.7	48.5	76.8
Tunisie	95.1	49.5	40.6	40.8	40.8	x	a	27.9	44.3	46.8

1. Établissements publics seulement.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

D2

Tableau D2.3. Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des enseignants dans chaque groupe d'âge (1999)
Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des enseignants des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et groupe d'âge, calculs basés sur le nombre d'individus

	Enseignement primaire					1 ^{er} cycle du secondaire					2 ^e cycle du secondaire				
	Groupe d'âge					Groupe d'âge					Groupe d'âge				
	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60
Pays de l'OCDE															
Autriche ¹	92.7	89.9	89.1	82.6	41.1	76.0	70.6	62.0	49.4	42.7	67.6	57.1	47.6	34.2	23.8
Belgique (Com. fl.) [*]	84.2	76.4	72.4	59.0	52.2	x	x	x	x	x	66.3	60.9	55.2	45.3	17.6
Canada	78.1	70.8	69.6	57.2	56.7	78.0	70.6	69.4	57.0	56.5	77.6	70.2	68.9	56.5	56.0
République tchèque	83.2	86.8	85.6	84.3	72.5	80.8	83.3	82.7	81.5	67.5	61.8	61.8	58.5	50.0	30.5
Finlande ¹	79.5	69.6	71.1	69.2	62.8	69.9	67.9	70.6	72.7	77.7	63.5	60.8	53.7	55.7	56.6
France	88.7	77.9	75.0	75.8	72.7	67.5	61.6	62.9	61.5	60.5	54.4	51.8	50.7	48.0	46.5
Allemagne	95.2	92.7	85.3	73.1	57.5	73.3	63.3	59.9	52.0	41.5	59.0	50.8	41.0	28.3	21.2
Islande	74.7	79.3	78.6	74.4	62.9	x	x	x	x	x	49.5	51.6	43.3	38.3	34.4
Irlande ¹	89.7	86.9	81.2	83.3	88.0	70.4	65.2	55.9	41.8	43.5	x	x	x	x	x
Italie ¹	97.1	97.3	95.1	91.8	86.0	82.1	77.9	75.3	71.1	59.5	35.2	67.0	59.7	51.7	40.6
Corée	83.2	80.1	58.4	38.1	19.4	82.8	65.5	44.2	16.6	5.4	63.9	33.0	17.5	7.7	3.1
Luxembourg ^{1*}	70.4	58.8	56.4	53.2	60.0	50.8	43.8	38.6	30.1	17.0	x	x	x	x	x
Pays-Bas ¹	86.9	80.7	67.3	60.0	64.0	x	x	x	x	x	60.9	50.3	39.6	30.8	24.9
Nouvelle-Zélande	86.0	82.8	82.4	78.0	82.2	70.9	61.5	60.9	57.3	55.0	63.3	54.2	53.0	52.3	53.9
Norvège ¹	x	x	x	x	x	72.9	75.6	73.1	67.9	67.3	59.4	52.9	45.3	36.4	29.6
République slovaque	91.9	94.9	95.9	88.6	79.9	75.8	82.8	82.0	69.4	40.1	71.8	75.0	68.4	52.2	24.4
Suède ¹	81.6	75.9	79.5	80.8	83.6	66.1	61.7	60.6	61.8	59.7	55.0	51.5	48.1	50.6	46.8
Suisse ^{1*}	83.8	73.5	68.6	66.8	55.1	64.6	50.9	40.8	38.1	24.6	43.8	37.3	31.0	27.5	19.5
Royaume-Uni ^{2*}	83.0	72.5	74.6	73.2	73.1	66.5	55.2	52.4	49.7	46.9	68.0	56.9	54.1	51.4	48.6
Moyenne des pays	85.0	80.4	77.0	71.6	65.0	71.8	66.1	62.0	54.9	47.8	60.1	55.5	49.1	42.2	34.0
Participants au projet IEM															
Argentine	87.0	87.0	92.9	92.0	85.8	69.0	70.3	75.3	71.5	58.0	63.1	64.5	70.0	65.8	51.5
Brésil	90.0	95.6	96.6	94.7	81.5	81.7	88.7	86.7	84.8	74.3	66.6	77.9	74.5	71.3	56.3
Chili	79.5	76.4	74.2	72.9	58.9	79.5	76.4	74.2	72.9	58.9	55.5	54.1	50.9	55.1	41.9
Chine	60.5	50.2	42.7	29.1	9.9	46.6	38.7	34.7	21.9	11.1	44.8	33.8	30.9	20.4	11.4
Indonésie	53.7	53.7	53.7	53.7	n	44.1	44.1	44.1	44.1	44.1	38.5	38.3	38.4	37.5	36.4
Israël	85.6	83.7	84.0	81.8	63.1	82.3	74.6	73.6	69.2	60.8	77.0	66.7	65.9	60.2	40.5
Jordanie	x	x	x	x	x	64.8	67.8	47.3	27.7	x	55.8	51.2	14.7	1.8	x
Malaisie	70.4	65.1	57.3	46.0	29.4	72.2	64.1	53.0	42.4	20.6	x	x	x	x	x
Philippines	88.2	88.5	89.7	85.7	84.2	74.7	74.5	78.7	77.1	75.0	74.7	74.5	78.7	77.1	74.9
Tunisie	x	x	x	x	x	56.0	48.3	40.0	29.7	n	50.0	39.0	35.8	31.5	11.1

1. Établissements publics seulement.

2. Ne comprend que les filières générales pour le deuxième cycle du secondaire.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Répartition des enseignants et des personnels de l'éducation selon l'âge et le sexe

Tableau D2.4. **Le personnel enseignant et la population active (1999)**

Personnel enseignant en pourcentage de la population active totale, par niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus

	Enseignants en pourcentage de la population active totale			Pourcentage d'assistants d'enseignement/ de recherche parmi le personnel enseignant du niveau tertiaire	Pourcentage des enseignants à temps partiel, tous niveaux d'enseignement confondus	Proportion des effectifs scolarisés en pourcentage de la population active totale
	Enseignement primaire et secondaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus			
Australie ¹	2.3	0.5	2.8	m	m	59.5
Autriche*	2.6	0.7	3.8	15.3	23.9	43.2
Belgique (Com. fl.)*	3.6	0.5	4.7	15.3	32.0	54.6
Canada*	1.7	0.8	2.7	m	23.3	44.8
République tchèque	2.1	0.4	2.9	m	m	41.9
Danemark	2.8	m	m	m	22.9	43.4
Finlande*	2.4	0.6	3.4	11.4	6.0	48.9
France	2.7	0.5	3.7	m	11.1	55.5
Allemagne*	1.9	0.7	3.1	m	42.5	42.3
Grèce	m	m	m	m	19.2	m
Hongrie	3.6	0.5	4.9	m	11.0	55.1
Islande*	3.3	0.9	6.0	m	42.8	55.2
Irlande*	2.8	0.6	3.5	m	17.2	59.3
Italie*	2.9	0.3	3.7	m	n	45.6
Japon	1.5	0.7	2.4	m	25.0	35.2
Corée*	1.4	0.6	2.2	12.5	17.4	53.1
Luxembourg	2.9	m	3.3	m	7.3	44.2
Mexique	2.5	0.5	3.4	6.3	33.8	74.4
Pays-Bas	2.8	m	m	m	m	44.5
Nouvelle-Zélande	2.6	0.6	3.6	23.8	25.1	57.6
Norvège	3.7	0.6	4.3	m	30.8	48.0
Pologne	m	m	m	m	m	58.3
Portugal	m	m	m	m	m	44.4
Espagne	2.7	0.7	3.8	m	13.7	54.6
Suède*	2.8	0.7	3.5	m	23.3	54.9
Suisse*	2.3	0.7	3.2	11.9	54.1	35.5
Turquie*	2.0	0.3	2.3	28.4	m	59.5
Royaume-Uni	2.4	0.3	3.0	m	26.8	54.8
États-Unis	2.2	0.7	3.3	18.4	17.1	50.2
Moyenne des pays	2.6	0.6	3.5	15.9	22.8	50.3

1. Le nombre d'enseignants est exprimé en équivalents plein-temps.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

D2

Tableau D2.5. Personnel enseignant et non enseignant (1999)
Proportion du personnel enseignant et non enseignant en pourcentage de la population active totale pour tous les niveaux d'enseignement confondus, calculs basés sur le nombre d'individus

	Personnel enseignant		Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves	Gestion/contrôle de la qualité/administration		Personnel d'entretien et d'exploitation	Total personnel enseignant et non enseignant
	Enseignants, enseignants chercheurs et autres enseignants	Aides éducateurs et assistants d'enseignement/de recherche		Administration à l'échelon de l'établissement et à l'échelon supérieur	Personnel administratif à l'échelon de l'établissement et à l'échelon supérieur		
Australie ¹	2.8	m	0.2	m	0.2	0.2	m
Autriche*	3.8	0.3	m	x	m	m	m
Belgique (Com. fl.)*	4.7	0.1	0.4	0.1	0.2	0.2	5.7
Canada*	2.7	n	0.1	0.2	0.2	m	3.2
République tchèque ²	2.9	n	0.3	0.5	0.9	0.8	5.4
Finlande	3.4	0.9	0.3	0.1	1.0	1.0	6.7
France	3.7	m	1.0	0.4	0.3	0.6	6.0
Allemagne*	3.1	m	m	m	m	m	m
Hongrie	4.9	m	x	x	0.8	1.4	7.1
Islande*	6.0	x	0.3	0.6	0.3	1.6	8.7
Irlande*	3.5	x	m	0.1	0.3	0.1	3.9
Italie*	3.7	0.1	0.2	0.1	0.5	0.5	5.0
Japon*	2.4	m	0.2	0.2	0.3	0.2	3.2
Corée*	2.2	0.1	n	0.1	0.2	0.3	2.9
Luxembourg	3.3	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.4	0.1	0.1	0.9	1.3	0.3	6.1
Pays-Bas ¹	2.7	m	m	0.2	m	m	m
Nouvelle-Zélande	3.6	0.2	0.1	0.2	0.6	0.2	4.8
Norvège	4.3	m	m	0.4	m	m	m
Espagne	3.8	m	m	m	m	m	m
Suède*	3.5	0.4	m	0.2	m	m	m
Suisse*	3.2	0.1	n	m	0.3	m	m
Turquie*	2.3	0.1	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	3.0	m	m	m	m	m	m
États-Unis ²	3.3	0.5	0.5	0.3	0.7	1.0	6.4
Moyenne des pays	3.5	0.3	0.3	0.3	0.5	0.6	5.4

1. Les chiffres sur le personnel enseignant et non enseignant sont exprimés en équivalents plein-temps.

2. Les chiffres sur le personnel enseignant et non enseignant sont exprimés en équivalents plein-temps à l'exception de la colonne « Enseignants, enseignants chercheurs et autres enseignants ».

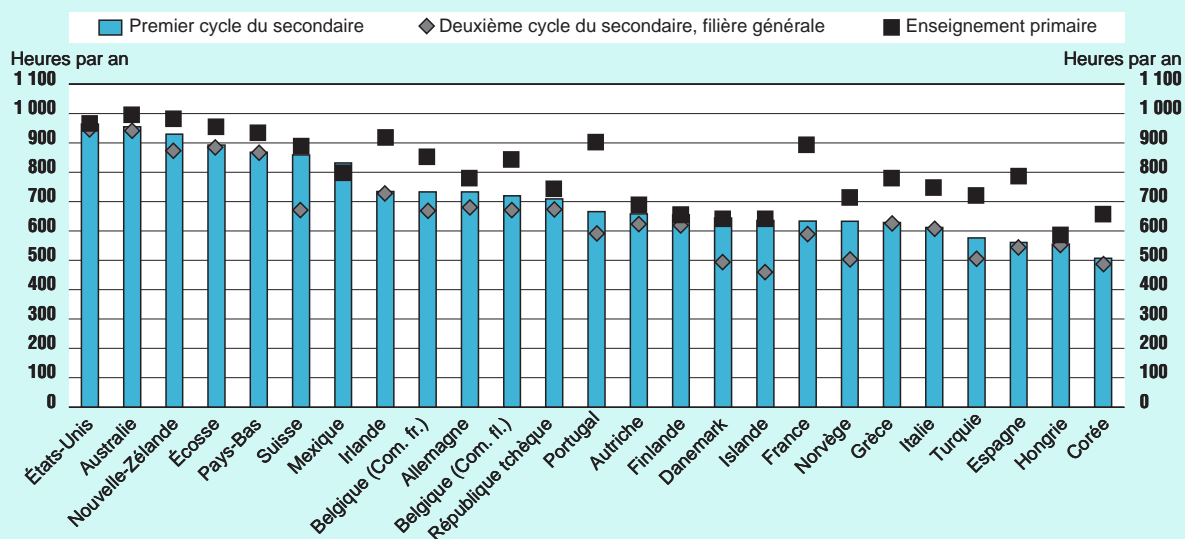
* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT ET TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

- Le nombre moyen d'heures d'enseignement par an est de 801 dans l'enseignement primaire, de 716 dans le premier cycle du secondaire et de 662 dans la filière générale de l'enseignement secondaire.
- Le nombre annuel d'heures d'enseignement dans les établissements primaires publics est compris entre moins de 600 en Hongrie et plus de 950 en Australie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, le nombre d'heures d'enseignement dans la filière professionnelle est presque toujours égal ou supérieur à celui de la filière générale.
- Le nombre et l'affectation du temps consacré à des activités autres que l'enseignement varie considérablement d'un pays à l'autre.

Graphique D3.1. **Nombre d'heures d'enseignement par an**
Temps de contact net exprimé en nombre d'heures par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire.
 Source : OCDE. Tableau D3.1.

■ 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.

A l'instar d'autres facteurs tels le taux d'encadrement (indicateur D5), le nombre d'heures de cours prévu pour les élèves (indicateur D4) et les traitements des enseignants (indicateur D1), 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 et peut inciter ou non à intégrer la profession enseignante.

Bien que les enseignants soient susceptibles de travailler énormément en dehors des heures d'enseignement, le concept de temps de travail dans cette profession varie considérablement d'un pays à l'autre. Si, dans certains pays, le nombre officiel d'heures de travail se réfère uniquement au temps d'enseignement, dans la plupart d'entre eux, les enseignants sont également tenus de consacrer du temps à des activités autres que l'enseignement.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Le nombre annuel d'heures d'enseignement dans les établissements primaires publics varie selon le pays.

Dans l'enseignement primaire, le nombre annuel d'heures d'enseignement varie de 583 en Hongrie à 915 et plus en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Dans le premier cycle du secondaire, il va de 507 heures en Corée à 964 aux États-Unis. Il est compris entre 464 heures en Islande et 943 aux États-Unis dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire et entre 464 en Islande et 1 008 en Belgique (Communauté française) dans la filière professionnelle (tableau D3.1).

Il est de 801 dans l'enseignement primaire, 716 dans le premier cycle du secondaire et 662 dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire est supérieur à celui du premier et deuxième cycles du secondaire, mais les écarts varient considérablement d'un pays à un autre. Ainsi, si en France et au Portugal, un enseignant du primaire est tenu de dispenser plus de 300 heures de plus que son homologue du deuxième cycle du secondaire (programmes généraux), cette différence est inférieure à 100 heures en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Écosse, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, aux Pays-Bas et en République tchèque (graphique D3.1).

En Allemagne, en Belgique, en France, en Corée, en Norvège, en Suisse et en Turquie, le nombre d'heures d'enseignement dans la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire est supérieur à celui de la filière générale. En Turquie, les enseignants de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire peuvent passer jusqu'à près de deux fois plus de temps à enseigner que ceux de la filière générale (960 heures dans la filière professionnelle contre 504 dans la filière générale, comme l'illustre le tableau D3.1).

Heures d'enseignement par semaine dans les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire en Communauté flamande de Belgique

En Communauté flamande de Belgique, le nombre relativement élevé d'heures d'enseignement par semaine dans les filières professionnelles doit être imputé au nombre supérieur d'heures d'enseignement des matières pratiques par rapport à ceux des matières artistiques et techniques. Le nombre maximum d'heures d'enseignement par semaine dans les matières techniques et artistiques dans l'enseignement secondaire professionnel/technique est de 19.2 heures au deuxième degré et de 18.3 heures au troisième degré, alors que pour les enseignants des matières pratiques dans l'enseignement professionnel/technique, il est de 27.5 heures dans les 2^e et 3^e degrés.

En Allemagne, en Angleterre, en Australie, en Autriche, en Corée, au Danemark, en Écosse, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Irlande, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en République tchèque et en Suède, les enseignants à plein-temps sont tenus de travailler un certain nombre d'heures par semaine (comprenant des heures de cours et des heures consacrées à d'autres activités) afin de percevoir une rémunération correspondant à un service à temps complet. Il est à noter que certains pays reportent uniquement les heures de cours tandis que d'autres reportent également les heures consacrées à d'autres activités.

Dans l'enseignement secondaire, le nombre hebdomadaire d'heures de travail obligatoire est le plus faible en Angleterre, en Australie, en Écosse et au Portugal (35 heures ou moins) et le plus élevé en Corée et en Norvège (44 heures ou plus) ou en Islande. Au Danemark, en Espagne, en Grèce et aux Pays-Bas tous les enseignants du pré-primaire, du primaire et du secondaire sont tenus de travailler environ 37 heures par semaine, tandis que l'obligation hebdomadaire est de plus de 40 heures en Autriche, en Hongrie, en Islande, en République tchèque et en Suède (tableau D3.2).

En Angleterre, en Australie, en Écosse, en Espagne, en Grèce et en Irlande, les enseignants à plein-temps sont censés passer un nombre déterminé d'heures par semaine ou par jour dans les établissements scolaires. En Australie et en Écosse, les règlements spécifient également la proportion du temps de travail devant être consacré à l'enseignement et à d'autres activités. En Espagne, le temps de travail se décompose en temps d'enseignement et temps consacré à d'autres activités au sein de l'établissement et en dehors de celui-ci (tableau D3.2).

Dans près de la moitié des pays de l'OCDE, les enseignants sont tenus de travailler un certain nombre d'heures par semaine, chez eux ou dans les établissements scolaires, pour percevoir une rémunération correspondant à un service à temps complet...

... dans d'autres pays, les enseignants sont censés passer sur leur lieu de travail un nombre d'heures déterminé par semaine.

D3

Temps passé par les enseignants dans les établissements en Irlande

Au niveau primaire, les enseignants sont tenus d'être présents dans les établissements un certain nombre d'heures par jour, ce temps étant consacré à des activités d'enseignement et de supervision. Au niveau secondaire, les enseignants sont tenus d'être présents dans les établissements 22 heures par semaine pour des activités d'enseignement, à moins qu'ils occupent des postes à responsabilités particulières.

En Angleterre et en Suède, seul le temps de travail est spécifié.

En Angleterre et en Suède, seul le temps de travail est spécifié au plan national. Le temps d'enseignement l'est au plan local ou au niveau de l'établissement. En Nouvelle-Zélande, le temps de travail des enseignants est défini au niveau de l'établissement tandis qu'aux États-Unis il l'est au niveau local .

Temps consacré à des activités autres que l'enseignement en Angleterre

En Angleterre, les enseignants doivent être disponibles 1 265 heures sur 195 jours par an – ce qui équivaut à 32.5 heures par semaine. Ce temps couvre l'enseignement, la formation continue ainsi que diverses autres activités. Dans ce pays, aucun texte ne régit le nombre minimal d'heures consacrées à des activités autres que l'enseignement proprement dit.

Heures de travail affectées au niveau local en Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, la réglementation sur le temps de travail spécifie les heures pendant lesquelles les écoles sont tenues d'être « ouvertes aux fins d'instruction ». Ce nombre est de 394 demi-journées par an dans les établissements primaires et de 380 dans le secondaire. Les établissements doivent être ouverts au moins deux heures pendant la matinée et deux heures pendant l'après-midi. En Nouvelle-Zélande, le niveau secondaire inférieur englobe les établissements du primaire et du deuxième cycle du secondaire. Actuellement, les conseils d'administration peuvent demander la fermeture de leur établissement pour l'organisation d'événements locaux, tels que les journées pédagogiques ou de formation continue du personnel. Toutefois, les établissements ne peuvent être fermés pour cette raison que cinq jours par an maximum. Ces journées ne peuvent être prises en considération pour le calcul du nombre de jours pendant lesquels l'école est « ouverte aux fins d'instruction ». Il arrive que les écoles doivent rester ouvertes après la fin de l'année scolaire pour respecter le nombre de jours d'ouverture imposé.

Dans certain pays, les enseignants ne sont tenus d'être présents dans les établissements que le nombre d'heures pendant lequel ils doivent assurer des cours.

En Belgique (Communauté française), en Finlande, en France, en Irlande, au Portugal et en Turquie, les enseignants à plein-temps ne sont tenus d'être présents dans les établissements scolaires que le nombre d'heures pendant lequel ils doivent assurer des cours. Cependant, leur charge d'enseignement est calculée sur la base de l'hypothèse que la préparation des cours, les examens, les corrections des copies et les autres activités scolaires inhérentes aux heures de contact accroissent généralement leur temps de travail. Les 26 heures d'enseignement par semaine comprennent une heure consacrée à la concertation avec les autres enseignants et à la coordination de l'enseignement.

Au Danemark, en Islande et aux Pays-Bas, un temps est consacré aux examens et la formation professionnelle.

Au Danemark, en Islande et aux Pays-Bas, un certain nombre d'heures est prévu pour diverses activités non pédagogiques. Les textes spécifient explicitement le temps devant être consacré à la préparation des cours au Danemark et aux Pays-Bas, aux examens en Islande et au Danemark et à la formation professionnelle au Danemark et aux Pays-Bas.

Nombre d'heures consacrées à des activités autres que l'enseignement au Danemark

Au Danemark, les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire sont tenus de consacrer une heure à la préparation des cours et une demi-heure à des activités autres que l'enseignement par heure d'enseignement. Dans la filière générale de l'enseignement secondaire, une partie de ce temps de préparation est définie dans la convention collective, l'affectation de l'autre partie étant du ressort de l'établissement.

En Espagne, en Italie et au Portugal, les enseignants travaillent environ 35 semaines alors que leur temps de travail porte sur 40 semaines et plus et englobe, en plus de l'enseignement, la préparation des leçons, l'organisation, la formation continue, les réunions, l'évaluation, des activités extrascolaires et les examens finaux.

En Angleterre, en Norvège et en Turquie, les enseignants sont tenus de travailler respectivement une semaine, cinq jours et 80 heures en plus de l'année scolaire. En Islande, l'année scolaire dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire comporte neuf mois. Durant cette période, les élèves fréquentent l'école 170 jours et les enseignants 175. En outre, les enseignants doivent être présents dans l'établissement six jours avant le début et après la fin de l'année scolaire.

Dans certains pays, les enseignants sont tenus de fournir un travail supplémentaire en plus de leurs semaines d'enseignement.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Nombre d'heures d'enseignement

Le nombre annuel d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de période qu'un enseignant est tenu de passer à enseigner à une classe ou à un groupe et par la longueur d'une période en minutes divisée par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas pris en considération.

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES 2000 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1998/1999.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à plein-temps. Selon les textes officiels en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels);
- également des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales de caractère scolaire.

D3

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires faisant l'objet d'un complément de rémunération.

Se référer à l'annexe 3 pour toute question relative au champ d'application, aux interprétations, à la méthodologie, à l'organisation et aux sources nationales pour les données relatives au temps d'enseignement et au temps de travail.

Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants

Tableau D3.1. Nombre d'heures d'enseignement par an

Temps de contact net exprimé en nombre d'heures par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	2 ^e cycle du secondaire, filière professionnelle
Pays de l'OCDE				
Australie*	996	955	941	m
Autriche*	684	658	623	623
Belgique (Com. fl.)*	840	720	675	833
Belgique (Com. fr.)*	854	733	671	1 008
République tchèque	739	709	680	680
Danemark*	644	644	500	a
Finlande	656	656	627	m
France	892	634	589	653
Allemagne*	783	733	685	695
Grèce*	780	629	629	629
Hongrie	583	555	555	555
Islande*	636	636	464	464
Irlande	915	735	735	a
Italie	748	612	612	612
Corée	658	507	492	502
Mexique*	800	832	m	m
Pays-Bas*	930	868	868	843
Nouvelle-Zélande*	985	930	874	a
Norvège*	713	633	505	589
Portugal	900	666	594	594
Écosse*	950	893	893	a
Espagne*	788	561	548	548
Suisse*	884	859	674	727
Turquie*	720	576	504	960
États-Unis*	958	964	943	943
Moyenne des pays	801	716	662	692
Participants au projet IEM				
Argentine	810	900	900	1 044
Bésil	800	800	800	800
Chili	860	860	860	860
Indonésie	1 260	738	738	738
Jordanie	745	745	745	688
Malaisie	762	778	778	813
Paraguay	696	774	870	922
Pérou	752	648	648	648
Philippines	1 176	1 176	1 176	a
Fédération de Russie	686	686	686	a
Sri Lanka	1 260	1 260	1 260	m
Thaïlande	760	652	652	615
Tunisie	735	548	548	a
Uruguay	732	712	712	712
Zimbabwe	975	936	936	936

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir les sources en annexe 3.

D3

Tableau D3.2. Organisation du temps de travail
Nombre d'heures de travail des enseignants par semaine, par niveau de formation et par catégorie de temps de travail

1a. Les enseignants à plein-temps travaillent un nombre d'heures déterminé par semaine pour percevoir leur traitement à temps complet, les activités pédagogiques et non pédagogiques menées à l'école ou hors de l'école étant incluses.

	Enseignement pré-primaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	2 ^e cycle du secondaire, filière professionnelle
Australie*	m	36.3	36.3	36.3	m
Autriche*	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
République tchèque	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5
Danemark*	37.0	37.0	37.0	37.0	a
Angleterre*	32.5	32.5	32.5	32.5	32.5
Allemagne*	38.5-40.0	38.5-40.0	38.5-40.0	38.5-40.0	38.5-40.0
Grèce*	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Hongrie*	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Islande*	40.0	45.8	45.8	44.7	44.7
Irlande*	m	m	a	a	a
Corée	a	44.0	44.0	44.0	44.0
Mexique*	20.0	25.0	25.0	m	m
Pays-Bas*	36.9	36.9	36.9	36.9	38.0
Norvège*	a	44.0	44.0	44.0	44.0
Portugal*	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0
Écosse*	a	27.5	27.5	27.5	a
Espagne*	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Suède*	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0

1b. Les activités pédagogiques et non pédagogiques ne sont menées qu'à l'école

	Enseignement pré-primaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	2 ^e cycle du secondaire, filière professionnelle
Australie*	m	34.7	34.9	34.9	m
Angleterre*	32.5	32.5	32.5	32.5	32.5
Grèce*	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Irlande*	23.4	28.4	a	a	a
Écosse*	a	27.5	27.5	27.5	a
Espagne*	30.0	30.0	30.0	30.0	30.0

2. Les enseignants à plein-temps ne sont tenus d'être présents dans les établissements que pendant un nombre déterminé d'heures d'enseignement. Le temps qu'ils doivent consacrer à des activités non pédagogiques n'est pas spécifié.

	Enseignement pré-primaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	2 ^e cycle du secondaire, filière professionnelle
Belgique (Com. fr.)	23.3	23.3	20.0	18.3	27.5
Finlande	17.3	17.3	17.3	16.5	m
France*	27.0	27.0	15-20	15-20	18-23
Irlande*	a	a	22.0	22.0	a
Portugal	25.0	25.0	18.3	18.3	16.7
Turquie*	25.0	20.0	16.0	14.0	26.7

3. La durée du travail des enseignants est fixée à l'échelon local ou à l'échelon de l'établissement. Il est possible de calculer une moyenne à partir de ces diverses instances de décision.

	Enseignement pré-primaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	2 ^e cycle du secondaire, filière professionnelle
Nouvelle-Zélande*	22.5	25.0	25.0	23.0	a
États-Unis*	a	33.2	33.2	33.2	33.2

* Voir les notes en annexe 3.

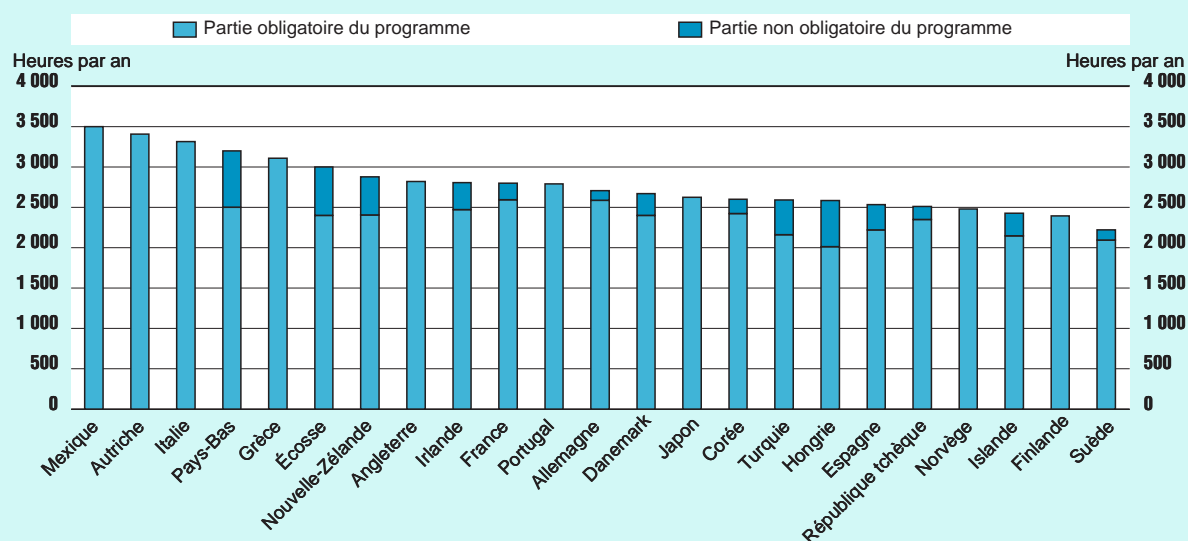
Source : OCDE. Voir les sources en annexe 3.

NOMBRE TOTAL D'HEURES D'INSTRUCTION PRÉVU POUR LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

- Le nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans inclus, cumulé sur trois ans, varie de moins de 2 500 heures en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède à 3 500 heures au Mexique.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la lecture et l'écriture dans la langue maternelle, les mathématiques et les sciences absorbent environ 39 pour cent du nombre total d'heures d'enseignement prévu.
- Le temps d'instruction prévu en mathématiques et en sciences, cumulé sur trois ans, varie de 467 heures en Islande à 1 167 heures au Mexique.
- En Australie, en la Communauté flamande de Belgique, en Écosse, en Hongrie et aux Pays-Bas, plus de 20 pour cent des heures d'instruction affectées à différentes sections du programme d'études sont considérés comme non obligatoires.

Graphique D4.1. Nombre d'heures d'instruction prévu (1999)

Nombre d'heures total d'instruction prévu par an pour les élèves âgés de 12 à 14 ans, selon les parties obligatoires et non obligatoires du programme



Les pays sont classés en ordre décroissant du nombre d'heures total d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans.
Source : OCDE. Tableaux D4.1a, D4.2.

■ CONTEXTE

Cet indicateur montre le nombre total d'heures d'instruction prévu pour l'ensemble des trois années dans lesquelles sont inscrits la majorité des élèves âgés de 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 éducatif, les décideurs cherchent souvent à allonger le nombre d'heures que les élèves consacrent à l'apprentissage. Toutefois, les restrictions budgétaires peuvent limiter les possibilités d'évolution souhaitées par les décideurs.

Le nombre d'heures de cours pouvant être consacré à chaque élève est étroitement lié à des facteurs tels que la taille des classes, le nombre d'heures d'enseignement des enseignants (indicateur D3) et le taux d'encadrement (indicateur D5). Le dosage optimal entre ces facteurs peut varier en fonction du domaine d'études et du niveau d'enseignement.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

L'indicateur montre le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves, à la fois le nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme d'enseignement (c'est-à-dire les matières obligatoires pour tous les élèves) et à sa partie non obligatoire (c'est-à-dire les matières à option). Le nombre total d'heures d'instruction prévu, cumulé pour les trois années dans lesquelles se situe la majorité des élèves âgés de 12, 13 et 14 ans, sera présenté, ainsi que le temps consacré aux principaux domaines d'études. L'indicateur passe également en revue l'organisation de ce temps d'instruction, c'est-à-dire la mesure dans laquelle le « programme d'études prévu » concerne toutes les filières dans lesquelles les élèves de 14 ans peuvent s'inscrire et la répartition des heures d'instruction dans l'année scolaire.

Le nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans inclus, cumulé sur trois ans, varie de moins de 2 500 heures en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède à 3 500 heures au Mexique.

Le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves correspond au nombre d'heures de cours dont les élèves de 12, 13 et 14 ans doivent – selon le programme d'études prescrit ou recommandé – bénéficier pendant trois ans, tant dans le cadre de la partie obligatoire que de la partie non obligatoire du programme. Dans bon nombre de cas, le nombre réel d'heures de cours suivi par les élèves ne correspond pas tout à fait au nombre d'heures prévu. Des heures peuvent être perdues du fait du manque de personnel qualifié pour remplacer les enseignants absents ou à cause de l'absence d'élèves. La fermeture des établissements au moment des examens, les réunions d'enseignants ou de mauvaises conditions climatiques sont d'autres facteurs qui peuvent contribuer à réduire le nombre réel d'heures d'enseignement. En outre, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves peut varier d'une année à l'autre et d'un établissement scolaire à l'autre. Ainsi, des changements apportés aux programmes ou au nombre d'heures que les enseignants doivent assurer ou encore la durée variable des périodes de vacances, ont pour effet d'accroître ou de réduire directement le nombre d'heures d'enseignement prévu. Dans certains pays, on observe même des variations d'une région à l'autre, ou encore selon les types d'établissements. Par ailleurs, de nombreux pays accordent aux niveaux inférieurs des autorités éducatives ou aux écoles une certaine latitude pour décider du nombre d'heures d'instruction et de leur répartition (voir l'indicateur D6 dans *Regards sur l'éducation 2000*).

Le nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans inclus, cumulé sur trois ans, varie de moins de 2 500 heures en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède à 3 500 heures au Mexique. Par comparaison,

le total est élevé en Autriche et en Italie (respectivement 3 407 et 3 315 heures). La moyenne sur trois ans est de 2 781 heures.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 39 pour cent du nombre d'heures d'enseignement sont consacrés à trois matières fondamentales : la lecture et l'écriture dans la langue maternelle (15 pour cent), les mathématiques (13 pour cent) et les sciences (11 pour cent). Les domaines auxquels le moins de temps est affecté sont la formation professionnelle (1 pour cent), l'instruction religieuse (3 pour cent) et la technologie (5 pour cent). Les disciplines artistiques de même que l'éducation physique bénéficient de 8 pour cent et les autres matières de 5 pour cent. Enfin, une moyenne de 9 pour cent du temps d'instruction est considérée comme n'étant pas obligatoire (tableau D4.2).

Il existe de grandes variations entre les pays. En Irlande et en Italie, respectivement 24 et 23 pour cent du nombre d'heures d'instruction prévu sont consacrés à la lecture et à l'écriture dans la langue maternelle, contre 11 pour cent ou moins en Autriche et aux Pays-Bas. Toutefois, en Irlande, les heures affectées à l'enseignement de l'anglais et de l'irlandais sont prises en compte. En Allemagne, en Angleterre et en Norvège, 16 pour cent du temps d'instruction sont consacrés à l'enseignement des langues étrangères, alors qu'en Australie, en Écosse et aux États-Unis, ce chiffre est inférieur à 8 pour cent.

Au Mexique, 19 pour cent du temps d'instruction sont affectés aux sciences, alors qu'en Belgique (dans les Communautés flamande et française), le nombre d'heures consacré aux sciences ne dépasse pas 6 pour cent. La moyenne du temps d'instruction consacré aux sciences dans les pays de l'OCDE se situe autour des 11 pour cent. Les disparités entre pays sont nettement moins marquées en ce qui concerne le nombre d'heures d'instruction affecté aux mathématiques. Dans la plupart des pays, les heures d'enseignement des mathématiques représentent environ 13 pour cent du temps d'instruction, sauf en Grèce, en Italie, aux Pays-Bas et en Turquie (11 pour cent ou moins) ou aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (16 pour cent dans les deux cas).

En Irlande, au Mexique, au Portugal et en République tchèque, la part du temps d'instruction consacrée aux études sociales est relativement élevée (17 pour cent ou davantage), tandis qu'en Islande, seuls 7 pour cent du nombre total d'heures d'instruction leur sont consacrés. En Angleterre, 13 pour cent du temps d'instruction sont consacrés à la technologie, ce qui est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE, cette dernière se situant à 5 pour cent (tableau D4.2). Parmi les pays Membres de l'OCDE, le nombre d'heures d'instruction cumulé sur trois ans qu'il est prévu d'affecter aux mathématiques et en sciences varie de 467 heures en Islande à 1 167 heures au Mexique. La moyenne du nombre d'heures d'instruction prévu est de 665 heures (tableau D4.1*b*).

En Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Écosse, en Hongrie et aux Pays-Bas, plus de 20 pour cent du nombre total d'heures d'instruction prévu sont considérés comme non obligatoires (tableau D4.2).

En Angleterre, en Autriche, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Italie, au Japon, au Mexique, en Norvège et aux Pays-Bas, le temps consacré aux différentes

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la lecture et l'écriture dans la langue maternelle, les mathématiques et les sciences absorbent environ 39 pour cent du nombre total d'heures d'enseignement prévu.

D4

Le nombre d'heures d'instruction cumulé sur trois ans qu'il est prévu d'affecter aux mathématiques et en sciences varie de 467 heures en Islande à 1 167 heures au Mexique.

Dans sept pays, plus de 15 pour cent du nombre total d'heures d'instruction prévu sont considérés comme non obligatoires.

parties du programme d'études est obligatoire dans une très large mesure dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, ces pays prévoient une certaine marge de flexibilité au sein de ces programmes essentiellement obligatoires. Par exemple, les élèves peuvent parfois choisir entre plusieurs matières à option obligatoires.

Dans la plupart des pays, des documents officiels déterminent l'affectation du nombre d'heures d'instruction aux différentes matières.

Dans 23 pays sur 25, il existe un programme d'études national décrit dans un document officiel qui spécifie l'affectation du nombre d'heures aux différentes matières ou domaines d'études (voir l'annexe 3 pour les sources). Le degré de flexibilité accordé aux écoles, aux enseignants et aux élèves pour spécifier les contenus d'enseignement, choisir les manuels et préciser les horaires varie d'un pays à l'autre. Dans la majorité des pays, les décisions relatives aux programmes d'études se partagent entre les autorités nationales, régionales, locales et les établissements scolaires.

Domaines d'études clés dans le programme d'études australien

En Australie, il existe un programme d'études imposé pour la plupart des États et territoires. La plupart des établissements scolaires ont des programmes d'études articulés autour de « huit domaines d'études clés », à savoir les disciplines artistiques, l'anglais, l'éducation physique et l'hygiène, les langues autres que l'anglais, les mathématiques, les sciences, les études sociales et de l'environnement, et la technologie. Cependant, les écoles australiennes disposent d'une certaine latitude pour arrêter les détails relatifs à ces domaines d'études, ce qui leur permet d'appliquer le programme en tenant compte des besoins spécifiques de l'école ou des élèves individuels.

Définition du programme d'études prévu en Communauté flamande de Belgique

En Belgique (Communauté flamande), le gouvernement détermine les matières qui figurent au programme d'études prévu pour les différentes années d'études de l'enseignement secondaire. Pour le premier cycle du secondaire seulement, le gouvernement précise également le nombre minimum de périodes de cours par semaine. Toutefois, le temps d'instruction prévu à consacrer à chaque matière n'est pas précisé. Chaque pouvoir organisateur est libre de fixer les matières à option proposées en dehors du programme d'études prévu et le nombre d'heures affecté à chaque matière (en tenant compte des dispositions réglementant le nombre de périodes de cours hebdomadaires minimum du programme d'études prévu).

Nombre d'heures d'instruction en Finlande

En Finlande, la réglementation officielle nationale définit le nombre d'heures d'instruction minimum pour les six années du cycle inférieur et les trois années du cycle supérieur de l'école polyvalente. A l'intérieur de ces limites, les écoles décident elles-mêmes comment répartir les matières sur les six années du cycle inférieur et les trois années du cycle supérieur.

Programme d'études prévu en Allemagne

En Allemagne, le programme d'études prévu varie d'un Land à l'autre et d'un type d'établissement scolaire à l'autre. En outre, pour certaines matières, les programmes laissent aux écoles le soin de décider si celles-ci doivent faire l'objet d'une seule ou de plusieurs périodes de cours par semaine.

Le programme d'études national, tronc commun (Nemzeti Alaptanterv) en Hongrie

En 1995, le Parlement hongrois a adopté le tronc commun d'un programme d'études national (Nemzeti Alaptanterv), qui représente un nouveau système de réglementation des contenus pédagogiques. Dans ce système, une structure à deux niveaux remplace la structure d'organisation des contenus à niveau unique du système précédent. En dehors du tronc commun du programme d'études national, qui définit les principes fondamentaux, les principaux domaines de compétences (les matières sont organisées en domaines de compétences) et les exigences communes jusqu'à la fin de la 10^e année, les établissements doivent eux-mêmes élaborer leurs programmes locaux à l'échelle de l'école. Le tronc commun du programme d'études national a été introduit en 1^{re} et en 7^e année à partir de l'année scolaire 1998/1999.

D4

Législation des programmes d'études en Nouvelle-Zélande

La Loi sur les programmes d'études a été modifiée fin 1998 (Aspects of Education Legislation Amendment Act, 1998) pour permettre davantage de précision en matière de législation relative aux documents officiels concernant les programmes (par exemple les documents en langue Maorie ne s'appliquent qu'aux écoles où le maori est la langue d'enseignement ou aux cours de Maori dans les écoles) et pour officialiser un document d'orientation politique exhaustif sur les programmes et l'évaluation. Depuis juillet 1999, le statut des sept documents nationaux correspondant aux programmes officiels était le suivant : ceux des mathématiques, des sciences, de l'anglais et de la technologie sont officialisés, ceux des études sociales et de l'éducation physique et de l'hygiène sont finalisés mais pas encore officialisés et celui des disciplines artistiques n'est pas encore finalisé.

Les Communautés autonomes d'Espagne

En Espagne, l'administration de chaque Communauté autonome établit le programme pour la Communauté. Celui-ci doit nécessairement comprendre la partie obligatoire prévue au niveau central de l'administration. Cette partie représente 55 pour cent du temps d'enseignement pour les Communautés ayant une seconde langue officielle et 65 pour cent dans les autres. Les principales différences entre Communautés ont trait à la langue maternelle. Dans les Communautés qui ont leur propre langue, deux fois plus de temps d'instruction est affecté à l'enseignement de la langue maternelle (une moitié pour la langue espagnole et l'autre moitié pour la langue de la Communauté autonome).

Définition du programme d'études en Suède

En Suède, le programme d'études imposé est le contenu d'apprentissage défini par le gouvernement, le Parlement ou le système éducatif, et celui-ci précise uniquement le nombre total d'heures d'instruction par matière ou groupe de matières pour neuf années de scolarité obligatoire. Il est du ressort des municipalités et des écoles de décider par exemple à quelle année il y a lieu d'introduire l'anglais en tant que matière d'enseignement obligatoire et combien d'heures de cours sont requises pour n'importe quelle année scolaire donnée.

Programme d'études au Royaume-Uni

En Angleterre, le programme d'études national (National Curriculum) détermine ce qui est enseigné par élaboration et par consultation. Il existe des directives concernant le pourcentage d'heures de cours à consacrer à chaque matière, mais elles ne sont pas obligatoires. En Écosse, le programme ne fait pas l'objet d'une réglementation officielle, mais les écoles disposent d'un cadre pour les élèves âgés de 5 à 14 ans. Ce document d'orientation recommande des affectations d'heures d'instruction à chaque domaine d'études, de façon à garantir que le programme d'études soit porteur de latitude, d'équilibre, de continuité et de progrès pour tous les élèves.

DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données sur les heures d'instruction proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2000 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1998/1999.

Le nombre total d'heures d'instruction prévu correspond au nombre d'heures de cours prévu par an pour les élèves, tant pour la partie obligatoire que pour la partie non obligatoire du programme d'études en vigueur. L'enseignement des matières ou domaines d'études obligatoires ou centraux doit être assuré par chaque établissement et suivi par chaque élève. La partie non obligatoire du programme n'est pas enseignée uniformément mais se détermine au niveau de l'établissement scolaire. La partie obligatoire du programme comprend cependant les « matières à option obligatoires », soit des options de cours au sein d'un domaine d'études (comme par exemple des orientations dans un groupe de matières, le choix de la langue étrangère, le choix entre les arts plastiques et la musique, etc.). L'annexe 3 donne plus d'informations sur la situation des différents pays en ce qui concerne le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et les programmes.

Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves du premier cycle du secondaire

Le nombre total d'heures d'instruction 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 correspond aux contenus d'enseignement disciplinaires tels qu'ils sont définis au niveau d'un État, d'un territoire ou d'un gouvernement. Le programme prévu se reflète dans les directives d'utilisation des programmes, le contenu des examens, et il est déterminé par les textes d'orientation politique, les textes réglementaires et autres circulaires officielles qui définissent les grandes orientations en matière d'éducation. A noter cependant que les données relatives à l'Angleterre et aux États-Unis reposent sur des informations obtenues à l'occasion d'enquêtes par sondage et reflètent davantage le programme mis en œuvre que celui imposé à l'ensemble des élèves.

Le programme prévu correspond aux contenus d'enseignement disciplinaires tels qu'ils sont définis au niveau d'un état, d'un territoire ou d'un gouvernement.

La classification des matières enseignées, les sources relatives aux documents contenant les programmes d'études nationaux et les notes concernant la couverture, l'interprétation et la méthodologie de l'indicateur D4 figurent à l'annexe 3.

Le nombre d'heures d'instruction au niveau 2 de la CITE pour les élèves de 14 ans correspond au nombre officiel d'heures de cours (1 heure = 60 minutes) par an, consacré à des activités d'enseignement à l'intention d'élèves au niveau 2 de la CITE. L'année de référence est l'année scolaire 1998/1999. En l'absence de textes officiels, le nombre d'heures peut être estimé au moyen de données d'enquêtes.

Le temps d'instruction ne comprend pas le temps d'apprentissage non obligatoire en dehors de la journée scolaire. Il ne comprend pas les devoirs, les cours particuliers ou les études menées à titre privé, par exemple des matières supplémentaires apprises avant ou après l'école.

De plus, le nombre d'heures correspondant aux jours de fermeture des établissements en raison de fêtes et de célébrations n'est pas pris en considération.

D4

Tableau D4.1a. **Nombre d'heures d'enseignement prévu (1999)**
 Nombre total d'heures d'enseignement prévu par an pour les élèves âgés de 12 à 14 ans

	Âge			Total
	12	13	14	
Pays de l'OCDE				
Australie*	a	1 013	1 017	m
Autriche	1 002	1 156	1 249	3 407
Belgique (Com. fl.)*	a	960	960	m
Belgique (Com. flr.)	1 048	1 048	m	m
République tchèque*	798	827	887	2 512
Danemark	840	900	930	2 670
Angleterre*	940	940	940	2 820
Finlande*	684	855	855	2 394
France	841	979	979	2 799
Allemagne*	864	921	921	2 706
Grèce	1 036	1 036	1 036	3 108
Hongrie*	780	902	902	2 584
Islande	793	817	817	2 427
Irlande*	935	935	935	2 806
Italie*	1 105	1 105	1 105	3 315
Japon	875	875	875	2 625
Corée	867	867	867	2 601
Mexique	1 167	1 167	1 167	3 500
Pays-Bas	1 067	1 067	1 067	3 200
Nouvelle-Zélande*	903	988	988	2 879
Norvège	770	855	855	2 480
Portugal*	930	930	930	2 790
Écosse*	1 000	1 000	1 000	3 000
Espagne*	794	870	870	2 534
Suède*	741	741	741	2 222
Turquie	864	864	864	2 592
États-Unis	m	m	980	m
Moyenne des pays	902	947	951	2 781
Participants au projet IEM¹				
Argentine	816	936	936	2 688
Brésil	800	800	800	2 400
Chili	990	990	1 020	3 000
Égypte	972	1 026	1 026	3 024
Indonésie	1 231	1 231	1 231	3 692
Jordanie	944	974	974	2 892
Malaisie	1 189	1 189	1 189	3 567
Paraguay	912	912	912	2 736
Pérou	903	903	903	2 709
Philippines	1 467	1 467	1 467	4 400
Fédération de Russie	864	1 143	945	2 952
Thaïlande	1 167	1 167	1 167	3 500
Tunisie	840	900	900	2 640
Uruguay	1 295	1 295	1 517	4 107
Zimbabwe	753	1 289	1 289	3 331

1. L'année de référence est 1998 pour tous les pays participant au projet IEM.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves du premier cycle du secondaire

Tableau D4.1b. **Nombre d'heures d'enseignement en mathématiques et en sciences (1999)**
Nombre total d'heures d'enseignement prévu par an en mathématiques et en sciences pour les élèves âgés de 12 à 14 ans

	Âge			Total
	12	13	14	
Pays de l'OCDE				
Australie	a	232	232	m
Autriche	247	278	370	894
Belgique (Com. fl.)*	a	180	150	m
Belgique (Com. flr.)	185	216	a	m
République tchèque*	207	207	266	680
Danemark	210	240	240	690
Angleterre*	226	228	235	688
Finlande*	177	171	171	519
France	223	257	257	737
Allemagne*	209	206	222	637
Grèce	178	207	266	651
Hongrie*	194	194	222	611
Islande	140	163	163	467
Irlande*	200	200	200	601
Italie*	221	221	221	663
Japon	175	204	233	613
Corée	204	204	204	612
Mexique	367	433	367	1 167
Pays-Bas	200	200	200	600
Nouvelle-Zélande*	293	240	320	853
Norvège	171	200	171	542
Portugal*	240	330	210	780
Écosse*	233	200	200	633
Espagne*	207	180	186	573
Suède*	189	189	189	567
Turquie	171	171	171	514
États-Unis	m	m	295	m
Moyenne des pays	211	221	229	665
Participants au projet IEM¹				
Argentine	240	240	240	720
Égypte	243	257	257	756
Indonésie	410	352	352	1 114
Jordanie	250	258	278	786
Malaisie	273	273	273	820
Paraguay	240	264	264	768
Pérou	232	232	258	722
Philippines	267	267	267	800
Fédération de Russie	243	297	297	837
Thaïlande	200	200	m	400
Tunisie	165	165	165	495
Uruguay	407	407	481	1 295
Zimbabwe	232	290	290	812

1. L'année de référence est 1998 pour tous les pays participant au projet IEM.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

D4

Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement prévu par matière (1999)

Nombre d'heures d'enseignement prévu par matière¹ en pourcentage du nombre d'heures total d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans, et répartition des heures d'enseignement selon les parties obligatoires et non obligatoires du programme

	Lecture et écriture dans la langue maternelle	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle qualifiante	Autres	Total partie obligatoire du programme	Total partie non obligatoire du programme
Pays de l'OCDE													
Australie*	12	12	11	11	6	9	8	9	n	n	1	80	20
Autriche	11	14	13	11	9	5	11	10	5	2	9	100	n
Belgique (Com. fl.)*	14	13	5	9	14	6	6	6	6	n	n	80	20
Belgique (Com. fr.)*	15	13	6	12	12	3	3	9	6	n	4	82	18
République tchèque*	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Danemark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
Angleterre*	12	12	12	14	16	13	5	8	5	n	2	100	n
Finlande	20	12	10	10	9	4	8	8	4	n	16	100	n
France	17	14	12	12	11	7	7	11	n	n	1	93	7
Allemagne*	14	13	10	12	16	4	10	10	5	1	2	96	4
Grèce*	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Hongrie*	12	12	12	10	9	2	7	6	n	4	4	78	22
Islande*	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12
Irlande*	24	12	10	19	10	n	n	5	7	n	2	88	12
Italie*	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Japon*	14	12	11	12	13	8	11	10	n	n	8	100	n
Corée*	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Mexique*	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Pays-Bas*	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
Nouvelle-Zélande*	17	16	14	14	n	8	4	11	n	n	n	84	16
Norvège	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Portugal*	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Écosse*	12	12	9	9	7	9	9	6	7	n	n	80	20
Espagne	18	13	10	10	11	5	12	8	x	n	n	88	12
Suède	22	14	12	13	12	x	3	8	x	n	10	94	6
Turquie	14	11	8	11	11	8	5	2	5	5	n	83	17
États-Unis*	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
Moyenne des pays	15	13	11	12	11	5	8	8	3	1	5	92	8
Participants au projet IEM²													
Argentine	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	93	7
Inde	25	14	11	8	14	a	6	6	6	3	8	100	m
Indonésie	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	a
Jordanie	20	13	15	9	16	4	3	4	9	6	3	100	a
Malaisie	14	11	11	14	11	5	5	5	9	5	n	90	10
Paraguay	21	13	15	14	x	13	11	5	x	x	8	100	a
Pérou	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	93	7
Philippines	9	9	9	9	9	18	6	3	a	n	9	82	18
Fédération de Russie	24	14	15	14	x	6	4	5	a	m	n	81	n
Thaïlande	11	6	9	11	x	x	3	9	x	6	14	69	31
Tunisie	17	14	5	15	5	5	7	10	5	a	17	100	a
Uruguay	13	13	19	18	8	a	5	5	a	a	a	81	19
Zimbabwe	14	14	11	9	14	9	7	4	7	10	2	100	n

1. Voir l'annexe 3 pour la description des matières et des sources sur le nombre d'heures d'enseignement.

2. L'année de référence est 1998 pour tous les pays participant au projet IEM.

* Voir les notes en annexe 3.

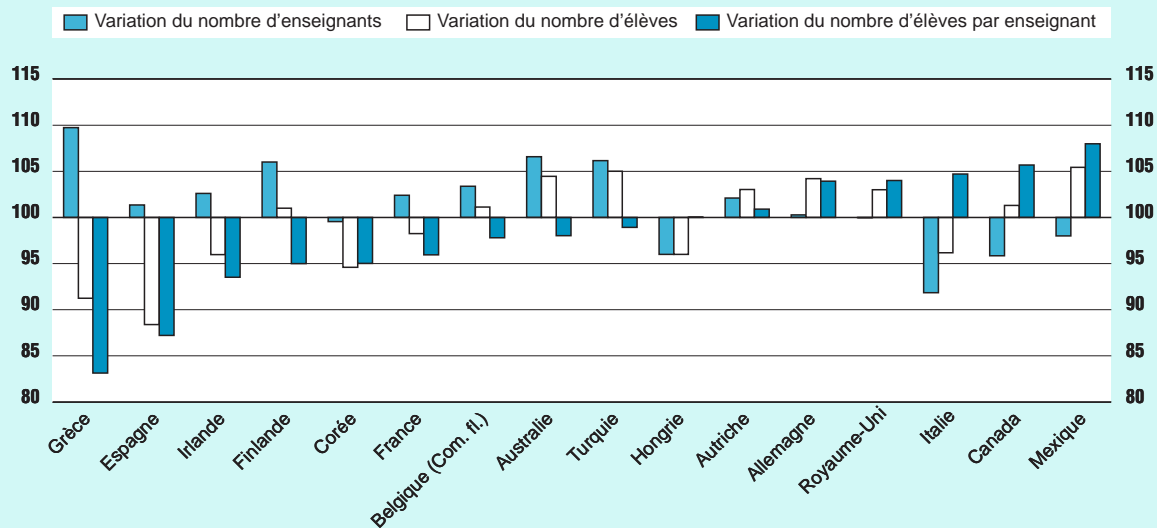
Source : OCDE.

NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

- En Corée et en Turquie, le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire est environ trois fois plus élevé qu'au Danemark et en Hongrie.
- L'accès des élèves aux enseignants progresse entre l'enseignement primaire et secondaire, mais à des rythmes fort différents d'un pays à l'autre : en Corée, en France, en Irlande et en Turquie, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire est nettement plus marquée que dans d'autres pays.
- Certains pays présentent une évolution notable de leurs taux d'encadrement entre 1995 et 1999, soit en conséquence d'un changement d'orientation politique, soit à cause d'un décalage de temps d'adaptation de l'offre d'enseignants aux structures démographiques en mutation.

Graphique D5.1. **Indice de variation entre 1995 et 1999 (1995 = 100) du nombre d'élèves et d'enseignants et du nombre d'élèves par enseignant**

Dans l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire des établissements publics et privés, en équivalents plein-temps



Les pays sont classés par ordre croissant de l'indice de variation entre 1995 et 1999 du nombre d'élèves par enseignant.
Source : OCDE. Tableau D5.2.

D5

■ CONTEXTE

Si les ordinateurs et les technologies de l'information ont acquis une importance de premier plan en tant que supports du processus d'apprentissage, les enseignants n'en demeurent pas moins la première ressource sur laquelle se fonde l'instruction des élèves. Le taux d'encadrement ou nombre d'élèves par enseignant est un indicateur important des ressources qu'un pays consacre à l'éducation. Étant donné la difficulté d'établir des mesures directes de la qualité pédagogique d'un enseignement, cet indicateur est souvent utilisé comme variable supplétive de la qualité éducative, dans l'hypothèse qu'un taux d'encadrement plus élevé permet un meilleur accès des élèves aux ressources didactiques.

Toutefois, lorsqu'un pays présente un plus petit nombre d'élèves par enseignant, il y a peut-être lieu de pondérer ce chiffre par rapport à un niveau de traitement plus élevé pour les enseignants, des classes plus grandes, des investissements plus importants en outils didactiques, ou encore un recours plus généralisé aux enseignants auxiliaires ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent considérablement moins élevés que ceux des enseignants qualifiés. En outre, lorsqu'un plus grand nombre d'enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux sont incorporés dans des classes normales, un besoin accru d'encadrement spécialisé et de services d'assistance peut constituer une contrainte budgétaire qui réduit les ressources disponibles pour diminuer le nombre d'élèves par enseignant.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Ce que cet indicateur montre...

Cet indicateur montre le nombre d'élèves par enseignant, calculé par division du nombre d'élèves équivalent plein-temps à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'« enseignants » équivalent plein-temps au même niveau et dans le même type d'établissement scolaire.

... et ce qu'il ne montre pas.

Le concept de taux d'encadrement ou de nombre d'élèves par enseignant est différent de celui de la taille des classes. En effet, si un pays présente un plus petit nombre d'élèves par enseignant qu'un autre, cela n'implique pas nécessairement que les classes sont plus petites dans le premier des deux pays ou que les élèves de ce pays bénéficient de davantage d'instruction. Le rapport entre le nombre d'élèves par enseignant et tant la taille moyenne des classes que le temps d'instruction par élève est rendu complexe par de nombreux facteurs, y compris la différence de longueur de l'année scolaire d'un pays à l'autre, le nombre d'heures quotidiennes pendant lesquelles un élève fréquente l'école, la longueur de la journée de travail d'un enseignant, le nombre de classes ou d'élèves dont un enseignant est responsable, la répartition du temps de travail d'un enseignant entre enseignement et autres tâches, le regroupement d'élèves dans les classes et la pratique du co-enseignement (*team teaching*).

Enseignement primaire et secondaire

Le taux d'encadrement dans l'enseignement primaire et secondaire varie fortement d'un pays de l'OCDE à l'autre. Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignants en équivalent plein-temps varie de 32 élèves par enseignant en Corée à 11 au Danemark et en Hongrie. Le taux d'encadrement moyen de l'OCDE pour l'enseignement primaire s'élève à 18 élèves par enseignant, ce qui est proche des taux observés en Australie (17.3), au Canada (18.7) et en Finlande (17.4), comme le montre le graphique D5.2.

On observe des disparités entre pays légèrement plus fortes lorsqu'on compare les taux d'encadrement au niveau secondaire, qui varient de 21 élèves par enseignant équivalent plein-temps en Corée et au Mexique à moins de 11 en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie et au Luxembourg. Rappelons que le taux d'encadrement n'est qu'un indicateur parmi d'autres de la qualité des services éducatifs. En Corée, les élèves de 8^e année obtiennent d'excellents résultats en mathématiques malgré un nombre élevé d'élèves par enseignant. A l'opposé, les élèves italiens n'obtiennent que des résultats moyens, même s'il y a plus de deux fois moins d'élèves par enseignant en Italie qu'en Corée (voir indicateur F1).

Le taux d'encadrement moyen de l'OCDE pour l'enseignement secondaire s'élève à 14.6 élèves par enseignant, ce qui est proche des taux observés en Allemagne (15.2), aux États-Unis (15.6), en Irlande (14.6), au Japon (15.4), en République tchèque (14.7), au Royaume-Uni (14.7) et en Suède (14.5), comme le montre le tableau D5.1.

Comme l'indique la différence entre le taux d'encadrement moyen au niveau primaire et au niveau secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant au fur et à mesure que le niveau d'enseignement progresse. Le nombre d'élèves par enseignant se réduit entre le primaire et le secondaire dans tous les pays de l'OCDE à l'exception du Canada, du Danemark, du Mexique, des Pays-Bas et de la Suède.

Tandis que le classement des pays selon leurs taux d'encadrement respectifs reste relativement stable d'un niveau d'enseignement à l'autre, certains pays font figure d'exception. Par exemple, en Corée, en France, en Irlande et en Turquie, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire est nettement plus marquée que dans d'autres pays, avec une différence d'un niveau à l'autre allant de sept à dix élèves par enseignant équivalent plein-temps. Ces disparités peuvent refléter l'importance relative qu'accordent les différents pays à l'accès aux enseignants à un niveau d'enseignement donné, mais aussi un décalage dans le temps d'adaptation de l'offre d'enseignants à une structure démographique en mutation, ou encore des différences dans le temps d'enseignement prévu pour les enseignants aux divers niveaux d'enseignement. Même si cette tendance est généralisée, il n'est pas du tout évident, d'un point de vue pédagogique, d'expliquer pourquoi un plus petit nombre d'élèves par enseignant serait plus important aux niveaux d'enseignement plus élevés.

Il faut prendre en considération un large éventail de facteurs lorsqu'on interprète les différences de taux d'encadrement, notamment les structures d'établissement, les tailles les plus répandues de classes ou de cours, le nombre de cours par trimestre que donne un « enseignant » type, la part de travaux pratiques « sur pièce » et la durée des études. En outre, sans doute faudrait-il

En Corée et en Turquie, le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire est environ trois fois plus élevé qu'au Danemark et en Hongrie.

L'accès des élèves aux enseignants progresse entre l'enseignement primaire et secondaire.

En Corée, en France, en Irlande et en Turquie, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire est nettement plus marquée que dans d'autres pays.

De nombreux facteurs contribuent à ces différences.

D5

des définitions plus pointues des « enseignants » et des chiffres plus précis d'élèves équivalent plein-temps pour générer un ratio élèves/enseignants qui permette une plus grande comparabilité.

Certains pays présentent une évolution notable de leurs taux d'encadrement entre 1995 et 1999.

Le tableau D5.2 présente l'indice de variation du nombre d'élèves et d'enseignants et du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire sur la période de 1995 à 1999. En Espagne, en Finlande, en Grèce et en Irlande, le nombre d'élèves par enseignant aux niveaux primaire et secondaire a reculé de 5 pour cent ou davantage entre 1995 et 1999. En revanche, le Canada, l'Italie et le Mexique ont connu une augmentation du nombre d'élèves par enseignant qui se situe entre 5 et 8 pour cent.

La variation du taux d'encadrement dans le temps peut refléter des changements d'orientation politique mais également un décalage de temps dans l'adaptation de l'offre d'enseignants à la structure démographique en mutation des jeunes. L'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Mexique, le Royaume-Uni et la Turquie ont connu un accroissement de leurs populations d'élèves du primaire et du secondaire atteignant 3 pour cent ou plus entre 1995 et 1999. Parmi ces pays, seuls l'Australie et la Turquie ont vu le nombre de leurs enseignants augmenter dans la même proportion ou davantage. Par conséquent, le nombre d'élèves par enseignant a augmenté dans les autres.

Inversement, en Corée, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Pologne et en République tchèque, le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire ou secondaire a chuté de 3 pour cent ou davantage entre 1995 et 1999. En Italie, cependant, le nombre d'enseignants a diminué encore plus vite, ce qui conduit à une augmentation de 5 pour cent du nombre d'élèves par enseignant. Dans les autres pays, le taux d'encadrement a progressé.

Enseignement tertiaire

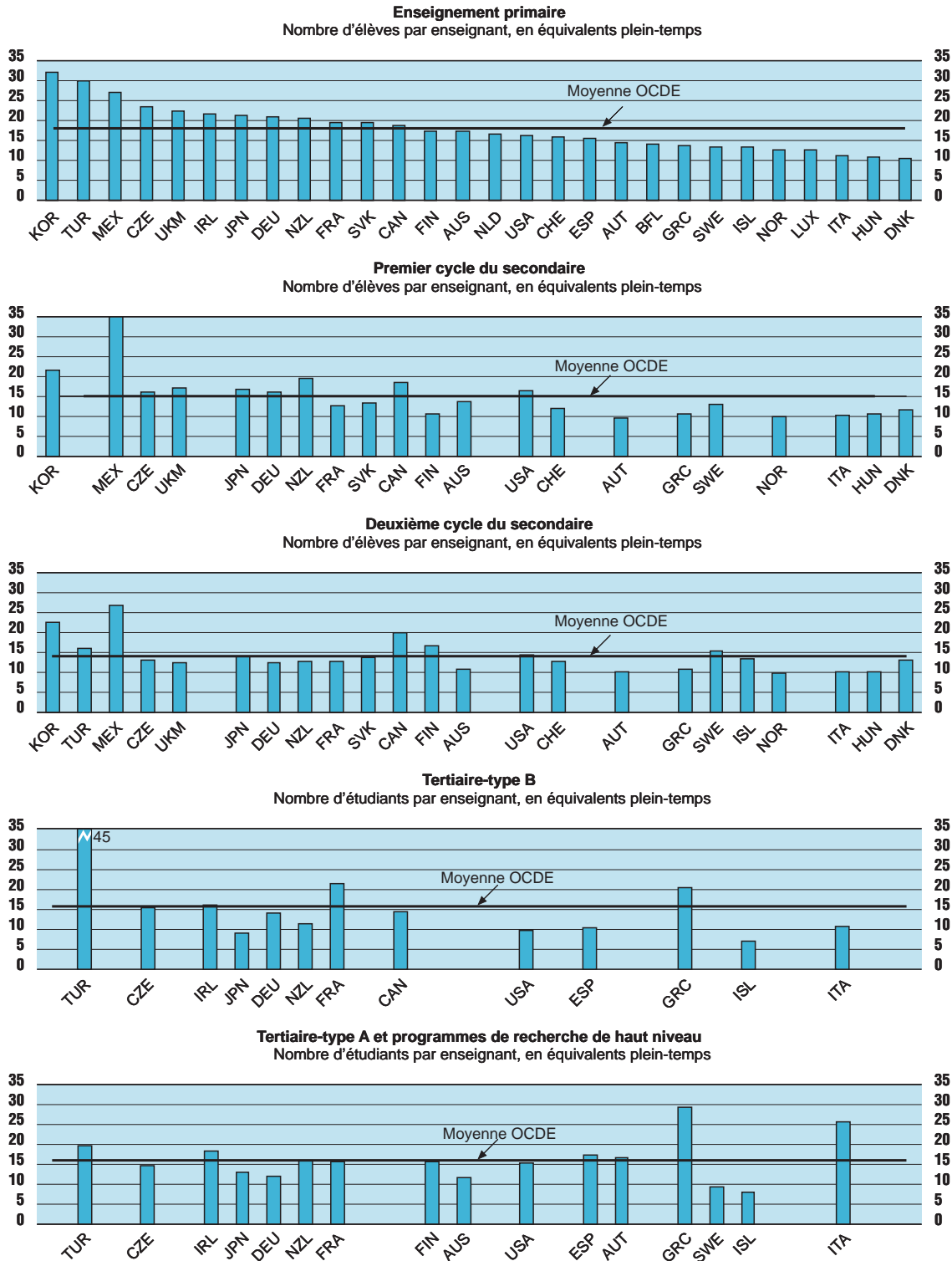
En général, le nombre d'étudiants par enseignant au niveau tertiaire tend à être inférieur au nombre d'élèves par enseignant aux niveaux primaire et secondaire.

Dans les pays de l'OCDE, le nombre moyen d'étudiants par membre du personnel enseignant au niveau tertiaire est le plus bas de tous les niveaux d'enseignement. En effet le nombre d'étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés d'enseignement tertiaire varie de 26 étudiants en Grèce à 12 ou moins en Islande, au Japon, en Slovaquie et en Suède (tableau D5.1). Toutefois, au niveau tertiaire, de telles comparaisons doivent donner lieu à la plus grande prudence, étant donné que la difficulté de calculer des nombres d'étudiants et de membres du personnel enseignant équivalent plein-temps réellement comparables subsistent au niveau d'enseignement tertiaire.

Dans 8 pays sur les 12 pour lesquels des données sont disponibles pour l'enseignement tertiaire de type A et B, le nombre d'étudiants par membre du personnel enseignant est plus bas dans l'enseignement tertiaire de type B, qui est le plus souvent axé sur une profession spécifique, que dans le tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau. Pour les pays de l'OCDE, le nombre moyen d'étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire de type B est de 15.7 par opposition à 16.2 dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau (graphique D5.2). L'Allemagne, la France, la République tchèque et la Turquie sont les quatre pays qui présentent plus d'étudiants par enseignant dans le tertiaire de type B que dans le tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

Graphique D5.2. **Nombre d'élèves/étudiants par enseignant (1999)**

Pour les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, en équivalents plein-temps



D5

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire.
Source : OCDE. Tableau D5.1.

Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant a tendance à se situer entre celui du niveau primaire et celui du secondaire.

Enseignement pré-primaire

Le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement pré-primaire est généralement inférieur à celui qui caractérise le niveau primaire, mais légèrement supérieur à celui du niveau secondaire. Ce nombre varie de moins de sept élèves au Danemark, en Islande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande à plus de 23 élèves par enseignant en Allemagne, en Corée et au Mexique. Cette variation peut être due en partie à des différences d'organisation dans l'enseignement pré-primaire des pays concernés. En effet, dans de nombreux pays, il existe un éventail plus vaste d'établissements scolaires qui proposent un enseignement pré-primaire.

Il ne semble pas y avoir de corrélation apparente entre le taux d'encadrement au niveau pré-primaire et celui de l'enseignement primaire, ce qui indique que les exigences en matière d'affectation ou les priorités à ces niveaux d'enseignement diffèrent dans les pays.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données se réfèrent à 1998/1999 et 1994/1995 et proviennent de la collecte UNESCO/OCDE/EUROSTAT de données statistiques pour l'enseignement, administrée en 1999 (voir l'annexe 3 pour plus de détails).

Les catégories de personnel enseignant définies par l'OCDE ont été conçues pour servir de cadre de classification pour le personnel des établissements d'enseignements de tous les niveaux. Cette classification se base sur la fonction et répartit le personnel en quatre grandes catégories fonctionnelles distinctes. Cette classification est la suivante : i) Corps enseignant ; ii) Aides éducateurs des élèves/étudiants ; iii) Gestion/Contrôle de la qualité/Administration ; iv) Maintenance et personnel de fonction. Le corps enseignant est réparti en deux sous-catégories, à savoir les chargés de cours (par exemple les enseignants titularisés) et les enseignants auxiliaires. Cet indicateur ne prend en compte que les enseignants titularisés.

La dénomination « personnel enseignant » fait référence au personnel qualifié directement impliqué dans l'instruction des élèves. Cette classification comprend les enseignants titularisés, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins spéciaux en éducation), et d'autres enseignants travaillant avec leurs élèves en tant que classe, dans un local de classe, en tant que petit groupe dans un local technique, ou qui donnent des cours particuliers dans un local de classe ou un autre local. La catégorie « personnel enseignant » comprend également les doyens de faculté ou directeurs dont les tâches incluent une charge de cours, mais elle ne comprend pas le personnel non qualifié qui assiste les enseignants à donner cours aux élèves, comme les aides-enseignants ou autre personnel paraprofessionnel.

Tableau D5.1. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant (1999)
Pour les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, en équivalents plein-temps

	Pré-primaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Tertiaire- type B	Tertiaire- type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire
Pays de l'OCDE								
Australie ²	m	17.3	13.7	10.8	12.7	m	11.8	m
Autriche*	17.5	14.5	9.6	10.0	9.8	m	16.5	15.0
Belgique (Comm. fl.)*	17.7	13.9	x	x	8.8	x	x	18.1
Canada*	15.1	18.7	18.7	20.0	19.3	14.5	m	m
République tchèque	19.5	23.4	16.2	13.1	14.7	15.3	14.8	14.9
Danemark	6.5	10.6	11.6	13.2	12.4	m	m	m
Finlande*	12.3	17.4	10.6	16.6	13.5	x	15.7	m
France	19.3	19.6	12.9	12.7	12.8	21.4	15.8	16.9
Allemagne	23.7	21.0	16.4	12.4	15.2	13.9	12.0	12.3
Grèce	15.9	13.5	10.6	10.7	10.6	20.2	29.3	26.0
Hongrie*	11.8	10.9	10.9	10.3	10.6	x	x	12.1
Islande*	5.7	13.3	x	13.5	m	7.0	8.2	8.0
Irlande*	14.7	21.6	x	x	14.6	15.9	18.2	17.3
Italie*	13.2	11.3	10.3	10.2	10.3	10.6	25.6	24.8
Japon	19.0	21.2	17.1	14.1	15.4	9.1	13.0	11.5
Corée	23.9	32.2	21.9	22.5	22.2	m	m	m
Luxembourg ¹ *	16.7	12.5	x	x	9.9	m	m	m
Mexique	24.4	27.2	35.5	26.9	32.2	x	x	14.8
Pays-Bas*	x	16.6	x	x	17.7	m	m	12.0
Nouvelle-Zélande	6.6	20.5	19.8	12.8	16.1	11.3	16.0	14.8
Norvège*	5.1	12.6	10.1	9.9	m	x	x	13.4
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	10.4	19.6	13.5	13.8	13.6	x	x	10.3
Espagne*	17.1	15.4	x	x	12.9	10.2	17.3	16.4
Suède*	m	13.3	13.3	15.5	14.5	x	9.3	9.5
Suisse ¹	17.8	16.1	12.1	12.6	12.3	m	m	m
Turquie	15.3	30.0	a	16.1	16.1	45.4	19.5	21.5
Royaume-Uni ³ *	16.5	22.5	17.4	12.4	14.7	x	x	18.5
États-Unis	19.3	16.3	16.8	14.5	15.6	9.8	15.4	14.0
Moyenne des pays	15.4	18.0	15.2	14.1	14.6	15.7	16.2	15.3
Participants au projet IEM								
Argentine	18.1	20.7	15.5	12.4	14.3	19.7	29.0	m
Bésil	21.2	28.9	33.7	38.6	36.2	x	x	13.3
Chili	52.6	33.4	33.4	26.9	29.1	m	m	m
Chine	27.4	m	m	m	m	14.2	14.7	m
Égypte	m	23.4	22.0	12.6	16.9	m	m	m
Indonésie	19.0	23.1	19.8	17.2	18.7	x	x	12.5
Israël ¹	m	17.4	12.7	10.4	11.3	m	m	m
Jordanie ¹	21.4	x	x	17.3	10.1	m	m	m
Malaisie ¹	27.1	21.6	x	x	19.3	m	m	m
Paraguay	24.6	19.7	x	x	9.9	10.3	m	m
Pérou	27.5	23.5	17.2	x	17.2	14.3	13.6	13.9
Philippines	11.3	34.4	x	x	32.9	a	17.2	17.2
Fédération de Russie	m	17.6	m	m	11.5	12.3	10.1	11.0
Thaïlande	24.6	20.7	23.5	21.6	22.7	30.9	27.5	28.5
Tunisie ¹	10.9	23.9	25.8	21.3	23.8	x	x	26.5
Uruguay	31.0	20.6	11.7	24.8	15.1	x	x	7.4
Zimbabwe	m	41.0	14.5	m	27.3	x	x	32.3

1. Établissements publics seulement.

2. Ne comprend que les filières générales pour le premier et deuxième cycles du secondaire.

3. Ne comprend que les filières générales pour le deuxième cycle du secondaire.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE.

D5

Tableau D5.2. Indice de variation entre 1995 et 1999 du nombre d'élèves et d'enseignants (1995 = 100) et du nombre d'élèves par enseignant
Pour les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, en équivalents plein-temps

	Nombre d'enseignants					Nombre d'élèves					Nombre d'élèves par enseignant				
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Ensemble du primaire et secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Ensemble du primaire et secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Ensemble du primaire et secondaire
Australie ¹	108	x	x	105	107	103	103	111	105	104	95	x	x	100	97
Autriche	107	99	102	100	102	104	98	110	103	103	97	99	108	102	101
Belgique (Comm. fl.)	110	x	x	100	103	104	93	102	99	101	95	x	x	99	98
Canada	89	102	105	103	96	100	97	109	103	101	112	95	104	100	106
République tchèque*	m	m	m	m	m	121	97	68	82	95	m	m	m	m	m
Finlande*	110	109	100	104	106	100	100	103	102	101	90	92	103	98	95
France	97	x	x	105	102	97	x	x	99	98	100	x	x	94	96
Allemagne	100	100	102	101	100	101	105	108	106	104	102	105	107	106	104
Grèce	108	111	111	111	110	91	87	96	92	91	84	79	87	83	83
Hongrie	105	86	98	91	96	99	97	91	94	96	94	113	93	103	100
Irlande	100	x	x	105	103	94	92	107	98	96	94	x	x	93	94
Italie	95	87	92	90	92	102	93	92	93	96	107	107	100	103	105
Corée	100	93	106	100	100	101	77	104	89	95	101	82	98	90	95
Mexique ²	105	85	100	91	98	101	115	115	115	105	96	135	116	127	108
Pologne	m	m	m	m	m	92	a	109	109	97	m	m	m	m	m
Espagne*	x	x	x	x	101	x	x	x	x	88	x	x	x	x	87
Turquie	106	x	101	x	106	104	x	109	x	105	98	x	108	x	99
Royaume-Uni ³	98	95	104	101	100	103	104	102	103	103	105	109	98	103	104
Moyenne des pays	103	97	102	100	101	101	97	102	99	99	98	102	102	101	98

1. Ne comprend que les filières générales pour le premier et deuxième cycles du secondaire.

2. Le nombre d'enseignants est exprimé en nombre d'individus.

3. Ne comprend que les filières générales pour le deuxième cycle du secondaire.

* Voir les notes en annexe 3.

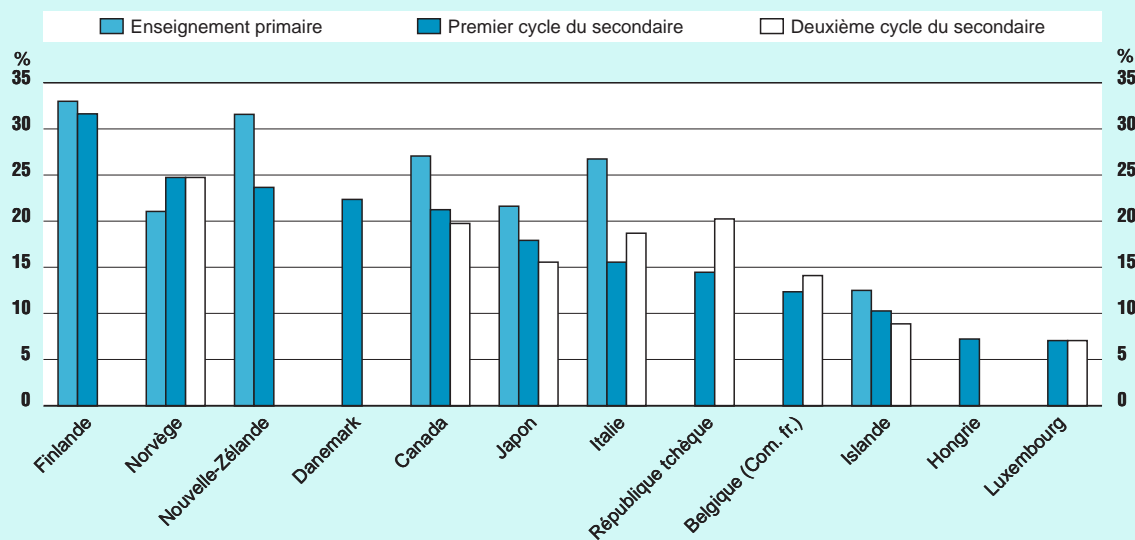
Source : OCDE.

ACCÈS DES ENSEIGNANTS AUX TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS

- Dans tous les pays, entre 70 et 90 pour cent des chefs d'établissement de l'enseignement primaire reportent qu'ils ont fixé comme objectif de former tous leurs enseignants aux TIC.
- Cependant, le pourcentage des chefs d'établissement de l'enseignement primaire reportant que les objectifs définis préalablement ont été réalisés varie entre 30 pour cent et plus en Finlande et en Nouvelle-Zélande et moins de 10 pour cent en Islande.
- Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage des chefs d'établissement reportant que tous les enseignants ont reçu des formations sur les TIC varie entre plus de 20 pour cent en Finlande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande et 8 pour cent ou moins en Hongrie, en Islande et au Luxembourg.

Graphique D6.1. **Objectifs et réalisation des objectifs visant à former tous les enseignants sur les TIC (1998-1999)**

Ratio des objectifs fixés par les chefs d'établissement afin de former tous les enseignants sur les TIC par rapport à la réalisation de ces objectifs (multiplié par 100), par niveau d'enseignement



Les pays sont classés par ordre décroissant du ratio des objectifs fixés par les chefs d'établissement afin de former tous les enseignants sur les TIC par rapport à la réalisation de ces objectifs dans les établissements du premier cycle du secondaire.
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES. Tableau D6.1.

D6

Cet indicateur met en évidence les objectifs de formation que les chefs d'établissement fixent aux enseignants et montre dans quelle proportion ces objectifs ont été réalisés.

En moyenne, sept chefs d'établissements du primaire et du premier cycle du secondaire sur dix ont fixé comme objectif de former tous les enseignants sur les TIC...

... mais seule la Finlande a réussi à réaliser cet objectif dans plus de 30 pour cent des établissements.

Les formations d'introduction sont disponibles de façon prédominante à l'intérieur des établissements...

■ CONTEXTE

L'évolution rapide des technologies de l'information et des communications (TIC) a conduit à une abondance de nouveaux produits, de nouveaux marchés et de nouveaux modèles d'entreprise. Potentiellement, les TIC sont un puissant catalyseur de la croissance et de l'efficacité. Afin de préparer les élèves à cette nouvelle société d'information, il est important d'intégrer les TIC dans l'éducation. Le degré d'accès des enseignants aux formations sur les TIC est un indicateur possible de l'efficacité avec laquelle l'école s'adapte au progrès technologique.

■ OBSERVATIONS ET DÉFINITIONS

Parmi les 13 pays de l'OCDE qui ont participé à la deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (IEA/SITES), les objectifs fixés par les chefs d'établissements sont ambitieux puisque à l'exception du Japon pour l'enseignement secondaire, au moins 70 pour cent d'entre eux ont l'intention de former l'ensemble de leurs enseignants aux TIC. Pour la Finlande, la Nouvelle-Zélande et la Norvège ce taux est proche de 95 pour cent pour les deux cycles de l'enseignement secondaire (tableau D6.1). Il est à noter que les pourcentages d'enseignants et de chefs d'établissement reportés tout au long de cet indicateur sont pondérés en fonction de nombre d'étudiants sous leur responsabilité. Pour de plus amples détails, voir la partie définitions et méthodologie.

Pour ce qui concerne la formation déjà réalisée, il y a une grande différence en fonction des pays. En Finlande et en Nouvelle-Zélande, ils sont plus de 30 pour cent à affirmer que cette formation a été dispensée à l'ensemble de leurs enseignants du primaire.

Dans le premier cycle du secondaire, les résultats sont très voisins de ceux du primaire avec des objectifs sensiblement identiques qui confirment une forte volonté des chefs d'établissements de « saisir le train en marche » et de ne pas se laisser dépasser par l'arrivée des nouvelles technologies. A l'exception de la Finlande, moins de 30 pour cent des chefs d'établissement reportent que la formation de tous les enseignants sur les TIC a été réalisée.

Pour les pays ayant répondu au questionnaire pour le 2^e cycle du secondaire, les objectifs des chefs d'établissement sont moins ambitieux en Communauté française de Belgique et surtout au Japon. En effet, les chefs d'établissements japonais ne sont, pour plus de la moitié d'entre eux, pas désireux de former l'ensemble de leurs enseignants aux TIC. Partout ailleurs, les chefs d'établissements qui ont pour objectif de former l'ensemble de leurs enseignants sont sensiblement aussi nombreux que pour le premier cycle (tableau D6.1).

Type et emplacement des formations sur les TIC proposées aux enseignants

Une utilisation efficace des TIC dans l'enseignement suppose que l'on assure aux enseignants des formations internes ou externes à cette fin. La formation des enseignants est donc un des aspects les plus importants des TIC. Dans cette optique, il était demandé aux responsables techniques des établissements si les enseignants avaient la possibilité de suivre certaines formations visant à utiliser au mieux les TIC et si ces formations étaient disponibles à l'intérieur de l'établissement ou dans des organismes externes à celui-ci.

A partir des données reportées par les pays participant, il apparaît que les formations d'introduction sur le matériel, les logiciels et sur l'utilisation d'Internet sont généralement disponibles à l'intérieur des établissements pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire. Le Japon est le seul pays qui mette à la disposition des enseignants plus de formations d'introduction en externe qu'en interne. Dans tous les autres pays participant, plus de 43 pour cent des établissements offrent des opportunités de formations en interne plutôt qu'en externe aux enseignants du deuxième cycle du secondaire (tableaux D6.2a-c). Dans le premier cycle du secondaire, la Hongrie, l'Islande et le Japon optent de façon prédominante pour une formation des enseignants externe. En Islande, par exemple, les formations d'introduction sur les logiciels sont disponibles en externe pour 68 pour cent des enseignants du premier cycle du secondaire tandis que ces mêmes formations ne sont disponibles en interne que pour 26 pour cent des enseignants. A l'opposé, en Italie, la proportion des enseignants du secondaire qui ont accès aux formations d'introduction sur le matériel et les logiciels est proche ou dépasse 70 pour cent (tableaux D6.2a, b).

Pour les formations demandant une spécialisation plus poussée – comme par exemple les cours sur le fonctionnement et la maintenance des systèmes informatiques, ceux sur la programmation, ceux pour une utilisation avancée d'Internet ou de la vidéo et des applications didactiques de l'informatique – les chefs d'établissement offrent plutôt aux enseignants des opportunités de formations externes (tableau D6.2a-d). De la même manière, les formations externes sur des sujets spécifiques en rapport avec les TIC sont disponibles pour plus de 30 pour cent des enseignants du premier cycle du secondaire au Canada, au Danemark, en Islande et au Japon. L'Italie est le seul pays où les formations internes sont préférées aux formations externes dans les deux cycles de l'enseignement secondaire et pour toutes les formations spécialisées et plus poussées sur le matériel, les logiciels et l'utilisation d'Internet.

Les résultats mettent en évidence que les établissements doivent être mieux équipés aussi bien en terme de compétences que de personnel afin de former les enseignants possédant déjà des connaissances basiques sur les TIC. Il s'avère que plus le niveau des formations est avancé, plus les établissements font appel à des organismes externes afin d'assurer ces besoins de formation.

Formations des enseignants sur l'utilisation d'Internet

L'utilisation d'Internet fait aujourd'hui partie des outils classiques de l'enseignement (tableau D6.2c). Les enseignants doivent donc non seulement être formés sur Internet mais aussi intégrer cet outil dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Au Canada, au Danemark et en Nouvelle-Zélande, des formations d'introduction à Internet sont disponibles en interne pour plus de 60 pour cent des enseignants des établissements du premier cycle du secondaire. Ces cours sont aussi disponibles en externe pour approximativement 70 pour cent des enseignants des établissements du premier cycle du secondaire en Islande et au Japon et en interne pour seulement 18 pour cent en République tchèque (graphique D6.2).

Les formations pour une utilisation plus avancée de l'Internet (création de sites, visioconférence) se sont elles aussi largement démocratisées. De nombreux établissements possèdent leurs propres sites Web tandis que les établissements des régions isolés peuvent communiquer avec les autres établissements *via* les bulletins électroniques et la vidéo conférence. Cette formation est peu courante

... tandis que les formations sur le fonctionnement et la maintenance des systèmes informatiques sont principalement organisées en dehors de l'établissement.

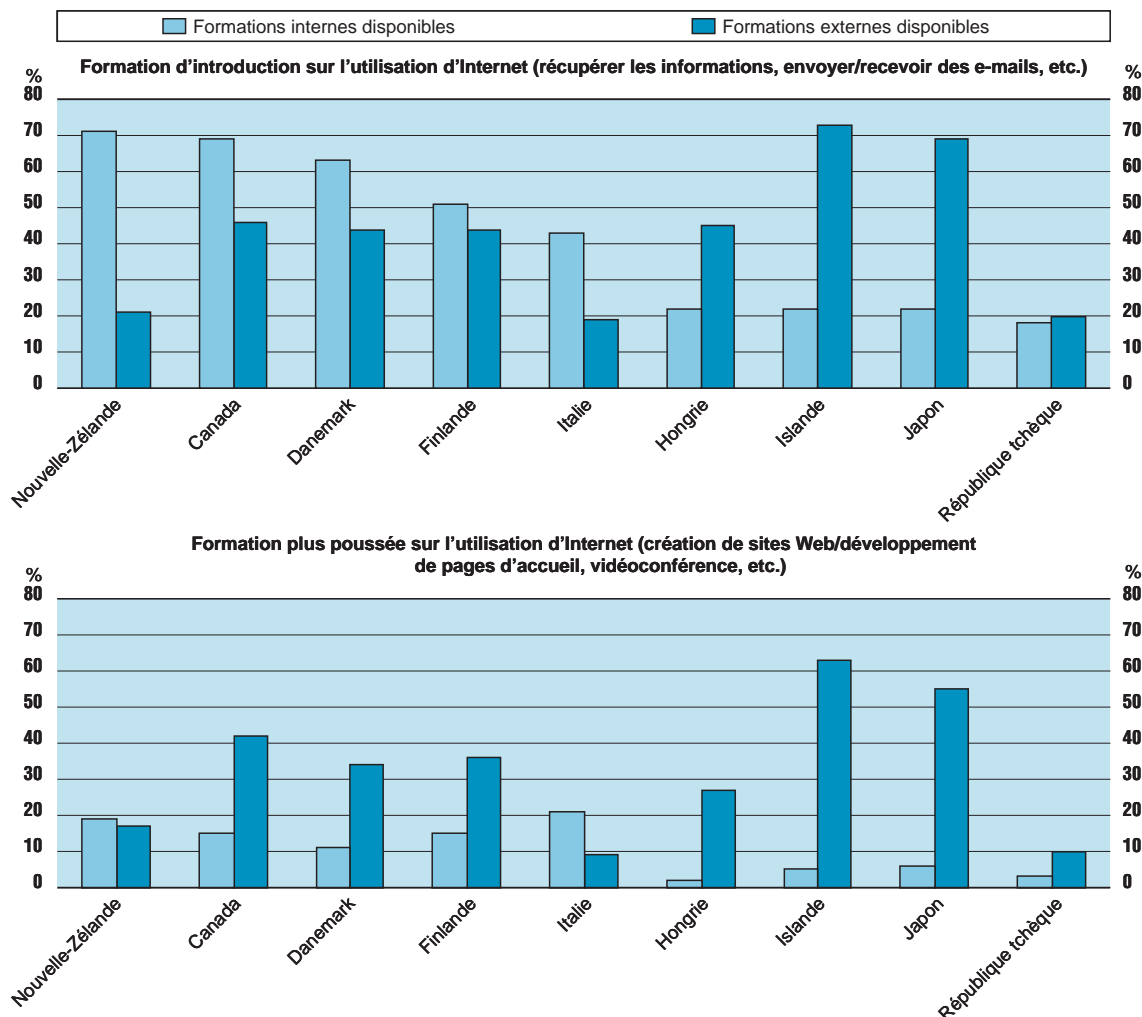
D6

Les enseignants doivent être formés afin d'utiliser efficacement Internet...

... mais ce type de formation demeure rarement disponible à l'intérieur de l'établissement.

Graphique D6.2. **Type et emplacement des formations sur les TIC proposées aux enseignants en relation avec Internet (1998-1999)**

Pourcentage d'écoles du premier cycle de l'enseignement secondaire où des formations d'introduction ou plus poussées sur Internet sont disponibles, par emplacement, exprimé en pourcentage d'élèves



Les pays sont classés par ordre décroissant des formations internes disponibles sur l'introduction à l'utilisation d'Internet.
 Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES). Tableau D6.2c.

en interne. Cependant, en fonction de degré de spécialisation nécessaire, les enseignants de la plupart des pays participant semblent avoir accès à des formations en externe. Ainsi, à l'exception des enseignants du deuxième cycle du secondaire en Islande (35 pour cent), moins de 25 pour cent des enseignants ont accès à cette formation en interne tandis que plus de 34 pour cent d'entre eux ont accès en externe à cette formation au Canada, au Danemark, en Finlande, en Islande et au Japon (tableau D6.2c).

On ne forme pas une fois pour toutes les enseignants aux TIC mais dans le cadre d'un processus permanent. Afin de mieux comprendre ce processus, les responsables de l'étude IEA/SITES ont demandé à la personne la mieux informée dans les établissements en ce qui concerne les installations informatiques

et leur utilisation comment s'effectuait le transfert de connaissances sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement entre les enseignants.

Transfert des connaissances en matière de TIC entre les enseignants

En primaire, il apparaît que le transfert de connaissance des enseignants se fait le plus souvent par contact ou communication informelle, en seconde place arrive la formation par le responsable informatique de l'établissement, puis par l'intermédiaire de cours. Les chefs d'établissement reportent que la communication des connaissances en matière de TIC est assurée à plus de 35 pour cent grâce à une agence externe. Au Canada ou en Nouvelle-Zélande, plus de 40 pour cent des enseignants répètent les cours qu'ils ont suivis. Par contre, les TIC sont à l'ordre du jour des réunions du personnel assez rarement à l'exception du Canada (31 pour cent) (tableau D6.3a).

Au secondaire, on retrouve le même aspect que pour le primaire avec une prépondérance des contacts directs ou informels puis par le responsable informatique. Il y a tout de même quelques situations remarquables. Ainsi, en Nouvelle-Zélande et au Canada on note l'importance des groupes de travail dans la diffusion des TIC par rapport aux autres pays (61 pour cent et 45 respectivement). A l'opposé, en Hongrie, aucun mode de communication ne dépasse 40 pour cent. Enfin, au second cycle du secondaire, on peut noter l'importance en Communauté française de Belgique de la formation par des collègues ayant suivi un cours à l'extérieur de l'établissement (59 pour cent) tandis que la formation interne en Italie et en Norvège concerne presque 80 pour cent d'enseignants (tableau D6.3b).

DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données utilisées proviennent du module 1 de la deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES), étude comparative internationale sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement (primaire et secondaire) dans 26 pays entreprise en 1998 par l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA). L'indicateur porte sur les élèves fréquentant des établissements du primaire et des deux cycles du secondaire qui accueillaient des élèves ayant atteint l'âge de dix ans le huitième mois de l'année scolaire pour le primaire, de 14 ans le huitième mois de l'année scolaire pour le 1^{er} cycle du secondaire ou étant dans la dernière année de l'enseignement secondaire pour le deuxième cycle du secondaire. L'instrument utilisé aux fins de l'enquête menée dans le cadre du module 1 de la SITES est un questionnaire adressé aux établissements comprenant une partie destinée aux chefs d'établissement (traitant d'aspects tels que l'organisation, les politiques et le degré de préparation de l'établissement ainsi que la formation du personnel en ce qui concerne les TIC) et une partie à l'intention de la personne la mieux informée au sein des établissements en ce qui concerne les infrastructures en matière de TIC et l'usage qui en est fait. Les réponses des chefs d'établissement et des spécialistes des technologies sont pondérées par le nombre d'élèves inscrits dans les établissements.

Le contact ou la communication informelle est le moyen le plus commun afin que les enseignants des établissements primaires acquièrent des connaissances sur les TIC.

D6

Les données proviennent de la Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES) menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), et se réfèrent à 1998.

Tableau D6.1. Objectifs et réalisation des objectifs visant à former tous les enseignants sur les TIC (1998-1999)
Pourcentage d'étudiants dans les établissements dont les chefs indiquent que l'école a fixé des objectifs afin de former tous les enseignants sur les TIC et pourcentage reflétant si ces objectifs ont été presque ou complètement réalisés, par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire		1 ^{er} cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Objectifs	Réalisation	Objectifs	Réalisation	Objectifs	Réalisation
Belgique (Com. fr.) ¹	m	m	81	10	78	11
Canada ²	85	23	80	17	81	16
République tchèque	m	m	83	12	84	17
Danemark	m	m	85	19	m	m
Finlande ²	97	32	98	31	m	m
Hongrie	m	m	97	7	m	m
Islande	80	10	78	8	79	7
Italie ¹	86	23	90	14	91	17
Japon	74	16	67	12	45	7
Luxembourg	m	m	71	5	71	5
Nouvelle-Zélande ¹	95	30	93	22	m	m
Norvège	95	20	97	24	97	24

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D6.2a. Type et emplacement des formations sur les TIC proposées aux enseignants en relation avec le matériel informatique (1998-1999)

Pourcentage d'écoles dans l'enseignement secondaire où des formations sur les TIC en relation avec le matériel informatique sont disponibles, par emplacement et type de formation, exprimé en pourcentage d'élèves

	Formation d'introduction générale (comment utiliser un ordinateur, utilisation des logiciels et du matériel, fonctions de la souris, imprimante, etc.)				Formation technique de base sur le fonctionnement et la maintenance des systèmes informatiques				Formation technique plus poussée sur le fonctionnement et la maintenance des systèmes informatiques (réseaux, équipements spéciaux)			
	1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire	
	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles
Canada ¹	65	44	60	45	9	30	13	31	3	26	7	30
République tchèque	58	28	73	18	4	8	10	10	1	8	4	15
Danemark	67	36	m	m	9	38	m	m	5	38	m	m
Finlande ¹	41	38	m	m	6	23	m	m	3	23	m	m
Hongrie	46	47	m	m	15	26	m	m	2	24	m	m
Islande	30	66	50	36	2	46	n	51	n	40	n	35
Italie ¹	77	19	78	14	15	2	11	3	3	8	4	6
Japon	48	72	47	54	32	50	20	45	4	46	1	44
Nouvelle-Zélande ¹	74	13	m	m	17	13	m	m	6	18	m	m

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D6.2b. Type et emplacement des formations sur les TIC proposées aux enseignants en relation avec les logiciels (1998-1999)

Pourcentage d'écoles dans l'enseignement secondaire où des formations sur les TIC en relation avec les logiciels informatiques sont disponibles, par emplacement et type de formation, exprimé en pourcentage d'élèves

	Formation d'introduction sur les applications/ outils standards				Formation plus poussée sur les applications/ outils standards				Formation sur la programmation			
	1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire	
	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles
Canada ¹	58	49	56	51	15	36	22	44	2	20	8	29
République tchèque	45	31	66	19	13	14	24	20	1	7	4	10
Danemark	65	51	m	m	12	33	m	m	2	14	m	m
Finlande ¹	35	43	m	m	7	25	m	m	5	15	m	m
Hongrie	41	53	m	m	10	37	m	m	3	18	m	m
Islande	26	68	68	31	4	48	20	34	1	21	9	37
Italie ¹	67	16	71	11	12	8	19	9	16	8	20	6
Japon	11	63	8	56	9	51	7	50	6	54	5	47
Nouvelle-Zélande ¹	68	22	m	m	27	17	m	m	7	11	m	m

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

D6

Tableau D6.2c. Type et emplacement des formations sur les TIC proposées aux enseignants en relation avec Internet et le multimédia (1998-1999)

Pourcentage d'écoles dans l'enseignement secondaire où des formations sur les TIC en relation avec Internet et le multimédia sont disponibles, par emplacement et type de formation, exprimé en pourcentage d'élèves

	Formation d'introduction sur l'utilisation d'Internet (récupérer les informations, envoyer/recevoir des e-mails, etc.)				Formation plus poussée sur l'utilisation d'Internet (création de sites WEB/développement de page d'accueil, vidéoconférence, etc.)				Formation spéciale sur l'utilisation des équipements audios et vidéos			
	1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire	
	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles
Canada ¹	69	46	64	47	15	42	22	46	10	23	16	24
République tchèque	18	20	43	16	3	10	12	16	2	2	3	6
Danemark	63	44	m	m	11	34	m	m	15	34	m	m
Finlande ¹	51	44	m	m	15	36	m	m	3	16	m	m
Hongrie	22	45	m	m	2	27	m	m	n	13	m	m
Islande	22	73	84	40	5	63	35	54	1	21	9	19
Italie ¹	43	19	47	16	21	9	24	6	6	4	11	6
Japon	22	69	23	64	6	55	5	50	7	44	6	35
Nouvelle-Zélande ¹	71	21	m	m	19	17	m	m	17	12	m	m

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D6.2d. Type et emplacement des formations sur les TIC proposées aux enseignants en relation avec les méthodes d'enseignement assisté par ordinateur (1998-1999)

Pourcentage d'écoles dans l'enseignement secondaire où des formations sur les TIC en relation avec les méthodes d'enseignement assisté par ordinateur sont disponibles, par emplacement et type de formation, exprimé en pourcentage d'élèves

	Formation d'introduction générale (historique des TIC, intérêts et conséquences de l'utilisation des ordinateurs, etc.)				Formation générale sur les principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement assisté par ordinateur				Formation sur des sujets spécifiques (logiciels d'apprentissage d'une discipline spécifique, exercices d'application)			
	1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire		1 ^{er} cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire	
	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles	Formations internes disponibles	Formations externes disponibles
Canada ¹	20	27	19	23	10	21	11	22	25	34	31	32
République tchèque	16	10	27	9	6	5	4	10	25	7	13	12
Danemark	15	26	m	m	8	33	m	m	18	38	m	m
Finlande ¹	5	12	m	m	4	19	m	m	9	18	m	m
Hongrie	14	21	m	m	2	22	m	m	4	25	m	m
Islande	2	41	5	17	1	38	5	28	13	31	6	24
Italie ¹	46	14	42	10	11	8	19	12	18	11	25	12
Japon	45	73	43	64	8	54	10	45	19	42	13	35
Nouvelle-Zélande ¹	20	12	m	m	9	13	m	m	27	17	m	m

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Accès des enseignants aux technologies de l'information et des communications

Tableau D6.3a. Transfert des connaissances en matière de TIC parmi les enseignants du primaire (1998-1999)
Différents moyens de transfert des connaissances en matière de TIC parmi les enseignants du primaire, exprimés en pourcentage d'élèves

	1. Communications/contacts informels	2. Formation assurée par le coordonnateur informatique	3. Formation au sein des établissements	4. Formation assurée par un organisme extérieur	5. Formation des collègues par des enseignants ayant suivi une formation extérieure	6. Absence de formation organisée	7. Groupe de travail sur les TIC de l'établissement	8. Question régulièrement inscrite à l'ordre du jour des réunions du personnel	9. Transfert des connaissances concernant les TIC, autres moyens	10. Lettre d'information périodique
Canada ¹	89	68	46	35	49	15	46	31	6	11
Finlande ¹	57	73	50	38	29	12	9	12	5	5
Islande	83	78	36	41	13	34	4	6	14	1
Italie	52	38	57	42	19	18	40	10	2	1
Japon	52	40	51	42	26	16	19	15	3	8
Nouvelle-Zélande	78	80	59	44	44	14	42	17	m	3
Norvège	86	69	47	41	16	28	15	3	3	2
Moyenne des pays	71	64	49	40	28	20	25	13	6	4

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D6.3b. Transfert des connaissances en matière de TIC parmi les enseignants du secondaire (1998-1999)
Différents moyens de transfert des connaissances en matière de TIC parmi les enseignants du secondaire, exprimés en pourcentage d'élèves

	1 ^{er} cycle du secondaire										2 ^e cycle du secondaire									
	1. Communications/contacts informels	2. Formation assurée par le coordonnateur informatique	3. Formation au sein des établissements	4. Formation assurée par un organisme extérieur	5. Formation des collègues par des enseignants ayant suivi une formation extérieure	6. Absence de formation organisée	7. Groupe de travail sur les TIC de l'établissement	8. Question régulièrement inscrite à l'ordre du jour des réunions du personnel	9. Transfert des connaissances concernant les TIC, autres moyens	10. Lettre d'information périodique	1. Communications/contacts informels	2. Formation assurée par le coordonnateur informatique	3. Formation au sein des établissements	4. Formation assurée par un organisme extérieur	5. Formation des collègues par des enseignants ayant suivi une formation extérieure	6. Absence de formation organisée	7. Groupe de travail sur les TIC de l'établissement	8. Question régulièrement inscrite à l'ordre du jour des réunions du personnel	9. Transfert des connaissances concernant les TIC, autres moyens	10. Lettre d'information périodique
Belgique (Com. fr.) ¹	75	56	28	21	60	23	15	7	n	4	77	58	27	22	59	23	15	7	n	4
Canada ¹	90	65	44	32	36	22	45	16	6	12	92	68	46	33	33	22	50	14	5	12
République tchèque	85	35	32	10	17	17	6	11	2	n	89	49	38	14	25	11	37	10	6	3
Danemark	92	78	63	50	33	50	23	5	6	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande ¹	67	72	45	33	19	14	7	3	9	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	30	29	25	17	25	36	21	7	4	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	85	79	30	33	9	45	3	6	13	2	100	85	41	37	12	29	20	13	4	9
Italie ¹	74	44	72	45	29	18	32	13	4	5	71	49	77	30	26	22	35	11	3	3
Japon	72	41	38	41	14	18	18	8	1	3	72	48	33	39	19	29	42	6	2	2
Luxembourg	89	74	43	52	24	52	6	n	n	n	90	75	39	50	22	53	6	n	5	n
Nouvelle-Zélande ¹	90	74	61	38	31	20	61	13	1	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	87	73	61	38	16	22	16	4	3	1	90	69	79	36	18	26	16	5	4	6
Moyenne des pays	78	60	45	34	26	28	21	8	5	7	85	63	48	33	27	27	28	9	4	6

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

D6

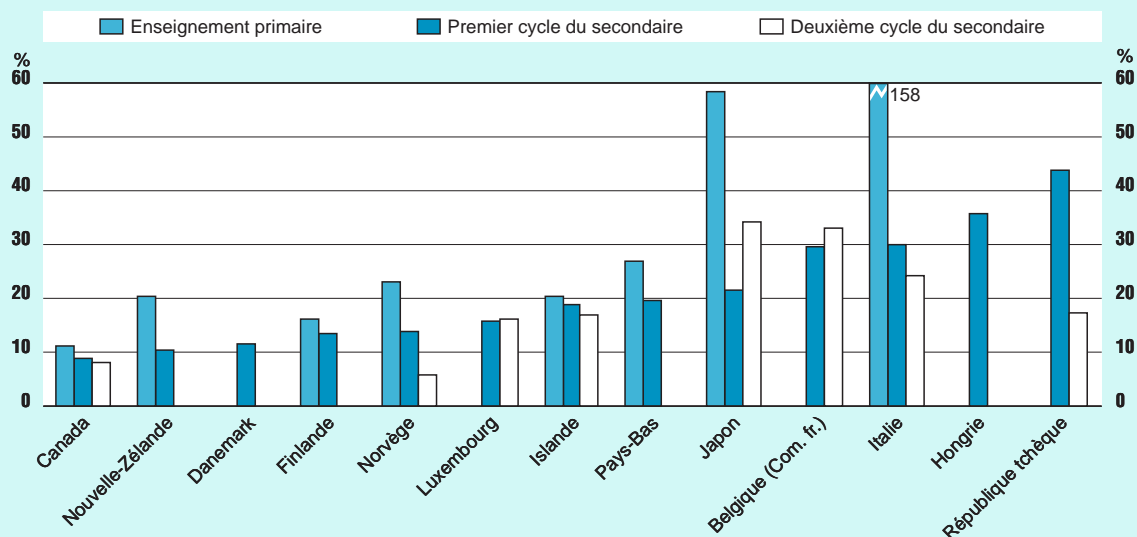
UTILISATION ET DISPONIBILITÉ DES ORDINATEURS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

- Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'élèves utilisant les ordinateurs varie de 25 pour cent en Italie à 90 pour cent ou plus au Canada, en Finlande, et en Nouvelle-Zélande.
- Dans le premier cycle du secondaire, l'utilisation des ordinateurs semble beaucoup plus répandue, le nombre d'élèves par ordinateur décroît de façon significative.
- Dans un certain nombre de pays, il apparaît une grande quantité de matériel non utilisé dans les établissements.
- Dans l'ensemble de l'enseignement primaire, plus de 75 pour cent des établissements ont déjà accès à l'Internet au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande tandis que ce chiffre est de 28 pour cent en Italie. L'accès à Internet augmente avec le niveau d'éducation.

D7

Graphique D7.1. **Nombre d'élèves par ordinateur (1998-1999)**

Ratio du nombre total d'élèves sur le nombre total d'ordinateurs à la disposition des élèves, par niveau d'enseignement



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par ordinateur dans les établissements du premier cycle du secondaire.
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES. Tableau D7.1.

■ CONTEXTE

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 et des communications au cours de leur scolarité 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 le degré d'accès des élèves aux technologies de l'information présenté dans D7 peut aussi être un indicateur de l'efficacité avec laquelle l'école s'adapte au progrès technologique. De même, la quantité mais aussi la qualité du matériel informatique mis à la disposition des élèves est un facteur important afin d'estimer la volonté des pays à instaurer les TIC de façon durable dans l'éducation et la formation.

■ OBSERVATIONS ET DÉFINITIONS

Disponibilité et utilisation du matériel dans les établissements

Le nombre moyen d'élèves par ordinateur permet d'apprécier l'accès aux nouvelles technologies de l'information et des communications proposées aux élèves. Un nombre insuffisant d'ordinateurs peut constituer un frein dans la diffusion et dans le développement des connaissances relatives aux TIC au sein des établissements. Le tableau D7.1 présente le pourcentage d'élèves utilisant les ordinateurs mis à leur disposition ainsi que le nombre moyen d'élèves par ordinateur pour ces pays. Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'élèves utilisant les ordinateurs varie de 25 pour cent en Italie à 90 pour cent ou plus au Canada, en Finlande, et en Nouvelle-Zélande. Le nombre d'élèves du primaire (incluant ceux qui n'utilisent pas les ordinateurs) par rapport aux ordinateurs varie quant à lui de 158 en Italie à 11 au Canada. Certains pays ont préféré privilégier l'accès au plus grand nombre au détriment de ratios d'élèves par ordinateurs faibles. A l'inverse, d'autres pays privilégie de petits ratios d'élèves par ordinateur et un pourcentage d'élèves ayant accès à l'informatique plus faible.

Dans le premier cycle du secondaire, l'utilisation des ordinateurs semble beaucoup plus répandue, le nombre d'élèves par ordinateur décroît de façon significative. Dans le premier cycle de l'enseignement du secondaire, les établissements de la République tchèque ont en moyenne 44 élèves par ordinateur alors que le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Danemark n'ont pas plus de 12 élèves par ordinateur (graphique D7.1). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par ordinateur est inférieur à dix au Canada et en Norvège alors que la Communauté française de Belgique et le Japon dépasse 30 élèves par ordinateur.

Le matériel non utilisé, tout comme précédemment le nombre d'ordinateurs par élève, peut être un obstacle important à la réalisation des objectifs touchant aux TIC. Dans l'étude SITES, il était demandé aux responsables techniques des établissements d'estimer le nombre d'ordinateurs non utilisés, en plus de ceux à la disposition des élèves et enseignants, et de donner les raisons de ce non-usage (tableau D7.2). Il apparaît ainsi une grande quantité de matériel non utilisé dans les établissements. Au premier cycle du secondaire, plus de 60 pour cent des établissements possèdent des ordinateurs non utilisés

Cet indicateur met en évidence le nombre d'élèves par ordinateur, l'usage fait des ordinateurs par ces mêmes élèves, et évalue également la qualité du matériel informatique mis à leur disposition et les projets d'implantation d'Internet dans les établissements du primaire et secondaire.

Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'élèves utilisant les ordinateurs varie de 25 pour cent en Italie à 90 pour cent ou plus au Canada, en Finlande, et en Nouvelle-Zélande.

Dans le premier cycle du secondaire, l'utilisation des ordinateurs semble beaucoup plus répandue, le nombre d'élèves par ordinateur décroît de façon significative.

Dans un certain nombre de pays, il apparaît une grande quantité de matériel non utilisé dans les établissements.

D7

au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. Parmi ces établissements, la proportion d'ordinateurs non utilisés, représente plus de 5 pour cent en Islande, en Finlande et en Nouvelle-Zélande et plus de 10 pour cent au Canada (tableau D7.2).

Il apparaît que les pays ayant le plus de matériels inutilisés (tableau D7.2), comme le Canada, la Finlande, l'Islande et la Nouvelle-Zélande, sont aussi les pays parmi les mieux équipés (tableaux D7.4a, c). Cela peut traduire l'ancienneté de l'informatisation dans certains établissements, une ancienneté qui fait que de nombreux ordinateurs sont devenus obsolètes ou cassés au fil du temps. En primaire l'hypothèse est confirmée car c'est essentiellement parce que le matériel est obsolète ou cassé qu'il n'est pas utilisé. Ainsi, en Islande, dans un tiers des cas, les ordinateurs sont non utilisés à cause d'une non compatibilité avec le matériel récent. Ceci n'empêche pas l'Islande d'avoir une proportion élevée d'élèves utilisant les ordinateurs dans les établissements (tableaux D7.1 et D7.2).

Les établissements connectés à Internet

Dans l'ensemble de l'enseignement primaire, plus de 75 pour cent des établissements ont déjà accès à l'Internet au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande tandis que ce chiffre est de 28 pour cent en Italie.

Afin de mesurer les politiques des pays sur le développement d'Internet à l'école, il a été demandé aux responsables techniques si leur établissement respectif était équipé d'Internet et dans le cas contraire si ils planifiaient de connecter les ordinateurs à Internet avant 2001 (tableau D7.3). Au moment de l'enquête, dans l'ensemble de l'enseignement primaire, plus de 75 pour cent des établissements ont déjà accès à l'Internet au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. A l'exception de l'Italie, où 28 pour cent des établissements primaires sont connectés à Internet, dans tous les autres pays participant à l'étude, plus de la moitié des établissements primaires sont déjà connectés à Internet.

De nombreux pays projettent néanmoins d'équiper les écoles pas encore connectées à Internet. Ainsi l'Italie qui a le plus faible taux de connexion à Internet (28 pour cent) planifie de connecter, avant 2001, 71 pour cent des établissements primaires à Internet (graphique D7.2).

L'accès à Internet augmente avec le niveau d'éducation.

Il s'avère également que l'accès à l'Internet augmente avec le niveau d'éducation. En Islande, en Norvège et au Canada, l'accès sera quasiment total en 2001 dans les établissements du deuxième cycle du secondaire. Seul le Japon possède moins d'établissements équipés d'Internet dans l'enseignement secondaire que dans les établissements primaires.

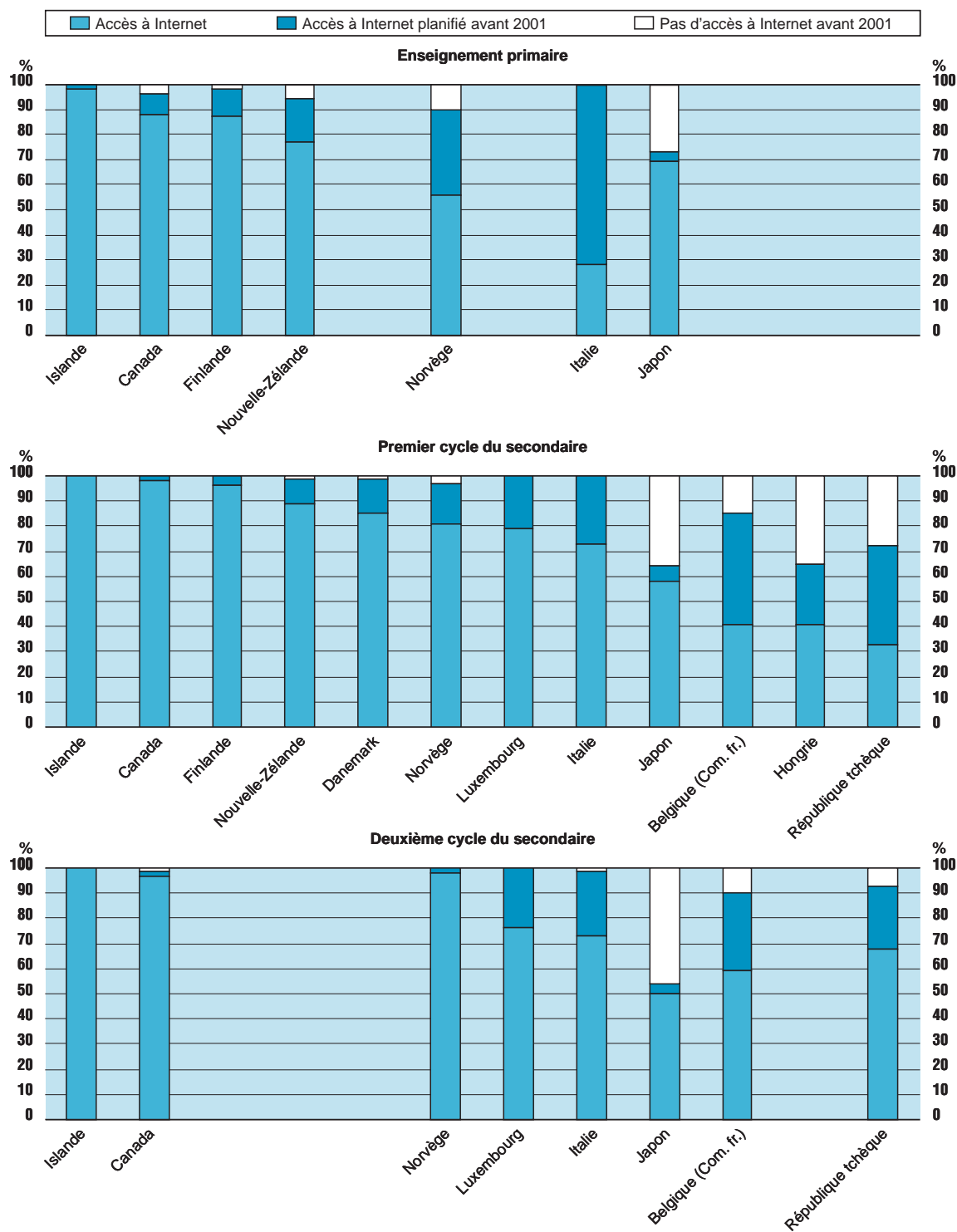
Disponibilité d'équipements périphériques dans les écoles

Cet indicateur donne également des informations sur la disponibilité dans les établissements des trois principaux groupes de périphériques standards (tableaux D7.4a, b et c).

La première catégorie est composée des équipements disponibles dans les configurations de base (imprimante, scanner, lecteur et graveur de cédérom). Leur utilisation ne pose en général aucun problème à des débutants. Ils sont bien répandus et peu coûteux. Les imprimantes couleurs sont par exemple disponibles dans plus de 85 pour cent des établissements du premier cycle du secondaire en Finlande et au Luxembourg (tableau D7.4a).

Graphique D7.2. Utilisation d'Internet dans les écoles (1998-1999)

Pourcentage d'écoles qui ont accès ou attendent d'avoir accès à Internet à des fins pédagogiques, par niveau d'enseignement



D7

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'établissements du premier cycle du secondaire ayant accès à Internet.
 Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES. Tableau D7.3.

Les établissements possèdent à un degré moindre des périphériques plus spécialisés adaptés à l'enseignement tels que les périphériques de traitement de l'image et de la vidéo, les vidéo-projecteurs, les écrans à cristaux liquides et les tablettes graphiques (tableau D7.4c). Ce sont des outils adaptés à la présentation, au traitement de documents et d'image. Leurs prises en charge nécessitent généralement une formation plus poussée, ils sont en général assez coûteux. Plus de 70 pour cent des établissements du premier cycle du secondaire possèdent des vidéo-projecteurs en Islande et le Luxembourg (tableau D7.4c).

Les ordinateurs peuvent aussi faciliter l'accès aux connaissances par l'utilisation des périphériques adaptés aux différents handicaps. Peu de pays ont intégré cette fonctionnalité dans leur enseignement. Les pays les mieux équipés en périphériques divers ne sont pas forcément les mieux équipés en matériels accessibles aux handicapés. Ainsi, tandis que plus de 20 pour cent des établissements du secondaire ont des équipements adaptés aux élèves handicapés au Canada et en Norvège, moins de cinq pour cent des établissements du premier cycle du secondaire possèdent ce type d'équipement en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, au Japon, au Luxembourg et en République tchèque.

Disponibilité des logiciels informatiques dans les établissements

Les logiciels les plus répandus sont dans l'ordre les navigateurs Internet, les encyclopédies sur cédérom, les logiciels de PAO, les logiciels d'exercices pratiques et en dernier lieu les jeux éducatifs.

Les logiciels peuvent permettre aux enseignants d'aborder diverses matières de manière plus ludique et attrayante. La connaissance est explorée par les élèves, avec le multimédia à travers des approches interactives qui les incitent à la curiosité. Cependant, il existe une grande disparité dans la diffusion des différents types de logiciel. Le choix des logiciels entre souvent dans la globalité des programmes éducatifs et des différentes politiques nationales dans le domaine de l'éducation. Les logiciels les plus répandus sont dans l'ordre les navigateurs Internet, les encyclopédies sur cédérom, les logiciels de PAO, les logiciels d'exercices pratiques et en dernier lieu les jeux éducatifs. Fait notable, plus de 90 pour cent des établissements possèdent des navigateurs Internet au Canada, en Finlande et en Islande.

Les plus grandes différences entre les pays apparaissent sur les encyclopédies. Cet instrument permettant aux élèves la recherche d'informations et de documents à visée éducative est utilisé de façon dominante dans certains pays puisque plus de 80 pour cent des établissements possèdent ce logiciel dans le premier cycle du secondaire au Canada, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et la Norvège. A l'opposé, ce type d'outil éducatif est beaucoup moins utilisé en Communauté française de Belgique, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon et en République tchèque où les taux ne dépassent pas 53 pour cent (tableau D7.5).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données utilisées proviennent du module 1 de la Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES), étude comparative internationale sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement (primaire et secondaire) dans 26 pays, entreprise en 1998 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). L'indicateur porte sur les élèves fréquentant des établissements du primaire et des deux cycles du secondaire qui accueillent des élèves ayant atteint l'âge de 10 ans le huitième mois de l'année scolaire pour le primaire, de 14 ans le huitième mois de l'année scolaire pour le 1^{er} cycle du secondaire ou étant dans la dernière année de l'enseignement secondaire pour le deuxième cycle du secondaire. L'instrument utilisé aux fins de l'enquête menée dans le cadre du module 1 de la SITES est un questionnaire adressé aux établissements comprenant une partie destinée aux chefs d'établissement (traitant d'aspects tels que l'organisation, les politiques et le degré de préparation de l'établissement ainsi que la formation du personnel en ce qui concerne les TIC) et une partie à l'intention de la personne la mieux informée au sein des établissements en ce qui concerne les infrastructures en matière de TIC et l'usage qui en est fait. Les réponses des chefs d'établissement et des spécialistes des technologies sont pondérées par le nombre d'élèves inscrits dans les établissements.

Les données proviennent de la Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES) menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), et se réfèrent à 1998.

Tableau D7.1. Nombre d'élèves par ordinateur (1998-1999)
Ratio du nombre total d'élèves sur le nombre total d'ordinateurs à la disposition des élèves, et pourcentage d'élèves utilisant les ordinateurs dans les écoles, dans les établissements ayant des ordinateurs et par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire				1 ^{er} cycle du secondaire				2 ^e cycle du secondaire			
	Nombre d'élèves par ordinateur			% d'élèves utilisant les ordinateurs	Nombre d'élèves par ordinateur			% d'élèves utilisant les ordinateurs	Nombre d'élèves par ordinateur			% d'élèves utilisant les ordinateurs
	25 ^e centile	Moyenne	75 ^e centile		25 ^e centile	Moyenne	75 ^e centile		25 ^e centile	Moyenne	75 ^e centile	
Belgique (Com. fr.) ¹	m	m	m	m	15.6	29.7	36.8	43.0	15.0	33.2	39.7	42.0
Canada ²	7.0	11.1	14.0	93.0	5.5	8.8	10.9	75.0	5.5	8.0	9.4	77.0
République tchèque	m	m	m	m	29.5	43.7	54.7	45.0	8.7	17.4	22.8	79.0
Danemark	m	m	m	m	7.8	11.7	13.7	93.0	m	m	m	m
Finlande ²	10.7	16.3	20.6	89.0	8.8	13.5	16.6	86.0	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	22.4	35.6	41.4	48.0	m	m	m	m
Islande	13.2	20.5	27.3	84.0	13.1	18.8	22.6	84.0	10.3	17.0	22.3	79.0
Italie ¹	48.1	157.7	211.6	25.0	9.5	30.1	33.7	67.0	8.5	24.4	28.2	68.0
Japon	22.8	58.6	71.8	47.0	12.4	21.4	27.7	67.0	11.6	34.1	37.2	32.0
Luxembourg	m	m	m	m	10.7	15.6	22.0	70.0	9.7	16.3	22.5	72.0
Pays-Bas	m	27.0	m	m	m	19.5	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande ¹	13.3	20.2	23.5	95.0	7.2	10.3	12.1	79.0	m	m	m	m
Norvège	12.3	22.9	26.2	67.0	8.5	13.8	15.7	79.0	3.9	5.8	7.0	85.0

Note : Le nombre total d'ordinateurs utilisé pour le calcul du nombre d'élèves par ordinateur ne comprend pas les ordinateurs non-utilisés, ceux utilisés seulement en temps que serveur ou à des fins administratives par les enseignants. Les calculateurs graphiques et les ordinateurs personnels amenés à l'établissement par les enseignants et/ou les élèves sont aussi exclus.

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Utilisation et disponibilité des ordinateurs dans les établissements scolaires

Tableau D7.2. Ordinateurs non utilisés dans les établissements (1998-1999)

Pourcentage d'écoles où des ordinateurs sont disponibles mais non utilisés, nombre moyen d'ordinateurs disponibles mais non utilisés dans ces écoles, et raisons du non-usage des ordinateurs, par niveau d'enseignement, exprimés en pourcentage d'élèves

	Enseignement primaire						1 ^{er} cycle du secondaire				2 ^e cycle du secondaire							
	Pourcentage d'écoles où des ordinateurs sont non utilisés Nombre moyen d'ordinateurs non utilisés dans ces écoles		Raisons du non-usage				Pourcentage d'écoles où des ordinateurs sont non utilisés Nombre moyen d'ordinateurs non utilisés dans ces écoles		Raisons du non-usage		Pourcentage d'écoles où des ordinateurs sont non utilisés Nombre moyen d'ordinateurs non utilisés dans ces écoles		Raisons du non-usage					
			Les ordinateurs sont vieux	Les ordinateurs ne sont pas compatibles avec d'autres ordinateurs	Les ordinateurs sont cassés	Les enseignants/élèves ne savent pas comment utiliser les ordinateurs									Les ordinateurs sont vieux	Les ordinateurs ne sont pas compatibles avec d'autres ordinateurs	Les ordinateurs sont cassés	Les enseignants/élèves ne savent pas comment utiliser les ordinateurs
Belgique (Com. fr.) ¹	m	m	m	m	m	m	36	3.1	73	16	42	2	33	2.7	72	15	47	n
Canada ²	51	3.9	73	27	53	10	61	11	85	25	52	5	58	12.5	84	19	59	2
République tchèque	m	m	m	m	m	m	26	1	73	16	42	4	29	1.3	73	15	35	3
Danemark	m	m	m	m	m	m	57	3.7	65	13	57	2	m	m	m	m	m	m
Finlande ²	49	1.7	75	16	55	8	73	5.6	84	22	47	4	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	42	2.1	32	8	24	1	m	m	m	m	m	m
Islande	78	4.1	77	34	33	2	81	5.4	80	30	34	3	54	8.9	100	48	32	n
Italie ¹	35	1.4	75	18	31	9	37	4.7	8.5	12	42	3	53	7.1	81	10	43	3
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande ¹	49	1.9	71	22	61	9	68	6.9	76	18	59	6	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Note : Les ordinateurs non-utilisés dans les établissements sont exclus du calcul du nombre d'élèves par ordinateur du tableau D7.1.

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

D7

Tableau D7.3. Utilisation d'Internet dans les écoles (1998-1999)
Pourcentage d'écoles qui ont accès ou attendent d'avoir accès à Internet à des fins pédagogiques, par niveau d'enseignement, exprimés en pourcentage d'élèves

	Enseignement primaire					1 ^{er} cycle du secondaire					2 ^e cycle du secondaire				
	Accès à Internet	Accès à Internet planifié avant 2001	Pas d'accès à Internet avant 2001	% d'ordinateurs qui peuvent accéder au courrier électronique	% d'ordinateurs qui peuvent accéder à Internet	Accès à Internet	Accès à Internet planifié avant 2001	Pas d'accès à Internet avant 2001	% d'ordinateurs qui peuvent accéder au courrier électronique	% d'ordinateurs qui peuvent accéder à Internet	Accès à Internet	Accès à Internet planifié avant 2001	Pas d'accès à Internet avant 2001	% d'ordinateurs qui peuvent accéder au courrier électronique	% d'ordinateurs qui peuvent accéder à Internet
Belgique (Com. fr.) ¹	m	m	m	m	m	41	44	15	33	36	59	31	10	30	32
Canada ²	88	8	4	51	55	98	2	n	55	61	97	2	1	50	57
République tchèque	m	m	m	m	m	33	39	28	39	40	68	25	7	37	38
Danemark	m	m	m	m	m	85	14	1	39	43	m	m	m	m	m
Finlande ²	87	11	2	56	59	96	4	1	67	71	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	41	24	35	46	45	m	m	m	m	m
Islande	98	2	n	55	58	100	n	n	67	71	100	n	n	91	81
Italie ¹	28	71	n	24	24	73	27	n	16	18	73	26	1	16	18
Japon	69	4	28	24	32	58	6	36	14	20	50	4	45	23	24
Luxembourg	m	m	m	m	m	79	21	n	35	50	76	24	n	38	51
Nouvelle-Zélande ¹	77	17	6	21	21	89	10	1	39	32	m	m	m	m	m
Norvège	56	34	10	20	21	81	16	3	38	41	98	1	n	64	66

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D7.4a. Disponibilité d'équipements périphériques dans les écoles (1998-1999)
Pourcentage d'écoles possédant des imprimantes lasers et couleurs, des lecteurs et graveurs de cédérom, par niveau d'enseignement, exprimés en pourcentage d'élèves

	Imprimante laser			Imprimante couleur			Lecteur de cédérom			Graveur de cédérom (CD-R, DVD)		
	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Belgique (Com. fr.) ¹	m	29	50	m	49	54	m	70	86	m	4	6
Canada ²	79	91	97	65	65	77	97	95	98	4	19	33
République tchèque	m	31	79	m	51	70	m	79	90	m	3	15
Danemark	m	96	m	m	78	m	m	98	m	m	21	m
Finlande ²	79	99	m	73	87	m	98	98	m	7	19	m
Hongrie	m	35	m	m	48	m	m	88	m	m	4	m
Islande	80	86	100	65	70	60	89	93	95	2	1	25
Italie ¹	20	55	63	73	77	85	76	89	92	26	42	56
Japon	38	63	84	71	76	66	68	79	87	5	12	21
Luxembourg	m	100	94	m	86	84	m	100	98	m	34	35
Nouvelle-Zélande ¹	33	92	m	91	66	m	98	94	m	6	10	m
Norvège	58	82	96	72	72	77	86	89	92	2	6	30

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Utilisation et disponibilité des ordinateurs dans les établissements scolaires

Tableau D7.4b. Disponibilité d'équipements pour les élèves handicapés physiques ou mentaux dans les écoles (1998-1999)

Pourcentage d'écoles possédant des équipements pour les élèves handicapés physiques ou mentaux, par niveau d'enseignement, exprimés en pourcentage d'élèves

	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Belgique (Com. fr.) ¹	m	2	n
Canada ²	16	22	26
République tchèque	m	2	1
Danemark	m	9	m
Finlande ²	13	8	m
Hongrie	m	2	m
Islande	16	15	26
Italie ¹	16	15	17
Japon	n	4	n
Luxembourg	m	n	n
Nouvelle-Zélande ¹	21	16	m
Norvège	34	28	37

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D7.4c. Disponibilité d'équipements de présentation dans les écoles (1998-1999)

Pourcentage d'écoles possédant des équipements de présentation, par niveau d'enseignement, exprimés en pourcentage d'élèves

	Équipement du traitement numérique de l'image			Tablette graphique			Vidéo projecteur			Scanner			Panneau à cristaux liquides (LCD)		
	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Belgique (Com. fr.) ¹	m	10	9	m	6	6	m	15	17	m	36	46	m	10	16
Canada ²	33	55	74	1	11	17	17	48	54	47	67	83	13	28	34
République tchèque	m	3	11	m	1	11	m	10	27	m	27	70	m	7	24
Danemark	m	65	m	m	2	m	m	18	m	m	94	m	m	7	m
Finlande ²	25	43	m	2	3	m	9	19	m	58	91	m	1	4	m
Hongrie	m	9	m	m	n	m	m	3	m	m	41	m	m	3	m
Islande	23	24	25	n	n	n	77	75	71	65	74	70	1	1	n
Italie ¹	29	36	48	7	15	24	13	55	61	66	74	84	4	21	20
Japon	30	43	35	9	14	6	32	50	43	57	70	66	4	6	5
Luxembourg	m	45	41	m	39	36	m	94	91	m	100	94	m	74	74
Nouvelle-Zélande ¹	48	53	m	1	10	m	12	29	m	52	74	m	1	9	m
Norvège	15	26	43	4	2	23	6	21	66	37	65	85	3	12	62

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du secondaire.

2. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage du primaire et du secondaire.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

D7

Tableau D7.5. Disponibilité des logiciels dans les écoles (1998-1999)
Pourcentage d'écoles possédant des types de logiciels particuliers, par niveau d'enseignement, exprimés en pourcentage d'élèves

	Exercices et programmes pratiques		Jeux éducatifs		Navigateur Internet		Encyclopédie sur cédérom		Logiciel de présentation (ex : PowerPoint)	
	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire
Belgique (Com. fr.) ¹	61	32	26	19	45	71	44	54	34	61
Canada ¹	68	71	55	54	94	95	90	96	79	89
République tchèque	65	45	64	31	39	71	42	58	32	72
Danemark	89	m	76	m	85	m	90	m	59	m
Finlande ¹	51	m	60	m	97	m	84	m	66	m
Hongrie	39	m	45	m	50	m	38	m	61	m
Islande	80	51	91	31	96	98	53	75	91	94
Italie ¹	38	37	14	17	54	63	51	51	57	69
Japon	54	26	38	17	39	42	43	29	28	32
Luxembourg	25	24	21	20	87	91	81	79	73	94
Nouvelle-Zélande ¹	61	m	69	m	82	m	96	m	77	m
Norvège	89	82	87	42	70	92	85	84	79	97

1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Source : Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)/SITES.

INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE A L'ISSUE DE LA FORMATION



L'investissement dans l'éducation est un des facteurs connus dont les taux d'occupation élevés, la croissance économique et le progrès social sont tributaires. L'éducation a deux effets évidents sur la productivité économique. D'une part, une 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 à l'évolution des compétences professionnelles requises. Sur un marché du travail libéralisé, l'efficacité d'un système éducatif se mesure notamment à l'aune de la capacité des individus à trouver et à conserver un emploi, et des salaires que les employeurs sont prêts à offrir pour un niveau donné de qualification. L'adéquation entre les qualifications des travailleurs et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs politiques. Certaines de ces corrélations seront abordées dans ce chapitre.

Depuis plusieurs décennies, les pays de l'OCDE connaissent une demande croissante de diplômés du deuxième cycle du secondaire et du tertiaire. Dans la plupart des pays, la politique d'éducation vise à encourager les jeunes à terminer au moins le deuxième cycle du secondaire, ce qui n'est pas sans conséquences car l'exclusion guette les jeunes qui n'auraient pas atteint ce niveau de formation. Ce phénomène est illustré par l'**indicateur E1**, qui analyse les taux d'activité et de chômage de groupes de niveaux de formation différents. Les différentes cohortes d'âge et de sexe feront l'objet d'une attention particulière dans la mesure où elles se traduisent par des différences systématiques en termes de conditions du marché de l'emploi.

Le passage de l'école à la vie active est une période cruciale pour les jeunes. C'est le moment de la confrontation entre les connaissances et les compétences transmises 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. Les indicateurs E2, E3 et E4 se penchent sur la situation de trois tranches d'âge au regard de l'emploi et de la formation ; ils examinent les caractéristiques de la main-d'œuvre chez les jeunes âgés de 15 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans.

L'**indicateur E2** montre la situation actuelle des jeunes entre 15 et 29 ans et donne un aperçu des principales tendances caractérisant leur passage de l'école à la vie active. Pour autant que les conditions des systèmes éducatifs et du marché du travail restent inchangées au cours des 15 prochaines années, le nombre moyen d'années qu'un jeune peut espérer passer dans le système éducatif et dans différentes situations du marché de l'emploi reflète les caractéristiques de l'entrée dans la vie active des jeunes âgés de 15 ans aujourd'hui. Les disparités les plus importantes entre pays concernent la durée moyenne que les jeunes sont susceptibles de passer au chômage lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail.

L'**indicateur E3** illustre la situation au regard de l'emploi et de la formation des jeunes appartenant aux tranches d'âge des 15-19 ans, des 20-24 ans et des 25-29 ans dans un certain nombre de pays de l'OCDE, ainsi que la situation globale de l'ensemble des jeunes de 15 à 29 ans. Du fait de l'élévation du

niveau de qualification des emplois, les personnes d'un niveau de formation peu élevé sont souvent fort pénalisées sur le marché du travail. Malgré la progression des niveaux de formation, le chômage touche beaucoup de jeunes. Les différences de taux de chômage en fonction des niveaux de formation constituent un indicateur de la mesure dans laquelle la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes.

Dans certains pays, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres les deux peuvent prendre place simultanément. Les différentes modalités d'association d'emploi à une formation peuvent avoir des effets sensibles sur le succès du processus de transition. Le cumul d'un emploi avec des études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou revêtir la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Avec l'âge, la proportion de jeunes qui étudient diminue, et le cumul emploi-études devient par conséquent moins fréquent.

L'**indicateur E4** examine les types d'emploi spécifiques que recherchent les jeunes et qui s'offrent à eux. Dans un premier temps, les proportions d'emploi à temps partiel et à temps plein sont comparées selon l'âge et le sexe. Vient ensuite la comparaison, selon l'âge et le sexe, des jeunes sous contrat à durée déterminée par rapport à ceux qui occupent un emploi temporaire. Dans les deux cas, afin d'évaluer l'étendue réelle du chômage chez les jeunes, une distinction a été opérée entre jeunes qui poursuivent leur scolarité et ceux qui l'ont interrompue. Les données indiquent que le travail à temps partiel est plus fréquent dans la cohorte la plus jeune, qui est généralement encore scolarisée (cumul emploi-études), et chez les femmes. Les données montrent en outre que l'offre d'emplois à temps partiel varie fortement d'un pays à l'autre et que les jeunes semblent être davantage recrutés pour des contrats temporaires. Cela peut correspondre à une stratégie d'ajustement ou à une période d'essai, tant pour l'employé que pour l'employeur. Bien que la durée moyenne de scolarisation ait considérablement augmenté, nombreux sont les jeunes menacés d'exclusion – particulièrement en cas de décrochage scolaire – parce qu'ils ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi ; autrement dit, ils font partie des chômeurs ou des inactifs. Cette situation est notamment préoccupante pour les plus jeunes : lorsqu'ils n'ont ni statut professionnel ni statut de chômeur, ils n'ont droit à aucune couverture sociale.

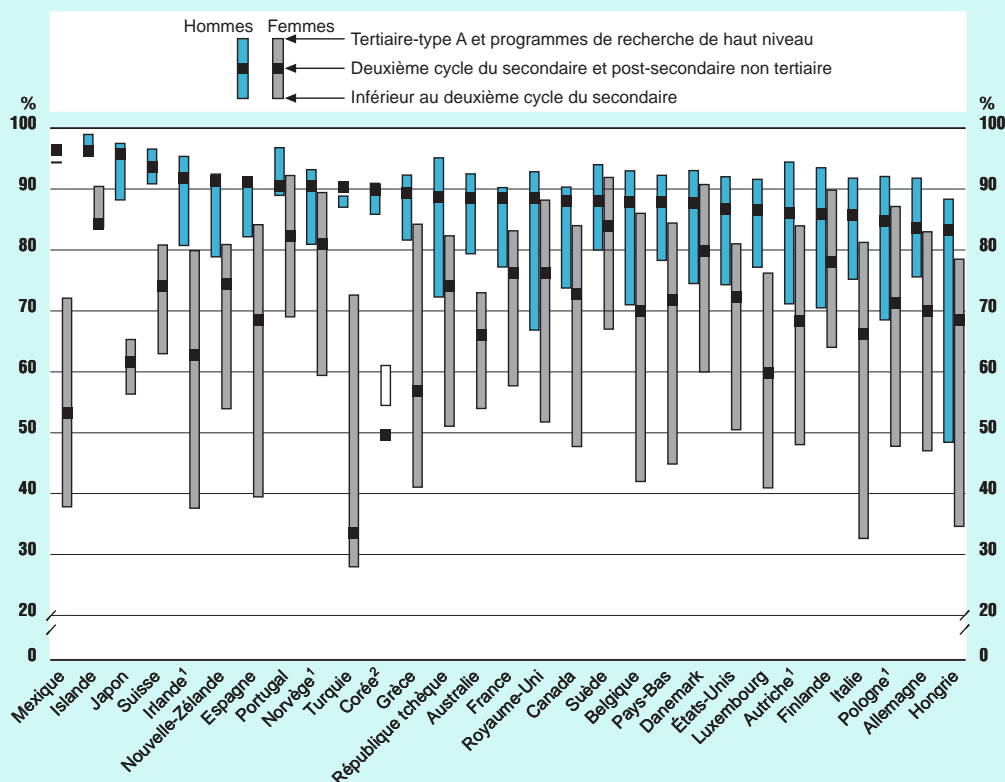
Un alliage bien dosé d'investissement personnel et de conditions favorables sur le marché de l'emploi engendre un effort individuel et familial durable en vue d'élever le niveau de formation de génération en génération. Les écarts de salaire, et en particulier les revenus supplémentaires procurés par un haut niveau d'études, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. 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 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et du post-secondaire non tertiaire. L'**indicateur E5** présente les revenus des travailleurs selon leur niveau de formation.

TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

- Les taux d'activité des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. A de rares exceptions près, les taux d'activité des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des hommes qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.
- Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays, sauf quatre. A l'exception d'un seul pays, ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.
- Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Bien que des différences de 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.

Graphique E1.1. Taux d'activité (1999)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans



1. Année de référence 1998.

2. Les personnes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire ont un taux d'activité plus élevé que celles qui ont une formation de niveau tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau. Ce pays est représenté par une barre blanche.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'activité des hommes ayant une formation du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau E1.1.

E1

■ CONTEXTE

Cet indicateur mesure la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi.

Pour poursuivre leur développement économique et conserver leur compétitivité, les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière de main-d'œuvre instruite. Dans la mesure où le niveau de compétences tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût de l'inactivité des diplômés de l'enseignement tertiaire augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement démographique dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de celui-ci peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pensions.

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'œuvre et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs politiques.

■ 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 de taux d'activité chez les femmes. Le taux d'activité global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre 81 pour cent ou moins en Hongrie et en Italie et plus de 90 pour cent en Islande, au Japon, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Suisse. En revanche, les taux d'activité chez les femmes varient de moins de 50 pour cent en Italie, au Mexique et en Turquie, à 75 pour cent ou plus dans les pays nordiques (tableau E1.1). La prolongation des études et l'inactivité sont deux des facteurs qui expliquent en partie ces disparités. Elles ont généralement la même incidence : elles accroissent le nombre de personnes qui ne font pas partie du marché de l'emploi.

Les taux d'activité des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE.

Les taux d'activité des hommes augmentent généralement avec le niveau de formation. A l'exception de l'Espagne, du Mexique et de la Turquie, où cette tendance est moins marquée, les taux d'activité des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des hommes qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. L'écart va de quelques points de pourcentage à 8 ou 9 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Pologne. Peu important entre 35 et 44 ans, âge de la pleine activité, l'écart est surtout le fait des retraits plus précoces du marché du travail des personnes les moins qualifiées. Après 55 ans, les personnes dont le niveau de formation est plus élevé tendent à prolonger leur activité professionnelle plus longtemps que les autres (tableaux E1.1 et E1.2).

Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.

Les écarts de taux d'activité chez les hommes âgés de 25 à 64 ans sont en général plus prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 14 pays de l'OCDE sur 29, cet écart est supérieur à 10 points de pourcentage. L'exemple le plus extrême est celui de la Hongrie, où la proportion d'actifs parmi les hommes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire est de 50 pour cent, alors qu'elle dépasse 80 pour cent chez ceux qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois, les différences de taux d'activité entre les hommes peu instruits et ceux qui ont un niveau de formation plus élevé sont faibles en Corée, en Islande, au Mexique, au Portugal, en Suisse et en Turquie (où les taux d'activité sont généralement élevés à tous les niveaux de formation).

En revanche, on observe d'importants écarts de taux d'activité chez les femmes âgées de 25 à 64 ans, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (autour de 20 points de différence ou plus dans 16 pays de l'OCDE sur 29), mais aussi entre les diplômées du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire (autour de 10 points de différence ou plus dans 19 pays). Font exception à cette règle la Corée, la France, l'Islande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la Suisse, où les taux d'activité des femmes ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires sont proches de ceux des femmes ayant un niveau de formation tertiaire (différence de 5 à 7 points de pourcentage).

Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas, puisqu'ils s'établissent à approximativement 50 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE et à un tiers ou moins en Hongrie, en Italie et en Turquie. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays exceptés la Corée, le Japon, le Mexique et la Turquie, mais restent partout inférieurs à ceux des hommes (graphique E1.1).

Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences y sont nettement moins tranchées 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 progresse d'un niveau dans l'échelle des formations : d'environ 30 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, cet écart tombe à 20 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 10 points pour une formation de niveau tertiaire.

Les différences de taux d'activité des hommes selon leur niveau de formation sont largement déterminées par les différences existant au sein de la population âgée, en particulier chez les hommes âgés de 55 à 64 ans (tableau E1.1 et graphique E1.2). Alors que la proportion d'actifs chez les 55-64 ans ayant un niveau de formation tertiaire est supérieure à 70 pour cent dans 20 pays de l'OCDE sur 29, seuls la Corée, la Grèce, le Mexique et la Turquie atteignent des taux d'activité similaires chez les hommes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Chez les femmes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont relativement importantes pour tous les groupes d'âge.

Ces tendances s'expliquent par plusieurs facteurs. Dans la mesure où les revenus tendent à augmenter avec le niveau de formation, l'incitation pécuniaire à travailler est d'autant plus grande que le niveau de formation est élevé. De plus, les personnes les plus qualifiées occupent généralement des postes plus intéressants, plus stimulants et à plus haut niveau de responsabilité, ce qui les incite encore plus à rester en activité. A l'opposé, les travaux physiques pénibles que doivent souvent accomplir les personnes les moins qualifiées peuvent entraîner des retraits d'activité plus précoces. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont restreint les possibilités d'emploi s'offrant aux travailleurs sans qualification ou disposant de savoir-faire spécifiques rendus obsolètes par les nouvelles technologies.

Chez les femmes, les disparités de taux d'activité selon le niveau de formation sont encore plus marquées.

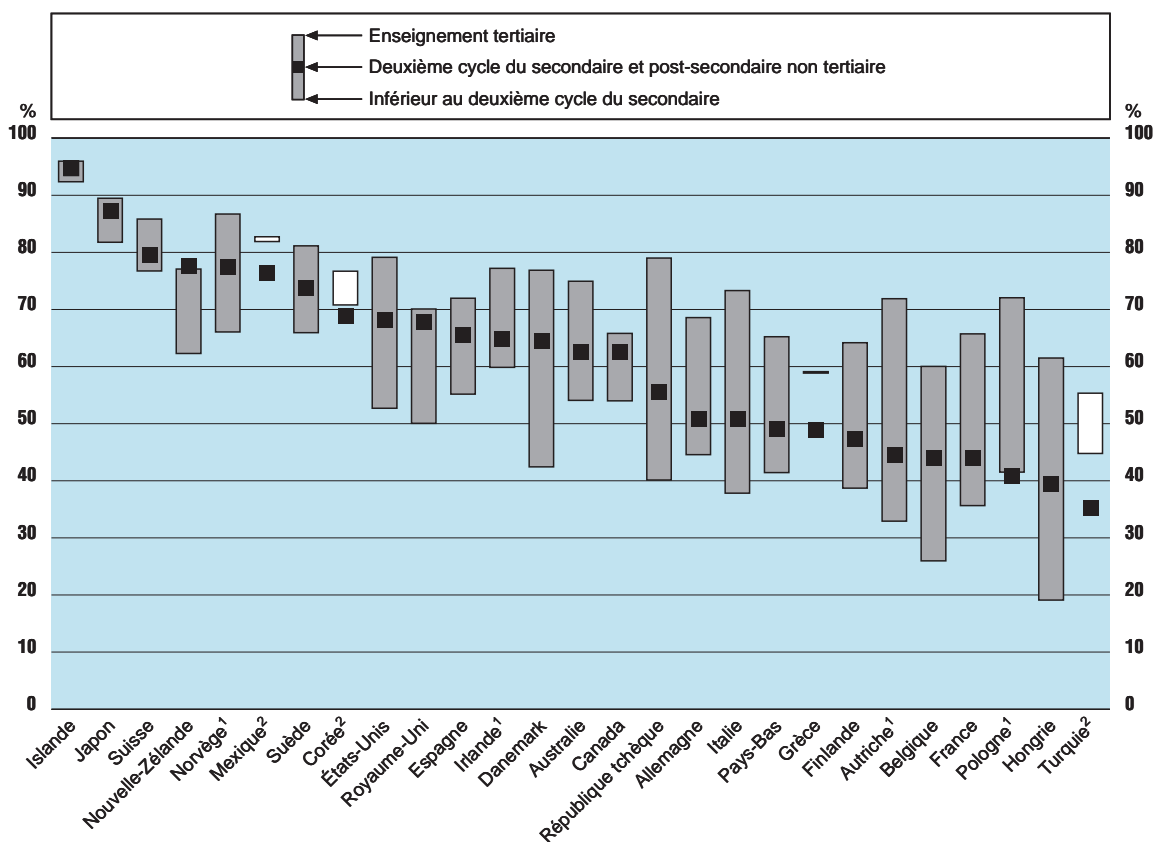
Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas.

Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation.

Chez les hommes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont dues en grande partie aux disparités au sein de la population âgée.



Graphique E1.2. Taux d'activité des hommes (1999)
Selon le niveau de formation des hommes âgés de 55 à 64 ans



1. Année de référence 1998.

2. Les personnes âgées de 55 à 64 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire ont un taux d'activité plus élevé que celles ayant un niveau tertiaire. Ces pays sont représentés par des barres blanches.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'activité des hommes âgés de 55 à 64 ans ayant une formation du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau E1.1.

Par conséquent, beaucoup se sont retirés du marché du travail parce qu'ils pouvaient bénéficier de dispositifs de préretraite 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, et malgré des avancées considérables au cours des dernières décennies, leurs taux actuels d'activité témoignent toujours de l'incidence de facteurs hérités du passé.

Taux de chômage selon le niveau de formation

Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont davantage de chances d'émarger au chômage.

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.

Dans 18 pays de l'OCDE sur 29, les hommes âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas atteint le niveau de la fin des études secondaires ont au moins 1.5 fois plus de risques d'être au chômage que ceux qui ont terminé le deuxième cycle du secondaire. Dans un nombre de pays à peu près équivalent, le taux de chômage des hommes ayant un diplôme de fin d'études secondaires est au moins 1.5 fois supérieur à celui des diplômés de niveau tertiaire. Chez les diplômés du tertiaire, dans 12 pays sur 21, les taux de chômage des adultes ayant suivi des formations courtes à orientation professionnelle (CITE 5B) sont supérieurs d'au moins 20 pour cent à ceux des adultes ayant suivi des formations plus théoriques ou plus longues correspondant au niveau CITE 5A (tableau E1.2).

Dans la plupart des pays, les écarts de taux de chômage selon le niveau de formation sont particulièrement marqués chez les hommes âgés de 30 à 44 ans. On observe la même relation entre taux de chômage et niveau de formation chez les femmes, mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire est encore plus important dans de nombreux pays (graphique E1.3).

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 des personnes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire sont généralement faibles. Enfin, dans les pays où la situation du marché du travail est dans l'ensemble particulièrement favorable (Autriche, Islande, Luxembourg et Norvège), les travailleurs semblent trouver un emploi, quel que soit leur niveau de formation (tableau E1.2).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Le taux d'activité d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche 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 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

Les taux de chômage sont d'autant plus bas que le niveau de formation est élevé.

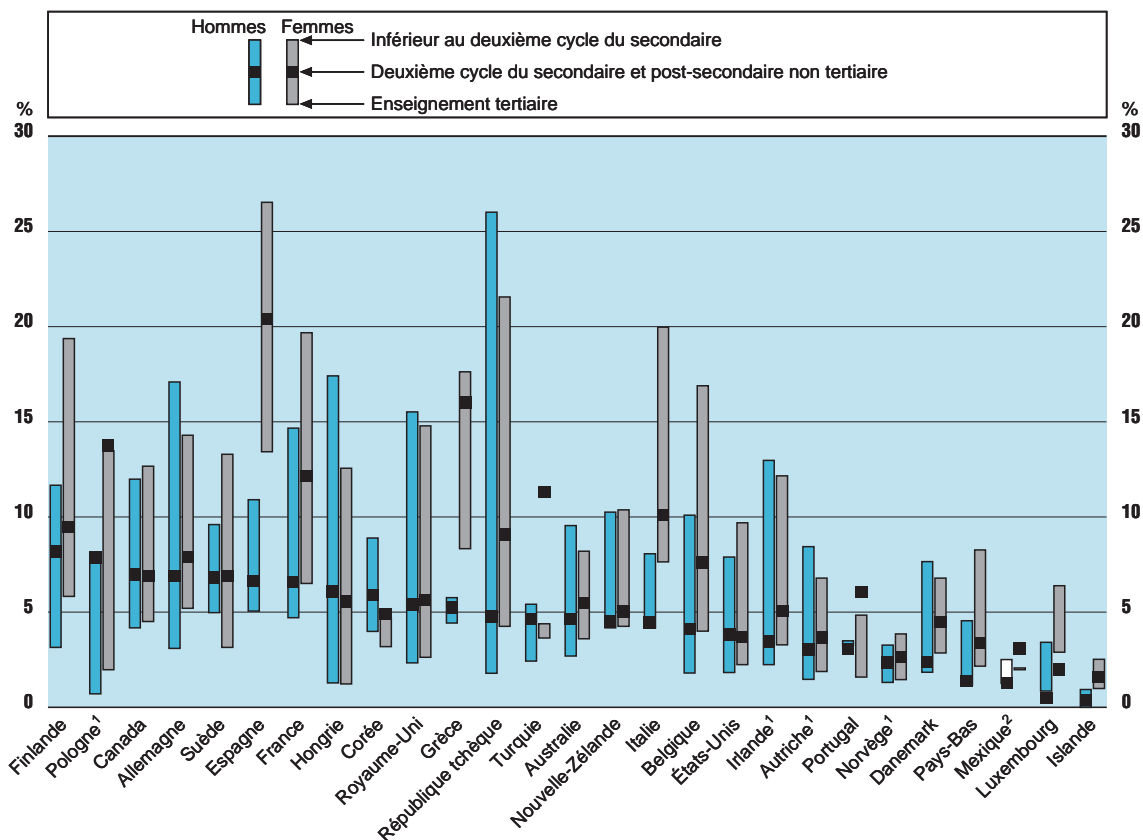
L'importance du chômage selon le niveau de formation varie d'un pays à l'autre en fonction de plusieurs facteurs.

E1

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active.

Graphique E1.3. Taux de chômage (1999)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 30 à 44 ans



1. Année de référence 1998.

2. Le taux de chômage est plus élevé chez les personnes ayant une formation de niveau tertiaire que chez celles ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire. Ce pays est représenté par une barre blanche.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de chômage des hommes ayant une formation du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau E1.2.

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 (exprimé en pour cent) est égal au nombre de chômeurs divisé par le nombre de personnes dans la population active. La désignation des niveaux de formation est basée sur les définitions de la CITE-97.

Tableau E1.1. Taux d'activité de la population (1999)
Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 55 à 64 ans

		25-64 ans					55-64 ans			
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	Secondaire 2 ^e cycle et post- secondaire non tertiaire	Tertiaire- type B	Tertiaire- type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	Secondaire 2 ^e cycle et post- secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	Hommes	79	89	91	93	86	54	63	75	61
	Femmes	54	66	81	73	63	26	35	51	32
Autriche ¹	Hommes	71	86	89	94	84	33	44	72	43
	Femmes	48	68	82	84	63	15	20	38	18
Belgique	Hommes	71	88	92	93	82	26	44	60	35
	Femmes	42	70	84	86	62	12	23	31	17
Canada	Hommes	74	88	91	90	86	54	62	66	60
	Femmes	48	73	80	84	72	27	43	51	39
République tchèque	Hommes	72	89	x(5A/6)	95	88	40	55	79	56
	Femmes	51	74	x(5A/6)	82	70	12	27	61	24
Danemark	Hommes	74	88	93	93	87	42	64	77	62
	Femmes	60	80	88	91	77	36	57	68	51
Finlande	Hommes	70	86	88	93	83	39	47	64	46
	Femmes	64	78	86	90	77	37	43	59	43
France	Hommes	77	89	92	90	85	36	44	66	43
	Femmes	58	76	84	83	70	28	35	50	32
Allemagne	Hommes	76	84	88	92	84	45	51	69	54
	Femmes	47	70	82	83	66	26	37	55	34
Grèce	Hommes	82	89	87	92	86	59	49	59	57
	Femmes	41	57	81	84	53	25	16	32	24
Hongrie	Hommes	48	83	a	88	74	19	39	61	31
	Femmes	35	68	a	79	57	7	16	34	11
Islande	Hommes	96	96	99	99	97	92	95	96	94
	Femmes	84	84	98	90	86	77	81	100	80
Irlande ¹	Hommes	81	92	93	95	87	60	65	77	63
	Femmes	38	63	81	80	55	19	30	53	25
Italie	Hommes	75	86	x(5A/6)	92	81	38	51	73	43
	Femmes	33	66	x(5A/6)	81	48	13	28	42	16
Japon	Hommes	88	96	97	98	95	82	87	89	86
	Femmes	56	62	64	65	61	48	47	49	48
Corée	Hommes	86	90	95	91	89	77	69	71	74
	Femmes	61	50	55	54	55	52	29	39	49
Luxembourg	Hommes	77	87	90	92	84	21	38	73	37
	Femmes	41	60	81	76	54	13	21	51	18
Mexique	Hommes	94	96	98	94	94	83	76	82	83
	Femmes	38	53	65	72	43	29	28	52	29
Pays-Bas	Hommes	78	88	91	92	86	41	49	65	50
	Femmes	45	72	83	84	64	18	26	43	23
Nouvelle-Zélande	Hommes	79	91	89	92	88	62	78	77	72
	Femmes	54	74	77	81	70	36	58	61	49
Norvège ¹	Hommes	81	90	98	93	90	66	77	87	76
	Femmes	59	81	93	89	80	44	65	86	61
Pologne ¹	Hommes	69	85	x(5A/6)	92	82	42	41	72	45
	Femmes	48	71	x(5A/6)	87	68	23	24	49	26
Portugal	Hommes	89	91	93	97	90	66	m	74	67
	Femmes	69	82	88	92	73	42	m	54	43
Espagne	Hommes	82	91	93	90	86	55	65	72	58
	Femmes	39	68	78	84	52	19	39	52	21
Suède	Hommes	80	88	88	94	87	66	74	81	73
	Femmes	67	84	86	92	81	54	68	78	65
Suisse	Hommes	91	94	96	97	94	77	80	86	81
	Femmes	63	74	88	81	73	47	55	70	53
Turquie	Hommes	87	90	x(5A/6)	89	88	55	35	45	53
	Femmes	28	34	x(5A/6)	73	31	25	6	27	24
Royaume-Uni	Hommes	67	88	92	93	86	50	68	70	63
	Femmes	52	76	86	88	74	45	62	68	55
États-Unis	Hommes	74	87	90	92	87	53	68	79	69
	Femmes	50	72	82	81	73	33	53	63	52
Moyenne des pays	Hommes	76	86	89	90	84	51	58	71	58
	Femmes	49	67	78	79	62	30	37	52	36

1. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir les notes sur l'indicateur A2 dans l'annexe 3.

E1

Tableau E1.2. Taux de chômage (1999)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans

		25-64 ans					30-44 ans			
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	Secondaire 2 ^e cycle et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	Secondaire 2 ^e cycle et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	Hommes	9.2	5.2	5.0	2.9	6.1	9.6	4.6	2.7	5.7
	Femmes	7.6	4.9	4.6	2.4	5.4	8.2	5.5	3.6	6.0
Autriche ¹	Hommes	8.0	3.4	1.7	1.9	3.9	8.4	3.1	1.5	3.6
	Femmes	6.0	4.0	2.1	2.3	4.3	6.8	3.7	1.9	4.1
Belgique	Hommes	10.0	4.6	2.6	2.0	6.0	10.1	4.1	1.8	5.6
	Femmes	15.6	8.3	3.6	4.4	8.8	16.9	7.6	4.0	8.7
Canada	Hommes	10.7	6.7	4.4	3.9	6.4	12.0	7.0	4.2	6.6
	Femmes	10.3	6.5	4.5	4.1	6.0	12.7	6.9	4.5	6.4
République tchèque	Hommes	20.0	5.0	x(5A/6)	2.1	5.7	26.0	4.8	1.8	5.7
	Femmes	18.0	8.4	x(5A/6)	3.4	9.2	21.6	9.1	4.3	10.0
Danemark	Hommes	6.8	3.3	2.4	3.1	3.6	7.6	2.4	1.8	3.1
	Femmes	7.2	5.1	2.7	6.7	5.0	6.8	4.5	2.9	4.3
Finlande	Hommes	12.0	9.3	3.7	2.9	8.1	11.7	8.2	3.2	7.2
	Femmes	14.4	9.8	7.0	4.3	9.3	19.4	9.5	5.8	9.2
France	Hommes	14.1	7.2	5.7	5.0	9.0	14.7	6.6	4.7	8.5
	Femmes	16.7	12.0	6.6	7.6	12.3	19.7	12.2	6.5	12.8
Allemagne	Hommes	17.7	8.4	4.9	4.3	8.4	17.1	6.9	3.1	7.0
	Femmes	14.1	9.4	7.0	5.1	9.5	14.3	7.9	5.2	8.0
Grèce	Hommes	5.5	6.6	6.6	4.8	5.9	5.8	5.2	4.4	5.2
	Femmes	13.7	17.3	10.3	10.3	14.1	17.6	16.0	8.3	14.3
Hongrie	Hommes	12.6	6.0	a	1.5	6.5	17.4	6.1	1.3	7.2
	Femmes	9.5	5.2	a	1.1	5.4	12.6	5.6	1.2	6.1
Islande	Hommes	1.6	0.5	n	0.2	0.7	0.9	0.4	n	0.4
	Femmes	2.8	1.9	1.3	1.0	2.1	2.5	1.6	1.0	1.8
Irlande ¹	Hommes	11.7	4.2	2.5	2.9	7.4	13.0	3.5	2.2	7.3
	Femmes	11.4	4.8	3.0	3.9	6.5	12.2	5.0	3.3	6.5
Italie	Hommes	7.8	5.7	x(5A/6)	4.9	6.7	8.1	4.5	4.2	6.2
	Femmes	16.6	11.1	x(5A/6)	9.3	13.0	20.0	10.1	7.6	13.1
Japon	Hommes	6.4	4.5	4.1	2.3	4.2	m	m	m	m
	Femmes	4.3	4.2	4.9	3.1	4.3	m	m	m	m
Corée	Hommes	7.6	7.0	6.8	4.6	6.6	8.9	5.9	4.0	5.7
	Femmes	3.5	5.0	4.9	2.9	4.1	4.7	4.9	3.2	4.6
Luxembourg	Hommes	2.8	0.8	n	0.8	1.4	3.4	0.5	0.9	1.4
	Femmes	5.0	1.7	2.3	1.3	2.8	6.4	2.0	2.9	3.5
Mexique	Hommes	1.3	0.9	5.2	2.7	1.5	1.3	1.3	2.5	1.5
	Femmes	1.6	2.5	2.6	3.1	1.9	2.1	3.1	2.0	2.2
Pays-Bas	Hommes	3.6	1.4	1.3	1.5	2.1	4.5	1.4	1.2	2.2
	Femmes	6.7	3.6	1.7	2.1	4.1	8.3	3.4	2.2	4.2
Nouvelle-Zélande	Hommes	9.2	4.5	5.5	3.7	5.5	10.3	4.5	4.2	5.6
	Femmes	8.3	4.8	3.7	3.8	5.2	10.4	5.0	4.3	5.8
Norvège ¹	Hommes	3.4	2.2	1.6	1.6	2.2	3.3	2.4	1.3	2.1
	Femmes	2.4	2.5	1.2	1.4	2.1	3.8	2.6	1.5	2.3
Pologne ¹	Hommes	12.7	7.2	x(5A/6)	2.2	7.5	8.1	7.9	0.7	7.3
	Femmes	15.1	11.5	x(5A/6)	2.8	10.8	13.5	13.8	2.0	12.0
Portugal	Hommes	3.9	4.1	2.4	3.1	3.8	3.5	3.0	3.3	3.4
	Femmes	4.6	6.2	1.4	2.4	4.5	4.8	6.1	1.6	4.6
Espagne	Hommes	10.5	7.8	6.8	6.9	9.2	10.9	6.6	5.1	8.6
	Femmes	22.8	19.8	20.6	14.6	20.1	26.5	20.4	13.4	20.9
Suède	Hommes	8.5	6.7	5.6	3.8	6.5	9.6	6.8	5.0	6.7
	Femmes	9.7	6.3	3.8	2.2	5.8	13.3	6.9	3.2	6.4
Suisse	Hommes	4.1	2.3	x(5A/6)	1.3	2.2	m	2.2	m	2.1
	Femmes	5.7	2.4	x(5A/6)	2.9	3.1	m	3.1	m	3.5
Turquie	Hommes	5.6	6.7	x(5A/6)	4.6	5.7	5.4	4.7	2.4	5.0
	Femmes	4.5	14.2	x(5A/6)	5.9	5.9	4.4	11.3	3.6	5.2
Royaume-Uni	Hommes	12.7	5.3	3.8	2.6	5.5	15.5	5.4	2.3	5.2
	Femmes	7.3	4.1	1.8	2.7	4.1	14.8	5.6	2.6	4.5
États-Unis	Hommes	7.0	3.9	2.6	2.0	3.5	7.9	3.8	1.8	3.5
	Femmes	8.8	3.6	2.9	1.9	3.5	9.7	3.7	2.2	3.6
Moyenne des pays	Hommes	8.2	4.7	3.6	2.9	5.1	9.1	4.3	3.0	4.6
	Femmes	9.1	6.7	4.4	4.0	6.4	11.2	6.8	4.2	6.4

1. Année de référence 1998.

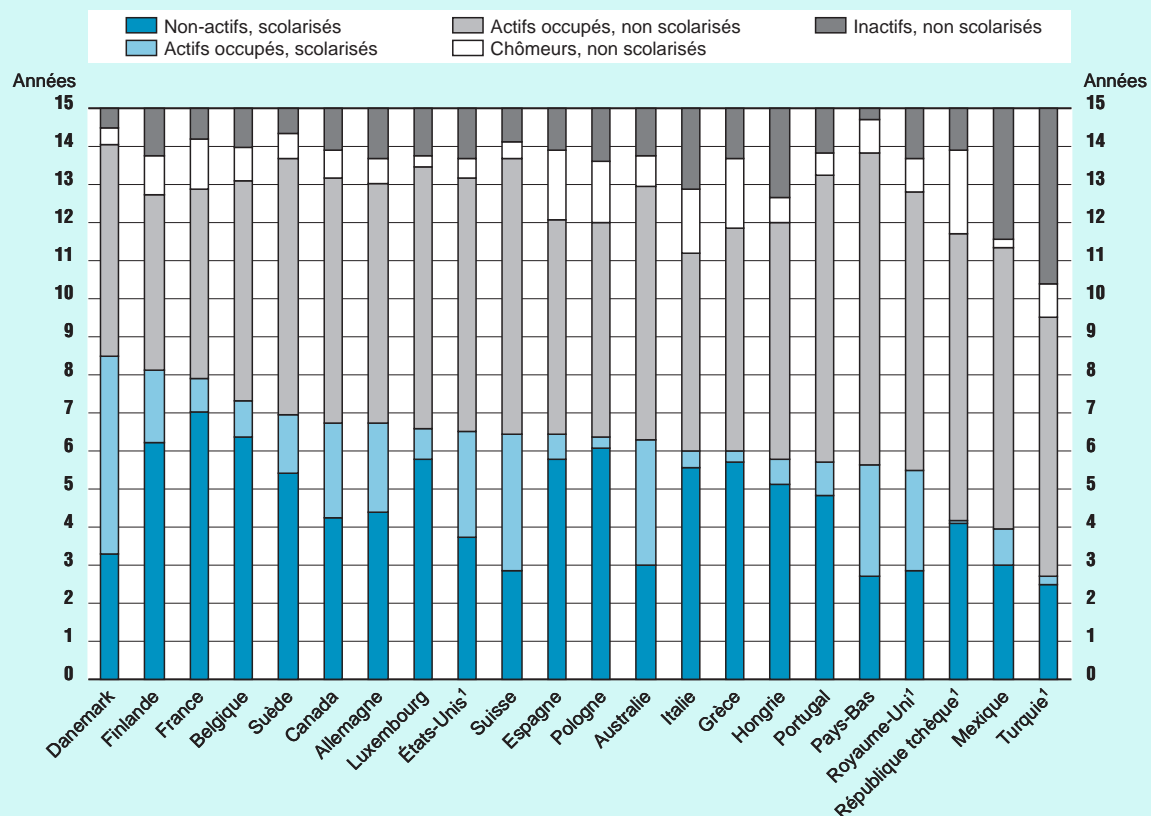
Source : OCDE. Voir les notes sur l'indicateur A2 dans l'annexe 3.

ESTIMATION DU NOMBRE D'ANNÉES PASSÉES EN FORMATION, EN ACTIVITÉ ET EN INACTIVITÉ PAR LES 15-29 ANS

- En moyenne, un jeune âgé de 15 ans en 1999 peut s'attendre à poursuivre des études pendant encore un peu plus de six ans. Dans 11 pays sur 22, la fourchette est comprise entre six et sept ans.
- Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6.4 ans en activité, 1 an au chômage et 1.4 an en dehors du marché du travail. C'est la durée moyenne des périodes de chômage au début de la vie active qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent les disparités de taux d'activité des jeunes.
- En valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir achevé leur formation initiale aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Graphique E2.1. Estimation du nombre d'années passées en formation et en activité de la population jeune (1999)

Selon le sexe et l'emploi de la population âgée de 15 à 29 ans



1. Année de référence 1998.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années de scolarisation de la population jeune.

Source : OCDE. Tableau E2.1.

■ CONTEXTE

Au cours de la dernière décennie, la durée des études suivies par les jeunes s'est nettement rallongée, entraînant un report de l'entrée dans le monde du travail (voir *Regards sur l'éducation*, 1998). Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme d'une association forte de l'emploi et des études, largement répandue dans certains pays. Après la fin des études, l'accès à l'emploi se trouve contrarié par des périodes de chômage ou des retraits de l'activité devant lesquels hommes et femmes ne sont pas dans la même situation. Cependant, en valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir achevé leur formation initiale aujourd'hui qu'il y a dix ans.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Considérer les générations sur un intervalle de quinze ans, entre 15 et 29 ans, permet de retrouver sous une forme synthétique les grandes tendances à l'œuvre dans la transition de l'école à l'emploi.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut espérer passer encore six ans environ dans le système éducatif.

En moyenne, en 1999, un jeune de 15 ans peut espérer poursuivre des études pendant un peu plus de six ans (tableau E2.1). L'augmentation a été très sensible entre 1985 et 1996, où près d'un an et demi d'études supplémentaires était enregistré. Depuis 1996, elle s'est poursuivie plus lentement dans l'ensemble. Un rattrapage s'opère dans les pays où les durées sont les plus courtes, tandis que dans les pays où les durées sont les plus longues, celles-ci ne tendent plus guère à augmenter.

Dans 11 des 22 pays étudiés, l'espérance de formation à l'âge de 15 ans est de six à sept années d'études. Toutefois, les disparités sont importantes entre les deux extrêmes, avec un écart d'environ trois ans entre un groupe de pays comprenant la Belgique, le Danemark, la Finlande et la France (7.9 ans en moyenne) et un autre groupe comprenant la Hongrie, le Mexique, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Turquie (quatre ans en moyenne).

Globalement, la durée moyenne est sensiblement plus élevée chez les femmes (6.3 ans contre 6.1 ans pour les hommes). Dans de nombreux pays, les durées sont identiques pour les deux sexes. La Turquie fait figure d'exception, avec 2.1 ans seulement d'espérance de formation pour les jeunes femmes de 15 ans. Dans les pays qui se situent à l'autre extrémité du classement, une durée de formation plus longue va souvent de pair avec un avantage relatif plus important pour les femmes (tableau E2).

Cette espérance de formation recouvre une grande variété de formules associant emploi et études.

Ce temps de formation supplémentaire peut correspondre à une grande variété de formules associant emploi et études. L'emploi occupé pendant les études peut par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel. Très marginales dans la moitié des pays étudiés, les formules alternant emploi et formation représentent dans les autres pays entre une et quatre des six à sept années supplémentaires qu'un jeune peut espérer passer en formation.

Compte tenu de l'allongement de la durée des études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer 6.4 ans en activité, 1 année au chômage et 1.4 année en dehors du marché du travail (sans étudier ni rechercher d'emploi) sur les 15 années à venir. Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, les jeunes peuvent aujourd'hui espérer passer moins de temps au chômage après leurs études qu'il y a dix ans.

C'est la durée moyenne des périodes de chômage au début de la vie active qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent les disparités de taux d'activité des jeunes. Égale ou inférieure à six mois dans des pays comme le Danemark, les États-Unis, le Luxembourg, le Mexique et la Suisse, la durée cumulée des périodes de chômage est de plus de dix-huit mois dans les pays méditerranéens et la Pologne.

Dans l'ensemble, les hommes et les femmes connaissent une situation très similaire pour ce qui est du nombre estimé d'années à émarger au chômage. Si la situation est identique pour les deux sexes dans de nombreux pays, les femmes sont nettement désavantagées en Espagne et en Grèce et elles sont avantagées en Allemagne, en Australie, au Canada, en Hongrie, au Royaume-Uni et en Turquie. Toutefois, dans certains de ces pays, notamment en Australie, au Royaume-Uni et plus encore en Turquie, la moindre durée de chômage observée pour les femmes provient en grande partie du fait que de nombreuses femmes se retirent du marché du travail, réduisant ainsi les effectifs des demandeurs d'emploi.

Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer un peu plus de six mois en dehors du système éducatif ou de l'emploi entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans pour les femmes. Dans les pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède), les jeunes hommes et les jeunes femmes ont une propension très similaire à travailler (ou à se retirer du marché du travail). Inversement, en Grèce, en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à se retirer du marché du travail. Dans tous les autres pays, les femmes âgées de 15 à 29 ans passent en moyenne un an et demi de plus que les hommes en dehors du marché du travail.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

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 dans cette tranche d'âge au cours de l'année considérée.

Les personnes poursuivant une formation peuvent aussi bien suivre des programmes à temps partiel que des programmes à temps plein. La définition des diverses situations vis-à-vis de l'emploi se fonde sur les lignes directrices du BIT, à l'exception de la catégorie « jeunes en formation et en activité » qui comprend tous les programmes emploi-études, quelle qu'en soit la classification selon le BIT. Les données relatives à cet indicateur proviennent d'une collecte spéciale dont la période de référence se situe au début de l'année civile (généralement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois).

Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter occuper un emploi pendant 6.4 années, être au chômage pendant une année et être en inactivité pendant 1.4 année jusqu'à 29 ans.

Tableau E2.1. Nombre estimé d'années passées en formation et en dehors de la formation de la population jeune (1999)
Selon le sexe et l'emploi de la population âgée de 15 à 29 ans

		Nombre estimé d'années passées en formation			Nombre estimé d'années passées en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (comprenant les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total
Australie	Hommes	3.0	3.3	6.4	7.2	1.0	0.5	8.6
	Femmes	3.0	3.2	6.2	6.1	0.7	2.0	8.8
	H + F	3.0	3.3	6.3	6.7	0.8	1.2	8.7
Belgique	Hommes	6.2	1.0	7.2	6.2	1.0	0.7	7.8
	Femmes	6.5	0.9	7.4	5.5	0.8	1.3	7.6
	H + F	6.3	1.0	7.3	5.8	0.9	1.0	7.7
Canada	Hommes	4.3	2.3	6.6	6.8	0.9	0.7	8.4
	Femmes	4.2	2.7	6.9	6.1	0.5	1.5	8.1
	H + F	4.2	2.5	6.7	6.5	0.7	1.1	8.3
République tchèque	Hommes	3.9	0.1	4.0	8.9	0.9	1.2	11.0
	Femmes	4.2	0.1	4.2	6.1	3.5	1.1	10.8
	H + F	4.1	0.1	4.1	7.5	2.2	1.2	10.9
Danemark	Hommes	2.8	5.3	8.1	6.2	0.5	0.2	6.9
	Femmes	3.8	5.0	8.8	5.0	0.4	0.8	6.2
	H + F	3.3	5.1	8.5	5.6	0.4	0.5	6.5
Finlande	Hommes	6.0	1.7	7.7	5.1	1.1	1.1	7.3
	Femmes	6.5	2.0	8.6	4.1	0.9	1.5	6.4
	H + F	6.2	1.9	8.1	4.6	1.0	1.3	6.9
France	Hommes	6.8	1.0	7.8	5.5	1.3	0.4	7.2
	Femmes	7.3	0.7	8.0	4.4	1.4	1.2	7.0
	H + F	7.0	0.8	7.9	5.0	1.3	0.8	7.1
Allemagne	Hommes	4.3	2.5	6.8	6.7	0.8	0.7	8.3
	Femmes	4.6	2.1	6.7	5.8	0.6	1.9	8.3
	H + F	4.4	2.3	6.7	6.3	0.7	1.3	8.3
Grèce	Hommes	5.7	0.3	6.0	7.0	1.4	0.5	9.0
	Femmes	5.7	0.2	6.0	4.7	2.2	2.1	9.0
	H + F	5.7	0.3	6.0	5.8	1.8	1.3	9.0
Hongrie	Hommes	5.0	0.6	5.6	7.3	0.9	1.2	9.4
	Femmes	5.2	0.6	5.9	5.1	0.5	3.5	9.1
	H + F	5.1	0.6	5.7	6.2	0.7	2.3	9.3
Italie	Hommes	5.4	0.5	5.8	6.1	1.6	1.4	9.2
	Femmes	5.8	0.4	6.2	4.2	1.8	2.8	8.8
	H + F	5.6	0.4	6.0	5.2	1.7	2.1	9.0
Luxembourg	Hommes	5.9	1.1	7.0	7.2	0.3	0.4	8.0
	Femmes	5.7	0.5	6.2	6.4	0.3	2.1	8.8
	H + F	5.8	0.8	6.6	6.8	0.3	1.2	8.4
Mexique	Hommes	2.9	1.2	4.1	10.1	0.3	0.5	10.9
	Femmes	3.1	0.7	3.8	4.9	0.2	6.1	11.2
	H + F	3.0	0.9	3.9	7.4	0.2	3.4	11.1
Pays-Bas	Hommes	2.8	2.9	5.6	8.6	0.4	0.3	9.4
	Femmes	2.6	2.9	5.6	7.7	1.4	0.3	9.4
	H + F	2.7	2.9	5.6	8.2	0.9	0.3	9.4
Pologne	Hommes	6.0	0.4	6.3	6.3	1.7	0.7	8.7
	Femmes	6.2	0.2	6.5	4.9	1.5	2.1	8.5
	H + F	6.1	0.3	6.4	5.6	1.6	1.4	8.6
Portugal	Hommes	4.6	0.8	5.4	8.4	0.5	0.6	9.6
	Femmes	5.1	0.8	5.9	6.8	0.6	1.7	9.1
	H + F	4.9	0.8	5.7	7.6	0.6	1.1	9.3
Espagne	Hommes	5.2	0.6	5.8	6.7	1.6	0.8	9.2
	Femmes	6.4	0.7	7.0	4.6	2.0	1.4	8.0
	H + F	5.8	0.6	6.4	5.7	1.8	1.1	8.6
Suède	Hommes	5.3	1.4	6.8	7.0	0.8	0.5	8.2
	Femmes	5.8	1.7	7.5	6.1	0.6	0.7	7.5
	H + F	5.4	1.5	6.9	6.7	0.7	0.6	8.1
Suisse	Hommes	3.0	3.8	6.8	7.2	0.4	0.6	8.2
	Femmes	2.7	3.4	6.1	7.3	0.4	1.2	8.9
	H + F	2.8	3.6	6.4	7.2	0.4	0.9	8.6
Turquie ¹	Hommes	3.0	0.3	3.3	9.5	1.3	0.9	11.7
	Femmes	2.0	0.2	2.1	4.1	0.5	8.2	12.9
	H + F	2.5	0.2	2.7	6.8	0.9	4.7	12.3
Royaume-Uni ¹	Hommes	2.9	2.5	5.4	8.0	1.1	0.5	9.6
	Femmes	2.9	2.8	5.7	6.5	0.6	2.2	9.3
	H + F	2.9	2.6	5.5	7.3	0.9	1.3	9.5
États-Unis ¹	Hommes	3.8	2.6	6.4	7.3	0.5	0.7	8.6
	Femmes	3.7	2.9	6.6	6.0	0.5	2.0	8.4
	H + F	3.7	2.8	6.5	6.7	0.5	1.3	8.5
Moyenne des pays	Hommes	4.5	1.6	6.1	7.3	0.9	0.7	8.9
	Femmes	4.7	1.6	6.3	5.6	1.0	2.2	8.7
	H + F	4.6	1.6	6.2	6.4	1.0	1.4	8.8

1. Année de référence 1998.

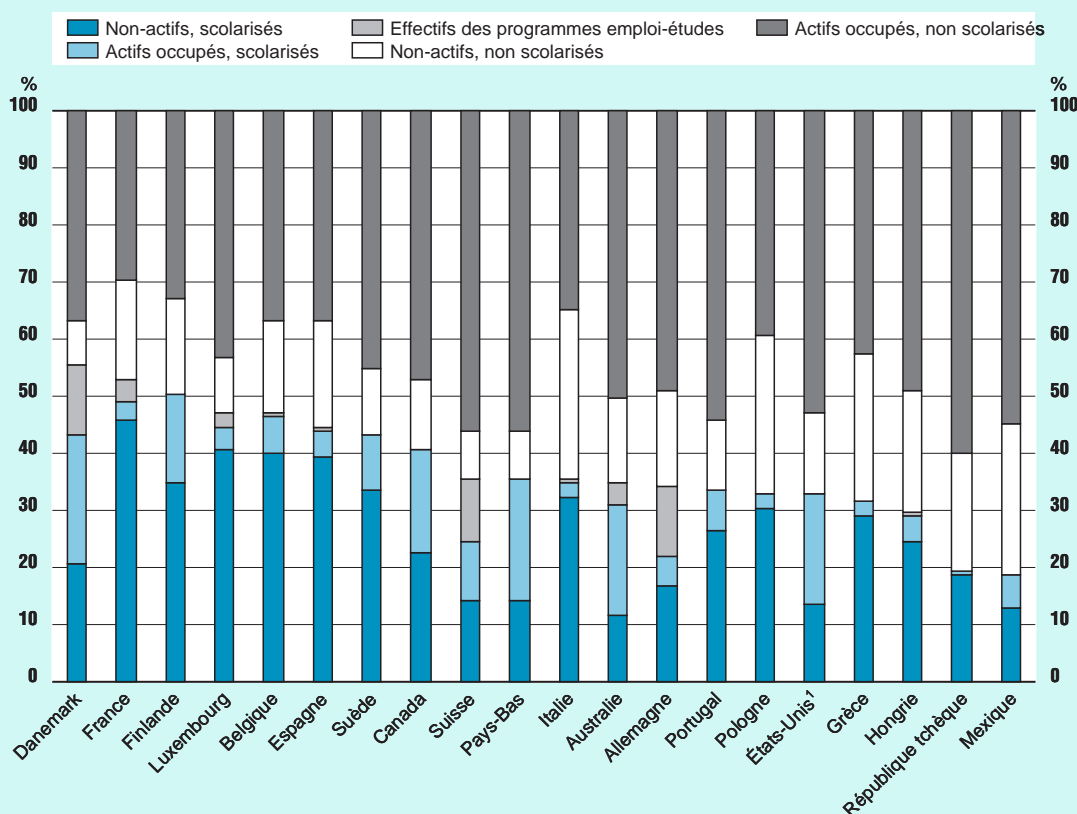
Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

FORMATION ET EMPLOI DES JEUNES

- Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui quittent le système éducatif augmente et, parallèlement, le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays, le pourcentage de jeunes non scolarisés est de 50 à 70 pour cent chez les 20-24 ans.
- Dans certains pays, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres les deux peuvent prendre place simultanément. Assez répandus dans certains pays européens, les programmes emploi-études constituent des filières d'enseignement professionnel cohérentes menant à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes exercent un emploi rémunéré en dehors des heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition dans de nombreux pays. Dans d'autres, emploi et études vont rarement de pair.

Graphique E3.1. **Situation de la population âgée de 20 à 24 ans au regard des études et de l'emploi (1999)**

Proportion de la population scolarisée et non scolarisée âgée de 20 à 24 ans, par emploi



1. Année de référence 1998.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population scolarisée âgée de 20 à 24 ans.

Source : OCDE. Tableau E3.1.

E 3

■ CONTEXTE

La proportion de jeunes qui associent travail et études est très variable selon les pays de l'OCDE.

Tous les pays Membres de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'insertion dans la vie active plus incertaine. Le premier contact avec le monde du travail peut avoir lieu pendant les études ou à l'issue de celles-ci. Chez les jeunes, l'association d'une formation et d'un emploi s'observe avec des fréquences très variables selon les pays de l'OCDE. La situation générale du marché du travail semble avoir une influence considérable sur ces deux phénomènes.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Le début de l'âge adulte correspond généralement à la période où s'achève la formation initiale et où les jeunes ont leur premier contact avec le marché du travail. Dans certains pays, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres les deux peuvent prendre place simultanément. Les différentes modalités d'association de formation et d'emploi 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 faciliter l'insertion professionnelle ultérieure. A l'opposé, un nombre élevé d'heures de travail pourrait constituer un seuil au-delà duquel le décrochage scolaire devient plus probable que le succès de la transition. Le tableau E3.1 illustre la situation au regard de l'emploi et de la formation des jeunes appartenant aux tranches d'âge des 15-19 ans, des 20-24 ans et des 25-29 ans dans un certain nombre de pays de l'OCDE, ainsi que la situation globale de l'ensemble des jeunes de 15 à 29 ans.

Association emploi-études

Les programmes emploi-études et autres formes de cumul d'un emploi et d'une formation emploi-études sont courants dans certains pays, mais rares dans d'autres.

Le cumul d'un emploi avec des études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandus dans certains pays européens comme l'Allemagne, le Danemark et la Suisse, les programmes emploi-études constituent des filières d'enseignement professionnel cohérentes menant à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes exercent un emploi rémunéré en dehors des heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, aux Pays-Bas et, dans une moindre mesure, en Allemagne, en Finlande et en Suède. Enfin, dans d'autres pays, emploi et formation initiale vont rarement de pair : c'est le cas de la Belgique, de l'Espagne, de la France, de la Grèce et de l'Italie.

Durant les années d'études, la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est largement similaire dans la plupart des pays.

La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est largement similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne où les hommes sont plus nombreux à participer à des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande et en Suède, les femmes âgées de 15 à 29 ans sont plus nombreuses à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours que les hommes du même âge (tableau E3.1a, b).

Entrée sur le marché du travail une fois la formation initiale terminée

Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui quittent le système éducatif augmente de toute évidence et, parallèlement, le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays, le pourcentage de jeunes non scolarisés se situe entre 10 et 35 pour cent chez les 15-19 ans, passe entre 50 et 70 pour cent chez les 20-24 ans et atteint 80 à 95 pour cent chez les 25-29 ans (graphique E3.2). Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, l'entrée des jeunes dans la vie active intervient plus tardivement, et dans certains cas, le temps d'insertion est plus long. Cette tendance actuelle s'explique non seulement par la demande d'enseignement, mais aussi par la situation générale du marché du travail, la durée des programmes d'études et la fréquence des études à temps partiel.

L'âge auquel intervient l'entrée dans la vie active varie d'un pays à l'autre en fonction de certains facteurs liés au système éducatif et au marché du travail.

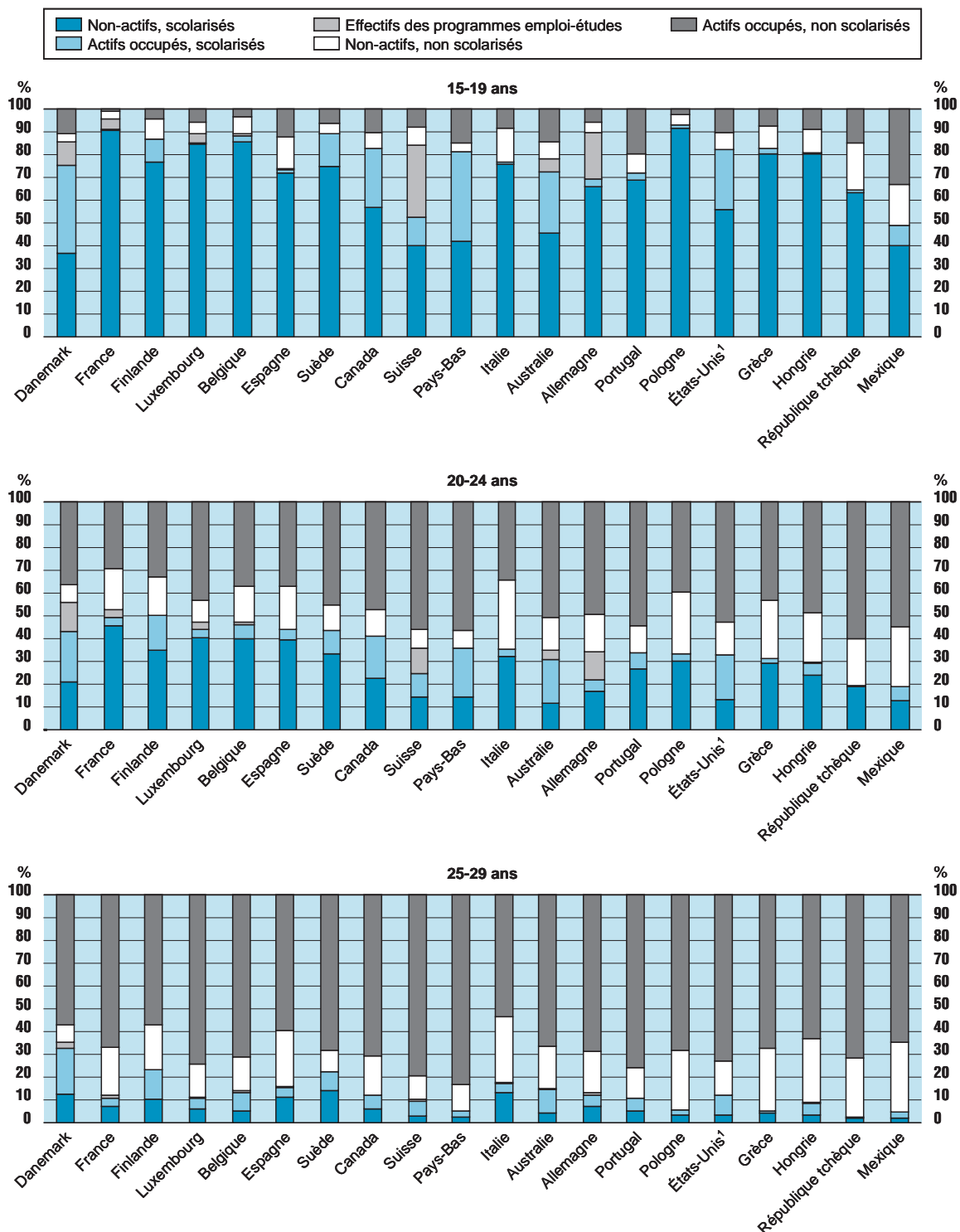
Les perspectives d'emploi qui s'offrent aux jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail à l'issue de leurs études varient selon leur âge. Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont moins susceptibles d'occuper un emploi que ceux appartenant aux groupes d'âge supérieurs, et les jeunes hommes non scolarisés sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes. On trouve comparativement plus de femmes que d'hommes en dehors du marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, et ce sans doute pour des raisons liées à la maternité et à l'éducation des enfants (tableau E3.1a, b).

Les taux d'emploi parmi les jeunes adultes qui ont quitté le système éducatif permettent de mieux rendre compte de l'efficacité des modalités de transition. Ils permettent ainsi aux décideurs de mieux évaluer les politiques mises en œuvre en matière de transition. Dans la plupart des pays, moins de 60 pour cent (et parfois moins de 40 pour cent) des jeunes âgés de 15 à 19 ans non scolarisés travaillent, d'où l'hypothèse que les employeurs considèrent que ces jeunes, parce qu'ils ont quitté l'école prématurément, ne possèdent pas les compétences requises pour occuper un emploi productif (tableau E3.1). Les taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans dépassent généralement 70 pour cent, mais se situent autour ou en dessous de 65 pour cent dans quelques pays, notamment l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce et l'Italie. Chez les 25-29 ans, les taux d'emploi sont compris entre 70 et 80 pour cent dans la majorité des pays, à l'exception de l'Espagne, de la Grèce et de l'Italie. Là encore, les taux d'emploi à l'issue des études sont plus élevés pour les hommes que pour les femmes. Cette situation est probablement liée aux responsabilités familiales (tableaux E3.1a, et b) et au fait que dans de nombreux pays, le statut d'inactif est socialement mieux accepté pour les femmes que pour les hommes.

Taux de chômage et proportion de jeunes non scolarisés au chômage par rapport à l'ensemble de la population des jeunes

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. Étant donné que les emplois proposés requièrent de plus en plus de qualifications et de souplesse d'apprentissage que jamais, les personnes à faible niveau de formation sont souvent fort pénalisées sur le marché du travail. Malgré la progression des niveaux de formation, le chômage touche beaucoup de jeunes. Les différences de taux de chômage en fonction des niveaux de formation constituent un indicateur de la mesure dans laquelle la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes, quel que soit le sexe.

Graphique E3.2. **Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi (1999)**
Proportion de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et emploi



Le taux de chômage des jeunes par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire les problèmes liés au passage de l'école à la vie active. Ce passage est plus difficile pour les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant leurs études (c'est à dire les non scolarisés les plus jeunes), et il est aussi plus difficile pour les femmes que pour les hommes. Il ne donne cependant qu'une vue partielle de la situation (voir *Regards sur l'éducation*, 2000). Le taux de chômage classique ne tient pas compte du contexte éducatif. Ainsi, il se peut qu'un jeune chômeur comptabilisé dans le numérateur soit également inscrit comme étudiant dans certains pays. De même, le dénominateur peut inclure des jeunes en formation professionnelle pour peu qu'ils soient sous contrat d'apprentissage, mais exclure tout autre jeune suivant une formation professionnelle dans un établissement scolaire. Lorsque la quasi-totalité des jeunes d'un groupe d'âge est encore scolarisée, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la faible minorité présente sur le marché du travail. Les taux peuvent paraître très élevés, en particulier pour les groupes d'âge les plus jeunes correspondant à ceux qui ont arrêté leurs études prématurément avec de faibles qualifications, alors qu'en réalité seule une petite fraction du groupe d'âge concerné est effectivement au chômage.

L'introduction d'un indicateur qui rapporte le nombre de jeunes non scolarisés au chômage à l'ensemble de la cohorte d'âge permet de cerner le groupe de population le plus significatif du point de vue des politiques d'éducation ou en faveur de l'emploi des jeunes. En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études n'ont pas la même attitude vis-à-vis du marché du travail que ceux qui se présentent sur ce marché à la fin de leur formation ; les premiers recherchent généralement un emploi à temps partiel ou temporaire qui soit compatible avec leurs études. Ces ratios se prêtent plus facilement aux comparaisons internationales que les taux de chômage classiques, puisqu'ils n'incluent plus les jeunes qui cumulent emploi et études ni les effets des filières d'apprentissage sur le taux de chômage.

Globalement, l'achèvement du deuxième cycle du secondaire réduit en moyenne le ratio chômage/population (c'est-à-dire le chômage des jeunes non scolarisés exprimé en pourcentage de l'ensemble de cette cohorte d'âge) d'environ 6 points de pourcentage chez les 20-24 ans, et d'environ 4 points chez les 25-29 ans (tableau E3.2). Dans 12 pays sur 19, la proportion de chômeurs parmi les jeunes non scolarisés de 20-24 ans ayant une formation du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire est inférieure à 8 pour cent. Parmi les jeunes non scolarisés de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire, la proportion de chômeurs n'est inférieure à 8 pour cent que dans cinq pays. Dans la mesure où une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 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 au long de leur vie active.

Dans un certain nombre de pays, même les jeunes non scolarisés âgés de 20 à 24 ans ayant complété le deuxième cycle du secondaire connaissent des taux de chômage supérieurs à 7 pour cent (graphique E3.3). Quant à ceux qui ont une formation de niveau tertiaire, probablement un premier diplôme de niveau tertiaire compte tenu de la tranche d'âge étudiée, ils sont confrontés dans certains pays à des taux de chômage considérables lorsqu'ils se présentent sur le marché de l'emploi. Le taux de chômage de ce groupe d'âge est de

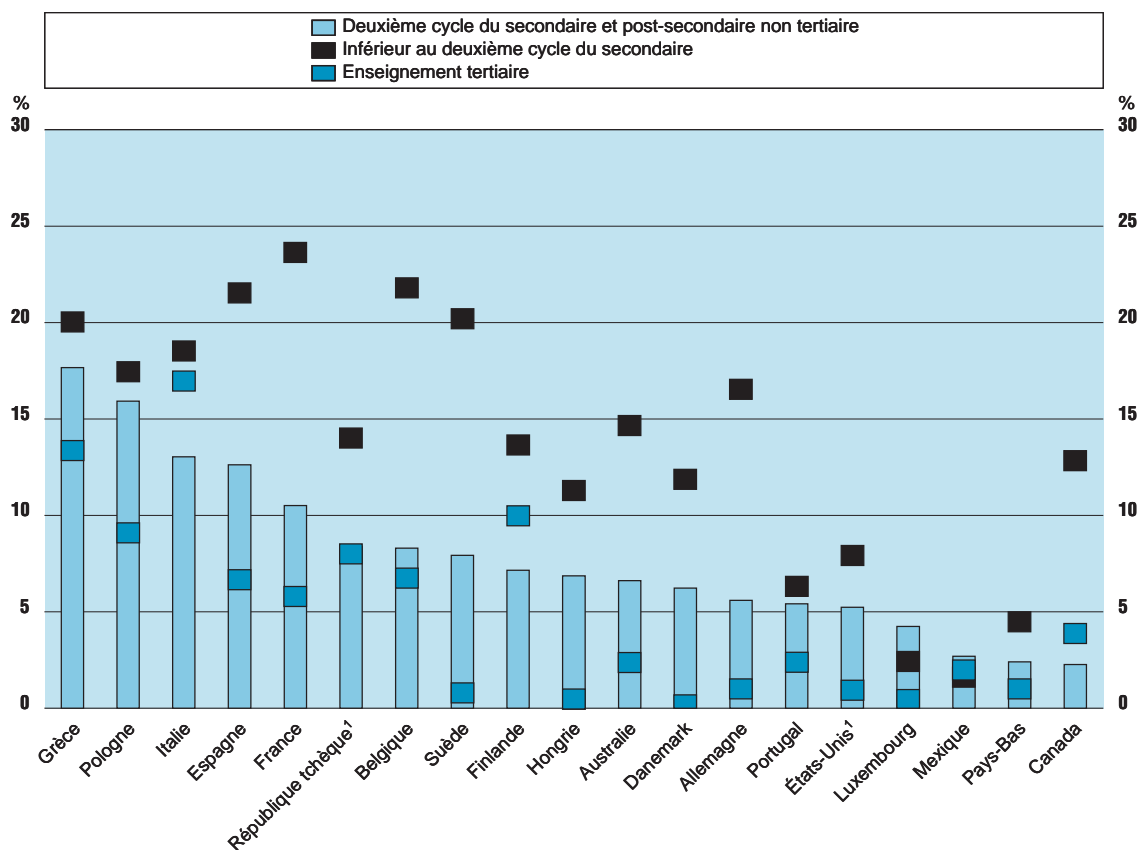
Les taux de chômage classiques surestiment le chômage durant le processus de transition et sont insensibles aux différents systèmes de cumul d'un emploi avec une formation durant la période de transition.

Chez les jeunes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire, la proportion des chômeurs non scolarisés par rapport à l'ensemble de leur groupe d'âge est en moyenne une fois et demie plus élevée que chez les diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou même tertiaire ne garantit pas un emploi.

E 3

Graphique E3.3. Ratio des jeunes non scolarisés au chômage sur la population âgée de 20 à 24 ans, par niveau de formation atteint (1999)



1. Année de référence 1998.

Les pays sont classés par ordre décroissant du ratio des jeunes non scolarisés au chômage sur la population âgée de 20 à 24 ans ayant atteint le niveau de formation du deuxième cycle du secondaire, et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau E3.2.

10 pour cent ou plus en Finlande, en Grèce et en Italie, et dépasse 13 pour cent chez les 25-29 ans en Espagne, en Grèce et en Italie (tableau E3.2).

Incidence de l'emploi pendant les études sur les perspectives d'emploi ultérieures

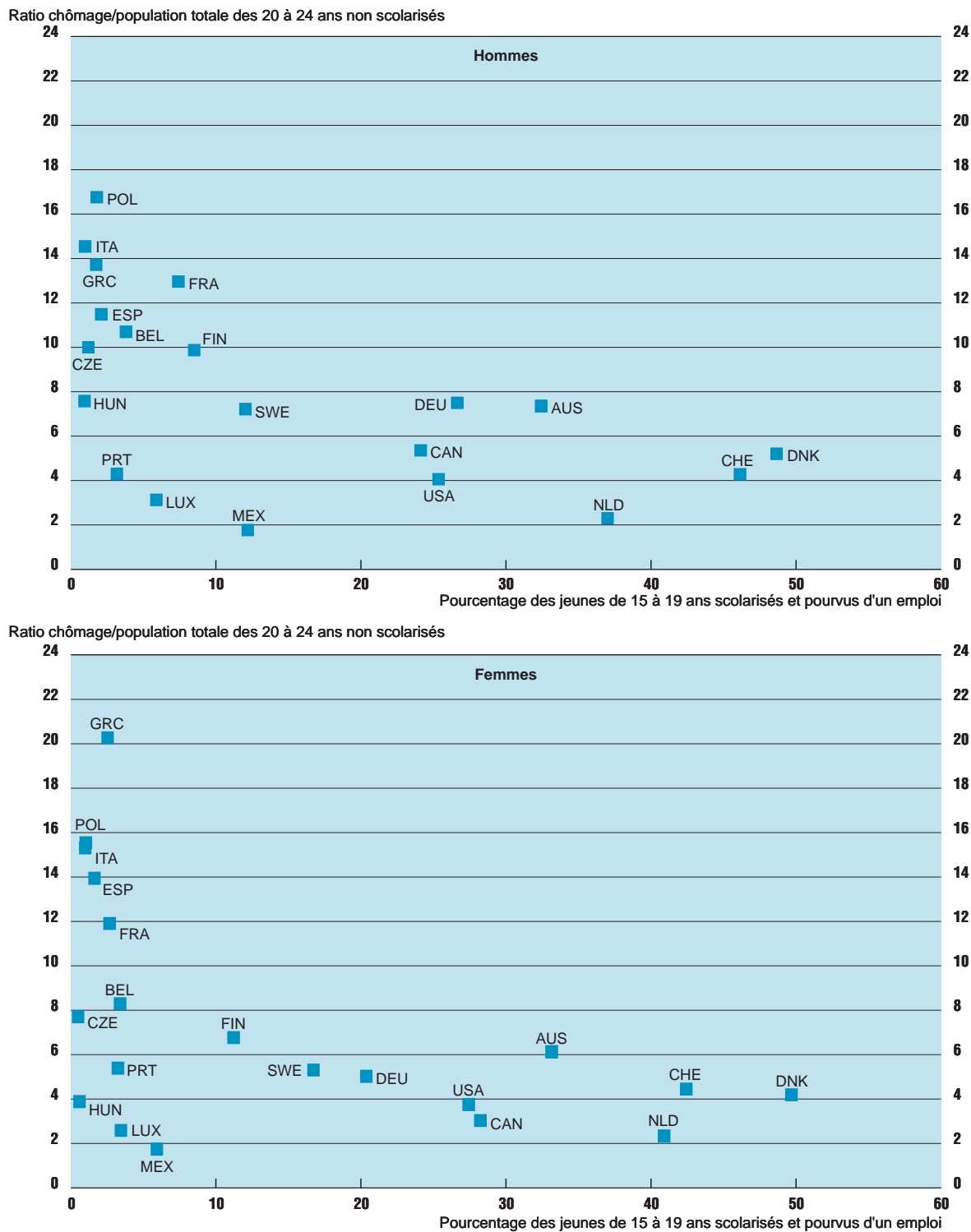
Selon le contexte institutionnel, les possibilités précoces de cumul d'un emploi et d'une formation peuvent avoir une incidence positive sur les perspectives d'emploi ultérieures.

On observe une corrélation généralisée entre une fréquence relativement grande de l'emploi durant les études et une proportion relativement faible de chômeurs chez les jeunes non scolarisés (graphique E3.4). On constate en effet que dans les pays où les possibilités de concilier travail et études sont plus nombreuses pour les 15-19 ans, le pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ont terminé leurs études et occupent un emploi est généralement plus élevé. Cette relation doit cependant être interprétée avec prudence, puisque les deux groupes d'âge considérés appartiennent à des cohortes différentes et que l'on se situe à un niveau agrégé.

Des pays comme l'Allemagne, le Danemark et la Suisse, où les programmes emploi-études sont fortement implantés, affichent une proportion de chômeurs

Graphique E3.4. Relations entre études et emploi et chômage des jeunes (1999)

Pourcentage des jeunes de 15 à 19 ans scolarisés et pourvus d'un emploi et ratio chômage/population totale des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés, par sexe



Source : OCDE. Tableaux E3.1a, b.

relativement faible chez les jeunes ayant terminé leurs études. Les taux d'emploi élevés chez les étudiants et les taux relativement faibles de chômage une fois les études terminées en Australie, au Canada, aux États-Unis, au Mexique et aux Pays-Bas donnent à penser que le marché du travail y est généralement plus favorable aux jeunes, qu'ils poursuivent leurs études ou les aient terminées. On peut aussi penser qu'un contact précoce avec le marché du travail facilite par la suite l'insertion professionnelle dans la mesure où il permet de se familiariser avec les méthodes de recherche d'emploi et de nouer des relations avec des employeurs potentiels.

Toutefois, dans la plupart des pays, de très grandes disparités de taux d'activité chez les jeunes scolarisés (de moins de 10 pour cent à près de 50 pour cent) vont de pair avec des proportions de chômeurs tout aussi marquées chez les jeunes de 20-24 ans non scolarisés (de 2 à 7 pour cent chez les femmes et de 8 pour cent chez les hommes). Dans un groupe de pays comprenant l'Espagne, la France, la Grèce, l'Italie et la Pologne, les conditions d'insertion des jeunes sur le marché du travail semblent particulièrement difficiles, sans doute même plus difficiles qu'en Hongrie, au Mexique ou au Portugal, où les taux d'emploi parmi les jeunes étudiants sont tout aussi faibles.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

Les données figurant dans ce chapitre proviennent d'une collecte spéciale dont la période de référence correspond au premier trimestre de l'année.

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, habituellement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois ; 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. 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 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, le « duales System » en Allemagne, « l'apprentissage » ou la « formation en alternance » en France et en Belgique, les stages de longue durée en entreprise (« internship ») et enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, l'« apprenticeship » en Irlande et le « Youth Training » (Plan pour l'insertion socioprofessionnelle 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 d'emploi et les cours ou la formation dispensés.

Les taux d'inscription figurant au tableau E3.1 proviennent de données issues des enquêtes sur la population active et sont essentiels pour comprendre les modalités des formations associées à un emploi exposées dans ce cha-

pitre. Toutefois, il se peut que ces données ne concordent pas avec les statistiques administratives nationales et ce, 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 » du système éducatif 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 encore), les taux d'inscription indiqués ici ne peuvent être directement comparés à ceux figurant dans les autres chapitres de cette publication. Et ils 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 E3.1. Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi (1999)

Proportion de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et emploi

	Groupe d'âge	Total effectifs scolarisés					Total effectifs non scolarisés				Total effectifs scolarisés et non scolarisés
		Effectifs des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	5.9	26.9	6.3	39.2	78.2	14.4	4.4	3.0	21.8	100
	20-24	3.9	19.0	2.2	9.8	34.9	50.6	6.7	7.8	65.1	100
	25-29	0.5	10.4	0.8	3.5	15.0	66.4	5.2	13.3	85.0	100
Belgique	15-19	1.4	2.2	1.6	84.1	89.3	3.7	1.8	5.2	10.7	100
	20-24	0.8	6.5	2.7	37.2	47.1	37.0	9.5	6.4	52.9	100
	25-29	0.8	8.2	1.4	3.8	14.3	71.3	6.3	8.1	85.7	100
Canada	15-19	a	26.1	5.4	51.3	82.9	10.2	2.9	4.0	17.1	100
	20-24	a	18.5	1.6	20.7	40.9	47.4	4.2	7.5	59.1	100
	25-29	a	5.9	0.4	5.7	12.0	70.6	6.8	10.6	88.0	100
République tchèque	15-19	a	0.8	n	63.5	64.3	14.8	6.7	14.2	35.7	100
	20-24	a	0.6	n	18.9	19.6	59.8	8.8	11.8	80.4	100
	25-29	a	0.1	n	2.2	2.4	71.7	7.8	18.1	97.6	100
Danemark	15-19	10.7	38.5	4.4	32.2	85.8	10.8	1.4	2.0	14.2	100
	20-24	12.7	22.1	3.9	17.0	55.8	36.6	4.7	2.9	44.2	100
	25-29	2.6	20.4	2.1	10.4	35.5	56.7	2.7	5.2	64.5	100
Finlande	15-19	a	9.8	5.2	71.6	86.6	4.7	2.8	5.9	13.4	100
	20-24	a	15.1	2.6	32.5	50.2	32.9	8.4	8.5	49.8	100
	25-29	a	13.0	1.6	8.9	23.4	57.0	8.8	10.7	76.6	100
France	15-19	4.8	0.3	n	90.4	95.7	1.0	2.0	1.3	4.3	100
	20-24	4.1	3.2	0.9	44.9	53.1	29.4	12.4	5.1	46.9	100
	25-29	1.0	3.7	0.5	6.6	11.9	66.7	12.4	9.0	88.1	100
Allemagne	15-19	20.3	3.2	0.7	65.2	89.5	6.0	1.4	3.1	10.5	100
	20-24	12.3	5.1	0.4	16.5	34.3	49.0	6.3	10.4	65.7	100
	25-29	1.3	4.9	0.4	7.0	13.6	68.2	6.2	11.9	86.4	100
Grèce	15-19	a	2.1	0.9	79.4	82.4	7.5	5.3	4.8	17.6	100
	20-24	a	2.3	1.7	27.4	31.4	42.8	17.2	8.6	68.6	100
	25-29	a	0.8	1.0	3.3	5.2	67.3	14.0	13.5	94.8	100
Hongrie	15-19	n	n	n	79.7	80.9	8.9	2.6	7.7	19.1	100
	20-24	n	5.1	n	23.7	29.7	48.9	5.7	15.6	70.3	100
	25-29	n	5.3	n	3.2	8.9	62.9	5.4	22.8	91.1	100
Italie	15-19	0.2	0.7	0.7	75.2	76.9	8.3	5.8	9.0	23.1	100
	20-24	0.4	2.8	2.0	30.3	35.6	34.6	14.9	14.9	64.4	100
	25-29	0.2	3.9	1.3	12.3	17.6	53.4	12.3	16.6	82.4	100
Luxembourg	15-19	4.2	n	n	84.4	89.2	5.8	1.3	3.7	10.8	100
	20-24	2.9	4.0	n	40.2	47.2	43.2	2.9	6.8	52.8	100
	25-29	n	4.8	n	6.1	11.3	74.1	2.2	12.4	88.7	100
Mexique	15-19	a	9.0	0.2	39.8	49.1	33.1	1.4	16.5	50.9	100
	20-24	a	5.9	0.2	12.7	18.8	55.0	1.7	24.5	81.2	100
	25-29	a	2.5	0.1	2.2	4.8	64.8	1.6	28.8	95.2	100
Pays-Bas	15-19	m	38.9	4.9	37.4	81.3	14.9	1.5	2.3	18.7	100
	20-24	m	21.2	1.2	13.3	35.7	56.3	2.3	5.7	64.3	100
	25-29	m	2.8	0.2	2.1	5.2	83.0	2.5	9.3	94.8	100
Pologne	15-19	a	1.4	n	91.5	93.1	2.3	2.5	2.0	6.9	100
	20-24	a	2.6	1.0	29.5	33.1	39.7	16.1	11.1	66.9	100
	25-29	a	1.8	n	3.3	5.4	68.0	12.2	14.5	94.6	100
Portugal	15-19	a	3.2	n	68.2	71.9	19.8	2.8	5.6	28.1	100
	20-24	a	7.2	1.0	25.4	33.6	54.1	4.8	7.4	66.4	100
	25-29	a	5.7	n	4.5	10.8	75.7	3.8	9.8	89.2	100
Espagne	15-19	n	1.7	2.1	69.6	73.6	12.6	7.8	6.1	26.4	100
	20-24	n	4.8	4.7	34.7	44.2	36.9	12.7	6.1	55.8	100
	25-29	n	4.6	3.3	7.8	15.8	59.3	14.8	10.2	84.2	100
Suède	15-19	a	14.3	n	74.4	88.9	6.2	1.5	3.3	11.1	100
	20-24	a	10.2	n	32.9	43.6	45.0	6.4	5.0	56.4	100
	25-29	a	8.2	n	13.9	22.4	68.1	5.2	4.2	77.6	100
Suisse	15-19	31.7	12.6	n	38.7	84.4	8.0	n	6.0	15.6	100
	20-24	11.2	10.4	n	13.4	35.8	55.8	4.4	4.0	64.2	100
	25-29	n	6.5	n	2.8	10.4	79.3	2.6	7.7	89.6	100
États-Unis ²	15-19	a	26.4	4.4	51.4	82.2	10.5	2.3	5.0	17.8	100
	20-24	a	19.7	1.2	12.1	33.0	52.6	3.9	10.5	67.0	100
	25-29	a	8.6	0.4	2.9	11.9	72.7	3.6	11.8	88.1	100
Moyenne des pays	15-19	4.2	10.9	1.8	64.4	81.3	10.2	3.1	5.5	18.7	100
	20-24	2.5	9.3	1.4	24.6	37.9	45.4	7.7	9.0	62.1	100
	25-29	0.3	6.1	0.7	5.6	12.9	67.9	6.8	12.4	87.1	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, sans distinction de leur statut selon les définitions du BIT. Par conséquent, les effectifs des programmes emploi-études sont exclus des catégories « autres actifs occupés », « chômeurs » et « inactifs ».

2. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

Tableau E3.1a. **Situation des jeunes hommes au regard des études et de l'emploi (1999)**Proportion de la population de **jeunes hommes** scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et emploi

Groupe d'âge	Total effectifs scolarisés					Total effectifs non scolarisés				Total effectifs scolarisés et non scolarisés	
	Effectifs des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	9.9	22.5	6.4	39.7	78.6	14.1	4.9	2.5	21.4	100
	20-24	6.6	16.6	2.2	9.4	34.8	54.3	7.4	3.5	65.2	100
	25-29	0.8	10.5	0.9	3.2	15.3	73.9	6.8	3.9	84.7	100
Belgique	15-19	2.2	1.6	1.6	82.7	88.0	4.5	1.8	5.7	12.0	100
	20-24	1.0	6.1	2.0	35.3	44.4	40.8	10.7	4.0	55.6	100
	25-29	0.9	8.7	1.7	4.3	15.6	74.3	6.5	3.6	84.4	100
Canada	15-19	a	24.1	5.6	51.6	81.4	10.9	4.0	3.8	18.6	100
	20-24	a	15.9	1.8	20.7	38.3	50.9	5.4	5.4	61.7	100
	25-29	a	5.7	0.2	6.0	11.9	74.6	8.1	5.3	88.1	100
République tchèque	15-19	a	1.2	n	60.1	61.3	16.9	7.4	14.4	38.7	100
	20-24	a	0.9	n	19.2	20.1	67.4	10.0	2.5	79.9	100
	25-29	a	0.1	n	2.6	2.7	88.6	6.7	1.9	97.3	100
Danemark	15-19	16.1	32.5	4.1	31.3	84.0	11.8	2.0	2.2	16.0	100
	20-24	16.9	20.7	3.2	12.3	53.2	40.8	5.2	0.9	46.8	100
	25-29	2.8	20.2	1.6	7.0	31.5	64.0	2.7	1.8	68.5	100
Finlande	15-19	a	8.5	4.2	71.0	83.7	4.1	3.2	9.0	16.3	100
	20-24	a	13.1	2.4	30.0	45.4	36.8	9.9	7.9	54.6	100
	25-29	a	13.4	1.6	8.7	23.7	63.2	9.0	4.1	76.3	100
France	15-19	7.1	n	n	87.7	95.2	1.2	2.3	1.2	4.8	100
	20-24	5.2	2.7	0.7	41.9	50.4	33.7	13.0	3.0	49.6	100
	25-29	1.0	3.6	0.4	6.5	11.6	73.8	11.6	3.0	88.4	100
Allemagne	15-19	23.5	3.1	0.7	61.4	88.7	7.1	1.7	2.5	11.3	100
	20-24	11.4	4.8	0.4	15.8	32.4	53.1	7.5	7.0	67.6	100
	25-29	1.5	5.8	0.4	8.4	16.1	72.0	7.3	4.6	83.9	100
Grèce	15-19	a	1.7	n	79.9	82.1	9.8	4.1	4.0	17.9	100
	20-24	a	2.2	1.2	27.6	31.0	51.9	13.7	3.4	69.0	100
	25-29	a	1.7	n	3.1	5.5	80.3	11.4	2.8	94.5	100
Hongrie	15-19	n	0.9	0.4	79.2	80.5	9.8	3.1	6.7	19.5	100
	20-24	0.4	4.2	0.5	22.6	27.7	55.6	7.6	9.2	72.3	100
	25-29	0.4	5.3	0.2	2.8	8.7	76.8	6.7	7.8	91.3	100
Italie	15-19	n	0.7	0.6	73.9	75.4	10.5	5.8	8.3	24.6	100
	20-24	0.6	2.6	1.4	27.7	32.4	40.2	14.6	12.9	67.6	100
	25-29	n	4.1	1.1	12.3	17.8	63.5	11.6	7.2	82.2	100
Luxembourg	15-19	5.4	n	n	84.0	89.9	6.5	0.9	2.7	10.1	100
	20-24	4.6	4.9	n	41.2	50.9	42.2	3.1	3.8	49.1	100
	25-29	n	6.6	n	8.0	14.9	80.9	2.0	2.2	85.1	100
Mexique	15-19	a	12.2	0.2	37.0	49.4	44.4	1.6	4.6	50.6	100
	20-24	a	7.2	0.2	12.9	20.3	74.6	1.8	3.3	79.7	100
	25-29	a	3.0	0.0	2.2	5.3	90.3	2.0	2.3	94.7	100
Pays-Bas	15-19	m	37.0	3.9	38.5	79.4	16.9	1.7	1.9	20.6	100
	20-24	m	21.2	1.3	14.5	37.0	57.4	2.3	3.4	63.0	100
	25-29	m	3.6	0.2	2.3	6.0	88.1	2.5	3.4	94.0	100
Pologne	15-19	a	1.8	n	89.8	91.9	2.9	3.1	2.1	8.1	100
	20-24	a	2.9	n	28.3	32.0	44.7	16.8	6.6	68.0	100
	25-29	a	2.3	n	3.2	5.9	76.4	12.7	5.1	94.1	100
Portugal	15-19	a	3.2	n	66.4	69.9	23.1	2.6	4.4	30.1	100
	20-24	a	6.4	n	23.7	31.1	60.0	4.3	4.5	68.9	100
	25-29	a	6.4	n	3.6	10.1	82.4	3.6	3.9	89.9	100
Espagne	15-19	n	1.9	1.6	64.8	68.5	15.9	8.2	7.4	31.5	100
	20-24	n	4.1	3.1	31.2	38.6	44.1	11.5	5.8	61.4	100
	25-29	n	4.6	2.4	7.4	14.5	69.4	12.2	3.9	85.5	100
Suède	15-19	a	12.0	n	75.7	87.8	6.0	1.3	5.0	12.2	100
	20-24	a	9.1	0.4	29.5	39.0	49.3	7.5	4.2	61.0	100
	25-29	a	8.0	0.2	12.3	20.4	72.3	5.8	1.4	79.6	100
Suisse	15-19	37.8	8.4	n	38.5	86.0	6.0	1.7	6.4	14.0	100
	20-24	9.8	11.9	n	15.7	38.2	54.4	4.3	3.1	61.8	100
	25-29	n	7.6	n	2.2	11.1	84.8	2.3	1.7	88.9	100
États-Unis ²	15-19	a	25.4	4.5	51.4	81.3	12.2	2.6	3.9	18.7	100
	20-24	a	18.2	1.3	12.8	32.3	58.0	4.1	5.7	67.7	100
	25-29	a	8.2	0.3	2.4	10.9	80.3	3.4	5.4	89.1	100
Moyenne des pays	15-19	5.4	9.9	1.7	63.2	80.2	11.7	3.2	4.9	19.8	100
	20-24	3.0	8.8	1.1	23.6	36.5	50.5	8.0	5.0	63.5	100
	25-29	0.4	6.5	0.6	5.4	13.0	76.5	6.8	3.8	87.0	100

E3

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, sans distinction de leur statut selon les définitions du BIT. Par conséquent, les effectifs des programmes emploi-études sont exclus des catégories « autres actifs occupés », « chômeurs » et « inactifs ».

2. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

Tableau E3.1b. **Situation des jeunes femmes au regard des études et de l'emploi (1999)**Proportion de la population de **jeunes femmes** scolarisées et non scolarisées, par groupe d'âge et emploi

Groupe d'âge	Total effectifs scolarisés					Total effectifs non scolarisés				Total effectifs scolarisés et non scolarisés	
	Effectifs des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	1.7	31.5	6.1	38.5	77.8	14.7	4.0	3.5	22.2	100
	20-24	1.2	21.4	2.2	10.2	34.9	46.8	6.1	12.2	65.1	100
	25-29	0.1	10.2	0.8	3.7	14.8	59.1	3.6	22.5	85.3	100
Belgique	15-19	0.6	2.8	1.6	85.5	90.5	3.0	1.8	4.6	9.5	100
	20-24	0.6	6.6	3.3	39.1	49.9	33.0	8.3	8.8	50.1	100
	25-29	0.7	7.7	1.2	3.3	12.9	68.2	6.1	12.8	87.1	100
Canada	15-19	a	28.2	5.2	51.1	84.5	9.5	1.8	4.2	15.5	100
	20-24	a	21.2	1.5	20.7	43.5	43.8	3.0	9.7	56.5	100
	25-29	a	6.0	0.5	5.5	12.0	66.6	5.4	15.9	88.0	100
République tchèque	15-19	a	0.5	n	67.0	67.5	12.6	6.0	14.0	32.6	100
	20-24	a	0.3	n	18.6	19.0	51.7	7.7	21.3	80.7	100
	25-29	a	0.1	n	1.8	1.9	54.1	8.8	35.1	98.0	100
Danemark	15-19	4.9	44.8	4.8	33.3	87.7	9.7	0.8	1.8	12.3	100
	20-24	9.2	23.2	4.6	21.0	58.0	33.1	4.2	4.7	42.0	100
	25-29	2.3	20.6	2.6	13.7	39.2	49.7	2.6	8.5	60.8	100
Finlande	15-19	a	11.2	6.1	72.1	89.5	5.3	2.3	2.8	10.5	100
	20-24	a	17.3	2.8	35.1	55.2	28.8	6.8	9.2	44.8	100
	25-29	a	12.5	1.6	9.0	23.1	50.3	8.7	17.9	76.9	100
France	15-19	2.3	n	n	93.3	96.2	0.8	1.7	1.3	3.8	100
	20-24	3.0	3.8	1.1	47.9	55.8	25.0	11.9	7.2	44.2	100
	25-29	1.0	3.8	n	6.7	12.2	59.6	13.2	15.0	87.8	100
Allemagne	15-19	17.0	3.4	0.8	69.1	90.3	4.9	1.2	3.7	9.7	100
	20-24	13.1	5.4	0.4	17.3	36.2	44.7	5.0	14.0	63.8	100
	25-29	1.2	3.9	0.4	5.5	11.1	64.3	5.1	19.6	88.9	100
Grèce	15-19	a	2.5	1.4	78.8	82.8	5.1	6.6	5.5	17.2	100
	20-24	a	2.4	2.1	27.3	31.8	34.7	20.3	13.2	68.2	100
	25-29	a	n	1.4	3.5	4.8	54.4	16.6	24.2	95.2	100
Hongrie	15-19	n	n	n	80.2	81.3	8.0	2.1	8.7	18.7	100
	20-24	n	6.0	n	24.7	31.7	42.2	3.9	22.2	68.3	100
	25-29	n	5.3	n	3.5	9.1	48.5	4.0	38.3	90.9	100
Italie	15-19	n	0.8	0.9	76.6	78.4	6.0	5.9	9.7	21.6	100
	20-24	n	3.0	2.6	33.0	38.8	28.8	15.3	17.1	61.2	100
	25-29	n	3.6	1.4	12.2	17.4	43.2	13.0	26.3	82.6	100
Luxembourg	15-19	3.1	0.3	n	84.9	88.6	5.2	1.7	4.6	11.4	100
	20-24	n	3.0	n	39.1	43.3	44.2	2.6	10.0	56.7	100
	25-29	n	2.8	n	4.1	7.6	67.1	2.4	22.9	92.4	100
Mexique	15-19	a	5.9	0.2	42.6	48.8	22.0	1.1	28.2	51.2	100
	20-24	a	4.8	0.2	12.4	17.5	37.1	1.7	43.7	82.5	100
	25-29	a	2.0	0.2	2.3	4.4	41.6	1.2	52.7	95.6	100
Pays-Bas	15-19	m	40.9	6.0	36.2	83.2	12.8	1.3	2.7	16.8	100
	20-24	m	21.2	1.1	12.1	34.3	55.3	2.3	8.1	65.7	100
	25-29	m	2.0	0.3	1.9	4.2	77.8	2.5	15.4	95.8	100
Pologne	15-19	a	1.0	n	93.4	94.5	1.6	1.9	2.0	5.5	100
	20-24	a	2.3	1.3	30.6	34.2	35.0	15.5	15.3	65.8	100
	25-29	a	1.3	n	3.2	5.0	59.3	11.7	24.0	95.0	100
Portugal	15-19	a	3.2	n	70.0	73.9	16.3	3.0	6.8	26.1	100
	20-24	a	7.9	n	27.2	36.1	48.2	5.4	10.3	63.9	100
	25-29	a	5.1	n	5.5	11.4	68.9	4.0	15.7	88.6	100
Espagne	15-19	0.5	1.6	2.6	74.2	78.8	9.2	7.4	4.6	21.2	100
	20-24	0.5	5.4	6.2	37.9	50.1	29.4	13.9	6.5	49.9	100
	25-29	0.3	4.7	4.2	8.0	17.1	48.9	17.4	16.6	82.9	100
Suède	15-19	a	16.7	0.3	73.2	90.2	6.5	1.7	1.6	9.8	100
	20-24	a	11.3	0.7	36.4	48.4	40.5	5.3	5.8	51.6	100
	25-29	a	8.5	0.5	15.5	24.4	63.8	4.6	7.2	75.6	100
Suisse	15-19	25.6	16.9	n	38.9	82.8	10.1	1.4	5.7	17.2	100
	20-24	12.8	8.9	n	11.0	33.3	57.3	4.4	5.0	66.7	100
	25-29	n	5.5	n	3.4	9.7	74.4	2.9	13.0	90.3	100
États-Unis ²	15-19	a	27.4	4.2	51.4	83.1	8.8	2.1	6.0	16.9	100
	20-24	a	21.1	1.1	11.4	33.6	47.4	3.7	15.3	66.4	100
	25-29	a	9.0	0.4	3.5	12.9	65.4	3.7	18.1	87.1	100
Moyenne des pays	15-19	2.9	12.0	2.0	65.5	82.5	8.6	2.8	6.1	17.5	100
	20-24	2.1	9.8	1.6	25.7	39.3	40.4	7.4	13.0	60.7	100
	25-29	0.3	5.7	0.8	5.8	12.8	59.3	6.9	21.1	87.2	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, sans distinction de leur statut selon les définitions du BIT. Par conséquent, les effectifs des programmes emploi-études sont exclus des catégories « autres actifs occupés », « chômeurs » et « inactifs ».

2. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

Tableau E3.2. Ratio des jeunes non scolarisés au chômage par rapport à la population totale (1999)

Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire			Secondaire, 2 ^e cycle et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		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	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-29 ans
Australie	Hommes	6.8	17.7	12.9	3.9	5.8	5.8	1.7	3.1	4.9	7.4	6.8	6.4
	Femmes	4.8	11.0	6.7	5.0	7.6	3.2	2.9	1.3	4.0	6.1	3.6	4.6
	H + F	5.8	14.7	9.4	4.4	6.6	4.8	2.4	2.1	4.4	6.7	5.2	5.5
Belgique	Hommes	4.4	21.1	11.8	0.9	7.5	6.3	4.7	2.7	1.8	10.7	6.5	6.3
	Femmes	5.5	23.0	14.6	0.9	9.8	7.3	8.3	1.9	1.8	8.3	6.1	5.2
	H + F	4.9	21.8	12.8	0.9	8.3	6.8	6.7	2.3	1.5	9.5	6.3	5.8
Canada	Hommes	3.2	15.4	16.0	6.5	2.9	9.2	4.7	4.6	4.0	5.4	8.1	5.8
	Femmes	1.4	9.0	9.2	2.9	1.6	6.6	3.3	3.9	1.8	3.0	5.4	3.5
	H + F	2.4	12.8	13.1	4.6	2.3	8.0	3.9	4.2	2.9	4.2	6.8	4.7
République tchèque	Hommes	2.4	18.6	21.5	19.3	9.2	6.1	7.7	3.0	7.4	10.0	6.7	8.2
	Femmes	1.8	9.0	17.4	18.3	7.6	8.7	8.3	4.3	6.0	7.7	8.8	7.5
	H + F	2.1	14.0	19.4	18.8	8.4	7.4	8.0	3.7	6.7	8.8	7.8	7.9
Danemark	Hommes	2.1	8.8	10.2	2.2	7.4	3.2	n	1.4	2.0	5.2	2.7	3.3
	Femmes	2.0	15.2	5.7	n	5.2	3.6	0.3	2.1	0.8	4.2	2.6	2.6
	H + F	2.1	11.9	7.6	1.1	6.2	3.4	0.2	1.8	1.4	4.7	2.7	2.9
Finlande	Hommes	2.1	14.2	15.7	11.2	8.7	9.0	13.1	4.5	3.2	9.9	9.0	7.3
	Femmes	1.3	12.9	9.9	9.1	5.4	10.0	8.4	6.9	2.3	6.8	8.7	5.8
	H + F	1.7	13.6	13.2	10.1	7.2	9.5	10.0	5.9	2.8	8.4	8.8	6.6
France	Hommes	1.9	25.8	22.0	6.2	10.2	10.3	5.0	6.3	2.3	13.0	11.6	8.9
	Femmes	1.4	21.2	20.1	4.0	10.8	14.0	6.3	8.6	1.7	11.9	13.2	9.0
	H + F	1.6	23.6	21.1	5.0	10.5	12.1	5.8	7.5	2.0	12.4	12.4	9.0
Allemagne	Hommes	2.7	20.9	18.6	0.7	6.5	6.8	0.9	2.5	1.7	7.5	7.2	5.5
	Femmes	2.1	12.4	9.5	0.4	4.6	5.2	1.1	2.2	1.2	5.0	5.2	3.8
	H + F	2.4	16.5	13.8	0.6	5.6	6.0	1.0	2.4	1.4	6.3	6.2	4.7
Grèce	Hommes	11.2	18.1	10.1	2.8	13.7	10.5	5.8	16.9	4.1	13.7	11.4	9.6
	Femmes	17.1	22.7	15.2	5.5	21.2	17.1	18.2	18.0	6.6	20.3	16.6	14.5
	H + F	13.8	20.0	12.3	4.2	17.7	13.8	13.4	17.5	5.3	17.2	14.0	12.1
Hongrie	Hommes	10.1	15.1	11.5	2.0	8.6	6.8	0.5	1.3	3.1	7.6	6.7	6.0
	Femmes	6.6	7.4	5.6	1.6	4.9	4.6	0.5	0.8	2.1	3.9	4.0	3.4
	H + F	8.5	11.3	8.4	1.8	6.9	5.8	0.5	1.1	2.6	5.7	5.4	4.7
Italie	Hommes	5.3	18.5	12.7	9.5	12.2	10.1	15.4	14.7	5.8	14.5	11.6	11.0
	Femmes	4.2	18.6	12.3	16.5	13.9	12.5	17.9	18.3	5.9	15.3	13.0	11.8
	H + F	4.8	18.5	12.5	13.2	13.0	11.3	17.0	16.7	5.8	14.9	12.3	11.4
Luxembourg	Hommes	1.2	3.1	3.0	n	3.6	2.2	0.9	n	0.9	3.1	2.0	2.1
	Femmes	2.0	1.6	3.6	1.4	4.9	1.6	n	1.5	1.7	2.6	2.4	2.2
	H + F	1.6	2.4	3.3	0.7	4.2	1.9	0.4	0.7	1.3	2.9	2.2	2.1
Mexique	Hommes	1.6	1.8	1.4	1.8	1.7	0.4	1.7	4.7	1.6	1.8	2.0	1.8
	Femmes	1.1	1.4	0.7	1.9	3.1	1.5	2.3	3.4	1.1	1.7	1.2	1.4
	H + F	1.4	1.6	1.1	1.9	2.7	1.2	2.0	4.1	1.4	1.7	1.6	1.6
Pays-Bas	Hommes	2.8	3.9	6.0	1.1	2.6	1.3	0.8	1.9	1.7	2.3	2.5	2.2
	Femmes	2.9	5.3	4.2	0.8	2.2	2.1	1.2	1.8	1.3	2.3	2.5	2.1
	H + F	2.9	4.5	5.1	1.0	2.4	1.7	1.0	1.9	1.5	2.3	2.5	2.2
Pologne	Hommes	1.6	17.4	20.4	32.3	16.6	12.1	14.3	8.8	3.1	16.8	12.7	11.1
	Femmes	0.8	17.5	14.6	25.9	15.3	12.0	7.7	8.3	1.9	15.5	11.7	10.1
	H + F	1.2	17.4	17.8	29.4	15.9	12.0	9.1	8.5	2.5	16.1	12.2	10.6
Portugal	Hommes	4.6	5.8	3.8	0.4	4.5	1.6	1.2	4.4	2.6	4.3	3.6	3.5
	Femmes	5.3	7.0	4.6	1.5	6.2	3.8	3.2	2.3	3.0	5.4	4.0	4.2
	H + F	5.0	6.3	4.2	0.9	5.4	2.8	2.4	3.2	2.8	4.8	3.8	3.9
Espagne	Hommes	19.2	18.8	15.0	2.1	11.4	10.2	4.8	9.5	8.2	11.5	12.2	10.8
	Femmes	23.5	25.9	20.1	1.7	13.8	14.2	8.2	16.9	7.4	13.9	17.4	13.3
	H + F	21.0	21.5	17.3	1.9	12.6	12.3	6.7	13.4	7.8	12.7	14.8	12.0
Suède	Hommes	19.4	22.1	11.2	0.6	8.5	7.5	0.8	2.1	1.3	7.5	5.8	5.1
	Femmes	18.7	17.7	12.4	1.0	7.2	4.8	0.8	2.5	1.7	5.3	4.6	4.0
	H + F	19.0	20.2	11.8	0.8	7.9	6.2	0.8	2.3	1.5	6.4	5.2	4.6
Suisse	Hommes	n	m	m	n	m	m	n	m	n	m	m	2.8
	Femmes	n	m	m	n	m	m	m	m	n	m	m	2.9
	H + F	n	m	m	n	m	m	m	m	n	4.4	2.6	2.8
Turquie ¹	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	6.1	12.3	7.0	8.1
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	3.3	4.5	3.0	3.6
	H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	4.7	8.0	5.0	5.8
Royaume-Uni ¹	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	7.0	8.1	6.5	7.2
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	4.4	4.1	3.9	4.1
	H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	5.7	6.2	5.2	5.7
États-Unis ¹	Hommes	6.9	8.8	6.0	1.8	4.8	3.8	1.0	2.1	2.6	4.1	3.4	3.3
	Femmes	7.8	6.8	7.2	1.5	5.6	4.8	0.9	1.7	2.1	3.7	3.7	3.2
	H + F	7.3	7.9	6.5	1.6	5.2	4.3	0.9	1.9	2.3	3.9	3.6	3.2
Moyenne des pays	Hommes	5.5	13.8	11.5	5.5	7.3	6.2	4.2	4.7	3.4	8.0	6.6	5.9
	Femmes	5.5	12.3	9.7	5.0	7.5	6.9	5.0	5.3	2.8	6.9	6.4	5.3
	H + F	5.5	13.0	10.5	5.1	7.5	6.6	4.6	5.1	3.1	7.3	6.4	5.6

E3

1. Année de référence 1998.

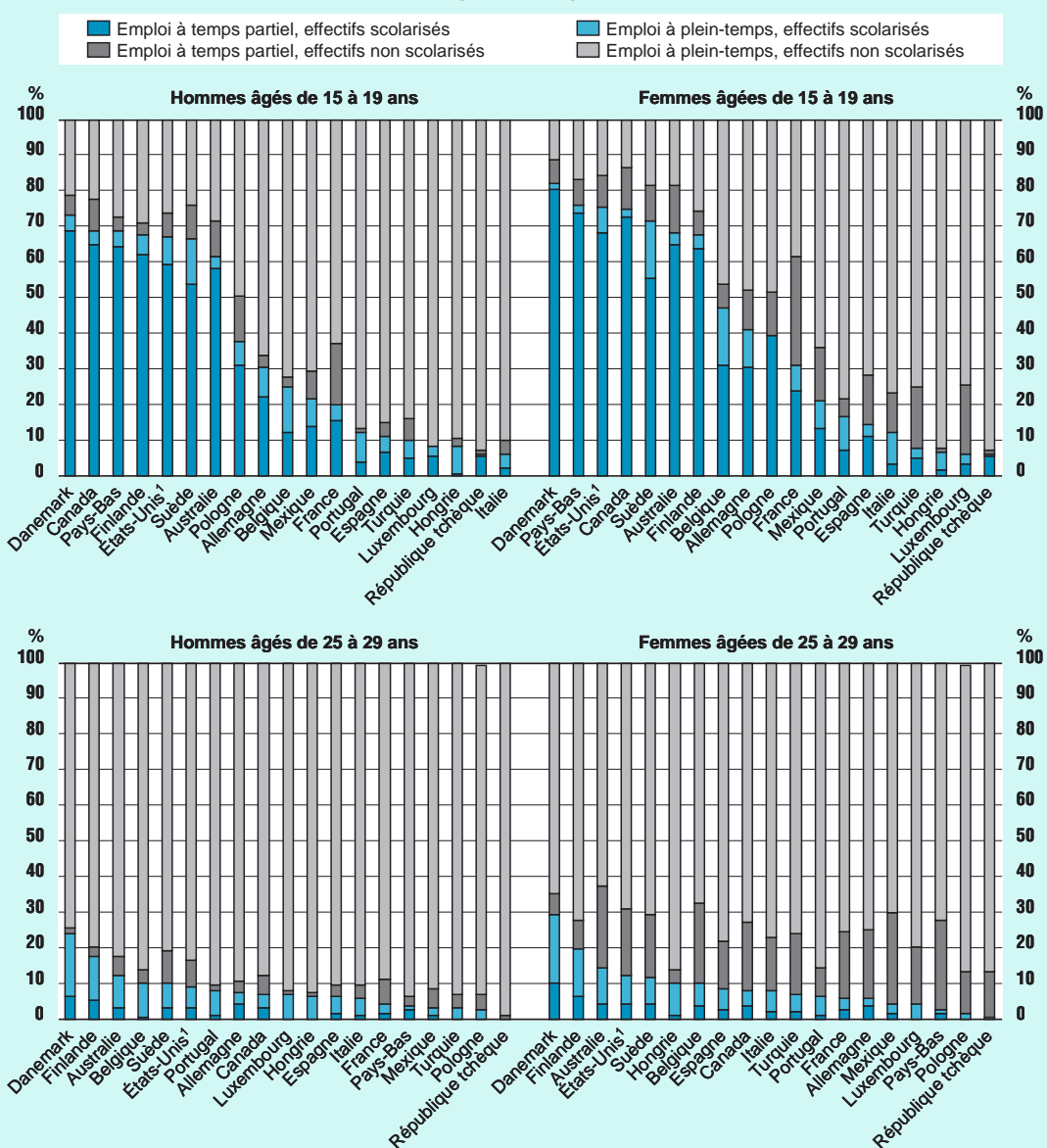
Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

SPÉCIFICITÉ DE LA SITUATION DES JEUNES

- La situation des jeunes de moins de 19 ans varie fortement d'un pays à l'autre. Dans certains pays, pratiquement tous ceux qui ont un emploi (ce qui ne représente toutefois qu'une infime fraction de cette cohorte d'âge) ont quitté le système éducatif. A l'opposé, dans plus de la moitié des pays, une large majorité des jeunes sur le marché du travail sont toujours scolarisés : ils cumulent leurs études et l'une ou l'autre forme d'emploi. L'emploi tend à être à temps partiel dans plus de 60 pour cent des cas de cumul d'un emploi et d'études, et ce dans presque tous les pays.

Graphique E4.1. **Emploi à temps partiel et à plein-temps de la population jeune (1999)**

Selon le sexe, le groupe d'âge et la scolarisation



1. Année de référence 1998.

Les pays sont classés par ordre décroissant des hommes et des femmes actifs occupés qui sont scolarisés.

Source : OCDE. Tableau E4.1.

■ CONTEXTE

Cet indicateur met en lumière les types d'emplois proposés aux jeunes qui poursuivent leurs études ou qui sortent à peine du système éducatif. Le travail à temps partiel est de plus en plus fréquent, de même que les emplois temporaires. Cependant, la réglementation du marché du travail est très variable d'un pays à l'autre, ce qui s'applique par ailleurs à l'association emploi-études. Les jeunes qui sont encore en formation tendent naturellement à combiner leurs études avec des emplois à temps partiel ou temporaires, qui seront pour eux un emploi subsidiaire plutôt que principal.

Dans quelle mesure les jeunes occupent-ils des emplois différents de ceux occupés par le reste de la population active ? Dans l'ensemble, la progression du travail à temps partiel ou temporaire concerne-t-elle davantage les jeunes ? Les jeunes, qui sont par définition des demandeurs d'emplois sortant du système éducatif, sont-ils spécialement visés par les nouvelles formes de flexibilité du travail ? Le chômage favorise-t-il le développement de ces emplois moins stables ou moins rémunérateurs ? Pour répondre à ces questions, il y a lieu de traiter séparément les jeunes qui ont quitté le système éducatif et ceux qui poursuivent encore des études.

Par ailleurs, qu'en est-il de la situation des jeunes qui ne sont plus scolarisés mais ne travaillent pas encore ? En fait, l'entrée dans la vie active correspond souvent pour les jeunes à une période de transition difficile. Bien que la durée des études ait considérablement augmenté, de nombreux jeunes sont menacés d'exclusion car ils ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi, c'est-à-dire qu'ils sont assimilés à des chômeurs ou à des inactifs. Cette situation est particulièrement préoccupante pour les plus jeunes d'entre eux, dont beaucoup n'ont pas le statut de chômeur ou ne bénéficient d'aucune couverture sociale (voir l'étude *Pour un monde solidaire*, OCDE, 1999).

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Emploi à temps partiel et emploi temporaire chez les jeunes âgés de 15 à 19 et de 25 à 29 ans

La situation des jeunes de moins de 19 ans varie fortement d'un pays à l'autre. Dans certains pays tels la Hongrie, l'Italie et le Luxembourg, pratiquement tous ceux qui ont un emploi (ce qui ne représente toutefois qu'une infime fraction de cette cohorte d'âge) ont quitté le système éducatif (tableau E4.1). A l'opposé, dans plus de la moitié des pays, on constate qu'une vaste majorité (de 60 à plus de 80 pour cent) des jeunes sur le marché du travail sont toujours scolarisés : ils cumulent leurs études et l'une ou l'autre forme d'emploi. La proportion de jeunes femmes qui étudient et exercent un emploi en même temps est partout plus élevée que celle des jeunes hommes. En moyenne, cette différence s'élève à plus de 5 points de pourcentage.

L'emploi tend en effet à être à temps partiel dans plus de 60 pour cent des cas de cumul emploi-études, et ce dans presque tous les pays. Seuls la Hongrie, l'Italie et le Portugal font figure d'exceptions, le recours à l'emploi à temps partiel y étant peu répandu en général. L'emploi à temps partiel est en moyenne 5 points de pourcentage plus fréquent chez les femmes, qu'elles poursuivent leurs études ou aient quitté le système éducatif.

L'offre d'emploi s'adressant aux jeunes encore en formation diffère-t-elle, en termes d'emploi à temps partiel ou temporaire, de l'offre d'emploi qui s'adresse aux jeunes sortant du système éducatif ?

Il semble y avoir un écart important entre les proportions d'emploi à temps partiel chez les jeunes encore en formation et ceux qui ont quitté le système éducatif.

Chez les 15-19 ans, la proportion de jeunes exerçant un emploi à temps partiel par rapport à l'ensemble des jeunes ayant un emploi varie...

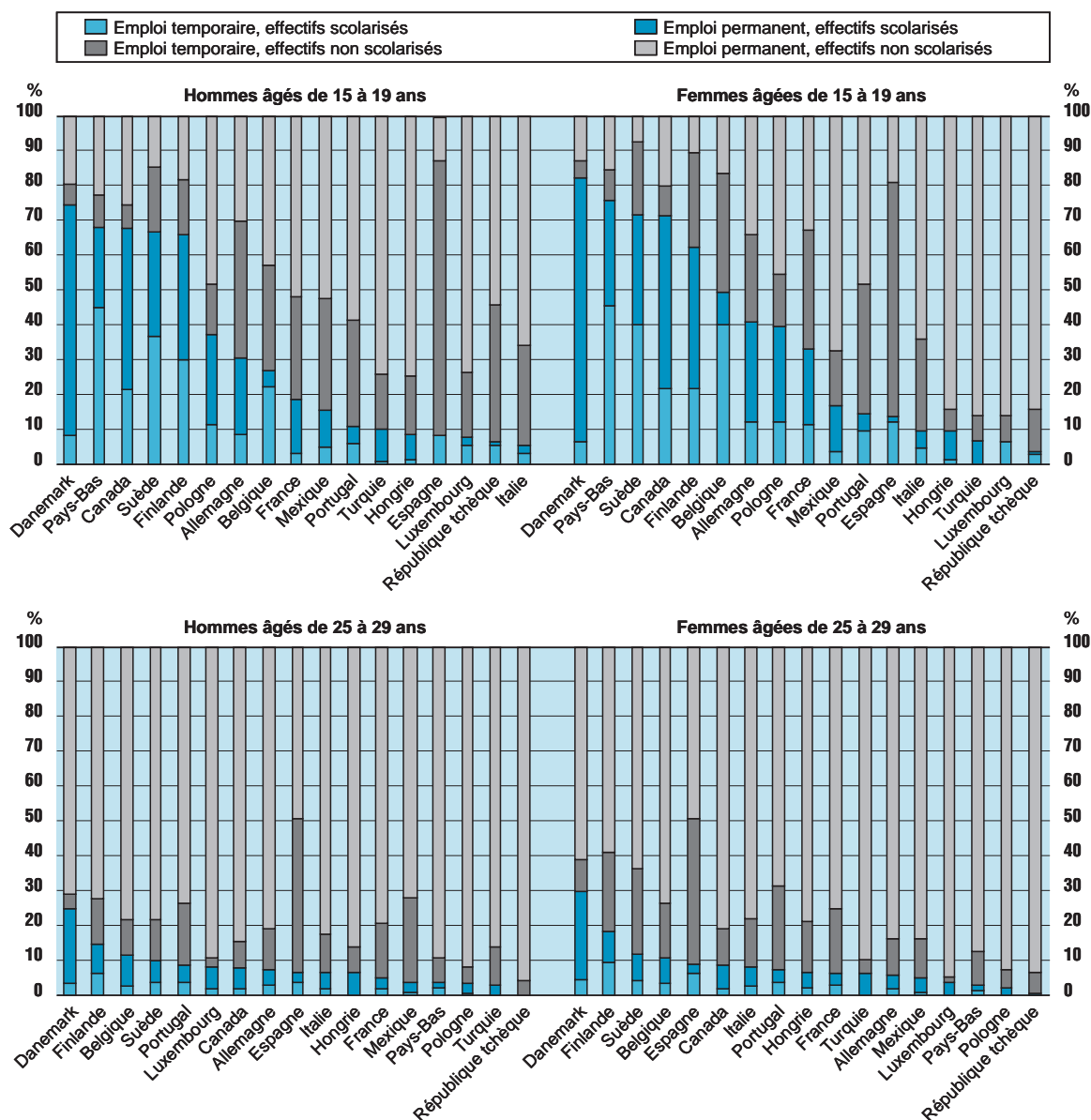
E 4

... tandis que la structure du temps de travail de la cohorte d'âge des 25-29 ans est semblable à celle de la population adulte.

La transition entre l'école et la vie active est pratiquement arrivée à son terme à l'âge de 29 ans. Plus de 80 pour cent des personnes exerçant un emploi ont quitté le système éducatif, voire souvent plus de 90 pour cent. Seuls le Danemark et les Pays-Bas affichent qu'un quart de leurs jeunes employés de cet âge sont toujours scolarisés. A cet égard, il n'y a guère d'écarts significatifs entre les populations masculine et féminine. Toutefois, la répartition du travail à temps partiel entre sexes n'est équitable dans aucun pays.

Graphique E4.2. **Emploi temporaire et permanent de la population jeune (1999)**

Selon le sexe, le groupe d'âge et la scolarisation



Les pays sont classés par ordre décroissant des hommes et des femmes actifs occupés qui sont scolarisés.

Source : OCDE. Tableau E4.2.

Alors que la proportion d'hommes exerçant un emploi à temps partiel et ne poursuivant plus d'études est de 5 pour cent en moyenne, elle est généralement trois à cinq fois plus élevée chez les femmes (18 pour cent en moyenne). Pour cette cohorte d'âge, les caractéristiques de l'emploi à temps partiel sont fort semblables à celle des cohortes d'adultes plus âgés.

La proportion d'emplois temporaires est plus élevée dans la cohorte d'âge des 15-19 ans, et ceci qu'ils soient scolarisés ou non scolarisés. En moyenne, la population jeune active occupée scolarisée et non scolarisée représente respectivement 15 et 24 per cent des emplois temporaires. Cette proportion est seulement de 3 et 13 per cent pour respectivement la population scolarisée et non scolarisée de la cohorte d'âge des 25-29 ans. Le fait que l'emploi des jeunes semble être régi plus souvent par des contrats temporaires peut correspondre à une stratégie d'ajustement ou à une période d'essai tant pour l'employé que pour l'employeur. Il existe également des disparités entre pays très accusées en ce qui concerne la fréquence de l'emploi temporaire, vraisemblablement dues aux différences de réglementation plutôt qu'à la qualité des emplois disponibles.

Il ne semble pas y avoir de différences entre hommes et femmes scolarisés et non scolarisés en ce qui concerne la proportion d'emplois temporaires de la cohorte d'âge des 15-29 ans. Ainsi, la proportion de jeunes femmes non scolarisées âgées de 25 à 29 ans et possédant un emploi permanent est de 78 pour cent, tandis que la proportion d'hommes est en moyenne de 80 pour cent. Toujours dans la cohorte des jeunes âgés de 25 à 29 ans, les proportions d'hommes et de femmes scolarisés sont similaires. Ainsi, 3 pour cent des hommes et des femmes ont des emplois temporaires tandis que 6 pour cent ont des emplois permanents.

Les jeunes qui ne sont plus scolarisés et ne travaillent pas

Entre 15 et 19 ans, la très grande majorité des jeunes est encore scolarisée. C'est le cas pour plus de quatre jeunes sur cinq dans la plupart des pays. Une faible proportion d'entre eux occupe un emploi après avoir quitté l'école. Cette proportion peut atteindre 10 ou 20 pour cent dans certains pays (tableau E3.1).

Il existe cependant un groupe de jeunes qui, ne se trouvant pas dans l'une des deux situations bien définies que sont les études et l'emploi, peuvent connaître une situation assez précaire. Certains ont le statut de chômeur car ils recherchent activement un emploi, mais d'autres, parce qu'ils ne le font pas pour une raison ou une autre, sont considérés comme inactifs. Les raisons pour lesquelles ces jeunes ne recherchent pas d'emploi sont variées : découragement dû à la situation du marché du travail, ou retrait volontaire du marché du travail pour des raisons familiales, pour cause de voyage, ou pour d'autres motifs. Dans 14 pays sur 21, le pourcentage de jeunes inactifs dépasse même le pourcentage de ceux qui sont le statut de chômeurs.

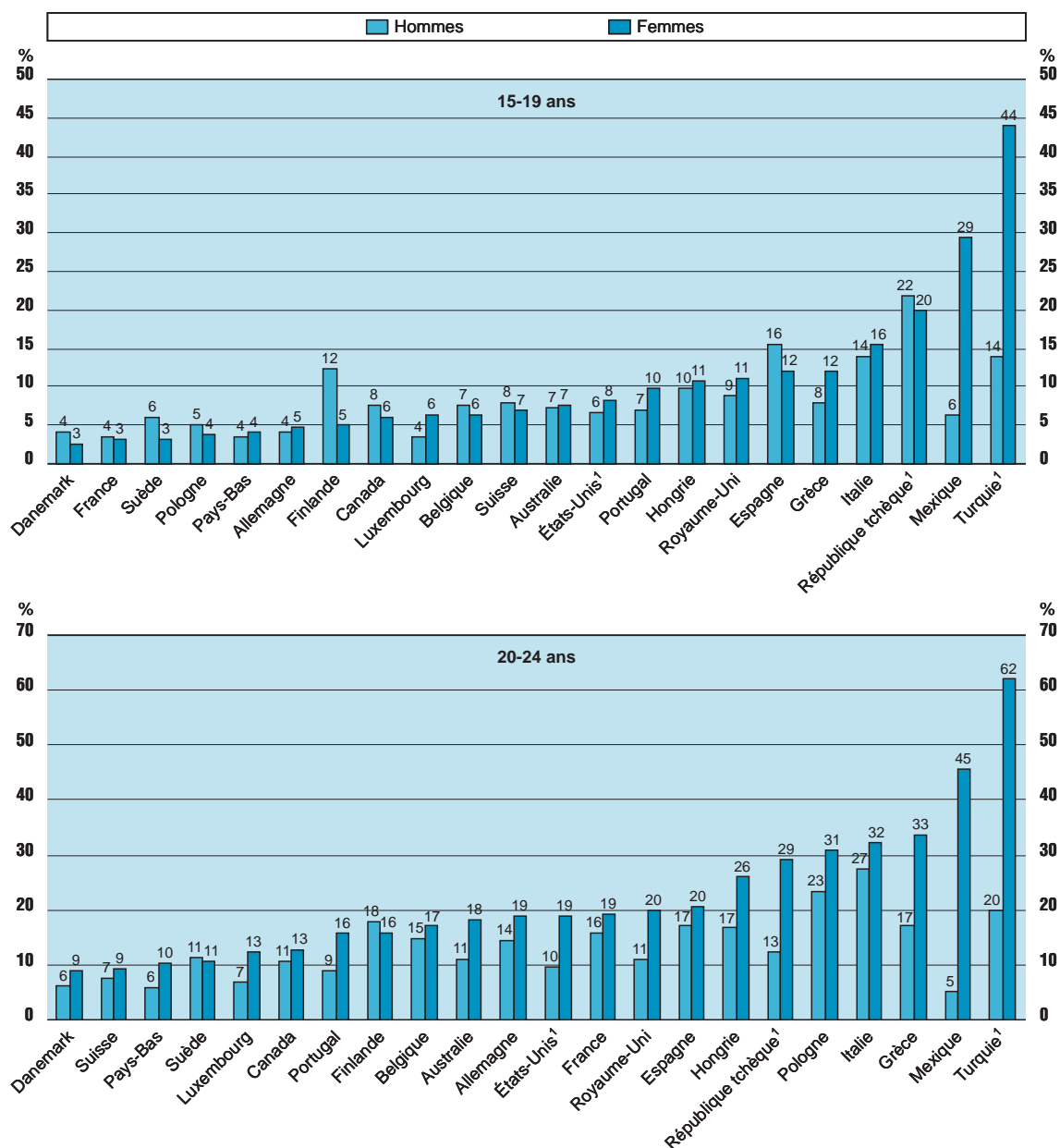
Le chômage ou l'inactivité des jeunes sont des phénomènes très peu répandus au Danemark, en France et aux Pays-Bas. Inversement, ils atteignent une ampleur préoccupante dans des pays comme l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, le Mexique ou la République tchèque. Dans ces pays, plus de 10 pour cent des jeunes de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un

En revanche, les jeunes occupent beaucoup plus souvent des emplois temporaires que leurs aînés.

La majorité des jeunes de 15 à 19 ans est encore scolarisée. Parmi ceux qui ne le sont plus, on trouve dans bon nombre de pays, une forte proportion de chômeurs ou d'inactifs.

E 4

Graphique E4.3. **Pourcentage de jeunes non scolarisés et dépourvus d'emploi (1999)**
Selon le groupe d'âge et le sexe



1. Année de référence 1998.

Les pays sont classés par ordre croissant des femmes non scolarisées et dépourvues d'emploi.

Source : OCDE. Tableaux E3.1a, b.

emploi (tableau E3.1). Dans d'autres pays, ce pourcentage est plus faible mais non négligeable, de l'ordre de 4 à 10 pour cent. Le phénomène touche particulièrement les jeunes hommes d'Espagne, d'Italie, de Finlande, de République tchèque et de Turquie et les jeunes femmes d'Espagne, de Grèce, d'Italie, du Mexique, de République tchèque et de Turquie (graphique E4.3).

Entre 20 et 24 ans, le phénomène s'amplifie mais change de nature. C'est en effet le moment où la majorité des jeunes se présente sur le marché du travail. La plupart d'entre eux viennent tout juste de terminer leurs études, et l'arrivée sur le marché du travail implique souvent un passage par le chômage. La proportion de jeunes hommes de cette tranche d'âge qui ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi se situe autour de 13 pour cent, soit 5 points de plus que dans la tranche d'âge des 15-19 ans. Dans les pays où les jeunes étudient moins longtemps et se présentent donc plus tôt sur le marché du travail, cette proportion n'augmente que légèrement, comme c'est le cas au Mexique ou en République tchèque. Le chômage d'insertion revêt une ampleur particulière en Finlande, en France et en Italie, où le pourcentage de jeunes hommes qui ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi est nettement plus élevé chez les 20-24 ans que chez les 15-19 ans.

L'accentuation de l'écart est encore plus spectaculaire chez les jeunes femmes, où le taux moyen est de 22 pour cent dans la tranche d'âge des 20-24 ans pour l'ensemble des pays, soit plus du double du taux observé dans la tranche d'âge inférieure. Au phénomène général du chômage d'insertion vient s'ajouter le phénomène plus spécifique d'un retrait des femmes du marché du travail, qui demeure un aspect non négligeable dans certains pays.

Entre 20 et 24 ans, le phénomène s'amplifie mais change de nature car c'est le moment où la majorité des jeunes se présente sur le marché du travail.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

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. Les différentes situations vis-à-vis de l'emploi des jeunes qui ont quitté le système éducatif (et ne sont pas inscrits dans un programme formation-travail) sont définies conformément aux lignes directrices du BIT. Les données relatives à cet indicateur proviennent de la collecte spéciale de données sur la transition de l'école au travail (voir indicateur E3).

Tableau E4.1. **Emploi à temps partiel et à plein-temps de la population jeune (1999)**

Selon le sexe, le groupe d'âge et la scolarisation

Groupe d'âge	Jeunes hommes actifs occupés ¹				Jeunes femmes actives occupées ¹				Total de la population jeune active occupée ¹				
	Total effectifs scolarisés		Total effectifs non scolarisés		Total effectifs scolarisés		Total effectifs non scolarisés		Total effectifs scolarisés		Total effectifs non scolarisés		
	Emploi à temps partiel	Emploi à plein-temps	Emploi à temps partiel	Emploi à plein-temps	Emploi à temps partiel	Emploi à plein-temps	Emploi à temps partiel	Emploi à plein-temps	Emploi à temps partiel	Emploi à plein-temps	Emploi à temps partiel	Emploi à plein-temps	
Australie	15-19	58	3	10	28	65	3	13	19	62	3	12	23
	20-24	15	9	9	67	21	11	17	52	18	10	13	60
	25-29	3	9	5	82	4	10	23	63	4	10	13	73
Belgique	15-19	12	13	2	72	31	16	7	46	21	15	5	59
	20-24	2	11	5	82	6	12	22	60	4	12	13	72
	25-29	1	9	4	86	4	6	22	68	2	8	13	77
Canada ²	15-19	65	4	9	22	73	2	12	13	69	3	10	18
	20-24	19	5	9	68	27	6	16	52	23	5	12	60
	25-29	3	4	5	88	4	5	19	73	3	4	12	81
République tchèque	15-19	5	1	1	93	5	1	1	93	4	1	3	92
	20-24	1	n	n	99	1	n	4	95	1	n	2	97
	25-29	n	n	1	99	n	n	13	87	n	n	5	95
Danemark	15-19	69	4	6	21	81	1	7	11	75	3	6	16
	20-24	19	15	5	61	31	10	7	52	25	13	6	56
	25-29	6	18	2	74	10	19	6	65	8	19	4	70
Finlande ²	15-19	62	5	3	29	64	4	7	26	63	4	5	27
	20-24	16	10	4	69	24	14	8	54	20	12	6	62
	25-29	5	12	3	80	7	13	8	72	6	13	5	76
France	15-19	15	5	17	63	24	7	31	38	19	6	23	53
	20-24	5	2	19	74	10	3	25	62	7	2	21	69
	25-29	2	3	7	89	3	3	19	75	2	3	12	83
Allemagne	15-19	22	8	3	66	31	10	11	48	26	9	7	58
	20-24	5	3	3	89	7	4	13	76	6	3	8	83
	25-29	4	3	3	89	4	2	19	75	4	3	11	83
Hongrie	15-19	1	7	3	89	1	5	1	92	1	7	2	91
	20-24	1	7	1	92	1	11	2	85	1	9	2	89
	25-29	n	6	1	92	1	9	4	86	1	7	2	90
Italie	15-19	2	4	4	90	4	8	11	77	3	6	7	85
	20-24	1	5	4	90	3	6	13	78	2	5	7	85
	25-29	1	5	4	90	2	6	15	77	1	5	8	85
Luxembourg	15-19	6	3	n	92	3	3	19	74	4	3	9	84
	20-24	n	10	n	89	n	5	13	81	n	8	6	85
	25-29	n	7	1	92	n	4	16	80	n	6	7	87
Mexique ²	15-19	14	7	8	71	13	8	15	64	14	8	10	68
	20-24	4	5	5	86	5	6	19	69	4	5	10	80
	25-29	1	2	5	92	2	3	25	70	1	2	12	84
Pays-Bas ²	15-19	65	4	4	27	74	3	7	17	69	3	6	22
	20-24	24	3	3	70	24	4	14	58	24	3	8	64
	25-29	3	1	3	93	1	1	25	72	2	1	13	84
Pologne ²	15-19	31	7	13	49	39	n	12	48	34	4	13	49
	20-24	2	4	8	86	2	4	10	84	2	4	9	85
	25-29	n	3	4	93	n	2	12	86	n	2	7	90
Portugal	15-19	4	8	1	87	7	10	5	78	5	9	3	83
	20-24	2	9	2	88	3	9	5	82	3	9	3	85
	25-29	1	7	2	90	1	5	8	86	1	6	4	88
Espagne	15-19	7	4	4	85	11	3	14	72	8	4	8	80
	20-24	4	5	3	88	9	7	14	71	6	6	8	81
	25-29	2	5	3	91	3	6	13	78	2	5	7	86
Suède ²	15-19	54	13	10	24	56	16	10	18	55	15	10	21
	20-24	8	8	11	74	12	10	19	59	10	9	15	67
	25-29	3	7	10	81	4	8	18	70	4	7	13	76
Suisse	15-19	54	m	m	m	58	m	m	26	56	5	13	26
	20-24	12	m	m	79	10	m	11	76	11	5	7	78
	25-29	m	6	6	86	m	m	21	72	3	5	14	79
Turquie	15-19	5	5	6	84	5	3	17	75	5	4	10	81
	20-24	n	4	6	89	1	6	18	75	1	5	11	84
	25-29	n	3	4	93	2	5	17	76	1	3	7	89
États-Unis ^{2, 3}	15-19	60	8	7	26	69	7	9	15	64	7	8	21
	20-24	14	10	8	68	20	11	17	52	17	10	12	61
	25-29	3	6	7	83	4	8	18	69	4	7	12	77
Moyenne des pays	15-19	29	6	6	56	34	6	10	45	31	6	8	50
	20-24	8	7	6	80	11	8	13	69	10	7	9	75
	25-29	3	6	4	88	3	6	16	75	3	6	9	83

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont exclus.

2. Les programmes emploi-études, s'ils existent, ne sont pas séparés.

3. Année de référence 1998.

Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

Tableau E4.2. **Emploi temporaire et permanent de la population jeune (1999)**

Selon le sexe, le groupe d'âge et la scolarisation

Groupe d'âge	Jeunes hommes actifs occupés ¹				Jeunes femmes actives occupées ¹				Total de la population jeune active occupée ¹				
	Total effectifs scolarisés		Total effectifs non scolarisés		Total effectifs scolarisés		Total effectifs non scolarisés		Total effectifs scolarisés		Total effectifs non scolarisés		
	Emploi temporaire	Emploi permanent	Emploi temporaire	Emploi permanent	Emploi temporaire	Emploi permanent	Emploi temporaire	Emploi permanent	Emploi temporaire	Emploi permanent	Emploi temporaire	Emploi permanent	
Belgique	15-19	22	5	30	43	40	10	34	17	31	7	32	30
	20-24	5	8	23	64	8	9	30	52	6	9	26	59
	25-29	2	9	10	78	3	7	16	74	3	8	13	76
Canada ²	15-19	22	46	7	25	22	50	9	20	22	48	8	23
	20-24	7	17	11	65	10	23	10	57	9	20	10	61
	25-29	2	6	8	84	2	7	11	81	2	6	9	83
République tchèque	15-19	5	1	40	54	3	1	12	84	4	1	29	66
	20-24	1	5	56	37	n	n	8	91	n	1	11	88
	25-29	n	n	4	96	n	n	6	93	n	n	5	95
Danemark	15-19	8	66	6	20	6	76	5	13	7	71	5	16
	20-24	5	30	6	59	8	33	13	45	7	32	10	51
	25-29	3	22	4	71	4	25	9	61	4	23	6	66
Finlande ²	15-19	30	36	16	18	22	40	27	10	26	38	22	14
	20-24	11	12	19	58	14	19	32	36	12	15	25	48
	25-29	6	9	13	72	9	9	23	59	7	9	17	67
France	15-19	3	16	29	52	11	22	34	33	7	18	31	44
	20-24	4	3	32	61	7	6	36	51	5	4	34	57
	25-29	2	3	16	79	3	3	19	75	2	3	17	78
Allemagne	15-19	9	22	40	30	12	29	25	34	10	25	33	32
	20-24	3	5	33	59	4	7	16	73	3	6	25	65
	25-29	3	5	12	81	2	4	10	84	2	4	11	82
Hongrie	15-19	1	7	17	75	2	5	14	79	2	6	16	77
	20-24	n	7	9	84	n	11	9	79	n	9	9	82
	25-29	n	6	7	86	n	8	7	84	n	7	7	85
Italie	15-19	3	2	29	66	5	5	26	64	4	3	28	65
	20-24	3	3	19	75	5	5	23	68	3	4	21	72
	25-29	2	5	11	82	3	6	14	78	2	5	12	80
Luxembourg	15-19	5	2	19	74	6	n	8	86	6	1	14	79
	20-24	6	5	4	85	n	5	9	85	3	5	7	85
	25-29	2	6	2	90	n	4	2	94	1	5	2	92
Mexique ²	15-19	5	10	32	52	4	13	16	67	5	11	26	58
	20-24	2	6	26	67	3	9	15	73	2	7	22	69
	25-29	1	3	24	72	1	4	12	84	1	3	20	76
Pays-Bas ²	15-19	45	23	9	23	46	30	8	16	45	27	9	19
	20-24	17	10	12	61	17	10	14	58	17	10	13	60
	25-29	2	2	7	89	1	2	10	87	2	2	8	88
Pologne ²	15-19	11	26	15	48	12	27	15	45	12	26	15	47
	20-24	2	4	9	85	1	5	11	83	2	4	10	84
	25-29	n	3	5	92	n	2	5	93	n	2	5	92
Portugal	15-19	6	5	30	59	10	5	37	48	7	5	33	54
	20-24	5	6	33	57	7	6	33	54	6	6	33	55
	25-29	4	5	18	74	4	4	24	69	4	4	21	71
Espagne	15-19	8	n	79	12	12	2	67	19	10	1	74	15
	20-24	7	2	61	30	11	3	56	30	9	3	59	30
	25-29	4	3	44	49	6	3	42	49	5	3	43	49
Suède ²	15-19	37	30	19	15	40	32	21	7	39	31	20	11
	20-24	7	9	23	62	11	11	38	41	9	10	30	52
	25-29	4	6	12	78	4	8	25	64	4	7	18	72
Suisse	15-19	m	m	m	44	m	47	m	32	m	43	m	36
	20-24	m	14	9	73	m	10	12	76	m	12	11	74
	25-29	m	7	7	84	m	6	8	85	m	6	8	84
Turquie	15-19	1	9	16	74	n	7	7	86	n	9	13	78
	20-24	n	9	14	82	n	7	4	89	n	5	10	85
	25-29	n	3	11	86	n	6	4	89	n	4	10	87
Moyenne des pays	15-19	13	19	25	43	16	24	21	42	15	21	24	42
	20-24	6	9	22	65	8	11	20	63	7	9	20	65
	25-29	3	6	12	80	3	6	14	78	3	6	13	79

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont exclus.

2. Les programmes emploi-études, s'ils existent, ne sont pas séparés.

Source : OCDE. Voir le tableau en annexe 3 pour les sources nationales des données.

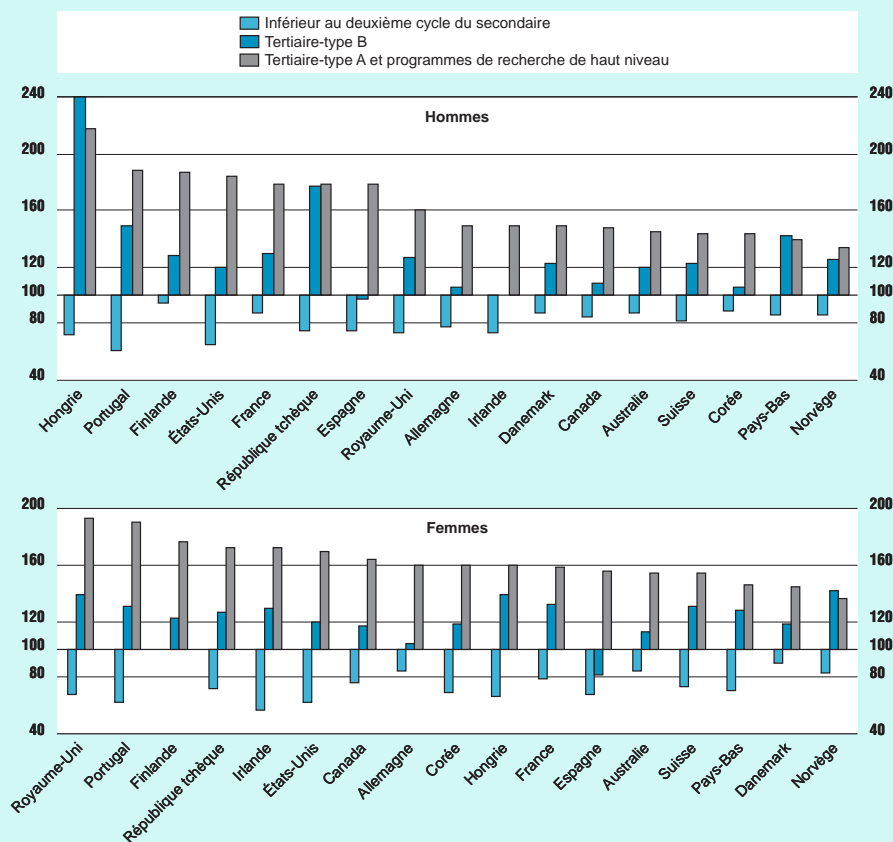
E 4

REVENUS DU TRAVAIL ET NIVEAU DE FORMATION

- Il existe un lien direct entre niveau de formation et revenus. Dans de nombreux pays, au-delà du niveau du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important. Les écarts de revenus observés entre les diplômés de niveau tertiaire et les diplômés de niveau du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en général plus marqués qu'entre le deuxième cycle du secondaire et le secondaire inférieur.
- Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent en général entre 60 et 90 pour cent de ceux des titulaires de diplômes du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire.
- A niveau de formation égal, les femmes continuent de gagner moins que les hommes.
- Par rapport à une formation du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire, les formations de niveau tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau entraînent un accroissement des gains supérieur de 10 pour cent ou davantage chez les femmes dans 7 pays, alors que la situation inverse prévaut dans 6 pays.

Graphique E5.1. **Indice de revenus annuels moyens (1999)**

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans (CITE 3/4 = 100)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de revenus de la population ayant atteint un niveau de formation du tertiaire-type A et des programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau E5.1.

■ CONTEXTE

Les écarts de salaire, 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 qualification adapté et à le conserver. 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 ensuite sur le marché du travail, en contrepartie d'une rémunération. 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.

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs (hommes et femmes) de différents niveaux de formation à ceux des personnes ayant un diplôme d'enseignement secondaire supérieur.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Niveau de formation et revenus des hommes et des femmes

De nombreuses études ont avéré l'existence de corrélations statistiques entre niveau de formation et 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 des connaissances et des compétences des individus.

Il existe un lien direct entre niveau de formation et revenus, quel que soit le système socio-économique ou le niveau de développement économique.

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 de niveau tertiaire avec ceux des diplômés du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner pour ceux qui n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire (graphique E5.1 et tableau E5.1). 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.

Le tableau E5.1 met en évidence une forte corrélation positive entre le niveau de formation et les revenus. Dans tous les pays, les diplômés de niveau tertiaire 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 de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre ceux du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial

Dans de nombreux pays, au-delà du deuxième cycle du secondaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important.

E 5

particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial procuré par une formation de niveau tertiaire aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de 35 pour cent ou moins en Allemagne, au Canada, en Corée, au Danemark, en Irlande, en Norvège et en Suisse à 75 pour cent ou plus aux États-Unis, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque (tableau E5.1).

Pour les femmes appartenant au même groupe d'âge, l'avantage salarial lié aux études tertiaires varie de 30 pour cent environ en Allemagne, au Danemark, en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Suède à plus de 70 pour cent au Portugal, en République tchèque et au Royaume-Uni. Par rapport aux études secondaires, les formations de niveau tertiaire entraînent un accroissement beaucoup plus net des gains chez les femmes que chez les hommes en Allemagne, en Australie, au Canada, en Corée, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suisse et au Royaume-Uni, alors que la situation inverse prévaut dans les autres pays, en particulier en Hongrie et en Italie

Les revenus des personnes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire représentent en général entre 60 et 90 pour cent de ceux des diplômés du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

Les revenus des hommes et des femmes dont le niveau de formation n'atteint pas celui du deuxième cycle du secondaire représentent en général entre 60 et 90 pour cent des revenus des personnes qui ont terminé le deuxième cycle du secondaire ou le post-secondaire non tertiaire. Toutefois, dans 14 pays de l'OCDE sur 20, les hommes ayant un faible niveau de formation sont moins affectés par cette différence de revenus que les hommes que les femmes peu instruites par rapport à celles qui sont titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post secondaire non tertiaire.

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 les définitions ci-après).

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 un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire, post-secondaire non tertiaire ou tertiaire ont un avantage salarial substantiel 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, renforcés par l'expansion du travail à temps partiel pour les femmes.

Dans certains pays, l'écart de revenus entre hommes et femmes s'amenuise avec l'élévation du niveau de formation, mais dans d'autres pays, cet écart se creuse.

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 de la même tranche d'âge, varient de moitié environ au Royaume-Uni et en Suisse, et de près de 80 pour cent en Espagne et en Hongrie (tableau E5.2). Dans un certain nombre de pays, l'écart de revenus entre hommes et femmes s'amenuise au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève. À l'opposé, dans d'autres pays tels la Hongrie et l'Italie, cet écart se creuse : chez les titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire, les écarts de revenus entre hommes et femmes tendent à être particulièrement élevés. 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 s'expliquent en partie par des différences dans leurs choix respectifs de carrières et de professions, par la différence entre le temps d'inactivité moyen des hommes et des femmes et par le fait que le travail à temps partiel soit plus répandu chez les femmes.

Les écarts de revenus entre hommes et femmes ont plusieurs explications.

La ventilation des revenus par tranche d'âge donne à penser que l'on évolue dans certains pays vers une plus grande égalité des revenus entre hommes et femmes, tous niveaux de formation confondus. Ce résultat peut également avoir été affecté par l'accroissement de la proportion de femmes parmi les jeunes diplômés du tertiaire. Dans 7 pays sur 20, le rapport entre les revenus des femmes et des hommes ayant une formation de niveau tertiaire de type A ou ayant suivi des programmes de recherche de haut niveau est au moins de 9 points supérieur chez les 30-44 ans que chez les 55-64 ans (tableau E5.2). La Finlande, la Hongrie et le Royaume-Uni sont les seuls pays dans lequel les disparités de revenus entre les sexes sont plus importantes pour les jeunes travailleurs que pour les plus âgés. Bien que la tendance à la réduction des inégalités de revenus selon le sexe soit moins manifeste pour les niveaux de formation inférieurs, elle ressort clairement des données sur les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Chez les jeunes, les inégalités de revenus entre les hommes et les femmes semblent s'estomper dans certains pays.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

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

Les données présentées dans le tableau E5.1 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.

E 5

Tableau E5.1. Indice de revenus de la population

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans (secondaire, 2^e cycle et post-secondaire non tertiaire = 100)

			Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		Enseignement tertiaire	
			25-64 ans	30-44 ans	25-64 ans	30-44 ans	25-64 ans	30-44 ans	25-64 ans	30-44 ans
Australie	1997	Hommes	87	83	120	116	144	138	136	131
		Femmes	85	84	113	112	154	154	137	138
		H + F	79	75	103	101	136	131	124	120
Canada	1997	Hommes	84	81	109	112	148	143	130	128
		Femmes	76	69	116	118	164	165	137	138
		H + F	83	79	106	109	152	149	128	66
République tchèque	1999	Hommes	75	77	177	182	178	176	178	177
		Femmes	72	75	127	124	172	176	170	174
		H + F	68	70	151	151	180	182	179	181
Danemark	1998	Hommes	87	85	122	118	148	143	132	129
		Femmes	89	90	118	114	144	146	124	121
		H + F	86	85	113	108	149	145	124	120
Finlande	1997	Hommes	94	91	128	124	186	172	159	149
		Femmes	100	98	122	121	176	170	143	139
		H + F	97	95	120	115	183	170	148	139
France	1999	Hommes	88	86	128	137	178	181	159	163
		Femmes	79	81	131	139	158	165	145	152
		H + F	84	84	125	133	169	174	150	155
Allemagne	1998	Hommes	77	63	105	101	149	131	126	116
		Femmes	85	68	104	106	160	167	128	134
		H + F	78	62	106	104	157	144	130	123
Hongrie	1999	Hommes	72	74	240	220	218	222	218	222
		Femmes	67	71	138	141	159	160	159	160
		H + F	68	70	178	158	184	182	184	182
Irlande*	1997	Hommes	72	72	100	104	149	136	131	123
		Femmes	57	55	129	142	171	155	156	151
		H + F	75	75	114	124	165	150	146	140
Italie	1998	Hommes	54	55	x	x	x	x	138	142
		Femmes	61	56	x	x	x	x	115	114
		H + F	58	57	x	x	x	x	127	126
Corée	1998	Hommes	88	90	105	109	143	136	132	129
		Femmes	69	75	118	138	160	181	141	164
		H + F	78	80	106	113	147	142	135	134
Pays-Bas	1997	Hommes	86	85	142	128	138	130	139	130
		Femmes	71	71	128	133	145	150	143	148
		H + F	83	83	136	129	141	136	141	135
Nouvelle-Zélande	1999	Hommes	76	74	x	x	x	x	137	135
		Femmes	74	73	x	x	x	x	129	130
		H + F	76	74	x	x	x	x	136	136
Norvège	1998	Hommes	85	89	125	130	133	135	133	134
		Femmes	84	88	142	144	136	137	136	138
		H + F	84	90	129	135	132	132	132	132
Portugal	1998	Hommes	61	57	149	153	188	192	178	183
		Femmes	62	59	131	136	190	209	171	186
		H + F	62	58	140	144	192	201	177	186
Espagne	1996	Hommes	75	76	96	101	178	156	154	139
		Femmes	68	66	82	90	155	156	143	148
		H + F	80	77	97	103	167	152	151	141
Suède	1998	Hommes	87	87	x	x	x	x	136	138
		Femmes	89	87	x	x	x	x	125	121
		H + F	89	89	x	x	x	x	130	129
Suisse	1999	Hommes	81	77	122	124	144	140	135	133
		Femmes	73	80	131	133	154	160	145	151
		H + F	75	76	140	142	161	157	153	151
Royaume-Uni	1999	Hommes	73	73	126	123	159	165	149	151
		Femmes	68	63	139	137	193	195	173	173
		H + F	65	65	128	125	171	176	157	158
États-Unis	1999	Hommes	65	63	119	123	183	180	176	173
		Femmes	63	65	120	120	170	177	163	170
		H + F	67	66	118	120	180	178	173	171
Moyenne des pays		Hommes	78	77	130	130	163	157	149	146
		Femmes	75	74	123	126	162	166	144	147
		H + F	77	76	124	124	163	159	146	141

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir les sources nationales des données en annexe 3.

Tableau E5.2. **Écarts des revenus entre les femmes et les hommes**

Revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans

		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		Secondaire, 2 ^e cycle et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		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	1997	60	55	59	54	57	59	66	57
Canada	1997	52	53	61	57	64	55	70	58	64	55
République tchèque	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Danemark	1998	76	66	72	67	69	65	73	70	73	64
Finlande	1997	76	80	71	78	69	76	70	71	66	73
France	1999	70	62	75	69	76	72	68	64	74	60
Allemagne	1998	70	86	64	63	67	70	82	62	67	56
Hongrie	1999	79	77	82	96	53	115	59	69	76	80
Irlande*	1997	48	35	62	45	85	44	71	90	70	49
Italie	1998	71	70	69	43	x	x	56	45	73	57
Corée	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Pays-Bas	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Nouvelle-Zélande	1999	60	53	61	57	x	x	58	63	60	57
Norvège	1998	59	61	60	61	66	79	61	62	61	60
Portugal	1998	73	70	71	69	63	60	77	70	73	67
Espagne	1996	65	m	75	m	67	m	75	m	81	m
Suède	1998	73	72	73	68	x	x	64	66	71	69
Suisse	1999	55	44	53	47	57	45	61	49	52	41
Royaume-Uni	1999	44	55	52	51	58	59	61	80	53	56
États-Unis	1999	64	51	61	60	60	50	60	45	62	49
Moyenne des pays		63	61	66	62	65	65	68	65	66	58

* Voir les notes en annexe 3.

Source : OCDE. Voir les sources nationales des données en annexe 3.

RÉSULTATS DES ÉLÈVES



Pour les décideurs politiques de bon nombre des pays Membres de l'OCDE, les comparaisons internationales de résultats scolaires sont devenues un instrument essentiel pour évaluer les performances d'un système éducatif et la mesure dans laquelle les élèves qu'il forme sont préparés à participer pleinement à la vie d'adulte dans une société gagnée par la mondialisation. De telles comparaisons fournissent un indice de référence extérieur et relatif qui contribue à l'évaluation objective de l'efficacité des systèmes éducatifs.

Pour répondre à la demande de plus en plus pressante de comparaisons internationales des résultats de l'enseignement, l'OCDE a lancé le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Le programme PISA représente une nouvelle expression de la volonté des gouvernements des pays Membres de l'OCDE d'étudier de façon suivie, à l'intérieur d'un cadre conceptuel commun à l'échelon international, les résultats des systèmes d'enseignement en se fondant sur le niveau des connaissances acquises par les élèves. PISA offre une nouvelle base au dialogue politique et à une collaboration visant à mieux définir et quantifier les projets pédagogiques, par des approches novatrices fondées sur l'évaluation des savoir-faire réellement utiles dans la vie d'adulte. PISA constitue un nouvel apport de données pour la définition des critères de performance et pour l'évaluation, met en lumière le faisceau de facteurs qui contribuent au développement des compétences, ainsi que la mesure dans laquelle ces facteurs ont un impact semblable ou dissemblable d'un pays à l'autre, ce qui permet de mieux appréhender les causes et les effets des écarts de compétence observés. En encourageant les politiques à se recentrer davantage sur les résultats de l'apprentissage plutôt que sur les ressources utilisées par les systèmes éducatifs et les institutions, PISA aidera les pays dans leur recherche d'une amélioration de l'enseignement et d'une meilleure préparation des jeunes qui s'engagent dans une vie d'adulte placée sous le signe du changement et d'une interdépendance mondiale de plus en plus marquée.

Si les premiers résultats du PISA n'entrent dans le domaine public qu'au mois de décembre 2001, la Troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) fournit d'ores et déjà une base empirique pour la comparaison des acquis en mathématiques et en sciences des élèves âgés de 13 ans. La comparaison des acquis en mathématiques et en sciences est particulièrement pertinente, dans la mesure où il s'agit d'un socle de compétences à partir duquel les élèves pourront continuer d'acquérir les connaissances et savoir-faire techniques et scientifiques incontournables pour appréhender les grandes questions sociales de l'âge moderne, pour réussir dans un monde où les technologies ont la part belle et pour contribuer à la compétitivité économique des pays dans l'avenir. Étant donné qu'une répétition de TIMSS a été menée récemment (TIMSS-R), la présente édition de *Regards sur l'éducation* abordera pour la première fois les tendances en matière de résultats d'élèves en mathématiques et en sciences.

Les résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, qui a été menée conjointement par Statistique Canada et l'OCDE en 1994 et en 1998, peuvent être utilisés afin d'observer les relations internes entre la répartition des connaissances de la population adulte et l'importance de variables économiques et sociales. Il a été demandé aux personnes interrogées dans le cadre de cette enquête d'exécuter diverses tâches qu'elles étaient susceptibles de rencontrer dans la

vie quotidienne. Trois échelles de compétences en lecture/compréhension de l'écrit ont été élaborées et testées : la compréhension de « textes suivis », ou la capacité de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans différents textes, tels des éditoriaux, des nouvelles, des poèmes et des ouvrages de fiction ; la compréhension de « textes schématiques », ou la capacité de repérer et d'utiliser l'information contenue dans des documents tels les demandes d'emploi, les formules de paie, les horaires de transport, les cartes, les tableaux et les graphiques ; et la compréhension de « textes au contenu quantitatif », ou la capacité d'effectuer des opérations arithmétiques, comme établir le solde d'un compte de chèques, calculer un pourboire ou remplir un bon de commande.

L'**indicateur F1** compare les résultats en mathématiques et en sciences des élèves de 8^e année en 1999 (dans TIMSS-R) à ceux obtenus par les élèves de 8^e année en 1995 (dans TIMSS). Cet indicateur rend compte des écarts de résultats dans le temps (entre ces deux moments), ainsi que des différences de classement des pays par rapport à la moyenne des pays Membres de l'OCDE participant à l'étude.

L'**indicateur F2** examine l'évolution de la variance des résultats des élèves entre 1995 et 1999. La comparaison de l'écart des résultats au sein des pays (indicateur F2) et de la performance moyenne (indicateur F1) met en lumière que, dans certains pays au moins, la performance globale peut progresser sans que cela implique nécessairement que les écarts internes se creusent.

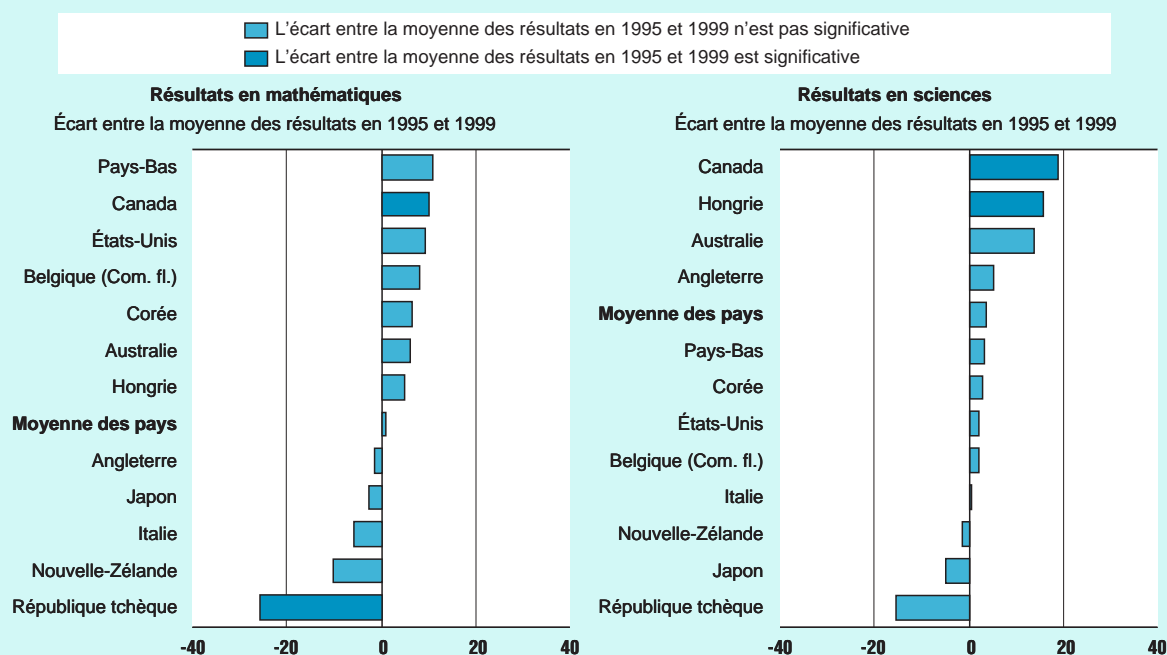
L'**indicateur F3** développe l'indicateur F2 encore davantage en comparant la répartition du niveau de littératie dans la population adulte à celle du revenu individuel. C'est une manière d'analyser les conséquences qu'un faible niveau d'instruction et de qualification peut avoir tout au long d'un cycle de vie.

Enfin, l'**indicateur F4** analyse les différences de résultats en mathématiques et en sciences entre filles et garçons de 8^e année. Il rend également compte des tendances marquantes depuis 1995 en ce qui concerne les écarts de résultats entre sexes.

RÉSULTATS MOYENS EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES CHEZ LES ÉLÈVES DE 8^e ANNÉE (1995 et 1999)

- En sciences, l'ensemble des pays connaît un relèvement de la moyenne des résultats et, dans deux pays, cette progression est significative du point de vue statistique.
- En 1995, les élèves hongrois ont obtenu des résultats en sciences qui étaient proches de la moyenne de l'OCDE. En 1999, en revanche, la Hongrie a rejoint la Corée et le Japon dans le groupe de pays dont les performances se situent nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Le Canada, où le niveau de performance en sciences des élèves se situait clairement en dessous de la moyenne de l'OCDE, s'est hissé à un niveau proche de la moyenne de l'OCDE.
- En mathématiques, les tendances observées sont plus disparates et un nombre à peu près égal de pays connaît une progression ou une régression de ses niveaux de performance.

Graphique F1.1. Évolution de la moyenne des résultats des élèves de 8^e année, par domaine d'études (1995 et 1999)



Note : Les résultats de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart entre la moyenne des résultats en 1995 et 1999.
Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999). Tableau F1.1.

F 1

■ CONTEXTE

Cet indicateur rend compte de l'évolution des résultats moyens en mathématiques et en sciences entre 1995 et 1999.

Les connaissances et compétences en mathématiques et en sciences constituent un ensemble de résultats de l'enseignement très important. Nombreux sont les politiques des pays Membres de l'OCDE qui considèrent que les compétences des élèves dans ces domaines sont des facteurs importants du capital humain, qui doit contribuer à la compétitivité économique future de leur pays. C'est pourquoi ils mettent l'accent sur le relèvement de la culture mathématique et scientifique. Mis à part les exigences du lieu de travail, les cultures mathématique et scientifique sont importantes pour appréhender les grandes questions écologiques, médicales, économiques et autres auxquelles les sociétés actuelles sont confrontées, en partie parce qu'elles sont si dépendantes du progrès technologique et scientifique.

Les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* ont présenté un éventail d'indicateurs sur les performances d'élèves en mathématiques et en sciences et sur les facteurs qui peuvent conditionner ces performances. Ces indicateurs étaient élaborés à partir de données provenant de la Troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS), qui a été menée en 1995. L'indicateur exposé ci-dessous complète ces analyses en établissant un état des lieux de l'évolution des performances en mathématiques et en sciences des élèves de 8^e année sur une période de quatre ans. Les données récemment publiées de la répétition de l'étude TIMSS (TIMSS-R) en 1999 ont été utilisées à cette fin.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

En sciences, l'ensemble des pays connaît un relèvement de la moyenne des résultats...

Lorsqu'on analyse les tendances qui se dégagent pour le rendement scolaire, tous espèrent voir une amélioration des résultats des tests. Dans neuf pays sur 12, les résultats en sciences des élèves de 8^e année ont progressé entre 1995 et 1999, même si seuls deux pays affichent une hausse qui peut être qualifiée de significative du point de vue statistique. En moyenne, les résultats ont progressé de 19 points au Canada et de 15 points en Hongrie (voir graphique F1.1).

... et cette différence se révèle significative dans deux pays.

Une évaluation de l'amplitude des écarts observés entre les résultats des élèves de 8^e année sur une période de quatre ans peut être obtenue en les comparant à la progression moyenne des élèves sur une année scolaire. Cette dernière peut être estimée sur la base de l'écart entre les résultats des élèves de 7^e et de 8^e année, qui s'élevait, en moyenne, à 39 points en sciences et 33 points en mathématiques en 1995. Selon cette méthode, la progression de la moyenne des résultats en sciences au Canada entre 1995 et 1999 équivaut à environ la moitié de l'écart entre les niveaux de performance de 7^e et de 8^e année.

En 1999, la Hongrie a rejoint la Corée et le Japon dans le groupe de pays dont les performances se situent nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE...

Une autre méthode d'évaluation de l'amplitude des écarts consiste à comparer la progression des pays au classement dans le temps par rapport à la moyenne des résultats des 11 autres pays Membres de l'OCDE participant à l'étude (graphique F1.2). En 1995, les élèves hongrois ont obtenu des résultats en sciences qui étaient proches de la moyenne de l'OCDE. En 1999, en revanche, la Hongrie a rejoint la Corée et le Japon dans le groupe de pays dont les performances se situent nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

Graphique F1.2. **Moyenne des résultats des élèves de 8^e année par rapport à la moyenne des pays, par domaine d'études (1995 et 1999)**

■	La moyenne des résultats est significativement supérieure à la moyenne des pays
□	La moyenne des résultats n'est pas significative par rapport à la moyenne des pays
■	La moyenne des résultats est significativement inférieure à la moyenne des pays

Résultats en mathématiques

1995	Moyenne des résultats	Écart par rapport à la moyenne des pays
Japon	581	53
Corée	581	53
Belgique (Com. fl.)	550	22
République tchèque	546	18
Pays-Bas	529	1
Hongrie	527	-1
Australie	519	-9
Canada	521	-7
Nouvelle-Zélande	501	-27
Angleterre	498	-30
États-Unis	492	-36
Italie	491	-37
Moyenne des pays	528	

1999	Moyenne des résultats	Écart par rapport à la moyenne des pays
Corée	587	58
Japon	579	50
Belgique (Com. fl.)	558	29
Pays-Bas	540	11
Hongrie	532	3
Canada	531	2
Australie	525	-4
République tchèque	520	-9
États-Unis	502	-27
Angleterre	496	-32
Nouvelle-Zélande	491	-38
Italie	485	-43
Moyenne des pays	529	

Résultats en sciences

1995	Moyenne des résultats	Écart par rapport à la moyenne des pays
République tchèque	555	25
Japon	554	24
Corée	546	16
Pays-Bas	541	11
Hongrie	537	7
Angleterre	533	3
Belgique (Com. fl.)	533	3
Australie	527	-4
Canada	514	-16
États-Unis	513	-17
Nouvelle-Zélande	511	-19
Italie	497	-33
Moyenne des pays	530	

1999	Moyenne des résultats	Écart par rapport à la moyenne des pays
Hongrie	552	19
Japon	550	16
Corée	549	15
Pays-Bas	545	11
Australie	540	7
République tchèque	539	6
Angleterre	538	5
Belgique (Com. fl.)	535	1
Canada	533	-1
États-Unis	515	-19
Nouvelle-Zélande	510	-24
Italie	498	-36
Moyenne des pays	534	



Le Canada, où le niveau de performance en sciences des élèves se situait nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE, s'est hissé à un niveau proche de la moyenne de l'OCDE en 1999. Au Canada et en Hongrie, ces résultats s'accompagnent d'une progression globale significative du rendement en sciences. A l'opposé, la moyenne des résultats de République tchèque a reculé : elle se situait nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE en 1995, mais s'est tassée jusqu'au niveau de la moyenne de l'OCDE en 1999. Les moyennes enregistrées aux États-Unis, en Italie et en Nouvelle-Zélande restent manifestement en dessous de la moyenne de l'OCDE en ce qui concerne les résultats en sciences.

... et au Canada, le niveau de performance en sciences des élèves qui se situait clairement en dessous de la moyenne de l'OCDE, s'est hissé à un niveau proche de la moyenne de l'OCDE.

En mathématiques, les tendances observées sont plus disparates et un nombre à peu près égal de pays connaît une progression ou une régression de ses niveaux de performance.

En mathématiques, les tendances observées sont plus disparates. Si certains pays affichent une progression de leur rendement en mathématiques, d'autres pays ont vu leurs résultats chuter. Le Canada est le seul pays où la progression de la moyenne des résultats en mathématiques peut être qualifiée de significative du point de vue statistique : il s'agit en effet d'une progression de 10 points entre 1995 et 1999. En revanche, la moyenne des résultats en mathématiques a diminué de 26 points en République tchèque, ce qui est significatif du point de vue statistique : ce recul est pratiquement équivalent à l'écart moyen entre les performances des élèves de 7^e et de 8^e année (graphique F1.1).

Les résultats en mathématiques de la plupart des pays se maintiennent par rapport à la moyenne de l'OCDE, à deux exceptions près. En 1995, les élèves de République tchèque affichaient des résultats qui se situaient nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE en mathématiques, alors que leur niveau de performance est proche de la moyenne de l'OCDE en 1999. Les élèves canadiens, dont les résultats de 1999 reflètent une progression manifeste, sont passés d'un niveau de performance qui se situait nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE en 1995 à un niveau comparable à la moyenne de l'OCDE en 1999. La Communauté flamande de Belgique, la Corée et le Japon se sont maintenus au-dessus de la moyenne de l'OCDE en 1995 et en 1999. La moyenne des résultats en mathématiques des élèves d'Angleterre, des États-Unis, d'Italie et de Nouvelle-Zélande sont restés inférieurs à la moyenne de l'OCDE en 1995 et en 1999 (graphique F1.2).

Pour la plupart des pays, le classement relatif de la moyenne des résultats en mathématiques et en sciences n'a pas été bouleversé entre 1995 et 1999.

Alors que le classement relatif de la plupart des pays n'a guère évolué, certains pays obtiennent cependant des résultats sensiblement plus élevés dans une matière que dans l'autre. En Angleterre, par exemple, les résultats sont meilleurs en sciences qu'en mathématiques. Tant en 1995 qu'en 1999, les résultats en sciences se situaient légèrement au dessus de la moyenne de l'OCDE, alors que les résultats en mathématiques sont restés significativement en dessous de la moyenne de l'OCDE. L'inverse se produit en Communauté flamande de Belgique, où les performances en mathématiques dépassent les performances en sciences de façon systématique. De tels écarts d'une matière à l'autre dans le rendement scolaire pourraient être imputables à la qualité de l'enseignement, à l'accent qui aurait été mis sur certaines disciplines ou contenus lors des différentes étapes d'apprentissage.

Tandis qu'en mathématiques, les disparités de résultats entre pays se sont encore accentuées...

Le graphique F1.2 montre la dispersion des moyennes nationales par rapport à la moyenne internationale. En ce qui concerne les mathématiques, l'écart entre la moyenne de résultats des pays Membres de l'OCDE en tête du classement et ceux dont les performances sont les plus faibles est passé de 90 points en 1995 à 102 points en 1999.

... en sciences, l'écart entre les pays les plus performants et les pays les plus faibles s'est quelque peu réduit.

En sciences, cet écart s'élève à moins de la moitié que celui observé en mathématiques : il s'étend sur 54 points en 1999, ce qui représente un léger tassement par rapport à la répartition de 1995, lorsque l'écart s'étendait sur 58 points. L'indicateur F2 examinera les questions liées à la variance des résultats des élèves plus en détail.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

La population cible de cet indicateur est formée par les élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans laquelle sont inscrits la plupart des élèves âgés de 13 ans, appelée ici 8^e année par convention. Dans la majorité des pays, elle correspond en effet à la 8^e année de la scolarité institutionnelle.

Les données étant sujettes à des erreurs d'échantillonnage, les différences de résultats observées ne peuvent être considérées comme statistiquement significatives en deçà d'une certaine taille. Par conséquent, les moyennes de résultats sont accompagnées de leurs écarts types respectifs. Le graphique F1.1 indique les pays dans lesquels les différences entre les résultats de 1995 et 1999 peuvent être considérées comme significatives du point de vue statistique.

Dans la plupart des pays, la répétition de l'étude TIMSS (TIMSS-R) a eu lieu en 1999. Cependant, dans certains pays, les tests se sont déroulés en 1998. Par convenance, la date de référence choisie dans cette publication est 1999. De la même manière, tandis que les tests de la plupart des pays participant à TIMSS se sont déroulés en 1995, ils ont été réalisés en 1994 dans quelques pays. Par convenance, la date de référence choisie dans cette publication est 1995.

Le graphique F1.2 montre les pays pour lesquels l'écart entre leurs moyennes de résultats et la moyenne des pays Membres de l'OCDE s'avère statistiquement significatif. Le test statistique utilisé afin de comparer les moyennes des pays comprend une compensation pour les comparaisons multiples au seuil de signification de 95 pour cent.

La moyenne des résultats de 1995 a été pondérée pour permettre une comparaison avec celles de 1999, ce qui explique que les chiffres présentés ici puissent différer quelque peu de ceux qui ont été publiés dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

Étant donné que les moyennes de résultats ont été recalculées pour ne refléter que les résultats des 12 pays Membres de l'OCDE ayant participé aux deux études, les moyennes présentées dans le présent chapitre différeront de celles qui figurent dans d'autres sources publiées.

Les résultats concernant cet indicateur sont tirés des tests réalisés dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) durant l'année scolaire 1995 et une répétition de cette étude (TIMSS-R) en 1999, menées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

Tableau F1.1. Évolution de la moyenne des résultats des élèves de 8^e année, par domaine d'études (1995 et 1999)

	Résultats en mathématiques		
	1995	1999	1995-1999
	Moyenne des résultats	Moyenne des résultats	Écart entre les moyennes
Australie	519 (3.8)	525 (4.8)	6 (6.1)
Belgique (Com. fl.) ¹	550 (5.9)	558 (3.3)	8 (6.8)
Canada	521 (2.2)	531 (2.5)	10 (3.2)
République tchèque	546 (4.5)	520 (4.2)	-26 (6.1)
Angleterre ¹	498 (3.0)	496 (4.1)	-1 (5.2)
Hongrie	527 (3.2)	532 (3.7)	5 (4.9)
Italie*	491 (3.4)	485 (4.8)	-6 (6.0)
Japon	581 (1.6)	579 (1.7)	-2 (2.2)
Corée	581 (2.0)	587 (2.0)	6 (2.8)
Pays-Bas ¹	529 (6.1)	540 (7.1)	11 (9.5)
Nouvelle-Zélande	501 (4.7)	491 (5.2)	-10 (7.1)
États-Unis	492 (4.7)	502 (4.0)	9 (6.2)
Moyenne des pays	528 (1.2)	529 (1.2)	1 (1.7)
	Résultats en sciences		
	1995	1999	1995-1999
	Moyenne des résultats	Moyenne des résultats	Écart
Australie	527 (4.0)	540 (4.4)	14 (6.0)
Belgique (Com. fl.) ¹	533 (6.4)	535 (3.1)	2 (7.1)
Canada	514 (2.6)	533 (2.1)	19 (3.3)
République tchèque	555 (4.5)	539 (4.2)	-16 (6.1)
Angleterre ¹	533 (3.6)	538 (4.8)	5 (5.8)
Hongrie	537 (3.1)	552 (3.7)	16 (4.9)
Italie*	497 (3.6)	498 (4.8)	1 (5.9)
Japon	554 (1.8)	550 (2.2)	-5 (3.0)
Corée	546 (2.0)	549 (2.6)	3 (3.4)
Pays-Bas ¹	541 (6.0)	545 (6.9)	3 (9.1)
Nouvelle-Zélande	511 (4.9)	510 (4.9)	-1 (6.9)
États-Unis	513 (5.6)	515 (4.6)	2 (7.2)
Moyenne des pays	530 (1.2)	534 (1.2)	4 (1.8)

Note : Les résultats de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999.

1. Les critères d'échantillonnage du taux de participation ont été appliqués seulement après l'inclusion des écoles de remplacement.

* Voir les notes en annexe 3.

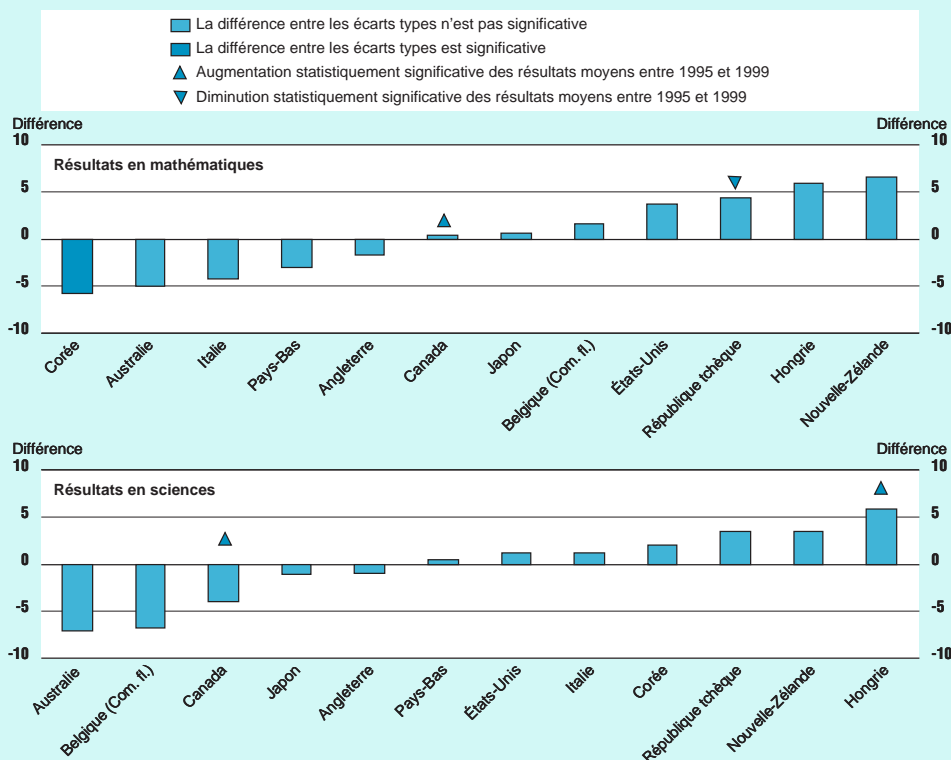
() Les erreurs types sont entre parenthèses.

Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999).

DISPARITÉS DES RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES CHEZ LES ÉLÈVES DE 8^e ANNÉE (1995 et 1999)

- D'importantes disparités ont été relevées d'un pays à l'autre, non seulement en ce qui concerne leurs moyennes de résultats respectives, mais également en ce qui concerne l'écart entre les élèves les plus performants et les plus faibles au sein de chaque pays.
- La Corée a réduit significativement son écart interne en mathématiques de façon significative pour atteindre un niveau inférieur à la moyenne des écarts internes de l'OCDE, tout en faisant culminer une moyenne de résultats déjà fort haute auparavant. Cet exemple démontre que la performance globale peut progresser sans que cela implique nécessairement un creusement de l'écart entre élèves très performants et très faibles.
- Dans d'autres pays, une éventuelle progression des résultats est souvent accompagnée d'un écart interne qui se creuse.
- Les données relatives à la répartition des niveaux de performance des élèves se prêtent à plusieurs interprétations différentes de l'évolution de la variance entre élèves. En Hongrie, l'augmentation de la variance des résultats en mathématiques est la conséquence d'une progression des résultats des élèves les plus performants. En Nouvelle-Zélande, cette variance des résultats a augmenté parce que les élèves les plus faibles ont atteint en 1999 un niveau de performance inférieur à celui de 1995. A l'opposé, la variance des résultats en mathématiques s'est réduite en Corée parce que les élèves les plus faibles ont progressé.

Graphique F2.1. Différence entre les écarts types des résultats des élèves de 8^e année en 1995 et en 1999, par domaine d'études



Note : Les résultats de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999.
Les pays sont classés par ordre croissant par rapport à la différence des écarts types des résultats entre 1995 et 1999.
Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999). Tableau F2.1.

Cet indicateur rend compte de l'évolution de la variance des résultats en mathématiques et en sciences des élèves de 8^e année entre 1995 et 1999.

L'indicateur F2 s'attache également à localiser les changements observés dans la répartition.

La Corée a réduit son écart interne en mathématiques de façon significative, tout en faisant culminer une moyenne de résultats déjà fort haute auparavant...

... la performance peut donc progresser sans que l'écart interne ne se creuse.

■ CONTEXTE

Il a été établi dans la section consacrée à l'indicateur F1 que la moyenne de résultats est sans doute l'indice le plus fondamental pour l'évaluation du rendement scolaire d'un pays à l'autre. Toutefois, étant donné que les disparités à l'intérieur des pays sont souvent plus marquées que celles *entre* pays, il est également important de tenir compte de la répartition des résultats.

Un des principaux défis que doivent relever les systèmes éducatifs consiste à encourager les bonnes performances scolaires tout en minimisant les disparités internes. Tant les parents d'élèves que l'opinion publique ont pris conscience de la gravité que peut revêtir un faible rendement scolaire. Ils savent à présent que les perspectives d'emploi des jeunes qui abandonnent prématurément leurs études et manquent de qualifications de base sont peu réjouissantes. Si une trop forte proportion d'élèves se situe au bas de l'échelle, cela devient une préoccupation sérieuse, car cela signifie qu'un grand nombre de contribuables et d'électeurs de demain ne disposeront pas des connaissances et compétences requises pour émettre les jugements éclairés que l'on attendra d'eux. À l'inverse, la performance des élèves les plus doués en mathématiques et en sciences peut influencer sur l'apport d'un pays au réservoir de mathématiciens et de scientifiques de demain. Enfin, même si elle peut être conditionnée par un large éventail de facteurs, une variance étendue des résultats d'élèves peut être révélatrice d'inégalités dans le système éducatif concerné, par exemple en ce qui concerne l'accès à l'enseignement ou les opportunités d'apprentissage.

L'indicateur F2 analyse l'évolution des écarts au sein des pays entre 1995 et 1999. En examinant également la répartition des résultats en mathématiques et en sciences pour ces deux années, l'indicateur s'attache également à localiser les changements observés dans la répartition.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Pour illustrer les changements dans les résultats en mathématiques et en sciences des élèves de 8^e année, le graphique F2.1 utilise l'écart type des résultats en mathématiques et en sciences des élèves de 8^e année. L'écart type mesure la répartition des élèves par rapport à la moyenne de chaque pays. Un écart type plus petit indique une variation interne plus réduite, tandis qu'un écart type plus grand implique une plus grande étendue de la variation dans le pays concerné.

La Corée est l'exemple d'un pays qui s'est montré capable de relever encore davantage une moyenne de résultats déjà très haute en mathématiques tout en réduisant l'étendue de sa variance, passant d'une variation des résultats supérieure à la moyenne de l'OCDE à une variation inférieure à cette moyenne. De même, le Canada – qui a montré une nette progression dans les deux domaines d'études – a vu diminuer sa variance interne des résultats en sciences et augmenter très légèrement sa variance des résultats de mathématiques.

Ces exemples démontrent que la performance globale peut progresser sans que l'écart interne entre le peloton de tête des élèves les plus performants et les plus faibles d'entre eux ne se creuse nécessairement.

Toutefois, dans certains pays, les améliorations de performances sont accompagnées d'un renforcement des disparités internes. En Hongrie, par exemple, on a en même temps constaté de nets progrès en sciences chez les élèves et la plus forte augmentation de variance interne entre 1995 et 1999 parmi tous les pays participants.

Enfin, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque affichent un recul de la moyenne de résultats en mathématiques tout en connaissant une augmentation de la variance des résultats, même si cette baisse n'est pas statistiquement significative en Nouvelle-Zélande.

Il est également important de confronter ces observations à l'amplitude relative de la variance de chaque pays (voir tableaux F2.1 et F2.2). Dans le cas de la République tchèque, même si la variation des résultats en mathématiques a augmenté de 1995 à 1999, le niveau de performance moyen reste très bas par rapport aux autres pays de l'OCDE.

En général, les pays qui ont présenté des écarts internes assez faibles dans un domaine d'études en 1995 ont continué à afficher des écarts internes relativement faibles par rapport aux autres pays en 1999. Outre la République tchèque, la Belgique (Communauté flamande), le Canada et les Pays-Bas présentaient les écarts internes les plus faibles en mathématiques, tant en 1995 qu'en 1999. Cela s'applique également à la Belgique (Communauté flamande), au Japon et aux Pays-Bas pour les sciences. De façon analogue, les pays qui présentaient des écarts internes relativement importants en 1995, tels les États-Unis et la Nouvelle-Zélande, ont également tendance à présenter une variation plus étendue en 1999.

Afin de mieux appréhender la nature de l'évolution des disparités entre élèves, les politiques s'intéressent également à la question de savoir à quelle hauteur de la répartition se situe l'essentiel des changements. Par exemple, le quart du haut de l'échelle a-t-il amélioré ses performances tandis que le quart inférieur a stagné ? Ou le quart inférieur a-t-il connu une régression plus importante que le quart de tête ? Le graphique F2.1 et le tableau F2.2 montrent, pour chaque pays, les niveaux de performance atteints par les élèves des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles. Les données sur la répartition des résultats d'élèves fournissent parfois des explications différentes aux changements dans la variation des résultats des élèves que peuvent présenter des pays pour lesquels l'évolution de l'écart type est pourtant analogue.

Par exemple, la Hongrie et la Nouvelle-Zélande ont l'une et l'autre connu une augmentation relativement forte de l'écart type pour leurs résultats en mathématiques. Pourtant, en Hongrie, ce sont les élèves les plus performants (ceux qui se situent au 95^e centile) de 1999 qui ont largement surclassé les meilleurs élèves de 1995, alors que les élèves les plus faibles (ceux qui se situent au 5^e centile) n'ont pas évolué de façon significative entre 1995 et 1999. L'augmentation dans la variation des résultats d'élèves hongrois est donc la conséquence d'une progression des résultats des élèves les plus performants en combinaison avec un léger recul (statistiquement insignifiant) des résultats des élèves les plus faibles.

Dans certains pays, les améliorations de performances sont accompagnées d'un renforcement des disparités internes...

... dans d'autres, le recul de la moyenne des résultats est accompagné d'un écart interne qui se creuse.

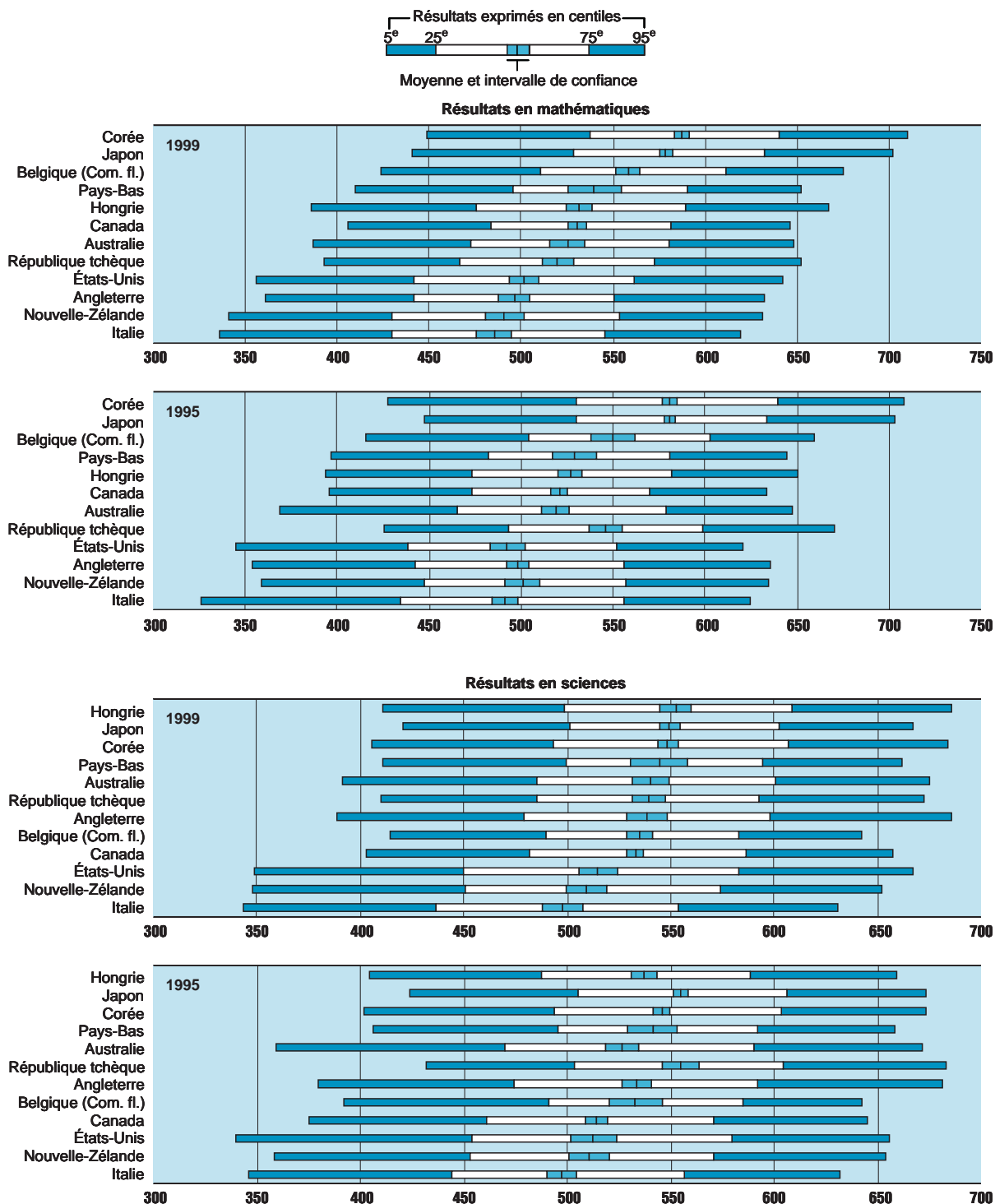
Non seulement les pays présentent de fortes disparités en termes de moyenne des résultats, mais également en termes d'écart entre les résultats des élèves les plus performants et les plus faibles de chaque pays.

Les données sur la répartition des résultats d'élèves fournissent parfois des explications différentes.

En Hongrie, l'augmentation de la variation des résultats en mathématiques est la conséquence d'une progression des résultats des élèves les plus performants.

F 2

Graphique F2.2. Répartition des résultats des élèves de 8^e année, par domaine d'études (1995 et 1999)



Note : Les résultats de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la moyenne des résultats en 1999.
Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999). Tableau F2.2.

A l'opposé, en Nouvelle-Zélande, la variance des résultats a augmenté parce que les élèves les plus faibles ont atteint en 1999 un niveau de performance inférieur à celui de 1995. Dans ce pays, les résultats montrent un net recul aux 5^e et aux 25^e centiles, alors qu'aucun changement significatif n'est intervenu aux autres niveaux.

En Nouvelle-Zélande, la variance a augmenté...

En Corée, les élèves les plus faibles en mathématiques ont obtenu des résultats en 1999 qui étaient supérieurs de 20 points à ceux qu'ils avaient obtenus en 1995, tandis que les changements autour des 75^e et 95^e centiles étaient infimes et sans signification statistique. En d'autres termes, les écarts types suggèrent que la réduction de la variation des résultats d'élèves en Corée pourrait s'expliquer par la progression des résultats des élèves les moins performants. L'analyse des résultats par centiles fournit des informations intéressantes sur la nature de l'évolution des disparités internes d'un pays. Toutefois, il est nécessaire de poursuivre l'analyse plus avant pour établir des rapports entre les résultats d'élèves à différents niveaux de performance et les écarts internes.

... tandis que la variance des résultats en mathématiques s'est réduite en Corée parce que les élèves les plus faibles ont progressé.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIES

La population cible de cet indicateur est formée par les élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans laquelle sont inscrits la plupart des élèves âgés de 13 ans, appelée ici 8^e année par convention. Dans la majorité des pays, elle correspond en effet à la 8^e année de la scolarité institutionnelle.

Le tableau F2.1 montre la moyenne de résultats et l'écart type correspondant pour les élèves de 8^e année en 1995 et en 1999. L'écart type est la racine carrée de la moyenne des écarts mis au carré entre les résultats en mathématiques de chaque élève et la moyenne nationale. Il est défini de telle manière que, dans une répartition normale, environ deux tiers des élèves présentent des résultats qui se situent à un écart type de la moyenne ou moins et tous sauf environ 5 pour cent se situent à moins de deux écarts types. Le graphique F2.1 montre les pays pour lesquels la différence entre les écarts types des résultats en mathématiques et en sciences entre 1995 et 1999 s'avère statistiquement significative. Les tests F ont été utilisés afin de comparer les écarts types au seuil de confiance de 95 pour cent.

Le tableau F2.2 montre les résultats d'élèves se situant aux 5^e, 25^e, 75^e et 95^e centiles des répartitions des pays respectifs en 1995 et en 1999. Le 5^e centile, par exemple, désigne le niveau de performance en dessous duquel se situent 5 pour cent de la population. Les tableaux montrent également les pays pour lesquels les moyennes de 1999 pour chaque centile se révèlent statistiquement différentes des moyennes de 1995 pour les centiles correspondants. Les tests statistiques utilisés afin de comparer les moyennes des pays comprennent une compensation pour les comparaisons multiples au seuil de signification de 5 pour cent. Ces données sont modélisées dans le graphique F2.2.

Les moyennes de résultats et centiles de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999, ce qui explique que les chiffres présentés ici puissent différer quelque peu de ceux qui ont été publiés dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

Les résultats concernant cet indicateur sont tirés des tests réalisés dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) durant l'année scolaire 1995 et une répétition de cette étude (TIMSS-R) en 1999, menées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

F
2

Tableau F2.1. Changement dans les écarts types des résultats des élèves de 8^e année, par domaine d'études (1995 et 1999)

	Résultats en mathématiques						
	Moyenne		Écart type		Différence entre les écarts types	Rang de l'écart type	
	1999	1995	1999	1995		1995-1999	1999
Australie	525	519	80	85	-5	7	9
Belgique (Com. fl.) ¹	558	550	77	75	2	3	2
Canada	531	521	73	72	n	1	1
République tchèque	520	546	79	75	4	4	3
Angleterre ¹	496	498	83	85	-2	8	10
Hongrie	532	527	85	79	6	9	6
Italie*	485	491	86	91	-4	10	12
Japon	579	581	80	79	1	6	5
Corée	587	581	79	85	-6	5	11
Pays-Bas ¹	540	529	73	76	-3	2	4
Nouvelle-Zélande	491	501	89	82	7	12	7
États-Unis	502	492	88	84	4	11	8
	Résultats en sciences						
	Moyenne		Écart type		Différence entre les écarts types	Rang de l'écart type	
	1999	1995	1999	1995		1995-1999	1999
Australie	540	527	87	94	-7	8	11
Belgique (Com. fl.) ¹	535	533	69	76	-7	1	2
Canada	533	514	78	82	-4	4	6
République tchèque	539	555	80	77	3	5	3
Angleterre ¹	538	533	91	92	-1	10	10
Hongrie	552	537	84	79	6	6	5
Italie*	498	497	88	86	1	9	8
Japon	550	554	76	77	-1	2	4
Corée	549	546	85	83	2	7	7
Pays-Bas ¹	545	541	77	76	n	3	1
Nouvelle-Zélande	510	511	93	90	3	11	9
États-Unis	515	513	97	96	1	12	12

Note : Les résultats de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999.

1. Les critères d'échantillonnage du taux de participation ont été appliqués seulement après l'inclusion des écoles de remplacement.

* Voir les notes en annexe 3.

Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999). Voir les erreurs types en annexe 3.

Disparités des résultats en mathématiques et en sciences chez les élèves de 8^e année (1995 et 1999)

Tableau F2.2. Répartition des résultats des élèves de 8^e année, par domaine d'études (1995 et 1999)

	Résultats en mathématiques														
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995					
	Moyenne		5 ^e centile		25 ^e centile		75 ^e centile		95 ^e centile						
Australie	525	519	▲	387	368	▲	472	465	▲	581	578	▲	648	647	
Belgique (Com. fl.) ¹	558	550		423	415		511	504	▲	611	602	▲	675	659	
Canada	▲	531	521	▲	406	396	▲	484	473	▲	581	570	▲	646	633
République tchèque	▼	520	546	▼	392	426	▼	467	493	▼	573	599		653	670
Angleterre ¹		496	498		360	354		442	443	▼	551	556		632	635
Hongrie		532	527		386	393		476	474	▼	590	582	▲	667	650
Italie*		485	491		336	326		430	434	▼	546	556		619	625
Japon		579	581		441	447		529	530		633	633		702	703
Corée		587	581	▲	448	428	▲	538	530		640	639		710	708
Pays-Bas ¹		540	529		410	396	▲	495	482	▲	590	581		653	644
Nouvelle-Zélande		491	501	▼	341	359	▼	430	447		554	557		632	634
États-Unis		502	492	▲	356	345		442	438	▲	562	552	▲	642	621

	Résultats en sciences														
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995					
	Moyenne		5 ^e centile		25 ^e centile		75 ^e centile		95 ^e centile						
Australie	540	527	▲	391	360	▲	485	470	▲	601	590		675	671	
Belgique (Com. fl.) ¹	535	533	▲	415	392		490	491	▲	583	585		642	642	
Canada	▲	533	514	▲	403	376	▲	482	461	▲	586	571	▲	657	646
République tchèque		539	555	▼	410	432	▼	485	504	▼	593	604	▼	672	683
Angleterre ¹		538	533		388	379		479	474		598	592		686	681
Hongrie	▲	552	537		411	405	▲	499	487	▲	609	588	▲	686	659
Italie*		498	497		344	346	▼	436	444		554	556		631	632
Japon		550	554		421	424		501	505		602	607		667	673
Corée		549	546		406	402		493	494		607	604		684	673
Pays-Bas ¹		545	541		411	406		500	495		595	592		662	658
Nouvelle-Zélande		510	511		348	358		451	453		574	571		652	654
États-Unis		515	513		349	340		450	454		583	580	▲	667	655

▼ Diminution statistiquement significative entre 1995 et 1999.

▲ Augmentation statistiquement significative entre 1995 et 1999.

Note : Les résultats de 1995 ont été pondérés pour permettre une comparaison avec ceux de 1999.

1. Les critères d'échantillonnage du taux de participation ont été appliqués seulement après l'inclusion des écoles de remplacement.

* Voir les notes en annexe 3.

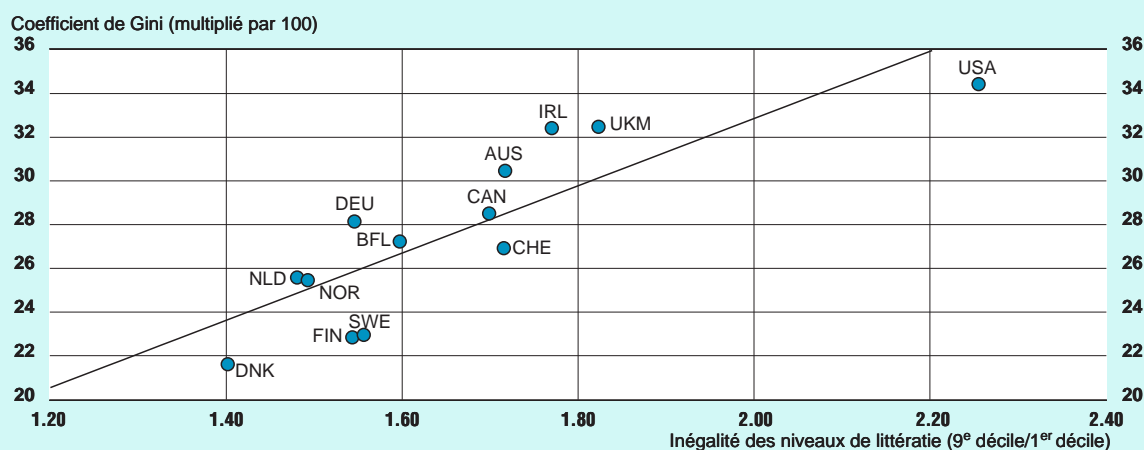
Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999). Voir les erreurs types en annexe 3.

INÉGALITÉ DES REVENUS ET INÉGALITÉS DES NIVEAUX DE LITTÉRATIE

- Des disparités plus marquées dans les résultats en compréhension des textes suivis sont étroitement liées à l'inégalité des revenus. Toutefois, l'interprétation causale de cette corrélation est loin d'être univoque.
- Cinq sur six des pays ayant obtenu les meilleurs résultats démontrent qu'il est possible d'avoir une population adulte qui présente à la fois un niveau moyen de compréhension des textes suivis assez élevé et des disparités assez faibles.

Graphique F3.1. **Inégalité des revenus et inégalité des niveaux de littératie**

Rapport entre l'inégalité des revenus (coefficient de Gini) et l'inégalité de la répartition des niveaux de littératie (9^e décile/1^{er} décile) au sein des pays, échelle des textes suivis



Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998 ; OCDE (1999), *Tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté dans la zone OCDE*. Tableau F3.1.

■ CONTEXTE

L'investissement dans le capital humain est un des moyens reconnus pour arriver à des taux d'activité élevés, à une forte croissance économique et au progrès social. Quels sont les résultats de cet effort en termes de niveau et de répartition de capital humain dans la population adulte des différents pays ? Quel est au juste le rapport entre la répartition du capital humain et la répartition de variables économiques importantes, comme le revenu individuel ?

L'indicateur F2 a montré que les pays présentent non seulement de fortes disparités dans les moyennes de résultats d'élèves âgés de 13 ans, mais également en terme d'étendue des connaissances séparant le groupe de tête des élèves les moins performants de la cohorte d'âge. L'indicateur F3 développe cet aspect en évaluant la répartition du capital humain dans la population adulte et en associant cette répartition à la variance du revenu individuel.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Une façon d'évaluer le capital humain est de tester certaines compétences centrales des adultes, telle la littératie. Il a été demandé aux personnes interrogées dans le cadre de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS ou *International Adult Literacy Survey*), qui a été menée conjointement par Statistique Canada et l'OCDE en 1994 et en 1998, d'exécuter diverses tâches qu'elles étaient susceptibles de rencontrer dans la vie quotidienne. Trois échelles de compétences en lecture/compréhension de l'écrit ont été élaborées et testées : la compréhension de textes suivis, ou la capacité de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans différents textes, tels des éditoriaux, des nouvelles, des poèmes et des ouvrages de fiction ; la compréhension de textes schématiques, ou la capacité de repérer et d'utiliser l'information contenue dans des documents tels les demandes d'emploi, les formules de paie, les horaires de transport, les cartes, les tableaux et les graphiques ; et la compréhension de textes au contenu quantitatif, ou la capacité d'effectuer des opérations arithmétiques, comme établir le solde d'un compte de chèques, calculer un pourboire ou remplir un bon de commande.

Le tableau F3.1 présente les niveaux de compréhension de textes suivis des pays participants ainsi que les 10^e et 90^e centiles de la répartition des résultats en compréhension de textes suivis. De même que pour les résultats d'élèves en mathématiques et en sciences (indicateur F2), le tableau montre qu'une population adulte obtenant une moyenne de résultats élevée en compréhension de textes suivis n'est pas incompatible avec une répartition assez serrée de ces résultats en compréhension de l'écrit. A titre d'exemple, en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, soit six des sept pays en tête du classement, présentent des écarts internes très faibles en ce qui concerne leurs résultats en compréhension des textes suivis (mesurés à l'aune du rapport entre les 10 pour cent obtenant les meilleurs résultats en compréhension de textes suivis et les 10 pour cent les plus faibles). Le Canada, en revanche, présente une moyenne de résultats élevée en compréhension des textes suivis et des disparités assez fortes. Les États-Unis obtiennent une moyenne de résultats proche de la moyenne de l'OCDE mais présentent l'écart le plus large entre les 10 pour cent les plus performants et les 10 les plus faibles en compréhension des textes suivis.

Six des sept des pays ayant obtenu les meilleurs résultats démontrent qu'il est possible d'avoir une population adulte qui obtient une moyenne de résultats élevée en compréhension de textes suivis tout en présentant des disparités internes assez faibles.

F 3

Les disparités plus marquées dans les résultats en compréhension des textes suivis sont étroitement liées à l'inégalité des revenus.

Quel est le rapport entre les disparités dans les résultats en compréhension des textes suivis et la répartition des revenus individuels ? Ce rapport constituerait un indicateur important sur le rendement des compétences. Pour en rendre compte, l'axe horizontal du graphique F3.1 présente l'écart entre les moyennes de résultats en compréhension (échelle des textes suivis) des 10 pour cent les plus performants et les 10 les plus faibles. Plus l'indice est proche de 1, plus les résultats en compréhension de l'écrit de la population sont homogènes. L'axe vertical du graphique F3.1 montre le coefficient de Gini de l'inégalité économique multiplié par 100. Plus le coefficient est proche de 0, plus la répartition des revenus est équitable dans la population. Inversement, plus le coefficient se rapproche de 1, plus grande est l'inégalité économique dans le pays.

Manifestement, parmi les 13 pays Membres de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles pour les deux dimensions, les niveaux les plus élevés d'inégalité de la répartition de la littératie sont étroitement liés à de plus grandes inégalités de distribution des revenus. Les pays nordiques et les Pays-Bas présentent à la fois une faible variation des compétences en littératie et des taux d'inégalité économique assez bas. À l'opposé, les États-Unis se distinguent par une forte variation des compétences en littératie et de très fortes disparités dans la répartition des revenus.

Toutefois, l'interprétation causale de cette corrélation est loin d'être univoque.

L'inégalité économique, qui s'est renforcée dans un certain nombre de pays de l'OCDE entre le milieu des années 80 et le milieu des années 90, est tributaire de toute une série de facteurs. L'augmentation des différences de revenus entre ménages selon les types d'emploi (à temps partiel, intérim, etc.) a entraîné un accroissement simultané de la proportion des ménages à taux d'activité et d'inactivité élevés. On relève également des effets indirects, tels que l'effet de la répartition des revenus sur l'éducation ou sur les mécanismes économiques et politiques, ceux-ci ayant à leur tour un impact indirect sur la croissance économique.

Les mécanismes de fixation des salaires peuvent avoir une influence déterminante sur l'inégalité des gains.

En général, l'inégalité des revenus reflète l'inégalité des gains, qui peut à son tour subir l'influence déterminante des mécanismes de fixation des salaires tels que le salaire minimum et les conventions collectives. L'étendue des transferts sociaux vers les ménages peut également atténuer l'effet des disparités marché-revenus.

La répartition du capital humain peut constituer un facteur d'inégalité des revenus...

Si l'information présentée au graphique F3.1 ne doit pas être interprétée comme la preuve d'une relation directe de cause à effet, les capacités de lecture et d'écriture n'en jouent pas moins un rôle certain, dans la mesure où la répartition du capital humain dans une population peut constituer un facteur d'inégalité des revenus au sein de cette population.

... et inversement, l'inégalité des revenus peut être à la base d'une différenciation des investissements dans l'éducation de la génération à venir.

Inversement, des disparités plus marquées dans la répartition des revenus peuvent provoquer des investissements inéquitables en éducation, qui affecteront les compétences en compréhension des textes suivis et renforceront l'inégalité en ce qui concerne l'accès à l'enseignement de la génération future.

D'autres variables peuvent conditionner ces deux inégalités simultanément. En outre, les disparités d'un pays à l'autre en ce qui concerne la répartition des

revenus et les niveaux de littératie peuvent refléter des attitudes sociétales généralisées et une tolérance envers certains niveaux d'inégalité. Il est évident que ces corrélations déterminantes pour la cohésion sociale méritent de faire l'objet de recherches et d'analyses plus approfondies.

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS) a été conçue pour mesurer les capacités de compréhension de l'écrit des adultes en évaluant leurs niveaux de compétences, au moyen d'instruments de test issus de contextes précis dans les pays concernés.

Dans le graphique F3.1, l'inégalité de la répartition de la littératie est exprimée sous forme d'écart entre les résultats en compréhension de textes suivis au 90^e centile (D9) et au 10^e centile (D1). Plus l'indice est proche de 1, plus les résultats en compréhension de l'écrit de la population sont homogènes.

L'inégalité des revenus est mesurée au moyen du coefficient de Gini. Le coefficient de Gini est un indice d'inégalité économique qui rend compte de la répartition des revenus au sein d'une population. Plus le coefficient est proche de 0, plus la répartition des revenus est équitable dans la population. Inversement, plus le coefficient se rapproche de 1, plus grande est l'inégalité économique dans le pays. Au graphique F3.1 et au tableau F3.1, le coefficient de Gini a été multiplié par 100.

Les mesures des échelles de compréhension des textes suivis proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, qui a été menée conjointement par l'OCDE et Statistique Canada en 1994 et en 1998.

Tableau F3.1. Inégalité dans la répartition du niveau de littératie et inégalité des revenus
Répartition sur l'échelle des textes suivis de la population âgée de 16 à 65 ans et coefficient de Gini sur l'inégalité des revenus

	Date de la collecte de données	Répartition du niveau de littératie (échelle des textes suivis) ¹			Répartition du niveau de littératie	Coefficient Gini sur l'inégalité des revenus (multiplié par 100)
		Moyenne	10 ^e centile	90 ^e centile	(90 ^e centile/10 ^e centile)	
Australie	1996	274	201	346	1.72	30.5
Belgique (Com. fl.) ²	1996	272	215	344	1.60	27.2
Canada	1994	279	200	341	1.70	28.5
Danemark	1998	275	229	320	1.40	21.7
Finlande	1998	289	227	348	1.54	22.8
Allemagne	1994	276	216	334	1.55	28.2
Irlande	1995	266	188	333	1.77	32.4
Pays-Bas	1994	283	228	340	1.49	25.5
Norvège	1997/1998	289	231	341	1.48	25.6
Suède	1994/1995	301	234	364	1.55	23.0
Suisse ³	1998	264	191	327	1.72	26.9
Royaume-Uni	1996	267	186	339	1.82	32.4
États-Unis	1994	274	153	345	2.25	34.4

1. Les valeurs sur la répartition du niveau de littératie sont fournies uniquement pour les pays où le coefficient Gini sur l'inégalité des revenus est disponible.

2. La valeur du coefficient Gini se réfère à la Belgique.

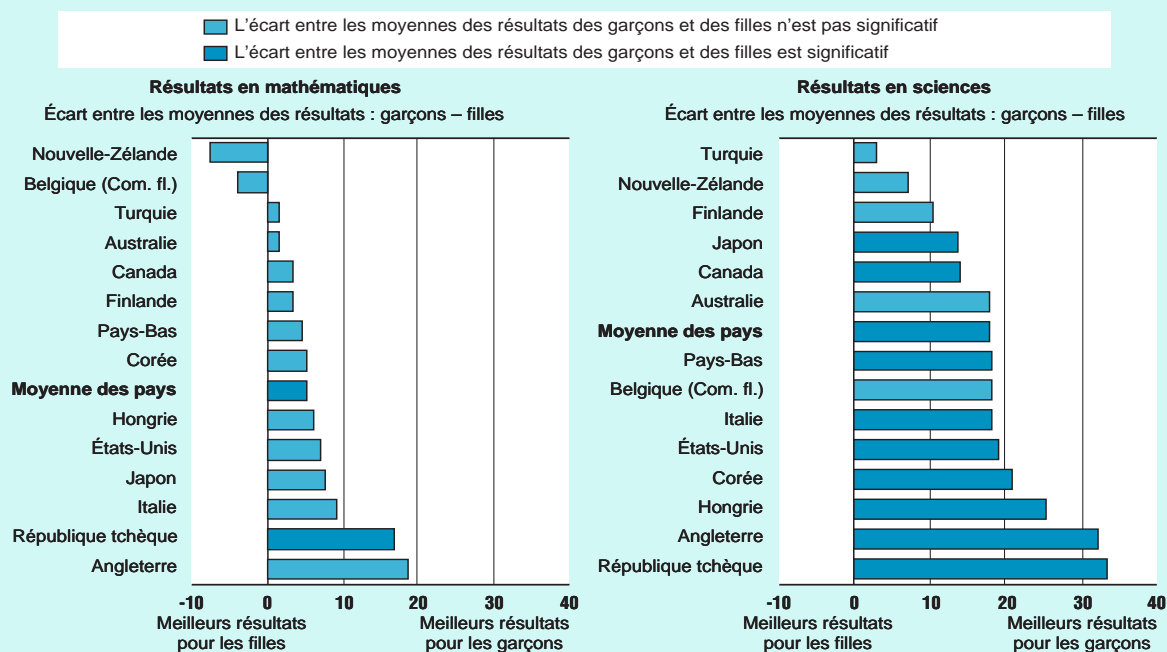
3. Résultats combinés pour l'ensemble de la population, 1994 et 1998.

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS), 1994-1998 ; OCDE, *Tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté dans la zone OCDE*, 1999.

ÉCARTS ENTRE FILLES ET GARÇONS DANS LES RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES DE 8^e ANNÉE (1999)

- En ce qui concerne les résultats en mathématiques en 8^e année, les écarts entre filles et garçons sont faibles à modérés dans la plupart des pays Membres de l'OCDE participant à l'étude.
- En sciences, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont plus marqués et plus souvent statistiquement significatifs qu'en mathématiques, la moyenne des résultats des garçons dépassant celle des filles à raison de l'équivalent d'une demi-année scolaire.
- En Corée, les filles obtiennent des résultats en mathématiques inférieurs à ceux des garçons, mais leur niveau de performance n'en demeure pas moins supérieur à celui des filles et des garçons de tous les autres pays.
- Les moyennes de résultats plus faibles et les écarts plus affirmés entre filles et garçons vont souvent de pair. Sur les cinq pays qui présentent les plus fortes disparités entre sexes, quatre affichent des moyennes de résultats nettement inférieures à la moyenne de l'OCDE.
- Entre 1995 et 1999, la Corée, le Japon et les Pays-Bas ont réussi à éliminer les écarts statistiquement significatifs entre filles et garçons pour les mathématiques.

Graphique F4.1. **Écart entre les sexes dans les moyennes des résultats de 8^e année, par domaine d'études (1999)**



Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart des résultats entre les garçons et les filles.
Source : IEA TIMSS-R (1999). Tableau F4.1.

F 4

■ CONTEXTE

Cet indicateur compare les résultats en mathématiques et en sciences des garçons et des filles de 8^e année.

Tous les pays attachent beaucoup d'importance à la réduction des disparités éducatives entre hommes et femmes. L'éducation influe largement sur le taux d'activité, la mobilité professionnelle et la qualité de la vie. Des études précédentes ont indiqué que, si les différences entre les résultats en mathématiques et en sciences des filles et ceux des garçons sont relativement restreintes dans les premières années (presque toujours en faveur des garçons), elles tendent à s'affirmer et à s'étendre plus tard dans la scolarité, quel que soit le pays concerné. Les écarts entre résultats en mathématiques et en sciences des garçons et filles âgés de 13 ans peuvent également affecter les filières d'enseignement et de formation ultérieures, ainsi que les possibilités de carrière plus tard dans la vie.

C'est pourquoi l'objectif de réduire les différences en éducation entre garçons et filles, tout particulièrement pour des domaines d'études essentiels comme les mathématiques et les sciences, a acquis une grande importance dans de nombreux pays Membres de l'OCDE. Il est primordial d'attirer l'attention des décideurs politiques sur toute disparité systématique dans les acquis des élèves qui pourrait compromettre les chances d'un groupe d'élèves donné.

L'indicateur F4 rend compte des résultats en mathématiques et en sciences des garçons et des filles de 8^e année dans les pays Membres de l'OCDE.

■ OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

En ce qui concerne les résultats en mathématiques, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont faibles ou modérés dans la plupart des pays de l'OCDE participant à l'étude.

En ce qui concerne les résultats en mathématiques, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont faibles ou modérés dans la plupart des pays Membres de l'OCDE participant à l'étude (graphique F4.1). Dans l'ensemble, les garçons ont surclassé les filles à raison de 5 points en moyenne, ce qui représente un écart assez faible mais statistiquement significatif. A l'échelle des pays isolés, même si les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles dans tous les pays sauf deux (la Communauté flamande de Belgique et la Nouvelle-Zélande), les disparités entre niveaux de performance ne peuvent pas être considérées comme significatives du point de vue statistique. Cependant, en République tchèque, les résultats des garçons dépassaient ceux des filles de 17 points, ce qui est statistiquement significatif, soit la moitié de la différence de performance moyenne entre élèves de 7^e et de 8^e année, telle qu'elle avait été mesurée en 1995 (33 points).

En sciences, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont plus marqués et plus souvent statistiquement significatifs qu'en mathématiques,...

En sciences, les écarts entre filles et garçons de 8^e année sont plus marqués et plus souvent statistiquement significatifs qu'en mathématiques (graphique F4.1). Dans les 14 pays de l'OCDE participant à l'étude, les garçons ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des filles, et ces disparités se sont révélées statistiquement significatives dans tous les pays sauf cinq (l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et la Turquie).

... la moyenne des résultats des garçons dépassant celle des filles à raison de l'équivalent d'une demi-année scolaire.

En moyenne, les résultats des garçons des pays de l'OCDE dépassaient ceux des filles de 18 points, soit pratiquement la moitié de la différence de performance moyenne entre élèves de 7^e et de 8^e année, telle qu'elle avait été mesurée en 1995 (39 points).

Si on envisage les deux domaines d'études en même temps, cinq pays (l'Australie, la Communauté flamande de Belgique, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et la Turquie) ne présentent pas de différences significatives entre sexes, ni dans une matière ni dans l'autre, tandis que la République tchèque affiche des différences significatives qui favorisent les garçons.

Dans certains pays, qui présentent pourtant d'assez fortes différences entre sexes en faveur des garçons, les filles obtiennent malgré tout de bons résultats – particulièrement en mathématiques. En moyenne, les filles coréennes ont surclassé tous les autres élèves ayant participé à l'étude à l'exception des garçons coréens. Les filles de la Communauté flamande de Belgique et du Japon ont obtenu des résultats élevés comparés à ceux de tous les autres élèves ayant participé à l'étude. En sciences, les meilleures performances des filles de certains pays sont moins tranchées par rapport aux garçons : au Japon, les filles ont obtenu les meilleurs résultats de toutes les filles des pays de l'OCDE participant à l'étude, surpassant la moyenne de résultats des garçons de six pays.

De façon analogue, certains pays présentent des disparités relativement faibles entre filles et garçons tout en obtenant la moyenne de résultats la plus basse. En fait, sur les cinq pays qui présentent les plus fortes disparités entre sexes, quatre affichent des moyennes de résultats nettement inférieures à la moyenne de l'OCDE. La Turquie est le pays où l'écart entre les résultats des garçons et des filles est le plus faible en mathématiques et en sciences, mais elle présente également la moyenne de résultats la plus faible, pour les filles comme pour les garçons.

La comparaison de l'analyse des résultats de mathématiques ventilés par sexe de TIMSS-R avec ceux de TIMSS a révélé que trois pays – qui avaient présenté des écarts significatifs en faveur des garçons pour les résultats en mathématiques de 1995 – ne présentent plus de disparités entre sexes en 1999 : la Corée, le Japon et les Pays-Bas. En sciences, l'écart entre les garçons et les filles n'était plus significatif en Nouvelle-Zélande en 1999, alors qu'il l'était en 1995.

A l'opposé, les résultats de l'enquête n'avaient pas révélé de différences significatives entre sexes en Angleterre en 1995, alors que les résultats de 1999 indiquent un écart statistiquement significatif en faveur des garçons. Si l'importance des disparités entre sexes a pu fluctuer dans le temps pour plusieurs pays, seuls les changements enregistrés en Corée peuvent être considérés comme étant réellement significatifs du point de vue statistique.

En Corée, les filles obtiennent des résultats en mathématiques inférieurs à ceux des garçons, mais leur niveau de performance n'en demeure pas moins supérieur à celui des filles et des garçons de tous les autres pays...

... tandis que dans d'autres pays, les écarts entre garçons et filles sont élevés et la moyenne de résultats est faible.

Entre 1995 et 1999, la Corée, le Japon et les Pays-Bas ont réussi à éliminer les écarts significatifs entre filles et garçons pour les mathématiques...

... tandis que dans d'autres pays, l'écart entre garçons et filles s'est accentué.

Les résultats concernant cet indicateur sont tirés des tests réalisés dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) durant l'année scolaire 1995 et une répétition de cette étude (TIMSS-R) en 1999, menées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

■ DÉFINITIONS ET MÉTHODOLOGIE

La population cible de cet indicateur est formée par les élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans laquelle sont inscrits la plupart des élèves âgés de 13 ans, appelée ici 8^e année par convention. Dans la majorité des pays, elle correspond en effet à la 8^e année de la scolarité institutionnelle. Les données étant sujettes à des erreurs d'échantillonnage, les différences de résultats observées ne peuvent être considérées comme statistiquement significatives en deçà d'une certaine taille. Par conséquent, les moyennes de résultats sont accompagnées de leurs écarts types respectifs. Le graphique F4.1 montre les pays dans lesquels l'écart entre les résultats des filles et des garçons est statistiquement significatif. Les tests statistiques utilisés afin de comparer les moyennes des pays comprennent une compensation pour les comparaisons multiples au seuil de signification de 95 pour cent.

Les tests statistiques utilisés afin de comparer les moyennes de résultats des filles et des garçons intègrent une compensation pour les comparaisons multiples. Les résultats ci-dessus diffèrent légèrement de ceux qui figurent dans les publications internationales relatives à TIMSS-R parce que, dans ce cas, le groupe de référence se limite aux 14 pays Membres de l'OCDE ayant participé aux deux études.

Écart entre filles et garçons dans les résultats en mathématiques et en sciences de 8^e année...

Tableau F4.1. Écart dans la moyenne des résultats de 8^e année, par sexe et domaine d'études (1999)

	Résultats en mathématiques					
	Filles		Garçons		Écart entre les moyennes	Erreur type
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type		
Australie	524	(5.7)	526	(5.7)	2	(6.0)
Belgique (Com. fl.) ¹	560	(7.2)	556	(8.3)	-4	(14.2)
Canada	529	(2.5)	533	(3.2)	3	(2.9)
République tchèque ²	512	(4.0)	528	(5.8)	17	(5.0)
Angleterre ¹	487	(5.4)	505	(5.0)	19	(6.5)
Finlande	519	(3.0)	522	(3.5)	3	(3.6)
Hongrie	529	(4.0)	535	(4.3)	6	(3.7)
Italie	475	(4.5)	484	(4.3)	9	(4.2)
Japon	575	(2.4)	582	(2.3)	8	(3.3)
Corée	585	(3.1)	590	(2.2)	5	(3.7)
Pays-Bas ¹	538	(7.6)	542	(7.0)	5	(3.0)
Nouvelle-Zélande	495	(5.5)	487	(7.6)	-7	(8.3)
Turquie	428	(4.7)	429	(4.4)	2	(2.8)
États-Unis	498	(3.9)	505	(4.8)	7	(3.4)
Moyenne des pays²	518	(1.3)	523	(1.4)	5	(1.5)
	Résultats en sciences					
	Filles		Garçons		Écart entre les moyennes	Erreur type
	Moyenne	Erreur type	Moyenne	Erreur type		
Australie	532	(5.1)	549	(6.0)	18	(6.8)
Belgique (Com. fl.) ¹	526	(4.6)	544	(7.2)	18	(10.3)
Canada ²	526	(3.2)	540	(2.4)	14	(3.9)
République tchèque ²	523	(4.8)	557	(4.9)	33	(4.8)
Angleterre ^{1, 2}	522	(6.2)	554	(5.3)	32	(6.6)
Finlande	530	(4.0)	540	(4.5)	10	(5.0)
Hongrie ²	540	(4.0)	565	(4.5)	25	(4.2)
Italie ²	484	(4.1)	503	(5.6)	18	(5.8)
Japon ²	543	(2.8)	556	(3.6)	14	(4.6)
Corée ²	538	(4.0)	559	(3.2)	21	(5.1)
Pays-Bas ^{1, 2}	536	(7.1)	554	(7.3)	18	(4.1)
Nouvelle-Zélande	506	(5.4)	513	(7.0)	7	(7.8)
Turquie	431	(4.8)	434	(4.3)	3	(2.9)
États-Unis ²	505	(4.6)	524	(5.5)	19	(4.1)
Moyenne des pays²	517	(1.3)	535	(1.4)	18	(1.5)

1. Les critères d'échantillonnage du taux de participation ont été appliqués seulement après l'inclusion des écoles de remplacement.

2. L'écart entre les moyennes est significative.

Source : IEA TIMSS-R (1999).

Annexe 1

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.)

Tableau XI.1a. Âges théoriques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire

	Orientation du programme		Orientation : formation continue/marché du travail			
	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement préprofessionnel ou professionnel	Programmes du niveau 3A de la CITE	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE
Pays de l'OCDE						
Australie	m	m	17	m	m	m
Autriche	18	18	18	18	15	a
Belgique	18-19	18-19	18-19	a	18-19	18-19
Canada	m	m	17-18	a	m	m
République tchèque	19	18	19	19	18	19
Danemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
Finlande	19	19	19	a	a	a
France	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
Allemagne	19	19	19	19	a	a
Grèce	18	17-18	18	a	a	17-18
Hongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
Islande	20	19-20	20	19	18	20
Irlande	18	18	18	a	a	18
Italie	19	19	19	19	17	a
Japon	18	16-18	18	18	16	16
Corée	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Luxembourg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
Mexique	18	19	18	a	19	19
Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	a	18-20
Nouvelle-Zélande	m	m	18	17	17	17
Norvège	18-19	18-19	18-19	a	18-19	16-18
Pologne	19	20	19-20	a	18	a
République slovaque	18	16-18	18	a	17	16
Espagne	17	15-17	17	a	15-17	17
Suède	19	19	19	a	a	19
Suisse	m	m	18-20	18-20	17-19	17-19
Turquie	16	16	16	16	a	16
États-Unis	18	a	18	a	a	a
Participants au projet IEM						
Argentine	15-18	15-18	15-18	a	a	a
Brésil	17	17	17	17	a	17
Chili	18	18	18	18	a	a
Chine	18	18	18	18	a	18
Égypte ²	17	17	17	17	a	17
Inde	18	18	18	a	a	a
Indonésie	18	18-19	18	18-19	a	a
Jordanie ²	18	18	18	a	a	18
Malaisie ³	17-19	17-19	19	a	a	17
Paraguay ²	18	18	18	a	a	18
Pérou	16	16	16	16	a	a
Philippines ²	16	a	16	a	a	a
Fédération de Russie ²	17	17-18	17	n	n	n
Sri Lanka ²	16-18	16	16-18	16	a	a
Thaïlande	16	16	16	16	a	a
Tunisie ²	19	16-19	19	16-17	m	a
Uruguay ²	18	18	18	18	a	a
Zimbabwe ²	19	17	19	a	a	17

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte – durée au moins d'un an plus courte que les programmes du niveau 3A/3B de la CITE; durée longue – équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

2. Estimations de l'OCDE.

3. Les Programmes d'enseignement général ou préprofessionnel/professionnel sont estimés par l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau XI.1b. Âges théoriques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

	Orientation du programme		Orientation : formation continue/marché du travail		
	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement préprofessionnel ou professionnel	Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
Pays de l'OCDE					
Autriche	a	19	19	19	20
Belgique	19-20	19-20	19-20	a	19-20
Canada	19	21	m	m	20
République tchèque	20	20	20	a	20
Danemark	21-22	21-22	21-22	a	21-22
Finlande	a	25-29	a	a	25-29
France	18-21	19-21	18-21	a	19-21
Allemagne	22	22	22	22	a
Grèce	a	19-20	a	a	19-20
Hongrie	20-22	19-22	20-22	a	19-22
Islande	a	21	a	a	21
Irlande	a	19	a	a	19
Italie	a	20	a	a	20
Japon	19	19	19	19	19
Corée	a	a	a	a	a
Luxembourg	a	20-25	a	a	20-25
Mexique	a	a	a	a	a
Pays-Bas	a	18-20	a	18-20	18-20
Nouvelle-Zélande	m	m	18	18	18
Norvège	a	20-25	a	a	20-25
Pologne	a	21	a	21	a
République slovaque	a	20-21	21-21	a	a
Espagne	a	18	18	18	a
Suède	m	19-20	19-20	m	19-20
Suisse	m	m	19-21	21-23	a
Turquie	a	a	a	a	a
États-Unis	a	20	a	a	20
Participants au projet IEM					
Argentine	a	a	15-18	a	a
Brésil	a	a	a	a	a
Chili	a	a	a	a	a
Chine	a	20	a	20	20
Égypte ¹	a	19	a	a	19
Inde	a	a	a	a	a
Indonésie	a	a	a	a	a
Jordanie ¹	a	a	a	a	a
Malaisie ¹	18	18	a	a	18
Paraguay	a	a	a	a	a
Pérou	a	m	a	a	m
Philippines ¹	17-19	17-19	18-19	18-19	17
Fédération de Russie	a	18-19	a	a	18-19
Sri Lanka ¹	a	a	a	a	a
Thaïlande ¹	a	19	a	a	19
Tunisie	a	a	a	a	a
Uruguay	a	a	a	a	a
Zimbabwe	a	19	a	a	19

1. Estimations de l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau XI.1.c. Âges théoriques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

	Tertiaire-type B (CITE 5B) ¹					Tertiaire-type A (CITE 5A) ¹					Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)
	1 ^{er} diplôme			2 ^e diplôme		1 ^{er} diplôme			2 ^e diplôme		
	Durée moyenne	Durée longue	Durée très longue	Durée longue	Durée très longue	Durée moyenne	Durée longue	Durée très longue	Durée longue	Durée très longue	
Pays de l'OCDE											
Australie	m	m	m	m	m	20	a	a	22-23	a	25-29
Autriche	20	21	a	23	24	22	23	a	a	25	25
Belgique	a	21-23	a	a	a	22-25	22-25	24-26	22-27	24-26	25-29
Canada	20	21	a	m	m	22	23	25	26	m	29
République tchèque	21	22	a	25	a	22	24	a	24	a	27
Danemark	21-22	22-24	a	22-24	25-29	22-24	25-26	a	24-26	27-30	30
Finlande	21-22	a	a	a	a	24	26	a	a	32	29
France	20-21	a	a	a	a	21-22	23-24	25	23-24	a	25-26
Allemagne	21	22	a	a	a	25	26	a	a	a	28
Hongrie	m	m	m	m	m	21-25	23-26	a	30	30	30
Islande	22	24	a	a	a	23	25	a	25	a	29
Irlande	20	21	a	21	a	22	23	24	24	25	27
Italie	a	22-23	a	a	a	22	23-25	a	23-25	25-27	27-29
Japon	20	21	23	a	a	22	23	a	24	a	22
Corée	20	21-22	a	24	a	21-22	22-23	23-24	23	a	26
Luxembourg	22	22	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexique	m	a	a	a	a	m	a	a	m	m	m
Pays-Bas	19-20	19-20	a	a	a	22-23	22-24	25-26	23-25	23-25	25
Nouvelle-Zélande	20	20	a	21	a	21-22	22-24	23-24	22-23	a	28
Norvège	20-22	a	a	a	a	20-22	22-25	25-26	22-25	25-26	29
Pologne	21	a	a	a	a	24	25	a	25	a	m
Portugal	a	21-22	22-23	a	a	20-24	20-24	a	23-24	26-27	27-29
République slovaque	20	21	a	a	a	21-22	23-24	a	a	a	27
Espagne	19	a	a	a	a	20	22	a	m	a	25-27
Suède	22-23	23	a	a	a	23-25	25-26	a	25-30	a	27-29
Suisse	m	m	m	m	24-26	23-26	23-26	28	23-26	24-26	29
Turquie	20-21	m	a	a	a	22-24	m	m	25-26	a	28-29
Royaume-Uni	20	21	23	21	23	21	23	24	22-23	24	24
États-Unis	20	a	a	a	a	21	a	a	23	25	28
Participants au projet IEM											
Argentine	20-21	20-21	a	a	a	23-24	23-24	23-24	23-24	23-24	23-29
Brésil	a	22	23	m	m	22 ou 23	23	23	23	23	29
Chili	22	a	a	a	a	22	23	24	a	23	25
Chine	a	a	a	a	a	22	23	a	a	24-25	28
Égypte ²	a	a	a	a	a	21-23	21-23	a	a	23-25	25+
Inde ²	20-22	22-23	a	a	a	20-21	a	a	22-23	23-24	m
Indonésie	22	22	a	a	a	22-23	24	24	a	24-26	27-29
Jordanie ²	a	a	a	a	a	24+	22-24	a	23-25	24+	27+
Malaisie	20-22	a	a	a	a	24	27	a	24-25	a	29
Paraguay ²	22	a	a	a	a	22-24	22-24	a	a	a	24-28
Pérou	21	22	a	a	a	a	21-22	24	a	a	27
Philippines ²	a	a	a	a	a	19	20	21	23	24	25
Fédération de Russie ²	20-22	a	a	a	a	22	a	a	a	24	25-30
Sri Lanka ²	18-21	a	a	a	a	19	22-25	m	a	23-27	25-27
Thaïlande	22	a	a	a	a	22	23-24	a	a	25-26	28-30
Tunisie ²	a	a	a	a	a	21-22	23-25	a	23-24	a	25-27
Uruguay ²	22	a	a	a	a	22	23	25	a	a	24-26
Zimbabwe ²	20-21	a	a	a	a	22	a	a	a	25	28

1. Durée des programmes du niveau 5A de la CITE : durée moyenne – de trois ans à moins de cinq ans ; durée longue – de cinq à six ans ; durée très longue – plus de six ans et pour le niveau 5B : durée moyenne – de deux à moins de trois ans ; durée longue – de trois à moins de cinq ans ; durée très longue – plus de cinq ans.

2. Estimations de l'OCDE.

Source : OCDE.

Annexe 2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCES

Tableau X2.1. **Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique**
(période de référence : année civile 1998, prix courants de 1998)

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPAs)	Déflateur du PIB (1995 = 100)	Taux d'activité de la population totale (1999) ¹	Taux de chômage de la population totale (1999) ¹
Australie	34.4	24 226	103	73.9	7.0
Autriche	51.6	23 583	103	72.2	4.7
Belgique	50.9	23 804	104	65.0	8.6
Canada	44.4	25 203	102	76.9	7.6
République tchèque	46.2	12 939	128	73.1	8.7
Danemark	55.9	25 584	106	81.1	5.1
Finlande	50.5	21 780	105	74.0	10.2
France ²	52.9	21 676	104	68.1	11.8
Allemagne	47.5	22 904	103	71.8	8.7
Grèce	50.7	14 327	121	64.1	10.8
Hongrie	36.9	10 445	162	60.2	7.0
Islande	39.8	25 260	111	89.8	2.0
Irlande	33.2	22 699	113	67.6	5.8
Italie	48.8	22 160	111	60.6	11.3
Japon	42.7	24 102	99	78.1	4.7
Corée	24.7	14 384	113	66.9	6.3
Luxembourg	43.6	37 348	107	63.3	2.4
Mexique	18.8	7 879	178	65.3	2.0
Pays-Bas	46.2	24 678	105	74.1	3.6
Nouvelle-Zélande	m	17 785	103	76.4	6.8
Norvège	48.0	26 147	107	82.0	3.2
Pologne	44.5	8 183	151	67.6	12.5
Portugal	42.0	15 592	111	74.4	4.4
Espagne	40.7	17 027	108	64.4	15.8
Suède	58.2	21 845	104	79.5	7.1
Suisse	37.7	27 338	100	84.9	3.1
Turquie	m	6 544	567	59.2	7.3
Royaume-Uni	39.7	22 050	109	77.6	6.0
États-Unis	m	32 262	105	79.5	4.2

1. Grèce : année de référence 1998.

2. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas compris.

ANNEXE 2

Tableau X2.2. **Statistiques de référence (période de référence : année civile 1998, aux prix courants de 1998)**

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)
Australie ¹	593 311	204 313	18 730	1.31
Autriche	2 614 661	1 349 746	8 078	13.72
Belgique	9 081 545	4 626 982	10 203	37.39
Belgique (Com. fl.)	5 487 400	m	6 165	37.39
Canada	887 480	394 057	30 247	1.16
République tchèque	1 798 300	830 280	10 295	13.50
Danemark	1 163 820	650 087	5 303	8.58
Finlande	689 523	348 242	5 153	6.14
France ²	8 450 819	4 424 198	58 299	6.69
Allemagne	3 784 400	1 798 220	82 029	2.01
Grèce	35 872 501	18 172 355	10 516	238.09
Hongrie	10 087 434	3 724 445	10 144	95.20
Islande	577 406	229 888	274	83.43
Irlande	60 582	20 128	3 705	0.72
Italie	2 067 703 000	1 008 566 000	57 588	1 620.27
Japon	498 499 300	212 959 200	126 486	163.52
Corée	444 366 540	109 898 338	46 430	665.39
Luxembourg	665 735	290 076	429	41.55
Mexique	3 844 917	721 096	95 521	5.11
Pays-Bas	776 161	358 357	15 700	2.00
Nouvelle-Zélande ¹	98 913	m	3 792	1.47
Norvège	1 109 348	532 805	4 432	9.57
Pologne	553 560	246 194	38 666	1.75
Portugal	19 992 891	8 402 486	9 969	128.63
Espagne	87 545 400	35 663 800	39 371	130.59
Suède	1 905 349	1 109 271	8 851	9.85
Suisse	380 940	143 569	7 110	1.96
Turquie	52 224 945 000	m	64 789	123 168.96
Royaume-Uni	851 653	338 256	59 237	0.65
États-Unis	8 728 800	m	270 560	1.00

1. PIB calculé suivant l'année budgétaire.

2. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas compris.

Tableau X2.3. Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995 aux prix courants de 1995)

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale – aux prix constants de 1998, année de base = 1995)	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)
Australie ¹	508 113	577 281	188 883	18 072	1.29
Autriche	2 370 726	2 530 151	1 294 134	8 047	13.73
Belgique	8 133 764	8 717 501	4 328 161	10 137	36.74
Belgique (Com. fl.)	4 877 616	m	m	m	m
Canada	794 962	870 365	386 082	29 354	1.18
République tchèque	1 381 049	1 401 300	783 678	10 331	10.81
Danemark	1 009 756	1 094 796	596 033	5 222	8.42
Finlande	564 566	657 445	321 141	5 108	5.86
France ²	7 662 391	8 137 089	4 104 369	57 753	6.46
Allemagne	3 523 000	3 673 500	1 928 460	81 661	2.02
Grèce	27 235 205	29 738 163	14 895 505	10 454	203.08
Hongrie	5 614 042	6 238 452	2 327 299	10 229	60.55
Islande	451 372	519 795	186 846	267	75.87
Irlande	41 409	53 609	16 099	3 601	0.63
Italie	1 787 278 000	1 867 796 000	936 613 000	57 301	1 550.31
Japon	483 220 200	502 776 613	175 376 400	125 570	169.94
Corée	377 349 800	394 710 415	74 550 100	45 093	615.20
Luxembourg	538 448	624 024	245 543	413	38.87
Mexique	1 837 019	2 164 497	380 924	90 903	2.96
Pays-Bas	666 035	738 357	368 872	15 460	2.03
Nouvelle-Zélande ¹	91 461	95 723	m	3 656	1.47
Norvège	928 745	1 040 355	457 033	4 358	9.14
Pologne	308 104	365 411	147 561	38 588	1.14
Portugal	16 254 541	18 085 890	6 959 254	9 917	119.07
Espagne	72 841 700	80 904 900	32 046 100	39 210	122.08
Suède	1 713 316	1 830 971	1 103 482	8 827	9.73
Suisse	363 329	379 417	133 827	7 041	2.01
Turquie	7 762 456 000	9 207 672 118	m	61 646	22 334.21
Royaume-Uni	713 979	777 936	317 104	58 606	0.65
États-Unis	7 338 400	8 292 800	m	263 073	1.00

1. PIB calculé suivant l'année budgétaire.

2. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas compris.

Notes générales

■ Définitions

Le **coefficient de Gini** est un indice d'inégalité économique qui rend compte de la répartition des revenus au sein d'une population. Plus le coefficient est proche de 0, plus la répartition des revenus est équitable dans la population. Inversement, plus le coefficient se rapproche de 1, plus grande est l'inégalité économique dans le pays. Le **coefficient de Gini** est une mesure de dispersion à l'intérieur d'un groupe de valeurs, calculé comme la différence moyenne entre chaque paire de valeurs divisée par deux fois la moyenne de l'échantillon. Plus le coefficient est grand, plus le degré de dispersion est important.

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.

Le **déflateur du PIB** est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix du courant par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays. Toutes les données sont basées sur l'année 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.

Les **taux de parité de pouvoir d'achat (PPA)** sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les **dépenses publiques totales** utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

Le **taux de chômage** est calculé en rapportant le nombre de chômeurs au nombre d'actifs, ces deux catégories étant définies selon les critères du BIT. Les taux de chômage par tranche d'âge sont définis selon les mêmes critères. Le **taux d'activité** d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche d'âge qui sont soit en activité, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les critères du Bureau international du travail (BIT).

■ Source

- *Édition 2000 des Comptes nationaux des pays de l'OCDE : principaux agrégats, Volume 1*

Le cadre théorique utilisé par les comptes nationaux est fourni depuis des années par la publication des Nations Unies *Système de comptabilité nationale* publiée en 1968. Une version mise à jour a été publiée en 1993 (communément appelée SCN 93).

Toutes les données sont basées sur cette version dans l'édition 2001 de *Regards sur L'éducation*. Cependant, les statistiques sont basées sur l'ancien système (SCN 68) pour **le Japon, la Nouvelle-Zélande, la Suisse et la Turquie**.

- OCDE, *Base de données analytique, janvier 2001*

Annexe 3

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

INDICATEUR A1 : Effectif relatif de la population en âge d'être scolarisée

■ Notes générales

Méthodes

- Calculs réalisés pour construire les graphiques A1.3 A, B et C

Les estimations du graphique A1.3 A sont calculées selon la méthode suivante : soit $C(i)$ le pourcentage moyen des personnes âgées de 5 à 19 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles divisé par le pourcentage de 5-19 ans dans la population totale d'un pays i . Soit $D(i)$ le pourcentage moyen des personnes âgées de 20 à 29 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles divisé par le pourcentage de 20-29 ans dans la population totale d'un pays i .

Soit $A(i)$ les dépenses de l'enseignement primaire et secondaire au titre des établissements exprimées en pourcentage du PIB pour un pays i et $B(i)$ les dépenses de l'enseignement tertiaire au titre des établissements exprimées en pourcentage du PIB. La différence attendue pour un pays i présentée dans le graphique A1.3(A) est calculée par la formule $(C(i) - 1) * A(i) + (D(i) - 1) * B(i)$.

Les graphiques A1.3 B et C montrent les changements attendus dans le ratio d'élèves/étudiants par enseignant si la proportion de la population âgée de 5 à 19 ans et respectivement de 20 à 29 ans dans chaque pays était égale à la moyenne de l'OCDE. Soit $C(i)$ et $D(i)$ deux variables ayant les mêmes définitions que pour le graphique A1.3 A. Soit $E(i)$ le ratio moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire pour l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles divisé par le ratio d'élèves par enseignant dans un pays i et ceci pour l'enseignement primaire et secondaire. Soit $F(i)$ le ratio moyen d'étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire pour l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles divisé par le ratio d'élèves par enseignant dans un pays i pour l'enseignement tertiaire.

La différence attendue pour un pays i présentée dans le graphique A1.3 B est calculée par la formule $(C(i) - 1) * E(i)$. La différence attendue pour un pays i présentée dans le graphique A1.3 C est calculée par la formule $(D(i) - 1) * F(i)$.

INDICATEUR A2 : Niveau de formation de la population adulte

■ Notes générales

Méthodes

Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à la CITE-76 est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance les contenus d'enseignement des programmes des différents pays en utilisant des critères de classification multiples (tableau 1). Parmi ces critères, on peut citer les suivants : 1) le type d'études ou de situations professionnelles sur lequel le programme débouche ; 2) l'orientation du programme (enseignement général ou enseignement préprofessionnel ou professionnel) ; 3) la durée du programme (critère s'appliquant aux niveaux 3, 4 et 5 de la CITE où il existe des programmes de durées très variables) ; et 4) la position dans la structure nationale de délivrance de diplômes et de titres. La CITE-76 ne prévoyait aucune disposition de ce genre. Pour plus de détails, voir l'édition 1999 de la publication de l'OCDE *Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*.

Interprétation

Afin de classer les programmes d'études nationaux qui chevauchent deux ou plusieurs des niveaux définis dans la version 1997 de la CITE, on a recours à une règle simple qui consiste à attribuer le niveau de la CITE-97 où se trouve concentré l'essentiel du programme national considéré.

Le tableau 2 indique pour chaque niveau de la CITE-97 les programmes que les pays ont communiqués pour donner une meilleure idée de leurs systèmes éducatifs respectifs.

Tableau 1. CITE-97 : description des niveaux, des critères de classification et des sous-catégories

0. ENSEIGNEMENT PRÉ-PRIMAIRE	Critères principaux	Critères subsidiaires	Sous-catégories	
<p>Première étape de l'instruction organisée, visant essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire.</p>	<p>Doit être dispensé dans une école ou dans un autre centre d'accueil, et être conçu pour répondre aux besoins d'apprendre et de se développer des enfants de trois ans ou moins. Le personnel enseignant doit être suffisamment formé (c.à.d. diplômés) pour dispenser un programme éducatif.</p>	<p>Le personnel enseignant doit être titulaire des diplômes correspondants; mise en œuvre d'un programme ayant des contenus éducatifs.</p>		
1. ENSEIGNEMENT DU 1 ^{ER} DEGRÉ (PRIMAIRE)	Critères principaux	Critères subsidiaires		
<p>Normalement conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques.</p>	<p>Début des études systématiques caractéristiques de l'enseignement primaire, par ex. en lecture, écriture et mathématiques. Accès aux établissements ou aux programmes d'enseignement primaire créés à l'échelon national.</p> <p>Le début des activités de lecture ne constitue pas à lui seul un critère suffisant pour classer un programme d'enseignement au niveau 1 de la CITE.</p>	<p>Dans les pays où l'âge de scolarité obligatoire (ou au moins l'âge auquel la quasi-totalité des élèves commencent leur formation) est postérieur au début de l'étude systématique des disciplines mentionnées, c'est la première année de la scolarité obligatoire qui doit être utilisée pour déterminer la limite entre les niveaux 0 et 1 de la CITE.</p>		
2. ENSEIGNEMENT DU 2 ^E DEGRÉ (SECONDAIRE), 1 ^{ER} CYCLE	Critères principaux	Critères subsidiaires	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme
<p>Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge en général le programme de base du primaire, bien qu'il soit d'ordinaire plus centré sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation.</p>	<p>Au début du niveau 2, les programmes doivent être ceux dans lesquels l'enseignement commence à être plus monovalent (un enseignant par discipline) et pour lesquels on fait appel à des enseignants plus spécialisés qui font classe dans leur domaine de spécialisation.</p> <p>Si ce point de transition dans l'organisation ne correspond pas à une coupure normale dans les systèmes éducatifs, il convient de subdiviser les programmes au stade où ceux-ci commencent à refléter ce changement d'organisation.</p>	<p>En l'absence toutefois de coupure distincte montrant ce changement d'organisation, il convient de créer une subdivision artificielle dans les programmes après la 6^e année d'enseignement primaire pour marquer le passage du niveau 1 au niveau 2 de la CITE.</p> <p>Dans les pays où il n'y a pas de coupure dans le système entre le 1^{er} et le 2^e cycles de l'enseignement secondaire, et dans ceux où le 1^{er} cycle dure plus de 3 ans, seules les 3 premières années qui suivent l'enseignement primaire doivent être comptés dans le premier cycle du secondaire.</p>	<p>A. Programmes conçus pour préparer les élèves à accéder directement au niveau 3 dans un filière pouvant déboucher ultérieurement sur l'enseignement tertiaire, autrement à des formations classées aux niveaux 3A ou 3B de la CITE.</p> <p>B. Programmes conçus pour préparer les élèves à accéder directement au niveau 3C.</p> <p>C. Programmes (dits parfois « finals ») principalement conçus pour accéder directement au marché du travail à la fin de ce niveau.</p>	<p>1. Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p> <p>2. Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p> <p>3. Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.</p>
3. ENSEIGNEMENT DU 2 ^E DEGRÉ (SECONDAIRE), 2 ^E CYCLE	Critères principaux	Programmes modulaires	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme
<p>Phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement est souvent plus organisé par discipline qu'au niveau 2 et les enseignants doivent en général posséder un diplôme de niveau plus élevé ou plus spécialisé qu'au niveau 2.</p>	<p>La frontière séparant le premier et le deuxième cycles du secondaire dans les différents pays devrait être l'élément déterminant pour distinguer le niveau 2 du niveau 3.</p> <p>Pour accéder à ces programmes d'enseignement, il faut d'ordinaire avoir achevé une formation de niveau 2, ou une formation de base qui, conjuguée aux acquis de l'expérience vécue, démontre l'aptitude à maîtriser les disciplines enseignées au niveau 3 de la CITE.</p>	<p>Pour obtenir un diplôme dans un programme modulaire, il faut associer des blocs d'enseignements, ou modules, pour en faire un programme répondant à des exigences précises.</p> <p>Un seul module, toutefois, peut n'avoir ni débouché précis dans le système éducatif ou sur le marché du travail ni orientation particulière.</p>	<p>A. CITE 3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A de la CITE.</p> <p>B. CITE 3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B de la CITE.</p>	<p>1. Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p> <p>2. Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p>

Tableau 1. CITE-97 : description des niveaux, des critères de classification et des sous-catégories (suite)

La durée habituelle des programmes de niveau 3 varie sensiblement aussi bien d'un pays à l'autre qu'à l'intérieur d'un même pays et représente en général entre 2 et 5 ans de la scolarité.		Il convient de classer les programmes modulaires au niveau « 3 » seulement, sans faire référence aux débouchés du programme dans le système éducatif ou sur le marché du travail.	C. CITE 3C : programmes de niveau 3 qui dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B. En conséquence ils débouchent directement sur le marché du travail, sur les programmes de niveau 4 ou d'autres programmes de niveau 3.	3. Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.
4. ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE NON TERTIAIRE	Critères principaux	Types de programmes pouvant faire partie du niveau 4	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme
Ces programmes se trouvent à la limite entre le 2 ^e cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, ils peuvent clairement être rattachés soit à l'un, soit à l'autre de ces deux niveaux. Souvent ces programmes ne sont pas d'un niveau beaucoup plus avancé que ceux classés au niveau 3 mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé une formation à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3.	Les élèves accédant à des programmes de niveau 4 de la CITE ont en général achevé le niveau 3. Durée des programmes : les programmes de niveau 4 ont en général une durée de 6 mois à 2 ans en équivalent plein-temps.	Premier type : formations professionnelles courtes dont les contenus ne sont pas assimilés à un enseignement « tertiaire » dans de nombreux pays de l'OCDE ou qui ne répondent pas au critère de durée retenu pour le niveau 5 de la CITE – au moins deux années en équivalent plein-temps depuis le début du niveau 5. Ces programmes sont souvent conçus pour les élèves qui ont terminé le niveau 3 mais leur accès n'est pas nécessairement subordonné à la possession d'un diplôme de niveau 3. Deuxième type : programmes affectés par les pays à l'enseignement secondaire du 2 ^e cycle même si les élèves qui y accèdent ont en général déjà achevé un autre programme à ce niveau d'enseignement (deuxième cursus par exemple).	A. Programmes de niveau 4 conçus pour donner directement accès au niveau 5A de la CITE. B. Programmes de niveau 4 conçus pour donner directement accès au niveau 5B de la CITE. C. Programmes de niveau 4 qui, dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B de la CITE. Ils débouchent directement sur le marché du travail ou sur d'autres formations de niveau 4.	1. Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique. 2. Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique. 3. Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.
5. ENSEIGNEMENT TERTIAIRE, 1^{ER} NIVEAU	Critère de classification retenus pour le niveau et les sous-catégories (5A et 5B)		Durée théorique cumulée des études	Position dans la structure nationale de délivrance de titres et diplômes
Les programmes de niveau 5 ont des contenus d'enseignement plus approfondis que ceux proposés aux niveaux 3 et 4. CITE 5A : programmes fondés sur un enseignement largement théorique et axés sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant de grandes qualifications. CITE 5B : programmes ayant des contenus généralement plus pratiques et techniques, et une finalité professionnelle plus précise qu'au niveau 5A.	L'accès à ces programmes exige normalement l'achèvement avec succès d'une formation de niveau 3A ou 3B ou la possession d'une qualification équivalente de niveau 4A ou 4B. Les programmes ont une durée théorique cumulée minimum (dans le tertiaire) de trois ans (en EPT). En général, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de recherche de haut niveau. La réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse peut s'avérer nécessaire. Les programmes ont une orientation plus pratique et une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A et ne préparent pas les étudiants à accéder directement à des formations à la recherche de haut niveau. Ils ont une durée minimum de deux en équivalent plein-temps.	Les programmes assurent le niveau de formation requis pour accéder à une profession exigeant de grandes compétences ou à un programme de recherche de haut niveau. Leurs contenus sont en général conçus pour préparer les étudiants à intégrer une profession précise.	A. Catégories de durées : moyenne : 3 à moins de 5 ans; longue : 5 à 6 ans; très longue : plus de 6 ans. B. Catégories de durées : courte : 2 à moins de 3 ans; moyenne : 3 à moins de 5 ans; longue : 5 à 6 ans; très longue : plus de 6 ans.	A. Positions : diplôme intermédiaire; premier diplôme; deuxième diplôme; troisième diplôme et +. Dans cette publication, les diplômes intermédiaires ne sont pas comptabilisés dans les taux d'obtention d'un diplôme. B. Positions : diplôme intermédiaire; premier diplôme; deuxième diplôme; troisième diplôme et +. Dans cette publication, les diplômes intermédiaires ne sont pas comptabilisés dans les taux d'obtention d'un diplôme.
6. ENSEIGNEMENT TERTIAIRE, 2^E NIVEAU (CONDUISANT A UN DIPLOME DE RECHERCHE APPROFONDIE)				
Ce niveau est réservé aux programmes tertiaires qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	Ce niveau exige la soutenance d'une thèse ou d'un mémoire publiable qui soit le produit de travaux de recherche originaux et représente une contribution appréciable à la connaissance. Ne doit pas reposer uniquement sur le travail effectué en cours.	Prépare les étudiants à enseigner dans les établissements proposant des formations de niveau 5A et à faire de la recherche dans le secteur public et l'industrie.		

Tableau 2. Présentation standardisée des niveaux d'éducation de la CITE-97¹

	Pré- primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire				Post- secondaire, hors tertiaire	Tertiaire- type B	Tertiaire- type A	Recherche de haut niveau
	CITE 0/1	CITE 2	Formations courtes de niveau 3C	Formations longues de niveau 3C	CITE 3B	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A	CITE 6
Pays de l'OCDE										
Australie		0/1/2, 2B/2C			3B	3A, 3A/4		5B	5A	5A/6
Autriche		0/1/2			3B	3A	4A	5B		5A/6
Belgique	1	2		3CL/4		3A		5B	5A	5A/6
Canada		0/1/2, 2				3	4	4/5B	5A	5A/6
République tchèque	0/1	2		3CL		3A, 3A/4				5A/6
Danemark	1	2			3B/4B	3A/4A		5B	5A	6
Finlande	0/1	2				3		5B	5A	6
France	0, 1	2A, 2B	3CS	3CL	3B	3A	4A, 4	5B, 5AI	5A	5A/6
Allemagne	1	2A			3B	3A	4	5B	5A	
Grèce	0/1	2		3CL	3B	3A	4C	5B	5A	6
Hongrie	0/1	2		3C, 3C/4B		3A			5A	5A/6
Islande	0/1	2A, 2C	3CS			3A	4C	5B	5A	6
Irlande	0/1	2				3A/4		5B/4		5A/6
Italie	0/1	2	3CS	3CL		3A/3B	4C		5A/5B	6
Japon		0/1/2				3A/3C		5B		5A/6
Corée	0/1	2				3A/3C		5B		5A/6
Mexique	0, 1	2, 2/3A		3CL				5B		5A/6
Pays-Bas	1	2				3A/3C, 3C			4/5B/5A	
Nouvelle-Zélande	0, 1			3CL		3A	4C	5B	5A	5A/6
Norvège	0, 1	2A		3C		3A	4C	5B	5A	6
Pologne		1/2	3CS			3A	4B			5B/5A/6
Portugal	1	2				3/4		5B	5A	6
Espagne	0/1, 1	2	3CS		3B	3A	4B	4C/5B, 5B	5A	6
Suède	1	2				3A, 3		4/5B	5A	5A/6
Suisse	0/1	2A		3CL	3B/4B	3A/4A		5B		5A/6
Turquie	0, 1	2			3B	3A				5A/6
Royaume-Uni		2	3CS	3CL		3A		5B	5A	6
États-Unis	0/1	2				3		5B, 5AI	5A	6
Participants du projet IEM										
Argentine	0/1	2A				3A		5B	5A	6
Bésil	0/1	2A				3A	4C	5B	5A	6
Chili	0/1	2A			3B	3A		5B	5A	6
Chine	0/1	2A				3A	4C	5B	5A	6
Égypte	0/1	2A/2C			3B/C	3A	4C	5B	5A	6
Inde	0/1	2A/2C				3A		5B	5A	6
Indonésie	0/1	2A			3B	3A		5B	5A	6
Jordanie	0/1	2A		3C		3A		5B	5A	6
Malaisie ²	0/1	2A	3CS		3B	3A	4C	5B	5A	6
Paraguay	0/1	2A/2B		3C		3A		5B	5A	6
Pérou	0/1	2A			3B	3A		5B	5A	6
Philippines	0/1	2A				3A	4A/B	4C	5A	6
Fédération de Russie	0/1	2A		3C		3A 3A+5B	4C	3A+5B	5B	5A
Sri Lanka	0/1	2A			3B	3A		5B	5A	6
Thaïlande	0/1	2A			3B	3A	4C	5B	5A	6
Tunisie	0/1	2A			3B	3A		5B	5A	6
Uruguay	0/1	2A			3B	3A		5B	5A	6
Zimbabwe	0/1	2A		3C		3A	4C	5B	5A	6

Note : CITE 5AI (tertiaire-type A, diplôme intermédiaire).

1. Les cases de ce tableau indiquent pour chaque pays la classification au niveau national des programmes qui sont inclus à chaque niveau de la classification internationale définie par le libellé des colonnes.

2. Les programmes du 3C sont considérés comme courts lorsqu'ils ne remplissent pas les critères équivalents au niveau 3 de la CITE.

Source : OCDE.

Tableau 3. Sources

	Agence statistique	Source	Période de référence	Population couverte	Unité d'échantillonnage primaire	Taille de l'échantillon	Taux global de non-réponse	Remarques
Australie	Australian Bureau of Statistics/Bureau australien des statistiques	Australian Bureau of Statistics, Labour Force Australia	Mai 1999	Personnes âgées de 15 à 64 ans	Individu. Membres du ménage ayant répondu à l'enquête	63 003	7.3 %	Des ménages sont sélectionnés et tous les adultes âgés de 15 à 64 ans (sauf visiteurs) sont interviewés
Autriche	Office central des statistiques autrichien	Micro-recensement trimestriel	Les données sont des moyennes annuelles des résultats des micro-recensements trimestriels	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	31 500		
Belgique	Eurostat	Enquête européenne sur les forces de travail	Trimestre du printemps	Personnes âgées de 15 à 64 ans	Ménage	35 000		Ménage privé
Canada	Statistique Canada	Enquête mensuelle sur la population active	Les données annuelles sont des moyennes des estimations mensuelles	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
République tchèque	Office statistique tchèque (CSU)	Enquête par sondage sur la population active	Moyenne annuelle des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Environ 26 500 ménages, soit env. 72 000 personnes, soit env. 60 000 personnes de 15 ans et plus	1 ^{er} entretien : 20 %; 2 ^e -5 ^e entretiens : 2.5 %	Utilisation jusqu'en 1997 d'une classification conforme au questionnaire de l'EPA
Danemark	Eurostat	Enquête européenne sur les forces de travail	Trimestre du printemps	Personnes âgées de 15 à 64 ans	Individu	15 600		Ménage privé
Finlande	Eurostat	Enquête européenne sur les forces de travail	Trimestre du printemps	Personnes âgées de 15 à 64 ans	Individu	19 717		Ménage privé
France	INSEE	Enquête sur la population active (EPA)	Mars	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	85 000	10 %	
Allemagne	Office statistique fédéral	EPA (micro-recensement)	19-25 avril 1999	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	150 000	5.1 % pour les questions sur le niveau de formation	
Grèce	Services statistiques nationaux	EPA	2 ^e trimestre 1999	Ensemble de la population des ménages privés	Ménage	30 772 ménages	5 % des ménages couverts par l'enquête	
Hongrie	Office central des statistiques de la Hongrie	EPA	Les données sont des moyennes des chiffres trimestriels		Ménage	50 000 personnes en 1993-97, 64 000 depuis 1998	20-21 %	Forces armées non incluses
Islande	Statistique Islande	Enquête sur la population active islandaise	Les données annuelles sont des moyennes des estimations bi-annuelles (avril et novembre)	Tous les résidents âgés de 16 à 74 ans	Individu	4 200	12 %	
Irlande	Office central des statistiques	A partir du 4 ^e trim. 1997, une nouvelle Enquête nationale trimestrielle auprès des ménages (Quarterly National Household Survey – QNHS) a remplacé l'enquête annuelle sur la population active (EPA).	La QNHS est une enquête permanente. Les résultats sont présentés par trimestre correspondant aux saisons – 2 ^e trim. égal mars/avril/mai	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	39 000		
Italie	ISTAT	Enquête sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Les données annuelles se rapportent au 2 ^e trimestre (2 ^e semaine d'avril)	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	75 512		

Tableau 3. Sources (suite)

	Agence statistique	Source	Période de référence	Population couverte	Unité d'échantillonnage primaire	Taille de l'échantillon	Taux global de non-réponse	Remarques
Japon	Bureau des statistiques, Agence de gestion et de coordination	Enquête spéciale sur la population active	Février 1998-1999	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
Corée	Office national des statistiques	Rapport annuel issu de l'enquête sur la population active	Moyenne annuelle des estimations mensuelles			30 000 ménages		
Luxembourg	Eurostat	Enquête européenne sur les forces de travail	Trimestre du printemps	Personnes âgées de 15 à 64 ans	Ménage	8 500		Ménage privé
Mexique	Secretaría del Trabajo y Prevision social (STPS)	Encuesta Nacional de Empleo/Enquête nationale sur l'emploi	Enquête bi-annuelle à partir de 1991, annuelle à partir de 1995	L'enquête couvre la population civile résidente âgée de 12 ans et plus, à l'exclusion des forces armées	Ménage	48 000 en 1997 (niveau national) et 135 000 en 1998 (par État)	Environ 15 %	Les années impaires, l'enquête est réalisée au niveau des États, d'où une nette augmentation de la taille de l'échantillon
Pays-Bas	Centraal Bureau voor de Statistiek, Statistics Netherlands	EPA			Ménage	60 000		
Nouvelle-Zélande	Statistique Nouvelle-Zélande	Enquête trimestrielle sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Les données annuelles sont des moyennes des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
Norvège	Statistik Sentralbyraa	Enquête mensuelle sur la population active	Moyenne annuelle	Personnes âgées de 15 ans et plus	Individu	24 000		
Pologne	Główny Urząd Statystyczny	EPA	Les données sont des moyennes des statistiques publiées chaque trimestre	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Environ 22 000 ménages	1997 : 9,6 % 1998 : 11,6 %	
Portugal	Eurostat	Enquête européenne sur les forces de travail	Trimestre du printemps	Personnes âgées de 15 à 64 ans	Ménage	20 000		Ménage privé
Espagne	Instituto Nacional de Estadística/Institut national de la statistique	Enquête trimestrielle sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Les données annuelles sont des moyennes des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 16 ans et plus	Ménage	65 622	11,13 %	Une partie du non réponse est traitée. Le taux définitif de non réponse : 5,90 %.
Suède	Statistiska Centralbyran	Enquête mensuelle sur la population active	Les données annuelles sont des moyennes des estimations mensuelles	Personnes âgées de 16 ans et plus	Individu	17 000		
Suisse	OFS	EPA	Les données annuelles se rapportent au 2 ^e trimestre (avril à juin)	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
Turquie	Institut national statistique	Enquête sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Enquête bi-annuelle depuis octobre 1998; moyenne annuelle d'avril et octobre	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Chaque enquête porte sur 15 000 ménages	10 % (1500 ménages pour chaque enquête)	
Royaume-Uni	ONS	EPA	Enquête réalisée au printemps	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
États-Unis	Bureau du recensement et Bureau des statistiques sur la population active	Enquête permanente sur la population active (mars)	Les données annuelles sont des moyennes des estimations mensuelles	Personnes âgées de 16 ans et plus	Ménage	64 659 ménages, 56 768 familles et 131 617 personnes	7,2 % des ménages	

Source : OCDE.

Sources

■ Notes sur les différents pays

France : dans le système de formation français il existe une distinction entre le niveau 3C court (niveau national V, premier niveau de qualification CAP-BEP) et le niveau supérieur regroupant les niveaux 3C long, 3B et 3A (niveau national IV, second niveau de qualification, Baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels). Ces niveaux relèvent dans tous les cas du niveau CITE 3. A ce niveau sont donc incluses dans le cas de la France des personnes ayant atteint le niveau terminal de l'enseignement secondaire et des personnes qui ont atteint un niveau de qualification qui correspond à des programmes plus courts.

Royaume-Uni : les données relatives à la proportion de personnes ayant une formation de niveau deuxième cycle secondaire (CITE 3) au Royaume-Uni comprennent une proportion non négligeable de personnes (environ 7 pour cent de la population) ayant atteint ce niveau à l'âge de 16 ans. Bien que les programmes suivis par ces personnes ne remplissent pas le critère de durée prévu pour le niveau 3 de la CITE, les qualifications obtenues (5 notes comprises entre A et C au GCSE) sont considérées comme d'un niveau équivalent à celui atteint à l'issue d'un certain nombre de programmes qui satisfont aux critères de la CITE. Autrement dit, les critères usuels de classification de la CITE ont été assouplis dans ce cas particulier par souci de cohérence avec la nomenclature nationale des niveaux de formation.

INDICATEUR A3: Liens entre le capital humain et la croissance économique

■ Notes générales

Sources

[www.oecd.org/eco/wp/online/wp.htm#2001 n° 282](http://www.oecd.org/eco/wp/online/wp.htm#2001_n°_282), *Does human capital matter for growth in OECD countries* (disponible uniquement en anglais).

INDICATEUR B1 : Dépenses d'éducation par étudiant

Voir également les notes relatives à l'indicateur B1.

■ Notes générales

Méthodes

- Période de référence

Les chiffres relatifs aux pays où l'exercice budgétaire ne correspond pas à l'année scolaire ont fait l'objet d'ajustements. Une moyenne pondérée des effectifs scolarisés des années scolaires 1997-1998 et 1998-1999 a été calculée afin d'obtenir les données relatives à l'exercice budgétaire de 1998. Les données ont été pondérées en fonction de la proportion de chaque année scolaire qui chevauche l'année budgétaire 1998 (voir l'annexe 2).

- Estimation des dépenses par étudiant de l'enseignement tertiaire sur la durée des études

Deux méthodes différentes ont été appliquées pour calculer la durée moyenne des études tertiaires : la méthode par approximation et la méthode des indices en chaîne. Quelle que soit la méthode choisie, le résultat ne correspond pas à la durée moyenne des études qu'un étudiant doit suivre pour obtenir son diplôme, car tous les étudiants de l'enseignement tertiaire sont pris en considération, même ceux qui abandonnent leurs études. Le résultat doit plutôt être considéré comme la période moyenne pendant laquelle les étudiants fréquentent l'enseignement tertiaire et au terme de laquelle ils obtiennent leur diplôme ou abandonnent leurs études. Cette moyenne peut toutefois donner une idée assez précise de la durée des études avant l'obtention d'un diplôme dans les pays où les taux d'abandon sont modérés (voir *Regards sur l'éducation 2000*).

Les estimations des dépenses d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires ont été obtenues par la multiplication des dépenses annuelles par étudiant par une estimation de la durée moyenne des études tertiaires.

Dans les cas où la **méthode par approximation** a été utilisée, la durée moyenne des études tertiaires 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 correspondants, soit la formule $D = (St - i + St) / (Zt + At)$, où D représente la durée, St le nombre d'étudiants inscrits à la fin de l'année t, St-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), Zt le nombre d'étudiants de

première année durant l'année t et A_t le nombre d'étudiants qui abandonnent leurs études pendant 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'entrée 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 et, deuxièmement, que les dépenses relatives à l'année de référence sont représentatives des autres années, et ce pour la durée totale des études.

Dans les cas où la **méthode des indices en chaîne** a été utilisée, la durée des études a été définie 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 correspond donc à la formule : $D = \sum_{i=1}^{10} q_i$, 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 année i rapporté au nombre d'inscrits en première année $i-1$ années 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 $i-1$ années auparavant parvienne en année i . La somme de toutes les probabilités conditionnelles fournit donc une indication de la durée moyenne des études tertiaires. On suppose que les dépenses relatives à l'année de référence sont représentatives des autres années, et ce pour la durée totale des études.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Voir également les notes relatives à l'indicateur B2.

Australie : auparavant, les effectifs tertiaires comprenaient certains étudiants poursuivant des études à l'étranger. Ces derniers sont désormais exclus. Cette correction a un impact sur le nombre d'étudiants de l'enseignement tertiaire et, en conséquence, sur les dépenses par étudiant (2.8 pour cent). Les chiffres des effectifs dans le secteur de la formation et de l'enseignement professionnel sont désormais basés sur des données AQF, et plus sur des données de flux, ce qui donnera lieu à des interruptions dans les séries correspondant aux niveaux 2, 3, 4 et 5B de la CITE.

Royaume-Uni : les dépenses au titre du programme « Nursery Voucher » dans le cadre duquel les pouvoirs publics accordent aux parents des allocations destinées à acquérir des services d'éducation préscolaire auprès de prestataires privés et bénévoles sont incluses. Certains de ces parents ont inscrit leurs enfants dans des garderies qui ont été exclues des chiffres des effectifs fournis à l'OCDE, ce qui explique pourquoi les dépenses unitaires moyennes sont légèrement surestimées au Royaume-Uni au niveau 0 de la CITE.

- L'estimation de la durée de l'enseignement tertiaire a été calculée à l'aide de la méthode des indices en chaîne.

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'études, les étudiants n'ont pas été totalement pris en considération. Les étudiants qui sont arrivés en 10^e année d'études ou au-delà représentaient environ 10 pour cent de l'effectif total inscrit durant l'année académique 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 elles peuvent durer jusqu'à quatre ans lorsqu'elles sont suivies à temps partiel.

Allemagne et Italie : aucune distinction n'est établie entre les étudiants à temps plein et les étudiants à temps partiel dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, cela n'influence pas les dépenses sur la durée des études dans la mesure où le fait de considérer les étudiants à temps partiel comme des étudiants à temps plein conduit à une sous-estimation des dépenses annuelles et à une surestimation de la durée des études dans les mêmes proportions.

Canada : la 6^e année d'études inclut la septième, la 8^e, la 9^e et la 10^e année d'études.

Corée : la durée maximale des études post-secondaires non tertiaires est de trois ans. La 6^e, la 8^e et les années suivantes de l'enseignement tertiaire sont incluses dans la 7^e année d'études.

Grèce : la 5^e année des études tertiaires de type B inclut la 6^e et les années suivantes. La 7^e année des études tertiaires de type A et des programmes de recherche de haut niveau inclut la 8^e année et les années suivantes. Cela donne lieu à sous-estimation de la durée des études.

Irlande : enseignement à temps plein uniquement.

Islande : les données ont fait l'objet d'une estimation partielle, car les étudiants qui poursuivent des études au deuxième degré du niveau 5A ou au niveau 6 n'obtiennent généralement pas d'unités de valeur pour leur thèse avant que celle-ci ne soit terminée. La surestimation du nombre des étudiants à temps partiel et la sous-estimation du nombre d'équivalents plein temps qui en résultent ont été corrigées.

Pologne : entre 20 et 24 pour cent des étudiants ne sont pas inclus dans la population sur la base de laquelle la durée des études a été estimée. L'hypothèse retenue est que la durée des études des étudiants exclus ne présente pas de différence significative.

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. Ces données ont ensuite été ajustées en fonction du nombre d'étudiants inscrits dans chacune des principales filières de l'enseignement tertiaire afin de tenir compte du fait que de nombreux étudiants complètent leur cursus initial par un second cursus. 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 inscrits 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

Suisse : les dépenses par étudiant sont très élevées dans l'enseignement tertiaire. Leur importance s'explique principalement par la structure du système tertiaire, à savoir la présence d'un grand nombre d'universités par rapport à la taille du pays (dictée notamment par la nécessité de couvrir les trois régions linguistiques), la petite taille de certaines universités, le large éventail de cursus proposés par chacune d'elles et donc, le nombre assez faible d'étudiants par enseignant. De plus, la rémunération des enseignants est relativement élevée au niveau tertiaire.

Sources

Exercice 2000 de collecte de données sur l'éducation UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE). Les sources nationales sont les suivantes.

Allemagne : Office fédéral de statistique, Wiesbaden.

Australie : ministère de l'Emploi, de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse, division de l'enseignement tertiaire, Canberra ; Office australien de statistique, « Expenditure on Education Finance Collection » ; pour les dépenses publiques régionales, les données gouvernementales (établissements publics) et des données fournies par les établissements (établissements privés) ont été utilisées ; « Collection of National Financial Data on Vocational Education and Training » ; département de l'enseignement technique et supérieur de Nouvelle-Galles du Sud, données non publiées.

Autriche : Office central de statistique, Vienne.

Belgique : Communauté flamande : ministère de l'Éducation de la Communauté flamande, Bruxelles ; Communauté française : ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la communauté française, Bruxelles ; Communauté germanophone : ministère de la Communauté germanophone, Eupen.

Canada : Office national de statistique, Ottawa.

Corée : Institut coréen de développement de l'enseignement, Centre d'information sur l'enseignement, Séoul.

Danemark : ministère de l'Éducation, département des affaires économiques, Copenhague.

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.

États-Unis : Department of Educational Research and Improvement, National Centre for Education Statistics, Washington, DC.

Finlande : Office national de statistique, Helsinki.

France : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.

Grèce : ministère de l'Éducation nationale et des Affaires religieuses, direction de la planification des investissements et des recherches opérationnelles, Athènes.

Hongrie : ministère de la Culture et de l'Éducation, ministère des Finances, Office central de statistique, Budapest.

Irlande : ministère de l'Éducation, section de statistique, Dublin.

Islande : Institut national d'économie, Reykjavik.

Italie : Institut national de statistique (ISTAT), Rome ; ministère de l'Éducation publique, service de statistique, Rome.

Japon : ministère de l'Éducation, de la Science, des Sports et de la Culture, division de la recherche et de statistique, Tokyo.

Mexique : ministère de l'Éducation publique.

Norvège : Office central de statistique, division de la population, de l'enseignement et des régions, Kongsvinger ; ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, Oslo.

Nouvelle-Zélande : ministère de l'Éducation, Wellington.

Pays-Bas : Bureau central de statistique, département des statistiques de l'enseignement, Voorburg ; ministère de l'Éducation et des Sciences, Zoetermeer.

Pologne : Office central de statistique, République de Pologne, Varsovie.

Portugal : ministère de l'Éducation, bureau de la recherche et de la prospective, département de la programmation, Lisbonne.

République tchèque : rapport de clôture du gouvernement de la République tchèque ; étude régulière de l'Institut d'information sur l'éducation ; données non publiées émanant du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de l'Agriculture.

Suède : Office national de l'éducation (*Skolverket*), Stockholm ; Office national de l'enseignement supérieur (*Hogskoleverket*) ; Office national de statistique, Örebro.

Suisse : Office fédéral de statistique, Berne.

Turquie : ministère de l'Éducation nationale et conseil de l'enseignement supérieur, comptes définitifs.

Royaume-Uni : ministère de l'Éducation et de l'Emploi, Darlington.

INDICATEUR B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

■ Notes générales

Méthodes

- Modification du mode de calcul du PIB par rapport aux éditions précédentes

Depuis de nombreuses années, le cadre théorique régissant le calcul du PIB est celui défini dans l'ouvrage des Nations unies *Système de comptabilité nationale* publié en 1968 (couramment désigné sous l'acronyme SCN68). Une version mise à jour de cet ouvrage a été publiée en 1993 (SCN93). Le passage du SCN68 au SCN93 a donné lieu à certaines modifications de cet indicateur qui ne sont pas liées à une évolution du système d'éducation. Ce changement concerne tous les pays de l'OCDE, à l'exception toutefois de l'**Australie**, de la **Finlande**, de l'**Irlande** et de la **Norvège** dont les statistiques de référence étaient déjà basées sur la nouvelle version (SCN93) dans l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation* et du **Japon**, de la **Nouvelle-Zélande**, de la **Suisse** et de la **Turquie** dont les données restent basées sur l'ancien système (SCN68).

- Période de référence

Les statistiques sur les dépenses d'éducation portent sur l'exercice budgétaire 1998. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $w_t \cdot i$ (PIB_{t-i}) + w_t (PIB_t), où w_t et w_{t-i} sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées aux statistiques fournies par le **Canada**, les **États-Unis**, le **Japon** et le **Royaume-Uni**.

- Calcul des estimations présentées dans les graphiques B2.4 a, b et c

Les graphiques B2.4 a, b et c 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 , telles qu'elles sont présentées dans les graphiques B2.4 a, b et c, est la résultante des éléments suivants : $EX(i,l) * (EE(i,l)/RE(i,l)) - EX(i,l)$, 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. $EX(i,l)$ représente les dépenses relatives au PIB pour le pays i au niveau d'enseignement l .

- Calcul de l'indice du tableau B2.2

Le tableau B2.2 montre l'évolution des dépenses au titre des services d'enseignement entre 1995 et 1998. Toutes les dépenses communiquées pour 1995 sont exprimées en dollars constants de 1996, l'ajustement étant opéré au moyen des indices implicites du PIB (voir l'annexe 2).

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Allemagne : ne sont incluses dans les dépenses totales ni les dépenses afférentes à la formation des fonctionnaires stagiaires dans la fonction publique, aux écoles d'infirmiers et aux centres de formation agricole, ni les dépenses publiques et privées au titre des établissements fournissant des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire (*Studentenwerk*). Les versements effectués par des ménages et d'autres entités privées aux établissements subventionnés par l'État sont exclus.

Australie : à partir de cette édition, les données sur les dépenses d'éducation en Australie sont basées sur l'année civile, et non sur l'exercice budgétaire, c'est-à-dire de juillet à juin, comme dans les éditions précédentes. Le champ couvert par les données a été élargi par le biais de l'ajout des dépenses liées aux internats et aux frais de fonctionnement du ministère de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse, ce qui représente environ 1 pour cent des dépenses totales d'éducation. Les données de 1995 avaient été collectées sur la base de la même méthode.

Autriche : les dépenses au titre de la recherche et du développement dans l'enseignement tertiaire sont en partie exclues. Certaines des dépenses consenties par des institutions publiques autres que le ministère de l'Éducation sont exclues (*Sozialversicherungsträger, Kammern, Bundesfonds*).

Belgique : les dépenses consenties par le gouvernement fédéral au titre des retraites sont exclues. Les dépenses au titre de la recherche sont uniquement incluses lorsqu'elles sont financées par les autorités de la Communauté chargées de l'éducation. Les fonds consacrés à la recherche provenant de sources privées ou d'autres sources publiques sont exclus. Les notes sur la Belgique s'appliquent également à la **Communauté flamande de Belgique**.

Corée : les dépenses au titre de la recherche et du développement dans les établissements d'enseignement tertiaire sont exclues à l'exception de celles financées par le ministère de l'Éducation. Les dépenses au titre des programmes d'enseignement dispensés sous l'égide de ministères autres que le ministère de l'Éducation sont exclues (KAIST, école de police, établissement de formation du corps diplomatique et du personnel de l'administration fiscale et académie militaire).

Danemark : l'affectation des dépenses au titre de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire inférieur est estimée sur la base des effectifs scolarisés au niveau d'enseignement correspondant. Les dépenses afférentes à l'enseignement préscolaire comprennent certaines dépenses au titre des garderies. Les services liés aux garderies sont totalement intégrés dans les activités scolaires et ne sont pas fournis de manière distincte. La classification de ces dépenses dans les dépenses d'éducation est discutable. Le Danemark considère ces dépenses comme des dépenses d'éducation, tandis que la **Finlande** et la **Suède** excluent les dépenses afférentes à ce type de programmes.

États-Unis : sont incluses toutes les dépenses afférentes à la recherche, à l'exception des financements alloués aux grands centres fédéraux gérés par les universités. L'enseignement préprimaire ne comprend que les classes du préprimaire des établissements publics et privés du primaire. Il ne comprend pas les établissements privés non subventionnés qui représentent une part importante de l'enseignement préprimaire.

Finlande : les critères retenus pour les dépenses au titre des garderies et de l'encadrement des enfants de trois à six ans ont considérablement évolué par rapport aux éditions précédentes. Les dépenses estimées en matière de garderies et d'encadrement des enfants de trois à six ans sont exclues. Cette différence dans les éléments pris en considération s'applique également aux données sur les tendances présentées ici. Les dépenses au titre de la formation en apprentissage sont incluses pour la première fois.

Les transferts et versements publics aux entités privées sont exclus à l'exception des aides financières accordées aux élèves/étudiants. Les fonds de source étrangère sont exclus. Les dépenses des administrations locales comprennent aussi des dépenses privées.

France : toutes les dépenses excluent celles relatives au *Département d'outre-mer* (DOM). Le produit intérieur brut et les dépenses publiques totales ont été corrigées en conséquence.

Grèce : les dépenses au titre de l'enseignement préscolaire sont incluses dans les dépenses afférentes à l'enseignement primaire.

Japon : les dépenses consacrées aux collèges dispensant des formations spéciales, à des « établissements scolaires divers » et à l'administration scolaire ne sont pas affectées par niveau.

Japon, Nouvelle-Zélande, Suisse et Turquie : le PIB est basé sur le Système de comptabilité nationale de 1968 et n'est pas totalement comparable à celui d'autres pays (voir ci-dessus).

Portugal : sont exclus les transferts régionaux et locaux vers le secteur privé ainsi que les dépenses directes locales en faveur des établissements d'enseignement.

République tchèque : les données émanant des ministères de la Justice, de la Défense et de l'Intérieur ne sont pas incluses.

Royaume-Uni : les fonds d'origine publique consacrés par les ménages aux droits de scolarité sont inclus, mais les dépenses des ménages financées sur leurs revenus hors transferts ne le sont pas. Sont également exclues les dépenses afférentes aux établissements privés non subventionnés. Les dépenses au titre des programmes de formation en alternance subventionnés par l'État (environ 1 600 millions de livres) sont incluses, contrairement aux éditions précédentes. Leur prise en considération se justifie par le fait que la plupart de ces programmes impliquent la fréquentation à temps partiel d'un établissement d'enseignement supérieur, dont les effectifs s'inscrivent dans le cadre de l'exercice UOE de collecte de données.

Turquie : les dépenses régionales directes au titre des établissements d'enseignement ne sont pas incluses.

Interprétation

Danemark : les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire comprennent toutes les dépenses liées à la recherche et au développement dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses au titre de la recherche et du développement n'étaient pas incluses dans les éditions précédentes. Il n'est pas possible de comparer ces chiffres à ceux des éditions précédentes en raison d'une sous-estimation significative de ces derniers.

Finlande : les programmes d'enseignement tertiaire de type B ont été supprimés. Les dernières inscriptions dans des programmes de niveau 5B de la CITE ont eu lieu en automne 1998, ce qui explique la régression des dépenses au titre de ces programmes. Parallèlement, l'enseignement polytechnique (niveau tertiaire de type A) se développe rapidement. Ces deux phénomènes expliquent l'augmentation des dépenses au titre des programmes de niveau 5A et la baisse des dépenses au titre des programmes de niveau 5B.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B3 : Parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'éducation

■ Notes sur les différents pays

Voir les notes relatives à l'indicateur B2.

Pays-Bas : les fonds privés au titre de la recherche et du développement dans l'enseignement tertiaire sont exclus. En conséquence, la part des fonds privés dans l'enseignement tertiaire est sous-estimée.

INDICATEUR B4 : Dépenses publiques totales d'éducation

- Évolution des dépenses publiques totales par rapport aux éditions précédentes

Depuis de nombreuses années, le cadre théorique régissant le calcul du PIB est celui défini dans l'ouvrage des Nations unies *Système de comptabilité nationale* publié en 1968 (couramment désigné sous l'acronyme SCN68). Une version mise à jour de cet ouvrage a été publiée en 1993 (SCN93). Le passage du SCN68 au SCN93 a donné lieu à certaines modifications de cet indicateur qui ne sont pas liées à une évolution du système d'éducation. Ce changement concerne tous les pays de l'OCDE, à l'exception toutefois de l'**Australie**, de la **Finlande**, de l'**Irlande** et de la **Norvège** dont les statistiques de référence étaient déjà basées sur la nouvelle version (SCN93) dans l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation* et du **Japon**, de la **Nouvelle-Zélande**, de la **Suisse** et de la **Turquie** dont les données restent basées sur l'ancien système (SCN68).

■ Notes sur les différents pays

Voir les notes relatives à l'indicateur B2.

Finlande : les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement comprennent certaines dépenses privées afférentes aux établissements d'enseignement.

INDICATEUR B5 : Aides publiques aux élèves/étudiants et aux ménages

■ Notes sur les différents pays

Voir les notes relatives à l'indicateur B2.

Allemagne, Canada et Danemark : les subventions en nature, telles que la gratuité totale ou partielle des déplacements dans les transports publics, sont exclues.

Irlande : dans l'enseignement tertiaire, les étudiants bénéficient de primes de transport sur les réseaux d'autocars et de chemins de fer publics. Le montant que représentent ces aides n'est pas actuellement connu. Les étudiants fréquentant des universités ou des établissements d'enseignement tertiaire ont accès à des services médicaux limités sur le campus financés par l'administration centrale (ministère des Finances) et à l'aide des droits d'inscription versés par les étudiants. Le niveau du financement des pouvoirs publics dans ce domaine n'est pas connu.

République tchèque : certaines bourses octroyées par le gouvernement central sont incluses dans les versements directs aux établissements d'enseignement.

Suisse : les étudiants issus de milieux à faible revenu reçoivent des aides publiques au titre de l'assurance maladie. Ces aides représentent environ 10 millions de francs suisses et sont exclues.

INDICATEUR B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources

Voir également les notes relatives à l'indicateur B2.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert par les services auxiliaires

Les dépenses des établissements d'enseignement au titre des services auxiliaires, tels que la restauration, le logement en internat ou en résidence et le transport, devraient en principe comprendre les droits versés par les élèves/étudiants et leur famille pour ces services. Or, les dépenses privées au titre des services auxiliaires ne sont pas prises en compte de la même manière dans tous les pays. Certains pays n'incluent pas les droits privés au titre des services auxiliaires dans les chiffres qu'ils fournissent, tandis que d'autres, tels que l'**Australie**, l'**Espagne**, les **États-Unis**, la **France**, la **Hongrie** et la **Turquie** communiquent des informations sur ces droits. Le tableau suivant présente le montant des droits versés aux établissements d'enseignement par les élèves/étudiants et leur famille au titre des services auxiliaires. La soustraction des montants indiqués ici des montants figurant dans le tableau B6.2 permet de comparer les dépenses au titre des établissements d'enseignement, déduction faite des droits privés au titre des services auxiliaires.

Dépenses privées au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement, telles qu'elles figurent dans le tableau B6.2

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire
Australie	0.03	a
Espagne	0.05	–
États-Unis	0.08	0.16
France	0.19	0.04
Hongrie	0.12	0.01
République tchèque	0.09	0.03
Turquie	0.00	0.05

Irlande : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services auxiliaires comprennent uniquement les transports scolaires.

Champ couvert par la recherche et le développement

Canada : les chiffres sur la recherche financée ne comprennent actuellement pas les dépenses des autorités dans l'exercice UOE de collecte de données. Le fait d'exclure les dépenses des autorités en matière de recherche donne lieu à une sous-estimation des dépenses totales au titre de la recherche et du développement.

France : les dépenses au titre de la recherche et du développement ne comprennent pas les fonds spécifiques aux activités de recherche et de développement, tels que les subventions, les contrats et les ressources particulières. Ces fonds sont inclus dans les données DSTI/OCDE et représentent 0.2 pour cent du PIB et 50 pour cent des dépenses totales au titre de la recherche et du développement.

Irlande : certaines dépenses au titre de la recherche et du développement, qui sont fournies à la DSTI, sont exclues de l'exercice UOE de collecte de données (16.5 millions de livres irlandaises). Ces dépenses représentent 10 pour cent environ des dépenses totales au titre de la recherche et du développement dans l'enseignement tertiaire et 2 pour cent des dépenses totales au titre des niveaux 5 et 6 de la CITE.

Mexique : seules sont prises en considération les dépenses liées aux activités de recherche financées ou budgétisées séparément.

Pays-Bas : sont exclus les fonds au titre des activités de recherche et de développement dans l'enseignement tertiaire qui proviennent d'organisations sans but lucratif, d'entreprises commerciales ou de sources étrangères. Ces fonds représentent 26 pour cent des dépenses totales en matière de recherche et de développement et 0.08 pour cent du PIB.

République tchèque : seules sont prises en considération les dépenses liées aux activités de recherche financées ou budgétisées séparément.

Notes sur la répartition des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital

Canada : les dépenses de fonctionnement des établissements privés non subventionnés classés au niveau 5B de la CITE comprennent les dépenses en capital.

Hongrie : la baisse significative de la participation publique aux dépenses en capital dans l'enseignement supérieur peut s'expliquer par le fait que d'importants programmes d'investissement se sont terminés l'année précédente, c'est-à-dire en 1997.

Italie : il ressort de l'analyse des dépenses d'éducation par catégorie de ressources que la rémunération des personnels (personnel enseignant et autres catégories de personnel) représente une part inférieure et les autres dépenses de fonctionnement, une part supérieure par rapport aux chiffres des éditions précédentes. Ce phénomène s'explique par l'instauration de la nouvelle taxe « IRAP » et par la suppression de certains prélèvements fiscaux sur le salaire brut.

Japon : les dépenses afférentes à la rémunération du personnel employé à temps partiel sont incluses dans les dépenses de fonctionnement autres que celles relatives à la rémunération du personnel.

Suède : les immeubles dans lesquels sont installés les établissements d'enseignement sont loués. Les loyers sont inclus dans les dépenses de fonctionnement.

Sources

Voir l'indicateur B1.

INDICATEUR C1 : Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie

■ Notes générales

Méthodes

- Dates de référence

Les statistiques qui comparent les taux de scolarisation aux données démographiques se fondent sur la date de référence que les autorités nationales ont utilisée pour réaliser ces statistiques, en partant de l'hypothèse que l'âge renseigné dans les données sur les effectifs scolarisés a été calculé au 1^{er} janvier de l'année de référence. Toutefois, en **Australie**, c'est le 30 juin qui sert de date de référence tant pour les taux de scolarisation que pour les données démographiques, tandis qu'au **Japon**, l'âge est déterminé au 1^{er} octobre.

Pour l'heure, tous les pays n'ont pas encore fourni au Secrétariat les dates ou périodes auxquelles les élèves, enseignants et établissements scolaires ont été comptabilisés. Certains pays recueillent ces statistiques au moyen d'enquêtes ou de documents administratifs au début de l'année scolaire, tandis que d'autres le font dans le courant, à la fin ou à plusieurs moments de celle-ci. Il convient de noter que toute disparité entre les dates de référence des taux de scolarisation et des données démographiques, par exemple, peut engendrer des erreurs de calcul (ex : taux

nets de scolarisation supérieurs à 100 pour cent) dans les cas où l'une des variables concernées subirait, à un moment donné, une hausse ou une baisse importante.

Sources : pour les pays de l'OCDE, voir indicateur B1.

■ Tableau C1.1

Méthodes

Dans les conditions actuelles, l'espérance de scolarisation (en années) exclut les enfants de moins de cinq ans dans tous les types d'enseignement. En revanche, elle tient compte de tous les adultes scolarisés dans le système éducatif institutionnel, quel que soit leur âge. L'espérance de scolarisation est calculée à partir de la somme des taux nets de scolarisation pour chaque âge. Les données par âge ne sont pas disponibles au-delà de 30 ans. Pour les personnes âgées de 30 à 39 ans, les taux de scolarisation ont été estimés par tranches de cinq ans. Au-delà de 40 ans, ils ont été estimés à partir du pourcentage des 39 ans dans la cohorte.

■ Notes sur les différents pays

Allemagne : comme les étudiants qui préparent un doctorat ne sont pas tenus de s'inscrire à l'université, il est impossible d'estimer leur nombre (CITE 6).

Australie : les élèves libres, c'est-à-dire ceux qui participent aux « Open Learning Courses », sont exclus, de même que les étudiants de deux universités privées. Les taux de scolarisation dans les structures pré-primaires ne sont pas inclus lorsque ceux des filles et des garçons sont communiqués séparément. Il a été présumé que l'écrasante majorité des effectifs scolarisés au niveau pré-primaire répondent aux critères d'élèves à temps plein. Désormais, les effectifs universitaires ne comprennent plus aucun étudiant qui poursuit ses études à l'étranger. Dans les filières de formation professionnelle, il y a des interruptions dans les séries de taux de scolarisation correspondant aux niveaux 2, 3, 4 et 5B de la CITE, car ces taux se fondent à présent sur les données AQF plutôt que sur les données de flux.

Autriche : pour le deuxième cycle du secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire et le tertiaire de type B, le groupe des 25-29 ans n'a pu être ventilé par âge. La répartition par âge dans l'enseignement tertiaire de type B (CITE 5B) est approximative. Les infirmiers auxiliaires inscrits à des programmes de formation ont été inclus pour la toute première fois, ce qui accroît les effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) de 1 000 unités.

Belgique : les données concernant les formations à la gestion d'entreprise (enseignement à temps partiel de type CITE 4B) et les formations en apprentissage (scolarisation à temps plein de type CITE 3) *ne sont pas incluses* pour la Communauté flamande. Quant aux données relatives aux établissements privés non subventionnés par l'État, elles ne sont *pas disponibles*. Toutefois, étant donné que ces établissements ne sont pas légion, les données relatives à l'ensemble des types d'établissements ne sont que légèrement sous-estimées. Il n'existe plus de distinction entre les établissements publics et privés pour les « hogescholen » du niveau tertiaire de type A, B et pour le niveau CITE 6.

Danemark : l'enseignement pour adultes est *exclu*.

Espagne : nouvelle structure éducative : le premier cycle du secondaire est passé de 2 à 4 ans et le second, de 4 à 2 ans.

Finlande : les données concernant les élèves scolarisés à temps plein reprennent les effectifs à temps plein et à temps partiel. En effet, les élèves ne sont pas répertoriés comme scolarisés à temps plein ou à temps partiel en fonction de leurs activités scolaires. Quant aux effectifs des établissements non scolaires de type CITE 0 (garderies et jardins d'enfants, soit 95 pour cent), ils sont approximatifs. Les estimations se fondent sur les informations fournies à Statistique Finlande par chaque municipalité et sur les renseignements communiqués par le Centre national de recherche et de développement pour la protection sociale et la santé.

Hongrie : la répartition par âge des élèves de 26 à 29 ans et de 31 à 40 ans est approximative pour l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau. La répartition par âge des étudiants de l'enseignement tertiaire de type B a été estimée à partir de celle du niveau tertiaire de type A.

Irlande : les élèves infirmiers qui suivent une formation en alternance sont *exclus* si les cours et les stages sont dispensés uniquement en hôpital. La plupart – mais non la totalité – des formations pour adultes sont exclues. La formation pour adultes comprend les études à temps partiel aux niveaux 3 et 5 de la CITE entreprises par des personnes qui reprennent des études après quelques années d'interruption. Tous les effectifs du niveau pré-primaire n'ont *pas* pu être *inclus*, car les données ne sont pas recueillies auprès de nombreux établissements préscolaires privés. Les élèves de 13 ans ou plus fréquentant une école spéciale ne sont pas ventilés par niveau. La couverture des données sur la scolarisation à temps partiel est inégale. De nombreux élèves scolarisés à temps partiel dans des établissements d'enseignement tertiaire privés non subventionnés par l'État de niveaux 3 et 5 de

la CITE ont été *exclus*. Seuls les élèves à temps partiel qui ont fait une année complète (c'est-à-dire qui ont suivi des formations durant environ un an) ont été *inclus* dans les données.

Japon : les taux de scolarisation par âge aux niveaux primaire et secondaire sont estimés en supposant que tous les élèves d'un même grade ont le même âge. Les taux de scolarisation à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire comprennent les élèves qui suivent des cours par correspondance dans des établissements de ce niveau. Aucune distinction n'y est faite entre un étudiant à temps plein et un étudiant à temps partiel. Au niveau tertiaire, les taux de scolarisation à temps partiel comprennent les étudiants qui suivent des cours par correspondance (y compris la *University of the Air*) ainsi que les auditeurs de tous les types d'établissement d'enseignement supérieur. Ici non plus, aucune distinction n'est faite entre un étudiant à temps plein et un étudiant à temps partiel. Les *Special Training Colleges* (établissements de formation spéciale, cursus général) et les *Miscellaneous Schools* (divers établissements sans conditions d'admission) ne sont pas ventilés par niveau.

Pays-Bas : seuls sont inclus les programmes d'enseignement dont la durée théorique est supérieure à 12 mois.

Royaume-Uni : la couverture a été étendue aux étudiants participant aux programmes de formation professionnelle de type CITE 3 (ces effectifs ont été communiqués pour la première fois d'après un comptage « annuel » plutôt que « ponctuel »), ce qui a eu un effet important sur certains indicateurs tels que « l'espérance de scolarisation ».

Turquie : les données portant sur les moins de 5 ans sont reprises au niveau pré-primaire.

■ Tableau C1.2

■ Notes sur les différents pays

Allemagne, États-Unis, Japon et Portugal : pour certains âges, les taux nets de scolarisation sont supérieurs à 100 pour cent, car les dates de référence pour les taux de scolarisation ne sont pas les mêmes que pour les données démographiques.

Belgique, France et Islande : les taux de scolarisation des 3 à 4 ans sont supérieurs à 100 pour cent. La raison en est que de nombreux enfants de moins de 3 ans sont scolarisés dans le système éducatif institutionnel et repris dans le tableau C1.2 (entre 15 et 25 pour cent du nombre total des enfants ont été scolarisés avant l'âge de 4 ans).

Espagne : dans certains cas, les taux nets de scolarisation sont supérieurs à 100 pour cent. La raison réside en partie dans la nature des prévisions démographiques de l'Institut national de statistique et en partie dans une possible surestimation des effectifs scolarisés par les écoles.

Luxembourg : les élèves domiciliés au Luxembourg mais scolarisés dans un pays voisin sont *exclus* des données.

■ Tableau C1.3

Australie, Belgique, Irlande, Japon, Pays-Bas et Royaume-Uni : voir notes relatives au tableau C1.1.

■ Tableau C1.4

Classification

Les établissements d'enseignement sont considérés comme publics ou privés selon que l'ultime pouvoir de décision les concernant est détenu par un organisme public ou privé. En d'autres termes, la classification de l'établissement *ne dépend pas* de la nature de son financement (public ou privé). Un établissement est considéré comme *privé* s'il est contrôlé et administré par un organisme non gouvernemental (église, syndicat, affaire commerciale, etc.) ou si son conseil d'administration est essentiellement composé de membres non élus par un organisme public. Les termes « **subventionné** » et « **non subventionné** » font référence à la mesure dans laquelle l'organisme privé dépend des ressources allouées par les pouvoirs publics. Un établissement privé est considéré comme subventionné s'il est financé par des organismes étatiques à concurrence de plus de 50 pour cent. À l'inverse, un établissement privé est considéré comme non subventionné s'il est financé par des organismes étatiques à concurrence de moins de 50 pour cent.

■ Notes sur les différents pays

Japon : les élèves scolarisés à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire ne sont pas ventilés par type d'établissement.

Royaume-Uni : l'indice de variation des effectifs est basé uniquement sur les programmes généraux au niveau du deuxième cycle du secondaire.

■ Tableau C1.5

Méthodes

- Espérance de formation (en heures) tout au long du cycle de vie et taux de scolarisation dans les activités de formation continue

Les données sur les activités de formation continue sont issues de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS) et de la Seconde enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (SIALS), réalisées conjointement par Statistique Canada et l'OCDE. Voir indicateur F3 pour plus de détails sur ces deux enquêtes. La taille des échantillons est relativement petite pour une enquête représentative à l'échelle nationale. Cela réduit inévitablement les possibilités d'analyse de sous-échantillons, car les effectifs risquent d'être trop petits pour permettre une extrapolation raisonnable à l'ensemble de la population.

L'indicateur C1 combine les informations sur la scolarisation institutionnelle (basées sur les données UOE) et sur la formation continue (basées sur IALS et SIALS). La combinaison de ces deux sources donne lieu à des problèmes de couverture différente dans les activités de formation. IALS et SIALS portent sur n'importe quel type d'enseignement et de formation, y compris l'enseignement couvert par l'UOE. Afin d'éviter les doublons dans les statistiques sur les taux de scolarisation institutionnelle, il y a lieu d'exclure des données IALS et SIALS tous les élèves les plus susceptibles d'être couverts par l'UOE. En conséquence, les données IALS et SIALS n'ont pas été incluses pour les élèves qui ont suivi au moins un cursus de plus de dix semaines sanctionné par un diplôme universitaire, un diplôme/certificat de l'enseignement supérieur, un diplôme/certificat d'aptitude professionnelle H ou un certificat d'apprentissage.

L'espérance de formation (en heures) est calculée à partir de la somme du nombre moyen d'heures de formation pour chaque âge compris entre 15 et 64 ans. Soit $SH = \sum_{a=15}^{64} \bar{H}_a$, où \bar{H}_a correspond au nombre moyen d'heures de formation pour les personnes d'âge a . \bar{H}_a est calculé comme suit : $\bar{H}_a = \frac{\sum H}{\sum \text{Weight}}$, où H désigne le nombre d'heures

par participant et où la pondération correspond au coefficient de pondération IALS pour chaque participant. Tous les écarts type ont été calculés à partir d'estimations selon la méthode jackknife, basées sur un facteur de pondération de répétition de 30. Pour plus de détails, voir IALS *Microdata Package Guide* (guide d'utilisation du progiciel de microdonnées) chapitre 8.1.

L'on a demandé aux participants IALS et SIALS combien de cursus ils avaient suivis au cours des 12 derniers mois. Davantage de détails ont été recueillis sur les trois derniers cursus, aussi s'est-on basé sur ceux-ci pour calculer le nombre d'heures. Toutefois, afin de ne pas sous-estimer le nombre total d'heures des élèves qui ont participé à quatre cursus, voire davantage, certaines données sur ces cursus ont également été prises en compte.

Tous les participants sont répartis par pays (i) et par nombre de cursus suivis (nc). Pour chaque groupe, la durée moyenne d'un cursus était calculée comme suit : $\bar{C}_{i,nc} = \frac{\sum (\hat{h}_{i,nc} / 3)}{\sum \text{weight}_{i,nc}}$. Pour chaque personne du pays i qui a suivi nc cursus, où $nc > 3$, le nombre total d'heures de formation correspond au nombre d'heures suivies dans les trois cursus les plus récents (\hat{h}) plus la durée moyenne des cursus supplémentaires fois le nombre de cursus supplémentaires : $H = \hat{h} + \bar{C}_{i,nc} * (nc - 3)$. Si, pour un participant, le nombre ajusté d'heures était supérieur à 1 600, il a été ramené à 1 600.

INDICATEUR C2 : Scolarisation et taux de réussite dans le secondaire

■ Notes générales

Sources : pour les pays de l'OCDE, voir indicateur B1.

■ Tableau C2.1

■ Notes sur les différents pays

Canada : certains effectifs scolarisés au niveau pré-professionnel sont inclus dans les formations générales.

■ Tableau C2.2

Méthodes

Les pays calculent les taux bruts de diplômés à partir de l'âge théorique auquel les élèves achèvent leurs études, sans tenir compte de l'âge réel des diplômés. Ces taux correspondent au nombre de diplômés divisé par

l'effectif de la population à l'âge théorique d'obtention du diplôme (annexe 1). Dans bien des pays, il est difficile de définir un âge théorique d'obtention du diplôme, car l'âge des diplômés varie considérablement. Les âges théoriques d'obtention du diplôme figurent à l'annexe 1.

En calculant, **sans double comptage, le nombre total de diplômés au niveau 3 de la CITE**, l'on obtient le nombre de personnes qui achèvent **pour la première fois** une formation de type CITE 3 durant la période de référence. En d'autres termes, il s'agit des étudiants qui n'ont pas obtenu de qualification de type CITE 3 (A, B ou C) au cours de périodes de référence **précédentes**. Ainsi, les élèves qui ont achevé un programme de type CITE 3A durant la période de référence mais qui ont obtenu un diplôme à l'issue d'un programme court de type CITE 3C au cours d'une année précédente devraient (logiquement) être considérés comme des diplômés du type CITE 3A mais être exclus du nombre de diplômés sans double comptage figurant dans la colonne 2 du tableau C2.2. Des cas semblables peuvent apparaître dans les calculs relatifs aux cursus à orientation professionnelle et générale.

■ Notes sur les différents pays

Belgique (Communauté flamande) : les taux de diplômés risquent d'être biaisés pour trois raisons : i) présence de double comptage, surtout pour les formations à temps partiel ; ii) les diplômes sanctionnant les programmes à temps partiel sont décernés à des élèves qui dépassent de loin l'âge théorique ; iii) de nombreux diplômes sont décernés à des élèves de plus de 18 ou 19 ans. Afin de réduire les risques de double comptage, les programmes courts du type CITE 3C sont exclus des taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Hongrie : le nombre de diplômés du deuxième cycle du secondaire *inclut* tous les élèves effectuant leur dernière année d'études. En conséquence, le nombre de diplômés est *surestimé* en raison du double comptage des redoublants et de l'inclusion des élèves qui échouent.

République tchèque : le faible taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire est dû à un changement, en 1995/6, des règles s'appliquant au premier cycle du secondaire. En effet, les élèves sont désormais tenus d'achever le premier cycle du secondaire dans des écoles de ce niveau (alors qu'auparavant, ils avaient la possibilité de terminer le premier cycle du secondaire dans des établissements secondaires de deuxième cycle).

Suède : pour les diplômés des cursus professionnels, seul le *gymnasium* est *inclus* dans les données ; les formations pour adultes en sont *exclues*. Aucune distinction n'est faite entre l'orientation générale ou professionnelle des écoles nationales pour adultes et des établissements destinés aux handicapés mentaux. En d'autres termes, le caractère général ou professionnel n'apparaît pas dans le nombre total d'élèves.

■ Tableau C2.3

Méthodes

La méthodologie est la même que celle expliquée dans les notes du tableau C2.2.

■ Notes sur les différents pays

Norvège : les statistiques éducatives ont été revues au cours de l'année 2000 : de nombreux cursus qui étaient assimilés au niveau 5B de la CITE sont désormais classés comme étant de niveau CITE 4.

INDICATEUR C3 : Accès à l'enseignement tertiaire et fréquentation à ce niveau

■ Notes générales

Voir notes générales sur l'indicateur C1.

Sources : pour les pays de l'OCDE, voir indicateur B1.

■ Tableau C3.1

Méthodes

- Calcul des taux nets d'accès

Les taux nets d'accès repris dans le tableau C3.1 représentent le pourcentage de personnes d'une cohorte synthétique qui accèdent à l'enseignement tertiaire à un moment de leur vie. Ces taux sont calculés à partir de la somme des taux nets d'accès pour chaque âge. Par conséquent, le taux net d'accès total correspond à la somme des pourcentages de nouveaux inscrits au niveau tertiaire de type A et B d'âge *i* par rapport à l'effectif total de la population d'âge *i* et ce, pour chaque âge. Les données par âge n'étant disponibles que pour les 15-29 ans, les taux nets d'accès d'élèves plus âgés sont estimés à partir de tranches d'âge de cinq ans.

- Calcul des taux bruts d'accès

Pour l'Allemagne, la Corée, le Japon, la Pologne et les Républiques slovaque et tchèque (niveau tertiaire de type B uniquement) : aucune donnée par âge n'a été fournie sur les nouveaux entrants. Par conséquent, à défaut de taux nets d'accès, ce sont les taux bruts d'accès qui ont été calculés. Les taux bruts d'accès correspondent au rapport entre tous les nouveaux entrants (quel que soit leur âge) et l'effectif de la population à l'âge théorique d'accès. Les taux bruts d'accès sont plus sensibles aux différences des effectifs de la population pour chaque âge. Afin de détecter d'éventuelles erreurs, tous les taux bruts présentés dans ce rapport ont été analysés en fonction des changements de taille de la cohorte. L'erreur se situe bien en deçà des cinq pour cent.

- Calcul de l'âge aux 25^e, 50^e et 75^e centiles

Les âges communiqués pour les 25^e, 50^e et 75^e centiles sont des approximations linéaires faites à partir des données pour chaque âge. Le i^{e} centile est calculé comme suit : si $k =$ l'âge auquel moins de i pour cent des nouveaux entrants sont âgés de moins de k ans et plus de i pour cent sont âgés de moins de $k + 1$ ans et si $P(<k)$ = le pourcentage des nouveaux entrants âgés de moins de k ans et $P(k)$ = le pourcentage des nouveaux entrants âgés de k ans, alors l'âge au i^{e} centile = $k + (1 - P(<k))/(P(k) - P(<k))$.

■ Notes sur les différents pays

Espagne : les statistiques sur les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type B comprennent les élèves qui retournent à un premier cursus.

Finlande : l'enseignement tertiaire de type B est en passe de disparaître en Finlande (aucun élève n'a accédé à ce niveau après l'automne 1998). Par conséquent, le nombre de nouveaux entrants au niveau tertiaire de type A connaît une croissance importante.

Hongrie : la répartition par âge des étudiants à temps partiel est approximative.

Israël : les statistiques sur les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de type B comprennent les élèves qui retournent à un premier ou à un deuxième cursus.

République tchèque : seuls les nouveaux entrants à temps plein sont inclus dans les programmes tertiaires de type A.

■ Tableaux C3.2 et C3.4

Méthodes

L'espérance de formation tertiaire (en années) est calculée à partir de la somme des taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de 17 ans. Les données par âge ne sont pas disponibles au-delà de 30 ans. Pour les personnes âgées de 30 à 39 ans, les taux de scolarisation ont été estimés par tranches de cinq ans. Au-delà de 40 ans, ils ont été estimés à partir du pourcentage des 39 ans dans la cohorte.

■ Notes sur les différents pays

Allemagne : l'enseignement tertiaire ne comprend pas les programmes de recherche de haut niveau, pour lesquels aucune information n'est disponible.

Hongrie : voir note annexe 3 indicateur C1, tableau C1.1.

République tchèque : certains premiers programmes tertiaires de type B ont pu être classés comme programmes tertiaires de type A. La distinction n'est donc pas très claire.

■ Tableau C3.3

Classification

Voir notes concernant le tableau C1.4.

■ Notes sur les différents pays

Belgique : la distinction public/privé ne s'applique plus à l'enseignement tertiaire non universitaire à temps plein en milieu scolaire (« hogescholen » des niveaux 5B et 5A de la CITE) ni à l'enseignement universitaire à temps plein et à temps partiel (CITE 5A et 6).

Irlande : en raison d'une couverture plus large, la proportion d'élèves fréquentant des établissements privés non subventionnés du niveau tertiaire de type B n'a cessé de croître depuis 1998.

Nouvelle-Zélande : augmentation du nombre d'étudiants dans les établissements privés subventionnés due au fait que depuis 1999, certains établissements privés ont droit au même financement que les établissements publics.

■ Tableau C3.4

Méthodes

- Variation du taux global de scolarisation au niveau tertiaire

La variation du taux global de scolarisation au niveau tertiaire est exprimée par un indice dont l'année de référence est 1995 (100). En d'autres termes, le nombre d'étudiants du niveau tertiaire en 1999 est un pourcentage du nombre d'étudiants du niveau tertiaire en 1995. L'impact des changements démographiques sur le taux global de scolarisation est calculé en appliquant les taux de scolarisation de 1995 aux données démographiques de 1999 : l'on a tenu compte des changements démographiques tandis que les taux de scolarisation par âge ont été conservés au niveau de 1995. L'impact des variations de taux de scolarisation est calculé en appliquant les taux de scolarisation de 1999 aux données démographiques de 1995. Cela signifie que pour obtenir le nombre total d'étudiants qu'il y aurait eu si la population avait été constante depuis 1995, on a multiplié les taux de scolarisation de 1999 pour chaque âge par l'effectif de la population pour chaque âge en 1995.

INDICATEUR C4 : Achèvement des études dans l'enseignement tertiaire

■ Notes générales

Sources : pour les pays de l'OCDE, voir indicateur B1.

■ Tableau C4.1

Méthodes

- Calcul de la moyenne nationale pour les formations tertiaires de type A de moyenne et longue durée

Les pays qui ont additionné le nombre de diplômés de formations tertiaires de type A de moyenne durée au nombre de diplômés de programmes de longue durée (code x pour les programmes courts) comptent pour zéro dans le calcul de la moyenne nationale des programmes de moyenne durée. De même, les pays qui ont utilisé un code x pour les programmes longs (inclusion des programmes longs dans la catégorie des programmes courts) comptent pour zéro dans la moyenne nationale des programmes de longue durée. Cela est nécessaire pour garantir que les moyennes nationales pour les programmes de courte et de longue durée contribuent à la moyenne correcte nationale pour tous les programmes du premier niveau de l'enseignement universitaire.

- Catégories de durée

Les programmes de l'enseignement tertiaire de type A peuvent être subdivisés en sous-catégories en fonction de leur durée cumulée théorique. Pour les formations initiales du niveau tertiaire, la durée cumulée théorique correspond simplement à la durée théorique de ces formations en équivalent plein temps depuis le début du niveau 5. Pour les secondes formations, la durée cumulée est obtenue en additionnant les conditions minimales d'accès au programme (c'est-à-dire les unités de valeur, en années, de l'enseignement tertiaire en équivalent plein temps) à la durée du programme en équivalent plein temps. Pour les diplômes ou les qualifications dont on ignore la durée en équivalent plein temps (c'est-à-dire les cursus conçus tout spécialement pour les études souples ou à temps partiel), la durée cumulée est calculée à partir de la durée des programmes sanctionnés par un diplôme ou une qualification plus traditionnelle ayant un niveau ou un contenu d'enseignement semblable. La CITE-97 comprend les catégories de durée suivantes :

- Courte : de 2 à moins de 3 ans.
- Moyenne : de 3 à moins de 5 ans.
- Longue : de 5 à 6 ans.
- Très longue : plus de 6 ans.

Étant donné que les formations « courtes » ont une durée inférieure à celle requise pour être classées au niveau 5A de la CITE, cette catégorie ne s'applique qu'aux programmes intermédiaires de la structure de délivrance des diplômes et titres du pays (voir plus loin). En d'autres termes, pour être classées au niveau 5A, les formations de moins de trois ans doivent faire partie (en tant que composante ou niveau) d'une formation plus longue.

Toutefois, les individus qui achèvent ces formations courtes ne pourront être comptabilisés comme diplômés du niveau 5A.

Les âges théoriques d'obtention du diplôme figurent à l'annexe I.

■ Notes sur les différents pays

Finlande : les spécialisations en médecine, dentisterie et sciences vétérinaires ainsi que les formations d'officiers de l'état-major sont considérées comme des cursus aboutissant à un deuxième diplôme, bien qu'ils soient classés comme formations à troisième diplôme dans la CITE 5A. Par conséquent, en raison du double comptage, le nombre de détenteurs d'un deuxième diplôme tend à être surestimé.

Islande : accroissement des qualifications dans l'enseignement tertiaire de type A : désormais, les formations destinées aux futurs enseignants du pré-primaire, des handicapés mentaux et de l'éducation physique sont dispensées par la Faculté universitaire de pédagogie et aboutissent au diplôme universitaire de pédagogie permettant d'accéder aux spécialisations universitaires. Ces diplômés sont considérés comme 5A, tandis que les étudiants qui achèvent les formations de l'ancienne mouture sont toujours considérés comme 5B.

Norvège : le nombre de diplômés d'une première formation tertiaire de type A d'une durée de 3 à 5 ans tend à diminuer. Cette baisse s'explique par l'exclusion du « praktisk pedagogisk seminar », qui est une formation complémentaire d'un an destinée à préparer les diplômés au métier d'enseignant (quelque 3 700 diplômés).

République tchèque : certains premiers diplômes tertiaires donnent directement accès à des formations sanctionnées par un second diplôme équivalant à une licence. Ensemble, ces deux programmes constituent des formations « composées » équivalant aux programmes « standard » du type licence, mais ils ne sont pas nécessairement sanctionnés par un diplôme de licence. C'est pour cette raison que le nombre de premiers programmes tertiaires de type A est légèrement sous-estimé.

Suède : étant donné l'inclusion de certaines formations techniques qui n'étaient pas reprises auparavant, le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire de type B (environ 1 500) a augmenté. Nouvelle répartition des programmes tertiaires de type A en fonction des durées conformément au concept de « dimension complémentaire ».

■ Tableau C4.3

Notes sur les différents pays

- Diplômés du niveau tertiaire par domaine d'études

Les domaines d'études utilisés suivent la nouvelle classification CITE par domaine. Pour les définitions et les instructions, voir la Classification CITE (UNESCO, 1997). La classification est conforme aux domaines de formation définis dans le *Manuel des domaines de formation* (EUROSTAT, 1999).

Notes sur les différents pays

Islande et Norvège : voir notes relatives au tableau C4.1.

■ Tableau C4.4

Classification

La catégorie « sciences » comprend les domaines suivants : « Sciences de la Vie », « Physique », « Mathématiques et Statistique », « Informatique », « Ingénierie et métiers d'ingénieur », « Production et Transformation » et « Architecture et construction ». Étant donné que la nouvelle classification CITE a été utilisée (voir notes concernant les diplômés du niveau tertiaire par domaine d'études), les résultats figurant dans le tableau C4.4 ne peuvent être directement comparés à ceux publiés dans l'édition 1997 (et précédentes) de *Regards sur l'éducation*.

■ Tableau C4.5

Voir notes relatives au tableau C4.3.

■ Notes sur les différents pays

Suède : Il y a très peu de programmes conduisant à un deuxième diplôme de niveau tertiaire type A dans le système scolaire suédois. Le nombre total de diplômées de cette catégorie pour l'année scolaire 1998/1999 est ainsi de 721, c'est à dire seulement 2.2 % de l'ensemble des diplômés. Seuls les diplômés universitaires dans des

domaines tels que la psychothérapie, l'enseignement spécialisé ou dans des filières préparant à devenir sages-femmes sont considérés comme ayant un deuxième diplôme de niveau tertiaire-type A. Toutes ces disciplines sont caractérisées par une proportion de femmes inscrites et diplômées plus importante.

INDICATEUR C5 : Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Belgique (Communauté flamande) : étant donné que le nombre d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires sous forme de « cours de rattrapage » ou de « remédiation » (qui ne concernent que la catégorie internationale B et la CITE 1) est inconnu, il n'a pas été repris dans les données. Les données concernent l'enseignement primaire et secondaire (premier et deuxième cycle), c'est-à-dire les niveaux 1, 2 et 3 de la CITE.

Espagne : les données concernant les élèves scolarisés dans les classes spéciales sont incluses dans les données sur les écoles spéciales.

États-Unis : les données risquent d'être surestimées, car elles comprennent certains élèves du deuxième cycle du secondaire (CITE 3) pour les catégories A et B. Étant donné que le nombre d'élèves de la catégorie C est approximatif, le nombre total d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires l'est également. En outre, l'on suppose que des élèves de la catégorie C sont scolarisés dans les classes ordinaires.

France : les données relatives aux élèves de la catégorie A fréquentant des écoles spéciales comprennent certains élèves du deuxième cycle du secondaire (CITE 3). Le nombre total d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires est approximatif. La ventilation par sexe dans les écoles spéciales correspond à un nombre approximatif d'élèves scolarisés dans des établissements de type EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté). Quant à la ventilation par sexe dans les classes spéciales, elle est approximative et ne s'applique qu'aux catégories d'élèves non francophones et aux élèves présentant certaines difficultés d'apprentissage.

Grèce : le nombre total d'élèves dans les classes ordinaires ne s'applique qu'à la catégorie internationale C, c'est-à-dire aux enfants présentant des difficultés socio-économiques, culturelles et pédagogiques. Les données concernant les élèves de la catégorie internationale A scolarisés dans les classes ordinaires sont reprises dans les données sur les classes spéciales.

Hongrie : certains élèves du deuxième cycle du secondaire (CITE 3) sont inclus dans les données relatives aux élèves scolarisés dans les classes spéciales et ordinaires. La ventilation par sexe dans les écoles spéciales ne s'applique qu'aux catégories d'élèves présentant des troubles moteurs, de la vue et de l'ouïe.

Irlande : les données ne s'appliquent qu'à l'enseignement primaire (CITE 1). Toutefois, dans les écoles spéciales, les élèves des niveaux 2 et 3 de la CITE sont repris dans les données. Par conséquent, les chiffres utilisés pour calculer les pourcentages ont été ajustés comme il se doit. La ventilation par sexe dans les classes spéciales est approximative.

Italie : quelque 96 000 élèves de nationalité étrangère (CITE 0 et 3) ont été inscrits dans les écoles italiennes en 1998 et 1999. Ces élèves de nationalité étrangère de la catégorie internationale C (estimés à 1. pour cent) ne sont pas repris dans les données, car ils n'ont pas bénéficié de ressources supplémentaires, celles-ci ayant été allouées aux écoles pour promouvoir et renforcer les activités et les projets en matière d'insertion (éducation interculturelle, apprentissage de la langue, etc.). Le dénominateur utilisé pour calculer les pourcentages est approximatif.

Japon : la ventilation par sexe dans les écoles spéciales ne s'applique qu'aux élèves des catégories 1, 2, malvoyants et malentendants.

Luxembourg : les données comprennent certains élèves de l'enseignement pré-primaire (CITE 0).

Mexique : le nombre total d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires comprend 37 279 élèves scolarisés dans des classes spéciales, pour lesquels il existe une ventilation approximative dans les catégories internationales A et B. Le nombre d'établissements scolarisant des jeunes appartenant aux catégories internationales A et B ainsi que les chiffres relatifs au personnel enseignant dans les classes spéciales sont repris dans les chiffres concernant les écoles spéciales.

Pologne : les données s'appliquent au niveau 1 (et non 2) de la CITE et ne concernent que les écoles spéciales. Aucune information n'a encore été fournie sur les classes spéciales et ordinaires.

Royaume-Uni : certains élèves de l'enseignement pré-primaire (CITE 0) sont repris dans les données. Les données relatives aux élèves fréquentant des classes spéciales sont incluses dans les données sur les élèves fréquentant des classes ordinaires.

Suède : le nombre total d'élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux qui sont intégrés dans les structures d'enseignement ordinaires ne peut être fourni à l'heure actuelle. Par conséquent, les données sur les classes ordinaires ne s'appliquent qu'aux catégories 2 (handicap mental), 3 (troubles physiques et auditifs) et 4 (enfants bénéficiant de cours privés dans leur langue maternelle/en suédois seconde langue). A noter que certains élèves des quatre autres catégories que compte la Suède bénéficient également de cours privés dans une autre langue maternelle et/ou en suédois seconde langue, mais leurs besoins éducatifs ne sont pas essentiellement de cette nature.

La ventilation par sexe des élèves dans les classes ordinaires est approximative et ne s'applique qu'aux enfants de la catégorie 4 qui bénéficient de cours privés dans leur langue maternelle et/ou en suédois seconde langue.

Suisse : le pourcentage d'élèves des catégories A, B et C est calculé à partir des données disponibles au niveau fédéral. La catégorie C ne comprend que les classes spéciales destinées aux enfants allophones qui viennent de s'inscrire. Ces classes spéciales n'existent que dans les grandes villes : dans les plus petites communautés, les élèves allophones intègrent les classes ordinaires tout en bénéficiant d'un certain soutien. Ces classes spéciales constituent une mesure de soutien provisoire de un an. Après cette période, les enfants réintègrent les classes ordinaires mais continuent de bénéficier d'un soutien. Par conséquent, la plupart des élèves allophones sont intégrés dans les structures ordinaires et bénéficient d'un soutien qui n'apparaît pas dans les données fournies par l'Office fédéral de statistique (où seules sont reprises les écoles et les classes spéciales). Il en résulte que, proportionnellement, la catégorie C est nettement plus importante, même si ces chiffres ne figurent pas dans les statistiques fédérales. Par exemple, dans le canton de Zurich, 9 pour cent de tous les enfants scolarisés bénéficient d'un soutien en allemand car ils sont allophones, tandis qu'environ 12 pour cent bénéficient d'un soutien pour pallier leurs lacunes en allemand ou en mathématiques. Ce soutien leur est dispensé dans le cadre de classes ordinaires.

Turquie : les données ne s'appliquent qu'au niveau I de la CITE. L'enseignement primaire, qui s'étend sur huit ans, n'a pas été divisé en deux niveaux de la CITE (primaire et premier cycle du secondaire).

Sources

Les informations sont issues de la collecte de l'OCDE en cours et des données nettoyées sur les élèves qui, en raison d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, ou parce qu'ils sont défavorisés, ont bénéficié de ressources supplémentaires afin d'accéder à l'éducation scolaire. Elles portent sur l'année scolaire 1998-1999.

Tableau 4.2. **Participation de la population âgée de 25 à 64 ans à des activités de formation continue liées à l'emploi (graphique C6.2, tableau C6.1a)**

		Taux de participation			
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'éducation confondus
Australie IALS 95/96	H + F	19	33	55	30
	Hommes	23	35	57	34
	Femmes	16	30	52	26
Canada IALS 94/95	H + F	14	32	50	30
	Hommes	18	32	61	33
	Femmes	9	31	38	26
Finlande IALS 98/99	H + F	20	45	62	40
	Hommes	20	45	62	40
	Femmes	21	46	62	40
Suisse IALS	H + F	7	31	41	26
	Hommes	9	35	42	32
	Femmes	5	27	40	21
États-Unis IALS 94/95	H + F	11	34	62	38
	Hommes	15	32	66	39
	Femmes	7	36	58	37

Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-1998.

Tableau 4.1 Sources des enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation et l'enseignement des adultes (Indicateur C6)

Non de l'enquête	Taille de l'échantillon	Période de référence	Méthode de collecte des données	Estimation du nombre d'interviewés	Méthode d'échantillonnage	Définition des activités de formation liées à l'emploi	Comprend certains types de formations informelles	Les caractéristiques informelles peuvent être montrées séparément	Taux global de non-réponse	Régularité	
Australie 1996/1997	Enquête sur l'enseignement et la formation (Survey of Education and Training)	22 704	12 mois	Face à face	Non communiqué	Prélevé au hasard (random-route)	Toutes les mesures que l'interviewé estime être en relation avec son emploi et sa carrière	Oui, mais elle ne sont pas incluses dans les données sur les formations continues liées à l'emploi (taux de participation)	Oui	15 %	Irrégulier
Canada 1996	Enquête sur l'enseignement des adultes et la formation	39 217	12 mois	Téléphone	Non communiqué	Prélevé au hasard (random-route)	Toutes les mesures que l'interviewé estime être en relation avec son emploi et sa carrière	Non	18 %	Régulier	
Finlande 1995	Enquête sur l'enseignement des adultes	5 005	12 mois	Face à face	Non communiqué	Prélevé au hasard (random-route)	Toutes les mesures que l'interviewé estime être en relation avec son emploi et sa carrière	Oui, mais elle ne sont pas incluses dans les données sur les formations continues liées à l'emploi (taux de participation)	Oui	18 %	Régulier
Allemagne 1997	Rapport sur les activités de formation continue liées à l'emploi	7 071	12 mois	Face à face	Non communiqué	Prélevé au hasard (random-route)	Toutes les mesures que l'interviewé estime être en relation avec son emploi et sa carrière	Oui, mais elle ne sont pas incluses dans les données sur les formations continues liées à l'emploi (taux de participation)	Oui	33.8 %	Régulier
Suède 1999	Enquête sur la formation du personnel	12 778	6 mois	Téléphone	Non communiqué	Utilisation de registres	Toutes les mesures financées ou sponsorisées par l'employé	Non	16.4 %	Régulier	
Suisse 1998/1999	Enquête sur la population active	~ 16 000-18 000	12 mois	Téléphone	Non communiqué		Toutes les mesures que l'interviewé estime être en relation avec son emploi et sa carrière	Oui, mais il n'y a pas de distinction entre les formations liées à l'emploi et celles qui ne le sont pas	Oui		Régulier
États Unis 1999	Enquête nationale auprès des ménages	8 114	12 mois	Téléphone	Non communiqué	Prélevé au hasard (random-route)	Toutes les mesures que l'interviewé estime être en relation avec son emploi et sa carrière	Non	15.9 %	Régulier	

INDICATEUR C6 : Participation de la population adulte aux activités de formation continue

■ Notes sur les différents pays

Sources

Portugal : les données sur la formation continue liée à l'emploi ne sont pas comparables et aucune information n'a été demandée sur la durée de la formation.

Suède : les données sur la formation continue liée à l'emploi ne sont pas comparables et aucune information n'a été demandée sur la durée de la formation.

INDICATEUR D1 : Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics

■ Notes sur les différents pays

Interprétation

■ Tableaux D1.1a-d

Allemagne : en Allemagne, le passage d'un échelon à l'autre sur l'échelle barémique de base dépend du groupe salarial et de l'ancienneté. Le classement salarial peut varier d'un établissement à l'autre. L'ancienneté dépend dans une grande mesure de l'âge des enseignants lors de leur entrée en service et de la durée de leur formation.

Le nombre d'années séparant le traitement minimum du traitement maximum dépend de l'âge de l'enseignant lors de son entrée en service.

Angleterre : l'Angleterre applique un barème salarial à 17 échelons, dont les neuf premiers constituent le barème principal. Les huit autres échelons sont discrétionnaires et peuvent être considérés comme des « primes » ou des « points » supplémentaires.

Le traitement de départ correspond au niveau le plus bas du barème à neuf échelons pour un enseignant titulaire d'un premier diplôme universitaire avec la note équivalente au moins à « Class 2.2 ». Le traitement le plus élevé correspond au neuvième échelon du barème salarial principal pour un enseignant titulaire d'un premier diplôme universitaire avec la note équivalente au moins à « Class 2.2 ». Quelque 23 pour cent des enseignants perçoivent un traitement équivalent au neuvième échelon sur la base de leurs seules qualifications et expérience. Tous les enseignants doivent en principe atteindre ce neuvième échelon après 15 années de carrière, quel que soit leur traitement de départ.

Ces chiffres diffèrent de ceux de l'année dernière, car le traitement maximum considéré à l'époque correspondait au 17^e échelon, c'est-à-dire le niveau maximum du barème salarial supplémentaire, et non celui du barème principal.

Il convient de souligner que selon le tableau 15 de la School Teachers' Review Body Teachers' Pay Survey de septembre 1999, 46 pour cent des enseignants travaillant à plein temps et ayant atteint le neuvième échelon du barème sur la base de leurs seules qualifications et expérience ont également perçu des primes à titre de rémunération pour les responsabilités complémentaires qu'ils assument et ce, toutes écoles confondues.

Autriche : la progression du traitement, du salaire de départ au salaire le plus élevé, s'étend sur une période de 34 ans maximum pour les enseignants nommés (dont le contrat de travail est régi par le droit public) et de 38 ans maximum pour les enseignants contractuels (sous contrat de travail de droit privé).

Belgique (Communauté flamande) : en concertation avec la Communauté française, la Communauté flamande a décidé de ne pas inclure de « haard- en standplaatsvergoeding » (prime de résidence à l'emplacement de l'école) dans le traitement brut. Cette prime est octroyée sous certaines conditions pour autant que le traitement brut indexé n'excède pas un montant déterminé. Seuls les traitements bruts indexés des enseignants des niveaux 0, 1 et 2 de la CITE en début de carrière sont inférieurs au montant fixé. En conséquence, ces enseignants sont les seuls à percevoir une « haard- en standplaatsvergoeding ». L'allocation est comprise entre 8 676 BEF et 17 353 BEF (janvier 1999). Le montant versé dépend de la situation familiale.

Aucune donnée ne figure dans le tableau D1.1d, car ce niveau présente un nombre excessif de barèmes salariaux.

Corée : le traitement de départ des enseignants du primaire et du secondaire correspond au salaire de départ minimum que percevait en 1999 un enseignant fraîchement diplômé au neuvième échelon du barème.

Danemark : tous les chiffres sur les traitements comprennent la contribution personnelle des enseignants à un fonds de pension ainsi que celle de l'employeur (15 pour cent).

Écosse : le traitement des enseignants du primaire et du secondaire est calculé sur la base d'un barème à 11 échelons. Des augmentations salariales, qui ne dépendent pas de la formation suivie, sont consenties chaque année.

Espagne : toutes les Communautés autonomes disposent d'un budget qu'elles affectent au versement des traitements des enseignants des établissements publics. Les barèmes appliqués doivent respecter les directives globales relatives au traitement des enseignants que prévoit le budget national général. Les variations sont relativement importantes dans de nombreux cas. Le traitement moyen des enseignants du pays a été calculé sur la base d'une moyenne pondérée en fonction du nombre d'enseignants de chaque Communauté autonome et du niveau d'enseignement.

Les barèmes salariaux appliqués dans les établissements privés dépendent du syndicat auquel ils sont affiliés. Certains syndicats prévoient des salaires de base plus élevés, tandis que d'autres proposent des primes plus importantes. Dans ce cas, le premier tableau, où les compléments de salaire sont plus élevés, a été utilisé.

Le traitement final du niveau 2 de la CITE est une moyenne du salaire versé aux enseignants du primaire qui enseignent dans les deux premières années du premier cycle du secondaire et aux enseignants du secondaire qui enseignent dans les deux dernières années du premier cycle du secondaire.

Pour le niveau 3 de la CITE, les chiffres se rapportent uniquement au traitement des enseignants des matières techniques en raison du manque de données sur le nombre d'enseignants du secondaire général qui perçoivent un traitement légèrement supérieur. Pour l'enseignement professionnel, il existe deux catégories d'enseignants (FPI et FP2). Leurs exigences en matière de formation sont différentes, tout comme les barèmes salariaux qui leur sont appliqués. Ce tableau mentionne uniquement les traitements des enseignants appartenant à la catégorie FPI.

En Espagne, les deux primes suivantes sont incluses dans le traitement statutaire.

- Ancienneté. Les enseignants perçoivent un petit complément (*trienio*) qui vient s'ajouter à leur traitement après chaque période de trois ans d'exercice. Le montant de ce complément varie en fonction du niveau de formation et du type d'établissement.
- Formation continue. Les enseignants des établissements publics perçoivent un autre complément (*sexenio*) qui vient s'ajouter à leur traitement au terme de chaque période de six ans d'exercice. Cette prime est liée à la formation continue (les enseignants doivent suivre 100 heures de formation continue par période de six ans pour pouvoir prétendre à cette prime). En général, tous les enseignants respectent leurs obligations en matière de formation continue pour pouvoir percevoir un *sexenio* . Les enseignants qui ont 15 années d'ancienneté peuvent bénéficier de deux *sexenios* .

États-Unis : l'évolution du traitement dépend de l'ancienneté et de la formation.

Finlande : tous les traitements pris en considération dans le tableau D1.1d ont été calculés sur la base d'un nouveau système de classification.

Grèce : le traitement des enseignants ayant atteint le niveau maximum de l'échelle barémique correspond au traitement que perçoivent les chefs d'établissement.

Hongrie : en Hongrie, la loi régissant le traitement du personnel de la fonction publique (loi XXXIII sur le personnel de la fonction publique, 1992) fixe le traitement minimum et définit les niveaux du barème salarial. Des traitements plus élevés peuvent être consentis sur le plan local ou au niveau de l'établissement d'enseignement si le pouvoir organisateur de l'établissement (la municipalité, dans la plupart des cas) précise le montant fixé. Le traitement brut comprend les primes habituelles et le 13^e mois de salaire de base.

La même méthodologie a présidé au traitement des données sur les salaires statutaires annuels des enseignants de cette année et de 1996. Les chiffres de ces deux années sont donc directement comparables. Il est possible d'obtenir un groupe de données comparables avec les chiffres de 1998. Il suffit en effet de multiplier par un facteur de 12/13 les chiffres figurant dans l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation* .

Irlande : les primes supplémentaires exprimées en pour cent sont considérées comme négligeables, car les ajustements au traitement de base liés à l'exercice de fonctions spéciales ou complémentaires, telles que celles de chefs d'établissement adjoints ou de proviseurs adjoints, ne se rapportent pas nécessairement des fonctions remplies par un enseignant.

Mexique : le nombre d'années sur lequel s'étend la progression du traitement, du salaire de départ au salaire maximum, n'a pu être déterminé, car l'ancienneté n'est pas le seul critère qui détermine l'évolution salariale. Une exigence formelle minimale (et non maximale) porte sur le nombre d'années pendant lequel l'enseignant à plein temps doit travailler pour passer du traitement minimum au traitement maximum.

Norvège : les enseignants sont classés en cinq grands groupes (en fonction de leurs qualifications). Le traitement minimum applicable à ces groupes correspond à différents échelons du barème salarial. Le traitement minimum prévu aux niveaux 1, 2 et 3 (programmes professionnels) de la CITE correspond au salaire que perçoit un enseignant titulaire d'un diplôme sanctionnant trois années d'études. Il convient de souligner qu'en 1992, la durée des études des enseignants est passée de trois à quatre ans, de sorte que peu d'enseignants entament désormais leur carrière avec une formation de moins de quatre ans.

Portugal : les traitements de départ sont nettement plus élevés que ceux de l'année dernière. Cette évolution s'explique par les ajustements apportés aux salaires de départ des enseignants dans la fonction publique.

République tchèque : le traitement de départ des enseignants des niveaux primaire et secondaire est celui versé aux enseignants qui ont suivi quatre années d'études après les cours de Magister.

Suède : depuis 1996, les enseignants dans la Suède perçoivent un traitement calculé individuellement sur la base de conventions collectives. Les chiffres correspondent donc tous à des salaires moyens.

En raison du manque de statistiques concernant l'ancienneté, les salaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice correspondent aux traitements moyens versés aux enseignants de plus de 45 ans.

La répartition par niveau de la CITE est une estimation.

Turquie : les enseignants des matières professionnelles et techniques entament leur carrière à l'échelon barémique auquel ont droit ceux qui détiennent un diplôme sanctionnant trois années de formation supérieure.

Méthodes

Belgique (Communauté flamande) : les salaires correspondent aux traitements bruts indexés augmentés d'une prime de fin d'année et d'une prime de congés payés.

Italie : une moyenne par tête a dû être calculée en l'absence de données sur le nombre d'enseignants percevant des primes et sur le montant de celles-ci (les primes peuvent varier de 0 à entre 15 et 80 pour cent du traitement annuel brut).

Suisse : le traitement des enseignants est une moyenne pondérée des salaires versés dans les différents cantons.

Sources

■ Tableaux D1.1a-d.

Allemagne

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Australie

Sources : ministères de l'Éducation des États et Territoires en 1999 : ministère de l'Éducation et de la Formation de Nouvelles-Galles du Sud ; ministère de l'Éducation, de l'Emploi et de la Formation de Victoria : le Teaching Service Order 154 et le Teaching Service (Employment Conditions, Salaries, Allowances and Selection) Order 1996 ; Éducation du Queensland : le Queensland State Teachers' Award ; ministère de l'Éducation d'Australie-Occidentale : l'Education Act 1928 ; le Schedule B Teachers (Public Sector Primary and Secondary Education) Award ; l'annexe 1 du Remote Teaching Service Individual Workplace Agreement ; et le Government School Teachers' Certified Agreement (1998). Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi (DETE) ; Australie-Méridionale : le Teachers' DETE Award ; le Curriculum Guarantee Agreement, qui est inclus dans l'Enterprise Bargaining Agreement associé à l'Industrial Commission ; ministère de l'Éducation ; Tasmanie : Legal Award ; ministère de l'Éducation du Territoire du Nord ; et ministère de l'Éducation et des Services à la communauté du Territoire de la Capitale australienne.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et enquêtes nationales (données sur des échantillons).

Année scolaire : 1999.

Commentaires : les données relatives à l'enquête nationale englobent les enseignants en exercice, mais excluent le personnel administratif des établissements et les enseignants sans responsabilité active en matière d'enseignement. Ces données ne comprennent pas les personnes exclues de la Labour Force Survey (à savoir le personnel permanent des forces de défense, certaines catégories de personnel diplomatique, les étrangers résidant en Australie, les membres des forces de défense étrangères stationnées en Australie et les résidents du Jervis Bay Territory), les 80 000 personnes vivant dans des zones retirées d'Australie, diverses autres catégories de personnes qui n'appartiennent pas à la population active (à savoir les étudiants en pension, les patients hospitalisés, les résidents de homes – personnes retraitées ou handicapées, par exemple – et les détenus), les travailleurs ayant refusé de répondre à des questions sur leur salaire ainsi que quelques catégories de personnel sans lien avec l'enseignement. Les chiffres cités sont uniquement basés sur des personnes de 15 ans et plus.

Autriche

Source : législation concernant le personnel enseignant et leur traitement (Beamten-Dienstrechtsgesetz ; Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz ; Gehaltsgesetz).

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : tous les enseignants sont employés par l'État fédéral (*Bund*) ou par les *Länder*. Les enseignants employés par les *Länder* donnent cours dans l'enseignement obligatoire.

Belgique (Communauté flamande)

Source : ministère de l'Éducation de la Communauté flamande, Division Budget et Gestion des données, boulevard Roi Albert II, 15, 1210 Bruxelles.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Commentaires : la loi s'applique à tous les enseignants travaillant dans des établissements subventionnés et/ou financés par la Communauté flamande.

Belgique (Communauté française)

Année scolaire : 1998-janvier 1999.

Corée

Sources : décret présidentiel sur la rémunération du personnel de la fonction publique et budget national.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1999.

Commentaires : les rémunérations sont pratiquement identiques pour tous les enseignants, quel que soit le type d'établissement (privé, public ou national).

Danemark

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Écosse

Source : document sur le Barème des salaires et conditions de service des enseignants.

Espagne

Sources : résolution du 4 janvier 1999 du ministère des Finances donnant instruction sur la rémunération du personnel de la fonction publique (BOE, 5-1-99) ; Révision salariale de la III^e Convention collective de travail nationale applicable aux établissements privés subventionnés par l'État ; VI^e Convention nationale collective de travail applicable aux établissements privés indépendants de l'État (BOE 25-8-99) (effets rétroactifs à compter du 1-1-99) ; et rapports sur le traitement des enseignants des Communautés autonomes.

Année scolaire : 1999.

États-Unis

Sources : enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (SASS).

Nature des documents : enquête nationale (données sur des échantillons).

Année scolaire : 1993-1994.

Commentaires : les données relatives à cet indicateur ne sont pas basées sur la politique officielle du pays en matière d'éducation. Elles proviennent d'une enquête nationale réalisée entre 1993 et 1994 sur les districts scolaires locaux, les écoles et les enseignants sur la base d'un échantillon stratifié en grappes de 65 000 enseignants. La prochaine collecte de données est prévue en 1999 et 2000.

Finlande

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1999.

Commentaires : données démographiques : niveaux 1 et 2 de la CITE : 100 % ; niveau 3 de la CITE (filiale générale) : 100 % ; niveau 3 de la CITE (programme professionnel) : 55 % environ.

France

Source : budget (Textes réglementaires relatifs aux carrières et rémunérations des enseignants).

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Grèce

Source : ministère de l'Éducation nationale et des Affaires religieuses.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : cette législation est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1997 et se base sur la loi de réforme des salaires 2470/1997.

Hongrie

Sources : données sur les salaires individuels, mai 1999 ; Centre national du travail et de la méthodologie, ministère des Affaires sociales et de la Famille ; loi sur le personnel de la fonction publique, 1992.

Commentaires : la taille de l'échantillon est de 100 pour cent dans le cas des établissements administrés par les gouvernements locaux et de 9 pour cent dans le cas des établissements administrés par des agences centrales et des établissements scolaires privés. Comme la majorité des établissements appartient aux gouvernements locaux, l'échantillon approche les 100 pour cent dans le secteur public. La fiabilité des données sur les établissements placés sous la tutelle de l'État risque d'être affectée par le nombre peu élevé de cas.

Irlande

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Islande

Sources : niveau 0 de la CITE : Convention salariale, Association islandaise des enseignants préscolaires et Association nationale des autorités locales d'Islande 1997-2000 ; niveaux 1 et 2 de la CITE : Syndicats des enseignants d'Islande et Association nationale des autorités locales d'Islande 1998-2000 ; niveau 3 de la CITE : Syndicat des enseignants islandais et la situation en 1997-2000.

Année scolaire : 1999.

Commentaires : les chiffres correspondant aux niveaux 0, 1 et 2 de la CITE sont basés sur les registres de rémunération de Reykjavík uniquement. Les données relatives à d'autres municipalités ne sont pas disponibles pour 1999.

Italie

Sources : CCNL Comparto scuola et CCNL Inegrativo.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Mexique

Sources : Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, « Negociación Salarial de Educación Básica 1998 : Respuesta a una Demanda Integral », Talleres Gráficos de la Editorial del Magisterio Benito Juárez, Mexico DF, mai 1998 ; Secretaría de Educación Pública, « Informe de Labores 1997-1998 », Mexico D.F., septembre 1998 ; et Secretaría de Educación Pública, « Perfil de l'éducation au Mexique », Mexico DF, 2^e édition révisée, 1999.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : les conventions officielles conclues entre le ministère de l'Éducation du Mexique (SEP) et le syndicat des enseignants (SNTE) à propos des traitements statutaires que perçoivent tous les enseignants des niveaux 0, 1 et 2 de la CITE ont été publiées dans ces trois sources.

Norvège

Sources : conventions conclues entre le ministère de l'Éducation et les syndicats d'enseignants concernant les conditions de travail et statistiques sur les salaires.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998.

Nouvelle-Zélande

Sources : informations sur les traitements et sur les contrats d'emploi des enseignants des écoles primaires et secondaires, 1999.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles), statistiques nationales (données démographiques) et informations sur les traitements.

Année scolaire : 1998-1999.

Pays-Bas

Sources : Financiële Arbeidsvoorwaarden Sector Onderwijs en Wetenschappen et système CASO.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et administration des traitements.

Année scolaire : 1999.

Portugal

Sources : statut de la carrière d'enseignant ; Département du financement de l'enseignement, convention collective d'emploi applicable au personnel des écoles privées.

Année scolaire : 1998-1999.

République tchèque

Sources : décret gouvernemental (applicable aux enseignants des écoles publiques) et statistiques (englobant tous les enseignants).

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation.

Année scolaire : 1998-1999.

Suède

Sources : statistiques sur les rémunérations du personnel de la fonction publique, étude démographique sur les salaires versés en octobre 1998 aux travailleurs actifs au 1^{er} novembre 1998.

Nature des documents : statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Suisse

Sources : Lehrkräfte 1998/99, Bundesamt für Statistik et LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Turquie

Sources : ministère de l'Éducation nationale, Principes fondamentaux concernant les heures d'enseignement rémunérées des enseignants et des administrateurs, 1986-1998 ; loi n° 657 : volet consacré aux aides sociales, 1965 ; et indemnité de résidence fixée chaque année par le Conseil des ministres.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles)

Année scolaire : 1998-1999.

Champ couvert

■ Tableau D1.3

Allemagne : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base (déterminé en fonction de la catégorie de salaire et de l'ancienneté) :

- la situation familiale, en fonction de la catégorie de salaire et de l'état civil de l'enseignant (exemple : les fonctionnaires mariés ou veufs sans enfant sont inscrits au niveau 1, tandis que les enseignants mariés ou veufs sont inscrits au niveau 2). Cette prime est souvent octroyée aux enseignants ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires).

Remarque : le temps de travail des enseignants est réduit s'ils exercent des fonctions administratives supplémentaires (seuls les proviseurs et chefs d'établissement sont concernés), participent à la formation des futurs enseignants, préparent les horaires ou gèrent la bibliothèque scolaire.

Angleterre : l'Angleterre applique un barème à 17 échelons, dont les huit derniers échelons sont discrétionnaires et peuvent être considérés comme des « points » supplémentaires qui permettent aux enseignants de prétendre à des primes. Il convient de souligner qu'aucune prime supplémentaire n'est versée pour les diplômes tertiaires. Selon le document et la circulaire de 1998, les critères suivants donnent lieu à l'octroi de « points » supplémentaires :

- l'exercice de fonctions spécifiques, qui vont au-delà des responsabilités classiques de la majorité des enseignants (48 pour cent des enseignants) ;

- l'enseignement dans la ville de Londres ou dans une zone limitrophe (19 pour cent des enseignants). Un point supplémentaire est octroyé dans ce cas ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers dans des établissements d'enseignement normal ou spécial, qui peut permettre aux enseignants (5 pour cent des enseignants) d'obtenir deux points supplémentaires ;
- le recrutement et la rétention de nouveaux enseignants (2 pour cent des enseignants) au niveau préprimaire et primaire, en vue de remédier au manque d'enseignants dans certaines matières ou régions. Les établissements d'enseignement sont libres d'octroyer jusqu'à deux points supplémentaires aux enseignants (trois points aux enseignants de la ville de Londres) (« Autres ») ;
- la qualité de l'enseignement dispensé, qui permet d'octroyer jusqu'à trois points supplémentaires aux enseignants (seuls de très rares enseignants obtiennent des points supplémentaires à ce titre) ;
- le perfectionnement professionnel et la formation continue des enseignants travaillant à plein temps (les chefs d'établissement, les chefs d'établissement adjoints et les enseignants spécialisés ne sont pas concernés) pendant le week-end ou les vacances scolaires ou après les cours ;
- l'exécution d'« activités spéciales », notamment la formation initiale des futurs enseignants, effectuées par les chefs d'établissements, les chefs d'établissement adjoints et les enseignants spécialisés : l'observation et la supervision des cours donnés par les enseignants stagiaires, l'organisation et l'animation de séminaires et de classes dirigées ainsi que l'évaluation formelle des compétences des étudiants. La formation initiale des futurs enseignants est financée par les écoles et les établissements d'enseignement tertiaire ;
- l'exécution d'« activités spéciales » : les activités de formation dirigées par les chefs d'établissement, les chefs d'établissement adjoints et les enseignants spécialisés en dehors des heures de cours, telles que les clubs de petit-déjeuner, les classes de devoir, les cours d'été, les activités de plein air et autres activités extrascolaires, font l'objet d'une rémunération.

Les deux premiers critères sont ceux qui donnent le plus souvent lieu à des ajustements au traitement de base.

Australie : les ajustements au traitement de base peuvent varier selon les États et les Territoires.

Dans tous les États ou presque, les critères suivants donnent souvent lieu à des ajustements au traitement de base :

- la détention de qualifications pédagogiques supérieures aux qualifications minimales requises. Ce critère s'applique uniquement en début de carrière : les enseignants ayant un certain niveau de qualification peuvent entamer leur carrière à un échelon barémique supérieur à celui correspondant au traitement de départ des enseignants. Ils atteignent donc le sommet de l'échelle salariale un an avant leurs collègues ;
- l'exécution de « tâches spéciales », telles que la supervision des stages des futurs enseignants en formation dans les universités. Cette prime peut être financée par les universités et est versée dans plusieurs États ;
- la situation familiale. Une indemnité est versée aux enseignants ayant des personnes à charge dans deux États ;
- la prime d'éloignement. Cette prime s'inscrit dans le cadre d'un programme visant à favoriser les régions retirées et rurales. Il existe plusieurs catégories d'éloignement : plus l'école est retirée, plus la prime est élevée. Le montant de la prime dépend également de situation familiale de l'enseignant. Il augmente en fonction du nombre de personnes (enfants et adultes) à charge ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers. Les États et Territoires qui appliquent cette prime fixent les conditions dans lesquelles elle est versée ;
- la qualité de l'enseignement dispensé. Ce critère peut être basé sur un barème à plusieurs échelons définissant le montant versé. Dans certains États, cette prime accélère simplement la progression sur l'échelle salariale ;
- l'exercice de fonctions administratives, telles que la coordination de matières ou de domaines d'études, le rôle d'enseignant « clé », la coordination, temporaire ou permanente, de certains centres d'enseignement. Ces responsabilités peuvent faire l'objet d'une prime qui dépend des États et des Territoires et/ou du poste de l'enseignant et peut être laissée à la discrétion du chef d'établissement. Cette prime peut être associée à une charge réduite d'enseignement.

Les critères suivants donnent parfois lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exécution d'« activités spéciales », telles que la coordination d'événements sportifs, de manifestations récréatives et d'activités extrascolaires ;
- la détention d'un diplôme ou d'un certificat d'aptitude pédagogique supérieur aux qualifications minimales requises ;
- la réussite de formations de perfectionnement professionnel.

Les critères suivants donnent rarement lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'âge ;

- l'enseignement dans un domaine particulier ;
- la détention de qualifications pédagogiques dans des matières multiples ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps.

Autriche : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;
- l'exécution de tâches spéciales ;
- la situation familiale ;
- l'enseignement à des enfants ne maîtrisant pas l'allemand (« Autres ») ;
- la qualité de l'enseignement dispensé.

Les six premiers critères sont ceux qui donnent le plus souvent lieu à un ajustement au traitement de base.

Belgique (Communauté flamande) : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- la détention d'un diplôme ou d'un certificat d'aptitude pédagogique supérieur aux qualifications minimales requises. Les membres de la direction et les enseignants doivent être titulaires d'un certificat spécial de compétence dans une matière et doivent enseigner cette matière ;
- l'enseignement à des étudiants fréquentant des établissements d'enseignement spécial. Les membres du personnel des établissements d'enseignement spécial doivent être titulaires d'un diplôme ou d'un certificat spécifique et doivent faire partie de « la direction et du corps enseignant » ou être membre du personnel d'« encadrement éducatif », « paramédical », « social », « psychologique » ou « médical » des établissements d'enseignement spécial. Cette prime peut être versée en combinaison avec la première prime.

Belgique (Communauté française) : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'enseignement à des étudiants fréquentant des établissements d'enseignement spécial. Les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme complémentaire pour travailler dans ce type d'établissement.

Danemark : des primes supplémentaires sont versées dans les cas suivants :

- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques. Le nombre d'heures d'enseignement est réduit et une prime peut éventuellement être versée ;
- l'exécution de « tâches spéciales » et l'exercice de fonctions de conseiller d'orientation, en plus des activités pédagogiques. Le nombre d'heures d'enseignement est réduit et une prime peut éventuellement être versée ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps ; la rémunération des heures supplémentaire s'inscrit dans la convention collective conclue entre les syndicats et l'employeur ;
- l'exécution d'« activités spéciales » et de travaux de développement pédagogique en classe. Le nombre d'heures d'enseignement est réduit et une prime peut éventuellement être versée ;
- la participation à des cercles d'études réunissant des collègues.

Remarque : le nombre d'heures que les enseignants doivent effectuer est réduit s'ils assument des responsabilités de professeur principal, supervisent l'équipement des laboratoires ou ont plus de 60 ans.

Les critères d'ajustement sont énumérés dans l'ordre décroissant de la fréquence de leur application.

Finlande : des ajustements au traitement de base sont très souvent consentis dans les cas suivants :

- la détention de diplômes et de certificats d'aptitude pédagogique tertiaires ;
- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans un contrat de travail à plein temps ;
- l'enseignement dans des zones où le niveau de vie est élevé ou faible ;
- l'âge ;
- l'exécution d'« activités spéciales ».

Les critères suivants donnent rarement lieu à des ajustements au traitement de base :

- la détention de qualifications pédagogiques dans des matières multiples ;

- la réussite d'activités de perfectionnement professionnel ;
- la qualité de l'enseignement dispensé ;
- l'enseignement dans un domaine particulier ;
- la situation familiale.

France : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques, dans l'enseignement pré-primaire et primaire ;
- l'enseignement à des étudiants handicapés ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans les contrats de travail à plein temps, dans l'enseignement secondaire ;
- l'exécution d'« activités spéciales », notamment la formation des futurs enseignants ;
- l'enseignement dans une ZEP (zone d'éducation prioritaire) ;
- la situation familiale (un ou plusieurs enfants à charge) ;
- l'exécution d'« activités spéciales », notamment l'enseignement dans des clubs, si le proviseur l'accepte. La prime est uniquement accordée de manière occasionnelle.

Écosse : les critères suivants donnent parfois lieu à des ajustements au traitement de base :

- la résidence : le document Barème des salaires et conditions de service des enseignants des écoles publiques stipule que les enseignants travaillant dans des écoles « retirées » ou dans des îles « éloignées » (les Orcades, les Shetland, les Hébrides externes, les îles de Colonsay, Tiree, Coll, Muck, Eigg, Rhum, Canna et Soay, par exemple) bénéficient d'une rémunération supplémentaire. Ces primes sont revues respectivement le 1^{er} avril et le 1^{er} octobre de chaque année sur la base de l'évolution de l'indice du salaire moyen ;
- la détention de qualifications pédagogiques supplémentaires : en Écosse, la carrière d'enseignant n'est ouverte qu'aux diplômés. En leur qualité d'employeur, les autorités locales chargées de l'éducation sont responsables de l'exécution d'une analyse salariale avant la détermination de la position de l'enseignant sur l'échelle commune des salaires. Cette analyse prend en considération l'âge, les qualifications et l'expérience pertinente et détermine la position de l'enseignant sur l'échelle salariale. Les enseignants titulaires de diplômes supérieurs aux qualifications minimales requises pour l'entrée en service, tels qu'un diplôme de spécialisation, sont automatiquement placés au niveau correspondant au début de carrière des titulaires de diplômes spécialisés sur l'échelle commune des salaires. C'est toutefois le seul cas dans lequel un enseignant peut bénéficier d'une augmentation de son traitement par rapport au niveau salarial de base au titre de la détention de qualifications supplémentaires ;
- l'exercice de fonctions administratives supplémentaires : les membres concernés du corps enseignant sont généralement amenés à assumer des responsabilités administratives par le biais de la promotion. Un autre barème, correspondant à la nature du poste occupé après la promotion, est alors appliqué.

Espagne : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exercice de fonctions administratives, telles que celles de chef de département (*Catedrático contitition*) dans l'enseignement secondaire général. Depuis 1990, cette qualification peut être obtenue après une session spécifique de formation continue (15 pour cent de l'ensemble des enseignants). Les chefs de département doivent être nommés par le chef d'établissement et par la plus haute autorité locale ayant l'éducation dans ses attributions. Les chefs de département bénéficient d'une réduction du nombre d'heures de cours en plus d'un supplément de salaire ;
- l'allocation de résidence, qui est versée dans les conditions suivantes :
- l'enseignement des écoles publiques rurales ;
- l'enseignement dans des zones défavorisées dans le cadre de l'enseignement public (zones où sont scolarisés des migrants, des Tziganes, etc.) ;
- l'enseignement dans des établissements privés et publics situés dans des villes des Canaries et des Baléares (à l'exception des capitales) et dans des villes espagnoles d'Afrique du Nord (Ceuta et Melilla) ;
- la situation familiale : les enseignants mariés et ayant des enfants bénéficient de cette prime. Il est à noter que cette prime n'est versée qu'aux enseignants de la Communauté autonome de Navarre (1.4 pour cent des enseignants).

Le premier critère est celui qui donne le plus souvent lieu à un ajustement au traitement de base.

États-Unis : en plus du traitement de base dont la progression dépend des qualifications pédagogiques et de l'expérience, des primes sont versées à tous les enseignants sur la base des critères suivants :

- la détention de qualifications pédagogiques supérieures ;

- l'exécution d'« activités spéciales » ;
- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- l'obtention de qualifications supérieures ou la participation à des formations supérieures.

Grèce : des primes supplémentaires sont souvent octroyées sur la base des critères suivants :

- la détention de diplômes tertiaires, tels qu'une maîtrise ou un doctorat ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;
- l'exécution d'« activités spéciales », notamment la formation des futurs enseignants (séminaires ou programmes). Le montant de la prime dépend de la matière enseignée et de la durée de la formation ;
- l'enseignement dans des « régions problématiques et/ou frontalières » de Grèce ;
- l'enseignement dans des zones ou « défavorisées » ou dans lesquelles le niveau de vie est élevé ;
- la situation familiale, à savoir le fait d'être marié ou d'avoir 1, 2, 3, 4, 5 enfants ou davantage.

Remarque : le nombre d'heures que les enseignants doivent consacrer à l'enseignement a progressivement diminué. Le reste du temps de travail doit être passé à l'école. Les enseignants débutants doivent dispenser 21 heures de cours par semaines. Ce nombre passe à 19 heures par semaines après six ans de carrière, à 18 heures après 12 ans de carrière et à 16 heures après 20 ans de carrière.

Les critères régissant les ajustements au traitement de base sont énumérés dans l'ordre décroissant de la fréquence de leur application.

Hongrie : la moyenne mensuelle des primes versées calculée sur la base de données individuelles datant de mai 1999 est la somme moyenne des rémunérations au mérite. Le régime des rémunérations au mérite est entré en vigueur le 1^{er} septembre 1998. Les critères suivants peuvent donner lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;
- la détention de qualifications pédagogiques supérieures aux qualifications imposées par la loi sur l'enseignement public ; dans ce cas, le chef d'établissement doit placer l'enseignant à un échelon supérieur du barème ;
- l'exercice de fonctions administratives, telles que celles de chef d'établissement, de proviseur ou de titulaire de classe, l'aide apportée aux activités d'autogestion des étudiants, etc. ;
- la qualité de l'enseignement dispensé ;
- l'enseignement à des étudiants handicapés ou appartenant à des minorités ethniques ;
- l'enseignement dans des régions caractérisées par un taux de chômage supérieur à la normale ;
- l'exécution d'« activités spéciales », telles que la formation des futurs enseignants ;
- l'exécution d'« activités spéciales », telles que l'organisation et la supervision des cercles d'études en plus des heures normales de cours (heures supplémentaires), l'organisation et l'animation de clubs de théâtre, etc. ;
- les activités de perfectionnement professionnel : la réussite d'une formation continue, imposée aux enseignants une fois tous les sept ans. Les enseignants qui respectent cette obligation peuvent gravir l'échelle barémique d'un échelon un an avant la date normale (en deux ans au lieu de trois, par exemple) ;
- la détention de qualifications dans des matières multiples, pour autant qu'elles soient mises à profit dans la pratique pédagogique ;
- l'enseignement dans un domaine particulier, tel que les TIC ;
- d'autres ajustements facultatifs sont consentis si les enseignants gravissent l'échelle barémique plus rapidement que prévu, travaillent dans des pensionnats ou enseignent dans des classes fusionnées, selon les ressources financières locales.

Remarque : le temps de travail des enseignants est réduit s'ils exercent des fonctions administratives supplémentaires (seuls les proviseurs et chefs d'établissement sont concernés) et assument des responsabilités d'encadrement (les classes de contact, par exemple).

Irlande : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exercice de fonctions spéciales ou supplémentaires, telles que celles de proviseur ou de chef d'établissement adjoint ;
- la détention d'un certificat d'aptitude pédagogique et de diplômes tertiaires ou spécialisés ;
- l'enseignement dans des zones retirées (*l'Island Allowance*, par exemple) et dans des écoles de langue irlandaise (*Gaeltacht*) ;
- l'ancienneté (10 ans au sommet de l'échelle barémique) (« Autres »).

Islande : les critères suivants donnent souvent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- l'enseignement dans un domaine particulier ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;
- l'exécution d'« activités spéciales », telles que la formation des futurs enseignants ;
- l'âge.

Les critères suivants donnent parfois lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exécution d'« activités spéciales », telles que les activités sociales avec les étudiants ;
- le lieu d'enseignement (indemnité de résidence).

Italie : en Italie, le personnel enseignant bénéficie d'ajustements provisoires au traitement de base qui sont financés par le ministère. En général, les ajustements concernent les enseignants qui participent à des projets conçus pour améliorer la gamme de cours des écoles. Le versement de cette prime ne dépend pas de l'expérience des enseignants, mais de leur participation volontaire à des activités complémentaires, telles que :

- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps, le remplacement d'un enseignant limité à six heures par semaine en dehors des heures d'enseignement normales ;
- la réussite d'activités de perfectionnement professionnel et l'engagement dans des commissions spéciales ;
- l'exercice de fonctions administratives, notamment l'aide apportée au chef d'établissement dans le cadre de la planification de l'assemblée des enseignants (collegio docenti), qui répartit le budget de l'école ;
- l'exécution de « tâches spéciales » : certains enseignants peuvent être priés de donner des conférences ou des exposés ou d'animer des groupes dans le cadre d'initiatives de perfectionnement professionnel ;
- l'exécution d'« activités spéciales », notamment les activités extrascolaires préparées par les étudiants et supervisées par les enseignants. Certains enseignants sont rémunérés pour leur engagement dans la lutte contre l'abandon scolaire, en particulier dans les zones à risque ;
- la situation familiale.

Norvège : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- la détention de qualifications pédagogiques tertiaires, qui permet aux enseignants de gravir un ou plusieurs échelons barémiques ;
- l'exercice de fonctions administratives, qui permet aux enseignants de gravir un ou plusieurs échelons barémiques et de prétendre à une réduction du nombre d'heures d'enseignement ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires). La prime est calculée sur la base d'un taux horaire de rémunération ;
- l'exercice de fonctions de titulaire de classe, qui permet aux enseignants de gravir un ou plusieurs échelons barémiques et de prétendre à une réduction du nombre d'heures de cours d'enseignement (« Autres ») ;
- le lieu de travail : l'allocation d'emplacement de l'école est un montant fixe versé en plus de la rémunération horaire aux enseignants, surtout à ceux travaillant dans le nord de la Norvège.
- Le cinquième critère est celui qui donne le moins souvent lieu à un ajustement au traitement de base. Il est à noter que les enseignants qui participent à la formation des futurs enseignants ne bénéficient pas d'un ajustement au traitement de base, mais obtiennent une réduction du nombre d'heures de cours.

Nouvelle-Zélande : les enseignants peuvent prétendre à des primes en vertu de la convention collective de travail dans un certain nombre de cas. Par ailleurs, la direction de chaque établissement fixe des primes dans les limites du budget qui lui est attribué à l'intention des enseignants qui exercent des fonctions administratives et qui participent au recrutement. D'autres primes sont également prévues aux fins de récompense et de fidélisation.

Pays-Bas : les enseignants peuvent obtenir des primes sur la base des critères suivants :

- l'enseignement à des élèves handicapés au niveau préprimaire et primaire.

Portugal : le nombre d'heures que les enseignants doivent consacrer à l'enseignement diminue progressivement. Après dix ans de carrière, les enseignants de plus de 40 ans bénéficient d'une réduction de deux heures de cours par semaine par période de cinq ans d'exercice. Cette réduction est limitée à huit heures de cours par semaine. Les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires), la conséquence fréquente des différences dans les charges individuelles d'enseignement et dans le nombre d'heures consacré aux diverses matières ;

- la détention de qualifications pédagogiques supplémentaires, telles que la maîtrise et le doctorat (qui donnent respectivement droit à une progression équivalant à quatre et six années de carrière) ;
- l'exécution de « tâches spéciales », notamment la formation des futurs enseignants. Les enseignants perçoivent une prime et bénéficient d'une réduction du nombre d'heures de cours pendant la durée de la formation ;
- l'exercice de fonctions administratives, qui permet aux enseignants d'obtenir des augmentations salariales (les chefs d'établissement, par exemple) et de bénéficier d'une réduction du nombre d'heures de cours (les chefs de département et les coordinateurs de classe dirigée, par exemple) ;
- la qualité de l'enseignement dispensé, qui permet aux enseignants de prétendre à une évaluation spéciale de leur *curriculum vitae* après 15 ans de carrière et à une augmentation équivalant à une progression de carrière de deux ans ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers, pour lequel un certificat d'aptitude pédagogique supplémentaire est requis.

Remarque : la prime sociale est versée à toutes les familles et pas uniquement aux enseignants. Le cinquième critère est celui qui donne le moins souvent lieu à un ajustement au traitement de base.

République tchèque : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- la détention de qualifications pédagogiques supérieures aux qualifications minimales requises ;
- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- la qualité de l'enseignement dispensé ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures supérieur à celui fixé dans le contrat à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;
- l'exécution « de tâches et d'activités spéciales » ;
- la situation familiale ;
- l'âge ;
- « autres » critères ;
- la réussite d'activités de perfectionnement professionnel ;
- la détention de qualifications pédagogiques supérieures à la normale.

Les neuf premiers critères sont ceux qui donnent le plus souvent lieu à des ajustements au traitement de base.

Suède : les primes sont rares et difficiles à isoler les unes des autres en raison de la nature individuelle des salaires. Les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;
- l'exécution d'« activités spéciales », telles que l'animation d'une troupe de théâtre.

D'autres primes, qui sont plus rarement versées aux enseignants, sont octroyées sur la base de critères significatifs pour la fixation des salaires individuels :

- la détention d'un certificat d'aptitude pédagogique et de qualifications pédagogiques supplémentaires ;
- la participation à des activités de perfectionnement professionnel ;
- la qualité de l'enseignement dispensé ;
- l'enseignement de multiples matières ;
- l'enseignement dans un domaine particulier ;
- l'enseignement à des étudiants ayant des besoins particuliers ;
- l'exécution de tâches spéciales ;
- l'enseignement dans des zones défavorisées ou dans des régions rurales retirées.

Suisse : il appartient aux cantons de décider de l'octroi de primes aux enseignants. Le premier critère, qui donne le plus souvent lieu à un ajustement au traitement de base, est le seul qui soit applicable dans TOUS les cantons. Des primes peuvent être octroyées sur la base des critères suivants :

- la situation familiale ;
- l'exercice de fonctions administratives, en plus des activités pédagogiques ;
- l'exécution de « tâches spéciales » ;
- l'exécution d'« activités spéciales » ;

- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires) ;

Turquie : les critères suivants donnent lieu à des ajustements au traitement de base :

- la situation familiale, sont concernés les enseignants ayant deux enfants de moins de 18 ans et/ou un conjoint sans emploi à charge ;
- l'enseignement pendant un nombre d'heures ou à un nombre de classes supérieur à celui prévu dans le contrat de travail à plein temps (rémunération des heures supplémentaires), rémunéré sur la base d'un taux horaire ;
- la fourniture de services personnalisés aux étudiants : en sixième année primaire et en huitième année secondaire, trois heures d'enseignement supplémentaires sont rémunérées si les enseignants participent à des activités parascolaires, sociales et éducatives, à des consultations psychologiques et à des activités d'orientation (« Autres ») ;
- la détention de qualifications pédagogiques supplémentaires, telles que les maîtrises et les doctorats, qui permettent aux enseignants de faire progresser leur carrière d'une année. Par ailleurs, pour toute heure de cours supplémentaire, les titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat perçoivent respectivement 25 et 40 pour cent de plus que les enseignants possédant les qualifications minimales requises ;
- l'exécution d'« activités spéciales », telles que les conférences à l'intention des futurs enseignants qui sont rémunérées sur la base d'un taux horaire d'enseignement ;
- l'enseignement dans des secteurs prioritaires, tels que les zones défavorisées et retirées et les régions où le niveau de vie est élevé.

INDICATEUR D2 : Répartition des enseignants et des personnels de l'éducation selon l'âge et le sexe

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

■ Tableaux D2.1, D2.2 et D2.3

Allemagne : en l'absence de données sur les programmes de formation en alternance, le nombre des étudiants suivant ces programmes a été multiplié par le facteur de conversion 0.4 afin de permettre le calcul du nombre d'étudiants par enseignant (tableau D5.1).

Autriche : la répartition selon l'âge est en partie basée sur une interpolation et des estimations. Le nombre d'enseignants est légèrement sous-estimé, car le *pro-rata* des enseignants et de ceux qui exercent des fonctions administratives n'est pas établi lorsque des informations sont disponibles sur le temps que consacrent ces personnels à leurs différentes fonctions.

Belgique (Communauté flamande) : les données sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire *incluent* les enseignants de l'enseignement du premier cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire (niveau 4 de la CITE).

Il est impossible d'établir une distinction entre les programmes de type A et de type B pour le personnel des « hogescholenonderwijs » (hautes écoles). Tous les membres du personnel des hautes écoles sont inclus dans la catégorie de l'enseignement tertiaire.

Canada : les données sur l'enseignement tertiaire de type B *incluent* les enseignants du niveau post-secondaire non tertiaire (niveau 4 de la CITE).

Espagne : les données sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire *incluent* les enseignants du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

Finlande : les données sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire incluent les enseignants de tous les programmes professionnels et techniques. Les enseignants des niveaux post-secondaire non tertiaire et tertiaire de type B (niveau 4 et 5B de la CITE) et des programmes professionnels tertiaires de type A (niveau 5A de la CITE) sont inclus dans la catégorie de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire.

Irlande : les cours des programmes du premier cycle du secondaire, du deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire (niveaux 2, 3 et 4 de la CITE) sont généralement dispensés dans les mêmes établissements (des écoles secondaires, par exemple) par des enseignants qui donnent cours dans plus d'un niveau, voire dans ces trois niveaux dans de nombreux cas. Il n'est donc pas possible de répartir les enseignants par niveau de la CITE. En conséquence, la répartition par classe d'âge des enseignants du premier cycle du secondaire *inclut* les enseignants du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

Islande : les données sur l'enseignement du premier cycle du secondaire *incluent* les enseignants du primaire, tandis que celles sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire *incluent* les enseignants du niveau post-secondaire non tertiaire. Les académies de musique sont exclues du niveau 5B de la CITE.

Italie : les données sur le personnel enseignant *excluent* les enseignants de l'enseignement professionnel régional (*Formazione professionale regionale*) ainsi que ceux qui travaillent dans les établissements privés de niveau tertiaire de type B.

Luxembourg : les données sur l'enseignement du premier cycle du secondaire *incluent* les enseignants du deuxième cycle du secondaire.

Pays-Bas : les données sur l'enseignement primaire *incluent* les enseignants du niveau préprimaire, tandis que celles sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire *incluent* les enseignants du premier cycle du secondaire.

Norvège : dans les tableaux D2.1 à D2.3, les données sur l'enseignement du premier cycle du secondaire *incluent* les enseignants du primaire, tandis que celles sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire *incluent* les enseignants du post-secondaire non tertiaire. Dans le tableau D5.1, les données sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire *incluent* les enseignants du post-secondaire non tertiaire.

Suède : le nombre d'enseignants du post-secondaire non tertiaire est basé sur une estimation.

Royaume-Uni : dans les tableaux D2.1 et D2.3, les chiffres relatifs à l'enseignement du deuxième cycle du secondaire portent uniquement sur l'enseignement du deuxième cycle du secondaire, filière générale. Les données sur la répartition selon l'âge des enseignants de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (études supérieures) ne sont pas disponibles.

■ Tableaux D2.4 et D2.5

Autriche : les chiffres sur le nombre d'heures d'enseignement et le temps que les enseignants consacrent à des activités éducatives ou administratives englobent le temps de travail des chefs d'établissement.

Belgique (Communauté flamande) : les chiffres de la rubrique « Administration à l'échelon de l'établissement » relatif à l'enseignement du deuxième cycle du secondaire sont légèrement sous-estimés, car il n'est pas possible d'établir une distinction entre les membres du corps enseignant qui enseignent et ceux qui exercent des fonctions administratives.

Contrairement aux éditions précédentes, les données relatives aux cours de formation en alternance de la VIZO, au personnel de formation tertiaire de l'Académie militaire royale, aux cours de formation de la VIZO en matière de création d'entreprises et l'enseignement artistique à temps partiel ne sont pas incluses.

Les données sur le personnel d'entretien et d'exploitation *incluent uniquement* le personnel travaillant dans l'enseignement communautaire de la Communauté flamande. Ce personnel est rémunéré par le ministère de l'Éducation. En d'autres termes, les deux autres réseaux d'enseignement flamands (dont un est le plus important) *ne sont pas intégrés* dans cette catégorie. En conséquence, les chiffres sont fortement sous-estimés par rapport à la situation réelle.

Les données sur le personnel du Conseil interuniversitaire flamand ne sont pas incluses dans la catégorie « Administration à l'échelon supérieur » et « Personnel administratif à l'échelon supérieur ».

Canada : les données sur l'enseignement tertiaire (niveau 5A, 5B et 6 de la CITE) *ne sont pas disponibles à l'exception* des trois catégories de personnel travaillant dans le secteur de l'enseignement (enseignants, soutien académique aux étudiants et personnel administratif des établissements).

Les chiffres de la rubrique « Aides éducateurs et assistants d'enseignement/recherche » *incluent* uniquement les aides éducateurs (niveaux 0 à 3 de la CITE).

Corée : les données sur les aides éducateurs et les assistants d'enseignement et de recherche *incluent uniquement* les assistants d'enseignement et de recherche (niveaux 5A/5B/6 de la CITE).

Finlande : les données *incluent* les enseignants des établissements du système éducatif ordinaire et *excluent* les académies de musique, les établissements proposant des programmes sports-études, les universités populaires, les instituts militaires de formation professionnelle, les universités d'été et les centres d'études.

L'expression « temps partiel » désigne les fonctions ou les postes permanents dont le temps de travail est inférieur à celui des enseignants à plein temps. Les enseignants qui ne donnent que quelques heures de cours par semaine et qui n'occupent pas un poste permanent *ne sont pas inclus* dans ces chiffres.

Irlande : les données sur le personnel enseignant du niveau tertiaire *incluent* les assistants d'enseignement et de recherche.

Islande : les données sur le personnel enseignant *incluent* les aides éducateurs et les assistants d'enseignement et de recherche.

Italie : la proportion d'enseignants dans la population active est *légèrement sous-estimée*, car certains enseignants travaillant dans des secteurs tels que l'enseignement professionnel régional (*Formazione professionale regionale*) *ne sont pas inclus* dans le personnel enseignant.

Suède : les données sur les aides éducateurs et les assistants d'enseignement et de recherche *incluent uniquement* les aides éducateurs des écoles préprimaires (niveau 0 de la CITE). Les données sur le personnel administratif des établissements *n'incluent pas* l'enseignement tertiaire (niveaux 5A/5B/6 de la CITE).

Suisse : les seules données *disponibles* portent sur trois catégories de personnel (assistants d'enseignement et de recherche, personnel chargé de la santé et de l'aide sociale des étudiants et personnel administratif des établissements) travaillant dans l'enseignement tertiaire de type A et dans des programmes de recherche (niveaux 5A/6 de la CITE).

Turquie : les données sur la catégorie des aides éducateurs et des assistants d'enseignement et de recherche *incluent uniquement* les assistants d'enseignement et de recherche (niveaux 5A/5B/6 de la CITE).

INDICATEUR D3 : Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants

■ Notes sur les différents pays

■ Tableaux D3.1 et D3.2

Champ couvert

Australie : les résultats du tableau D3.2 1A ont été calculés uniquement sur la base des données des États qui ont répondu par l'affirmative dans le tableau D3.2 1B.

Belgique (Communauté flamande) : il existe trois programmes différents pour le niveau 3 préprofessionnel et professionnel de la CITE : technique, artistique et professionnel.

Mexique : les données ne sont pas disponibles pour le niveau 3 de la CITE, car il existe plusieurs normes de nombre d'heures d'enseignement et de temps de travail hebdomadaires à ce niveau.

Suisse : le nombre d'heures d'enseignement lié à la préparation des étudiants à l'entrée à l'université et le nombre d'heures de cours dispensés aux étudiants fréquentant le *Langzeitgymnasium* (niveau 2 de la CITE) sont inclus dans la filière générale du niveau 3 de la CITE. La santé et l'agriculture ne sont pas incluses dans les programmes professionnels du niveau 3 de la CITE.

Interprétation

Allemagne : le nombre de leçons que les enseignants sont tenus de donner varie selon les écoles et les *Länder*. Le nombre d'heures d'enseignement varie également en fonction des qualifications pédagogiques et des matières enseignées. Le nombre moyen pondéré de leçons (de 45 minutes) par semaine est de 27.76 au niveau 1 de la CITE, de 24.8 dans la filière générale du niveau 3 et de 24.65 dans les programmes préprofessionnels et professionnels du niveau 3.

Autriche : la loi sur le personnel enseignant stipule uniquement le nombre d'heures d'enseignement (de 20 à 24 périodes de 50 minutes par semaine). Toutes les dispositions relatives au nombre d'heures d'enseignement reposent sur l'hypothèse que toutes les fonctions remplies par les enseignants (préparation des leçons et des tests, correction des copies, examens et tâches administratives) correspondent à un temps de travail total de 40 heures.

Belgique (Communauté flamande) : le gouvernement fixe le nombre minimum et maximum de périodes (de 50 minutes) d'enseignement par semaine pour chaque niveau de la CITE. Le temps consacré à des activités autres que l'enseignement est déterminé à l'échelon local ou au niveau de l'établissement. L'écart entre le nombre minimum et maximum d'heures d'enseignement porte le nom de *plage-uren*. Ces heures peuvent être consacrées à des réunions pédagogiques, à des conseils de classe, à des sessions de formation, etc. La surveillance des récréations ne s'inscrit pas dans les *plage-uren*, mais dans le temps de travail consacré à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement.

Belgique (Communauté française) : les données sur le nombre d'heures d'enseignement renvoient un nombre maximum de leçons, à savoir 28 leçons (de 50 minutes) aux niveaux 0 et 1 de la CITE, 24 leçons au niveau 2 de la CITE, 22 leçons au niveau 3 (filiale générale) de la CITE et 33 leçons (formation professionnelle/pratique). La charge de travail des enseignants du niveau 3 professionnel de la CITE est une estimation réalisée sur la base des données sur les enseignants des matières professionnelles.

Danemark : officiellement, le temps de travail est fixé à 37 heures par semaine pour les niveaux 1 et 2 de la CITE. Pour l'année de référence, une heure de cours à ces niveaux est associée à une heure de préparation et à une moyenne de 30 minutes consacrées à des activités autres que l'enseignement. Au niveau 3 de la CITE (filiale générale), la convention collective conclue entre les autorités de comté et le syndicat des enseignants stipule le temps de préparation des leçons (75 pour cent du nombre de leçons * 1.33 heure) et le nombre d'heures consacrées aux examens (une moyenne de 110 heures par an). Les autres fonctions sont définies au niveau local. Pour l'enseignement professionnel du niveau 3 de la CITE, la direction de l'établissement et le représentant des enseignants doivent conclure un accord concernant l'affectation du temps de travail à la préparation des leçons, etc.,

dans le respect de la convention collective entre le syndicat des enseignants et le ministère des Finances. Le temps consacré à la préparation des leçons est compris entre 13 et 126 minutes par heure de cours. Les normes concernant la correction des copies, les examens, etc. sont régies par la convention collective ou par un accord conclu au sein de l'établissement. Les enseignants ont le droit de consacrer 50 heures au moins par an à des activités de développement pédagogique, théorique et professionnel.

Écosse : le temps de travail des enseignants comprend 27.5 heures hebdomadaires de présence à l'école. Le temps maximum consacré à l'enseignement est fixé à 25 heures au niveau 1 de la CITE et à 23.5 heures aux niveaux 2 et 3 de la CITE.

Espagne : les enseignants du niveau 0 et 1 de la CITE sont tenus de travailler pendant 37.5 heures par semaine, dont 22.5 heures sont consacrées aux activités d'enseignement en classe et 7.5 heures aux activités scolaires (récréations, réunions, activités pédagogiques). Les 7.5 heures restantes peuvent être consacrées à la préparation des leçons, au perfectionnement professionnel, etc. à l'extérieur de l'école. Les enseignants des niveaux 2 et 3 de la CITE sont tenus de dispenser 18 leçons (de 55 minutes) par semaine (jusqu'à 21 leçons dans des cas exceptionnels). Ils doivent dispenser entre deux et cinq leçons par jour et sont censés se mettre 30 heures à la disposition de leur établissement (25 heures de cours et activités pédagogiques). Tous les enseignants sont tenus de passer quatre heures par jour au moins dans leur établissement.

États-Unis : le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail englobent les périodes pendant lesquelles les enseignants sont tenus d'être présents à l'école, mais pas le temps consacré à des activités professionnelles en dehors de l'école. Au niveau préscolaire (niveau 0 de la CITE), le nombre d'heures d'enseignement est similaire à celui en vigueur dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Toutefois, il convient de signaler que certaines écoles proposent un enseignement préscolaire à plein temps et d'autres, un enseignement préscolaire à temps partiel.

France : le temps de travail des enseignants des niveaux 0 et 1 de la CITE est fixé à 27 heures, dont une doit être consacrée chaque semaine aux relations avec d'autres enseignants et à la coordination de l'enseignement. Aux niveaux 2 et 3 de la CITE, le temps de travail varie selon la matière enseignée. Par calcul, il a été déduit que le temps consacré à des activités autres que l'enseignement aux niveaux 2 et 3 de la CITE était de 60 minutes par heure nette d'enseignement.

Grèce : le nombre maximum obligatoire de leçons (de 48 minutes) dispensées par semaine est de 25 aux niveaux 0 et 1 de la CITE et de 21 aux niveaux 2 et 3 de la CITE.

Hongrie : le temps de travail obligatoire (40 heures) est conforme à celui du personnel de la fonction publique et constitue une exigence officielle imposée aux enseignants. Les activités de préparation sont en grande partie effectuées en dehors de l'école. Les activités scolaires (réunions pédagogiques, réunions de parents, préparation des festivités scolaires, etc.) sont définies au niveau de l'établissement. Les enseignants sont tenus de dispenser par semaine 32 leçons (de 60 minutes) au niveau 0 de la CITE, 21 leçons (de 45 minutes) au niveau 1 de la CITE et 20 leçons aux niveaux 2 et 3 de la CITE pour percevoir un traitement équivalent à un poste à plein temps. Les heures supplémentaires d'enseignement sont rémunérées, mais sont souvent imposées.

Islande : les enseignants du préprimaire (niveau 0 de la CITE) travaillent 40 heures par semaine, dont quatre sont consacrées à la préparation des leçons, à la planification, aux réunions de parents, à l'organisation de voyages, aux réunions pédagogiques, etc. Aux niveaux 1, 2 et 3 de la CITE, le temps de travail annuel total est de 1 800 heures réparties sur 181 jours, dont 170 sont consacrés à l'enseignement. Les enseignants de moins de 55 ans sous contrat à plein temps sont tenus de dispenser 28 leçons par semaine aux niveaux 1 et 2 de la CITE et moins de 24 leçons au niveau 3 de la CITE. Cette charge d'enseignement diminue en fonction de l'âge et de l'expérience et peut descendre jusqu'à 19 leçons par semaine aux niveaux 1 et 2 de la CITE et à 17 leçons au niveau 3 de la CITE si l'enseignant a 60 ans et 10 ans d'expérience au moins. La charge de travail des enseignants des niveaux 1 et 2 de la CITE est divisée en trois catégories : l'enseignement (K), la préparation des leçons (U) et les autres tâches (Ö). Si le volume des autres tâches confiées à un enseignant s'accroît, cet enseignant peut choisir entre la réduction de son nombre d'heures de cours et la rémunération de ses heures supplémentaires. S'il travaille à temps partiel, il peut prétendre à un pourcentage plus élevé du temps de travail fixé pour un emploi à plein temps. Au niveau 3 de la CITE, la charge de travail des enseignants est divisée en cinq catégories : le travail à l'école sous la supervision du chef d'établissement (130 heures), l'enseignement et les activités pédagogiques (1 177 heures), les activités programmées pendant les six semaines d'examen (258 heures), la préparation et le suivi au début et à la fin de l'année scolaire (32 heures) et le perfectionnement professionnel.

Mexique : la charge d'enseignement est respectivement fixée à 12.5, 20 et 20.8 heures par semaine pour les niveaux 0, 1 et 2 de la CITE. Le temps de travail restant doit être consacré à des activités autres que l'enseignement, telles que des réunions, des activités scolaires d'ordre général, la correction des copies et la préparation des leçons, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Norvège : le temps de travail annuel imposé aux enseignants est de 1 717.5 heures. Ce nombre d'heures est étalé sur 39 semaines, dont 38 doivent être consacrées à l'enseignement. Sur les 44 heures de travail hebdomadaires, 18.8, 16.7, 13.3 et 15.5 heures par semaine sont consacrées à l'enseignement respectivement aux

niveaux 1, 2 et 3 (filière générale et programmes professionnels) de la CITE. Le temps de travail restant et la 39^e semaine sont consacrés à des activités autres que l'enseignement.

Les autres fonctionnaires travaillent à raison de 37.5 heures par semaine pendant 46 semaines, contre 39 pour les enseignants. Le nombre élevé d'heures de travail hebdomadaire imposé aux enseignants peut donc s'expliquer par le fait qu'ils ne travaillent que pendant un nombre réduit de semaines.

Pays-Bas : un dixième du temps de travail annuel obligatoire peut être consacré au perfectionnement professionnel. Aux niveaux 0 et 1 de la CITE, le temps de travail annuel est de 1 659 heures, dont 930 doivent être consacrées à l'enseignement. Aux niveaux 2 et 3 de la CITE (filière générale), le nombre d'heures de cours est fixé à 868 heures (26 leçons de 50 minutes par semaine) par an, auxquelles viennent s'ajouter 173 heures de préparation, 166 heures de perfectionnement professionnel et 452 heures réservées à d'autres tâches. Le temps de travail des enseignants des programmes professionnels du niveau 3 de la CITE est fixé à 1 710 heures, dont 834 sont consacrées à l'enseignement et à l'orientation étudiant-enseignant et 171, au perfectionnement professionnel.

Portugal : le temps de travail hebdomadaire des enseignants de tous les niveaux est fixé à 35 heures, réparties sur 43 semaines, dont 36 sont consacrées à l'enseignement. Le nombre maximum d'heures d'enseignement est de 25 pour les niveaux 0 et 1 de la CITE. Aux niveaux 2 et 3 de la CITE, le temps d'enseignement est respectivement fixé à 22 et 20 leçons (de 50 minutes).

Suède : le temps de travail est régi par les conventions officielles conclues entre l'Association suédoise des autorités locales et les syndicats d'enseignants. Le nombre d'heures d'enseignement n'est pas réglementé afin de créer de nouvelles possibilités en matière d'enseignement non obligatoire.

Turquie : le nombre d'heures d'enseignement est fixé au niveau national, tandis que le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement est fixé au niveau des établissements. La seule exigence formelle stipule que les enseignants doivent participer à des ateliers et préparer l'année scolaire pendant deux périodes de 40 heures, l'une avant le début de l'année scolaire, l'autre à la fin de l'année scolaire. Les enseignants doivent dispenser chaque semaine 18 leçons (de 50 minutes) au niveau 0 de la CITE, 18 leçons (de 40 minutes) aux niveaux 1 et 2 de la CITE, 15 leçons au niveau 3 de la CITE (filière générale) et 20 leçons dans les programmes préprofessionnels et professionnels. Par ailleurs, 12 leçons obligatoires, mais rémunérées en sus, sont imposées aux niveaux 0 et 1 de la CITE, six aux niveaux 2 et 3 de la CITE et 20 au niveau 3 de la CITE.

Méthodes

Allemagne : le nombre d'heures d'enseignement est la moyenne pondérée par niveau de la CITE (nombre d'enseignants par *Land* et par type d'établissement).

Australie : le nombre moyen d'heures d'enseignement et de travail a été calculé par le biais de la pondération des chiffres communiqués par les États et Territoires sur la base des enseignants équivalent plein-temps des établissements publics.

Belgique (Communauté flamande) : les données communiquées à propos du nombre d'heures d'enseignement renvoient à la situation officielle et présentent la meilleure estimation du nombre maximum d'heures.

États-Unis : le nombre d'heures d'enseignement et de travail est une estimation réalisée sur la base des données de l'enquête SASS (cf. Sources).

Sources

Australie

Sources : le nombre d'heures d'enseignement provient des sources suivantes : New South Wales Award ; Teachers (Victorian Government Schools) Conditions of Employment Award 1995 ; Teachers' Award (Queensland) Section 26B ; Western Australia's Government School Teachers' Certified Agreement (1998) ; ministère de l'Éducation d'Australie-Méridionale, réglementation en matière de formation et d'emploi (Staffing Allocation 1999) ; Tasmanian Industrial Agreement ; ministère de l'Éducation du Territoire du Nord, rapport sur la pratique dans les écoles ; convention entre l'Australian Capital Territory et l'Australian Education Union. Les heures d'enseignement des différents États et Territoires ont été pondérées de manière à calculer une moyenne pour l'ensemble de l'Australie, sur la base d'équivalent plein-temps.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1999.

Commentaires : Les enseignants travaillant (à plein temps et à temps partiel) dans des établissements officiels représentent 74.4 pour cent du personnel enseignant du niveau 1 de la CITE et 65.0 pour cent du personnel enseignant des niveaux 2 et 3 de la CITE (écoles secondaires), sur la base d'un calcul en équivalent plein-temps. Les autres enseignants des niveaux 1 à 3 de la CITE sont employés dans des établissements privés sous la tutelle de l'État.

Autriche

Sources : législation sur le personnel enseignant (Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz, Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz).

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants employés par la Fédération (*Bund*) ou par les *Länder*. Les enseignants employés par les *Länder* donnent cours dans l'enseignement obligatoire.

Belgique (Communauté flamande)

Sources : concernant le temps de travail et d'enseignement : Gids voor de beginnende leraar (édition 1998-1999) ; Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de weddeschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregeling in het secundair onderwijs (14 juin 1989). Concernant le temps de travail uniquement : ministère de l'Éducation, Afdeling Beleidsvoorbereiding Secundaire Scholen and Afdeling Begroting en Gegevensbeheer, boulevard Albert II, 15, 1210 Bruxelles.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les enseignants des niveaux 0, 1, 2 et 3 de la CITE qui travaillent dans des établissements publics ou privés subventionnés par l'État.

Belgique (Communauté française)

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Danemark

Sources : Danmark som foregangsland. Uddannelse : Omkostninger og resultater, Finansministeriet 1997, p. 40.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles). Des chiffres sur le nombre d'heures d'enseignement ont également été extraits des statistiques nationales (données démographiques). Des chiffres sur le temps de travail ont également été puisés dans des conventions collectives conclues avec des syndicats d'enseignants.

Commentaires : ces chiffres sont calculés par le ministère des Finances en collaboration avec le ministère de l'Éducation sur la base des réglementations stipulées dans les conventions collectives applicables aux enseignants et des statistiques nationales. De nouvelles conventions collectives concernant les conditions de travail des enseignants sont entrées en vigueur en août 2000.

Angleterre

Sources : les données sur le nombre d'heures d'enseignement sont extraites du document Barème des salaires et conditions de service des enseignants de 1998.

France

Sources : textes réglementaires : niveaux 0 et 1 de la CITE : obligation de service applicable aux enseignants des établissements publics et privés subventionnés par l'État ; niveaux 2 et 3 de la CITE : Enquête exhaustive sur les enseignants des établissements publics et privés subventionnés par l'État, à l'exception des enseignants stagiaires.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Allemagne

Sources : les données sur le temps de travail des enseignants émanent du Secrétariat de la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des *Länder* de la République fédérale d'Allemagne.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Corée

Sources : programme scolaire de la République de Corée, 1992, émanant du ministère de l'Éducation, et dossier statistique de l'éducation, 1999, émanant du ministère de l'Éducation et de l'Institut de développement pédagogique de Corée.

Année scolaire : 1998-1999.

Écosse

Source : document Barème des salaires et conditions de service.

Espagne

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

États-Unis

Sources : enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (SASS).

Nature des documents : enquête nationale (données sur des échantillons).

Année scolaire : 1993-1994.

Sources : la population étudiée comprend les enseignants qui travaillent dans des établissements proposant au moins une classe entre la première et la douzième ou un équivalent dans les 50 États et dans le District fédéral de Columbia. L'enquête a été réalisée sur la base d'un échantillon stratifié en grappes de 65 000 enseignants répartis en unités de sondage du premier degré (UPE). Les données ont été collectées par courrier (questionnaires écrits) et par le biais d'un suivi ITAO (Interview téléphonique assistée par ordinateur) des personnes n'ayant pas répondu. Les données relatives aux indicateurs ne sont pas basées sur la politique officielle du pays en matière d'éducation, mais ont été déduites d'un échantillon national de districts, d'écoles et d'enseignants.

Grèce

Source : législation nationale, ministère de l'Éducation nationale et des Affaires religieuses.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants des niveaux 0, 1, 2 et 3 de la CITE.

Hongrie

Source : loi sur l'enseignement public, 1993 (Amendement de la loi sur l'enseignement public, 1996).

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les membres du personnel administratif, chefs d'établissements, enseignants et étudiants des établissements publics d'enseignement.

Irlande

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Islande

Sources : niveau 0 de la CITE : Convention salariale, Association islandaise des enseignants préscolaires et Association nationale des autorités locales d'Islande, 1997-2000 ; niveaux 1 et 2 de la CITE : Syndicat des enseignants d'Islande et Association nationale des autorités locales d'Islande, 1998-2000 ; niveau 3 de la CITE : Syndicat des enseignants islandais et État, 1997-2000.

Nature des documents : conventions salariales.

Année scolaire : 1999.

Italie

Sources : D.P.R. 417/74L. 476/86 ; D.P.R. 399/88 ; C.C.N.L. 21.07.95 - 12.07.96.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Mexique

Sources : Secretaría de Educación Pública, « Programa de Educación Preescolar », Mexico, septembre 1992 ; Secretaría de Educación Pública, « Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Primaria », Mexico ; Secretaría de Educación Pública, « Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria », Mexico.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1993.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants des niveaux 1, 2 et 3 (filrière générale et programmes professionnels) de la CITE.

Pays-Bas

Sources : CAO 97, WBO.,WVO, WEB.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Norvège

Sources : conventions entre le ministère de l'Éducation et les syndicats d'enseignants sur le temps de travail et les conditions de service.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998.

Nouvelle-Zélande

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles) et documentation officielle sur les systèmes.

Portugal

Sources : statut de la carrière d'enseignant ; convention collective d'emploi.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants des niveaux 1, 2 et 3 (filiale générale et programmes professionnels) de la CITE.

République tchèque

Nature des documents : le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail sont fixés par décret gouvernemental (le décret est basé sur la loi).

Année scolaire : 1998-1999.

Suisse

Sources : Lehrkräftestatistik, Bundesamt für Statistik et LCH, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants travaillant des établissements publics aux niveaux 1, 2 et 3 (filiale générale et programmes professionnels) de la CITE.

Turquie

Sources : ministère de l'Éducation nationale, Principes fondamentaux concernant les heures d'enseignement rémunérées des enseignants et des administrateurs, 1986-1998.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basé sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants travaillant dans des établissements publics aux niveaux 1, 2 et 3 (filiale générale et programmes professionnels) de la CITE.

INDICATEUR D4 : Nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves du premier cycle du secondaire**■ Notes générales**

Méthodes

■ Tableau D4.2

Liste des disciplines susceptibles d'être enseignées sous les rubriques utilisées dans l'indicateur D4.

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 autres que le latin, le grec ancien, etc.

Études sociales : études sociales, études sur la collectivité ; études contemporaines ; sciences économiques, études environnementales ; géographie ; histoire ; lettres et sciences humaines ; études juridiques ; études classiques ; études de son propre pays ; sciences sociales ; réflexion éthique ; philosophie.

Disciplines artistiques : beaux-arts ; musique ; art plastique ; art appliqué ; art dramatique ; musique ; photographie ; dessin ; 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 ; travaux manuels.

Autres : disciplines ne pouvant être classées dans l'une des catégories ci-dessus.

■ Notes sur les différents pays

■ Tableaux D4.1a, D4.1b et D4.2

Champ couvert

Allemagne : la catégorie « Autres » inclut les langues anciennes (telles que le latin) et des matières facultatives.

Angleterre : l'économie, le droit, la géographie, l'histoire, les sciences sociales, la philosophie et l'éducation sanitaire, sociale et personnelle sont inclus dans la catégorie des études sociales ; l'art et le dessin, la musique, l'art dramatique, l'artisanat de création et la photographie sont inclus dans la catégorie des disciplines artistiques ; les arts ménagers, les études commerciales, les matières de secrétariat et les disciplines spécifiques à des professions sont inclus dans la catégorie de la formation professionnelle ; l'éducation sexuelle et l'orientation professionnelle sont incluses dans la catégorie « Autres ».

Australie : la population des élèves de 12 ans a été exclue, car les enquêtes ont été réalisées sur les étudiants de l'enseignement du premier cycle du secondaire. Dans certains États, les élèves de cette classe d'âge fréquentent les établissements d'enseignement primaire.

La catégorie « Autres » comprend des disciplines telles que le service de pastorale. Il y a lieu de souligner toutefois que des matières classées dans la catégorie « Autres » sont proposées dans certains États et Territoires, et pas dans d'autres.

Autriche : la catégorie « Autres » comprend le latin.

Belgique (Communauté flamande) : la population des élèves de 12 ans a été exclue, car les données ont été collectées dans des établissements d'enseignement du premier cycle du secondaire (d'une durée de deux ans) fréquentés par des élèves de 12 à 13 ans (première année du niveau 2 de la CITE) et de 13 à 14 ans (seconde année du niveau 2 de la CITE).

Au niveau 2 de la CITE, le gouvernement fixe les périodes hebdomadaires minimales d'enseignement des matières du programme. Les périodes minimales hebdomadaires sont au nombre de 27 pour la première année A et B, de 24 pour la seconde année et de 16 pour la seconde année d'enseignement secondaire professionnel préparatoire.

Les données émanent du réseau *catholique* d'enseignement du premier cycle du secondaire (établissements privés, dits « libres », subventionnés par l'État) dans lequel 75 pour cent environ des élèves du secondaire sont inscrits.

Belgique (Communauté française) : la catégorie « Autres » comprend des matières, telles que le latin, le grec, la technologie, les mathématiques, l'initiation artistique, l'éducation physique, les sciences, les études sociales, la philosophie, la technique, etc., dont l'enseignement est organisé par la direction des établissements scolaires.

Corée : le programme national comprend une partie obligatoire et une partie flexible (les matières à option et les activités périscolaires). Les activités périscolaires comprennent les activités liées à l'organisation de la vie scolaire et à l'épanouissement personnel, les activités socio-éducatives et la préparation de manifestations. Parmi les disciplines facultatives, figurent la typographie chinoise, l'informatique et les études environnementales. Au moins 34 leçons doivent être consacrées à l'enseignement de ces matières facultatives.

Écosse : la catégorie des langues étrangères modernes ne s'applique pas aux élèves de 12 ans.

Finlande : la catégorie « Autres » inclut la technologie, l'économie domestique et l'orientation des étudiants.

Grèce : la catégorie « Autres » inclut le grec ancien, la littérature, l'instruction civique et l'économie domestique.

Hongrie : dans le tableau D4.2, la population étudiée regroupe les élèves âgés de 13 ans (7^e année).

La géographie et les sciences et études environnementales sont incluses dans la catégorie comprenant les matières relatives à la terre et à l'environnement.

Irlande : le programme obligatoire comprend l'irlandais, l'anglais, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'instruction civique, plus deux matières choisies dans la liste des disciplines approuvées suivantes : le latin, le grec, l'espagnol, l'italien, les sciences, la technologie, l'économie domestique, la musique, les travaux manuels et artistiques, la technologie des matériaux, le travail du métal, le graphisme technique, les études commerciales, la dactylographie et les sciences sociales et environnementales.

Islande : les disciplines technologiques sont incluses dans les matières facultatives.

Japon : la catégorie « Autres » inclut la morale, les activités spéciales et les disciplines facultatives. Les langues étrangères modernes sont des disciplines facultatives, mais elles sont choisies par de nombreux élèves.

Norvège : la catégorie « Autres » comprend la musique, les arts ménagers/l'économie domestique, les conseils de classe et les conseils des élèves.

Pays-Bas : la catégorie « Autres » inclut l'acquisition des aptitudes à vivre en société et à gérer sa vie (*verzorging*).

Portugal : les élèves doivent choisir une matière parmi les trois disciplines suivantes : seconde langue étrangère, éducation musicale ou éducation technologique. Ils peuvent remplacer le cours de religion par un cours de développement social et personnel.

Suède : la technologie est classée dans la catégorie des sciences et la religion, dans celle des études sociales.

Interprétation

Allemagne : l'accord sur les types d'établissements et de programmes du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire conclu par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des *Länder* prévoit, de la cinquième à la neuvième/dixième, un programme-cadre comprenant des disciplines obligatoires dans tous les types d'établissements et de programmes (notamment l'allemand, les mathématiques, une langue étrangère et les sciences naturelles). La durée d'instruction hebdomadaire est généralement de 28 périodes minimum en sixième et de 30 périodes minimum en septième et en huitième. La durée maximale d'instruction est de 34 périodes de 45 minutes par semaine.

Belgique (Communauté flamande) : les données sur le nombre d'heures d'instruction dans les classes composées en majorité d'élèves de 13 ans portent sur les élèves de *première année A*, et non de première année B. Les données concernant les classes composées en majorité d'élèves de 14 ans portent sur les élèves de *deuxième année*, et non sur ceux fréquentant l'enseignement professionnel préparatoire.

Espagne : les élèves de 12 ans ont le choix entre les cours de *religion* et les *activités socioculturelles* et ceux de 13 et 14 ans, entre deux matières : *religion et société* et *culture et religion*. Cependant, un nombre d'heures déterminé doit obligatoirement être consacré à ces matières. Bien que le nombre d'heures soit imposé, la matière est optionnelle. Il y a donc lieu de comptabiliser ce temps d'enseignement dans la partie flexible du programme. Les élèves de 13 et 14 ans disposent d'un certain nombre d'heures qu'ils doivent consacrer à des matières facultatives. Ces matières varient d'un établissement à l'autre.

Finlande : les trois années du cycle supérieur présentent une grande souplesse dans le choix des matières à option.

Grèce : la législation sur le nombre minimum de leçons par matière s'applique indifféremment aux établissements publics et aux établissements indépendants privés. Il convient de souligner toutefois que les écoles sont libres d'accroître le nombre d'heures d'enseignement par matière dans certains programmes.

Hongrie : toutes les données renvoient au programme national d'enseignement de base qui s'applique de la première à la septième depuis l'année scolaire 1998-1999. Le programme appliqué pendant l'année scolaire 1997-1998, qui était encore basé à certains égards sur l'ancien programme de 1978 mais déjà influencé par le nouveau programme, ne concernait pas les élèves de 13 ans.

Le nombre d'heures d'instruction fixé correspond au nombre minimum obligatoire d'heures d'instruction. La loi sur l'éducation autorise les écoles à consacrer 30 % du nombre d'heures d'enseignement à améliorer le programme,

à proposer des matières à option ou à former des classes plus petites pour certaines disciplines (notamment les langues étrangères et les mathématiques).

Mexique : le programme fixé par les autorités chargées de l'enseignement de chaque État de la République mexicaine prévoit que les élèves de 14 ans (troisième année du premier cycle de l'enseignement) doivent suivre un enseignement obligatoire de 120 leçons (de 50 minutes) par an.

Nouvelle-Zélande : le programme prévu pour toutes les écoles publiques et assimilées est défini dans le Programme-cadre de Nouvelle-Zélande (New Zealand Curriculum Framework, 1993). Ce programme-cadre constitue une déclaration d'orientation générale en la matière, mais n'a pas force de loi. La loi impose la publication au journal officiel (New-Zealand Gazette) des sept arrêtés définissant le programme de cours (ainsi que sept autres en maori pour les écoles dans lesquelles les cours sont dispensés en langue maori) pour qu'ils soient applicables aux élèves de la première à la dixième année dans les écoles publiques et assimilées. Il est également décrit dans les Directives nationales en matière d'éducation (National Education Guidelines) dont les objectifs doivent être inscrits dans la charte de tous les établissements. Ces directives stipulent notamment que chaque école « doit favoriser le développement des élèves en proposant un programme de cours équilibré et conforme au Programme-cadre national ». Or, l'équilibre n'est ni défini, ni imposé en termes de durée ou de proportion.

Portugal : tous les élèves âgés de 12 à 14 ans sont soumis à la scolarité obligatoire. Ils suivent tous le même nombre d'heures d'instruction et les mêmes cours. Le programme d'enseignement propose des alternatives associées à des filières spécifiques, mais le temps d'instruction est identique. Des différences peuvent se présenter pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des besoins particuliers.

République tchèque : le chef d'établissement fixe le nombre d'heures d'enseignement de chaque matière de la sixième à la neuvième année (élèves de 12 à 15 ans) dans le respect du nombre minimum de leçons par matière et par an. Pour ce cycle de quatre ans, le nombre minimum de leçons (de 45 minutes) est le suivant : six leçons de physique, de biologie, de géographie, d'histoire, d'art et de disciplines facultatives et quatre leçons de musique, d'instruction civique, d'arts ménagers, de travaux pratiques et de chimie (à 14 et 15 ans).

La loi sur l'école (et ses amendements de 1984) confie au ministère tchèque de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports la responsabilité de « la conception, de la situation et du développement du système éducatif ». Le ministère a rédigé deux documents fondamentaux : les « Normes en matière d'enseignement fondamental » énumèrent les objectifs éducatifs à atteindre au terme de chaque cycle d'enseignement et les « Principes de l'approbation des programmes d'enseignement ». Des objectifs éducatifs sont définis dans sept grands domaines : les langues, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'esthétique, l'éducation sanitaire et sociale, les travaux pratiques et la technologie. Les « Principes d'approbation des programmes d'enseignement » définissent les règles et les échéances à respecter lors de l'élaboration des programmes de cours. Les programmes approuvés doivent être conformes à ces deux documents.

En République tchèque, les élèves de 14 ans peuvent fréquenter deux types d'établissements d'enseignement : l'école de base (*základní kola*) et le « gymnase » (*víceleté gymnázium*). Ces établissements proposent des programmes de cours différents.

L'enseignement classique compte trois programmes éducatifs, qui sont dispensés dans les écoles générales (*Obecná kola*), dans les écoles de base (*Základní kola*) et dans les écoles nationales (*Národní kola*). Depuis le 1^{er} septembre 1998, le nombre de leçons dispensées et l'organisation des cours sont laissés à la discrétion du chef d'établissement pour toutes les matières. Le nombre minimum de leçons par discipline doit être respecté, à l'instar du nombre total de leçons hebdomadaires. L'enseignement de matières à options peut être introduit en septième année et est obligatoire en huitième et en neuvième. Par ailleurs, le chef d'établissement peut organiser des classes où certains groupes de matières ou matières sont enseignés de manière plus approfondie ou créer des classes spéciales à l'intention d'élèves handicapés.

Méthodes

Allemagne : le nombre de leçons (de 60 minutes) par matière est une moyenne des nombres de leçons hebdomadaires que doivent suivre les élèves des classes de sixième, septième et huitième, à l'exception toutefois de ceux inscrits dans des écoles spéciales (*Sonderschulen*).

Angleterre : il n'existe pas d'exigences légales concernant la répartition des heures de cours, mais le schéma dégagé par le biais de l'enquête (annuelle) est conforme aux recommandations figurant dans les directives d'orientation.

Australie : les chiffres sont des moyennes pondérées calculées sur la base des données émanant du ministère de l'Éducation de chaque État et Territoire.

Belgique (Communauté flamande) : en l'absence de réglementation officielle sur le nombre d'heures d'instruction par matière dans l'enseignement secondaire (inférieur), des données recueillies par le biais d'enquêtes ont été utilisées. Les calculs sont basés sur 36 semaines d'école, bien que l'année scolaire de référence (1998-1999) en ait compté 36,2.

Espagne : tous les chiffres sont des moyennes du nombre d'heures consacrées à chaque matière dans toutes les Communautés autonomes d'Espagne, pondérées par le nombre d'élèves de chaque Communauté. Le temps consacré aux pauses, aux festivités et aux vacances est déduit.

Finlande : tous les chiffres sont des estimations basées sur une moyenne théorique.

Grèce : le nombre total annuel d'heures d'instruction est le résultat de la multiplication du nombre total hebdomadaires d'heures d'enseignement par le nombre total de semaines d'enseignement.

Irlande : il n'existe pas de réglementation concernant le nombre exact d'heures à consacrer chaque semaine à l'enseignement des différentes matières du programme. Toutefois, la répartition horaire présentée dans les tableaux constitue une représentation précise de la pratique générale dans les écoles.

Italie : les chiffres sur le nombre d'heures d'instruction sont une moyenne des chiffres enregistrés dans deux types d'établissement : 75 pour cent des élèves suivent 1 020 heures de cours et 25 pour cent, 1 360 heures. La partie flexible du programme est uniquement obligatoire pour les élèves qui ont choisi l'horaire prolongé (*tempo prolungato*).

Les mathématiques et les sciences sont considérés comme constituant une seule discipline dans le premier cycle du secondaire. Les chiffres du tableau D4.2 ne sont donc que des moyennes.

Suède : le nombre d'heures d'instruction consacrées aux diverses matières dans chaque école n'est pas fixé par année scolaire. La répartition horaire sur toutes les classes est décidée au niveau local. En conséquence, le nombre total d'heures d'instruction applicable aux élèves de 12 à 14 ans a été calculé approximativement en divisant le nombre total d'heures d'enseignement par matière par neuf. Ce mode de calcul peut donner lieu à une surestimation dans certaines matières (ce pourrait être le cas pour la lecture et l'écriture dans la langue maternelle ou pour les disciplines artistiques) ou une sous-estimation dans d'autres matières (les sciences, par exemple).

Sources

Allemagne

Sources : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Année scolaire : 1998-1999.

Angleterre

Source : projet d'échantillonnage annuel des écoles QCA.

Année scolaire : 1998-1999.

Australie

Source : ministère de l'Éducation des différents États et Territoires.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique (données sur des conventions officielles) et enquêtes nationales (données sur des échantillons) ; deux États seulement.

Année scolaire : 1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves de 13 à 14 ans inscrits dans des établissements officiels, soit 65.3 pour cent des élèves âgés de 13 ans et 65.9 pour cent des élèves de 14 ans fréquentant une école en Australie. Les autres élèves de cette classe d'âge fréquentent des établissements privés placés sous la tutelle de l'État (tableaux 26-28, pp. 34-36, ABS, 2000). *Schools Australia*, 1999 (Cat. n° 4221.0). Les données ont été collectées par le biais d'entretiens directs ou téléphoniques. Des données historiques ont également été utilisées. Dans deux États, la méthode de collecte des données auprès des échantillons et les principales sources d'information sont inconnues.

Autriche

Source : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Belgique (Communauté flamande)

Sources : Decreet betreffende het onderwijs-II (31 juillet 1990) ; Koninklijk besluit nr.2 tot vaststelling van het maximum aantal lestijden per week in het voltijds secundair onderwijs (21 août 1978) ; Lessentabellen van het katholiek secundair onderwijs, eerste leerjaar A en 2^e leerjaar (année de référence : 1998-1999).

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et horaires des leçons dans l'enseignement secondaire du réseau catholique.

Année scolaire : 1998-1999.

Corée

Source : programme de l'école moyenne, 1992, ministère de l'Éducation.

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves inscrits dans les écoles moyennes.

Danemark

Sources : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles) et statistiques nationales (données démographiques).

Écosse

Nature des documents : bien que le programme d'enseignement ne soit pas légalement imposé en Écosse, les autorités écossaises chargées de l'éducation élaborent des directives et formulent des recommandations, ; Learning and Teaching Scotland.

Année scolaire : 1999.

Espagne

Sources : pour les collectivités dépendant du ministère de l'Éducation : ORDONNANCE du 27 avril 1992 sur la mise en œuvre de l'enseignement primaire (Journal officiel du 8 mai 1992) et ORDONNANCE du 28 février 1996 régissant la mise en œuvre de l'enseignement du premier cycle du secondaire (Journal officiel 56/96 du 5 mars 1996). Les programmes d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire dans les Communautés autonomes d'Andalousie, du Pays basque, des Canaries, de Catalogne, de Galice, de Navarre et de Valence font l'objet de documents séparés.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

États-Unis

Sources : enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (SASS).

Nature des documents : enquête nationale (données sur des échantillons).

Année scolaire : 1993-1994.

Commentaires : la population étudiée comprend les enseignants qui travaillent dans des établissements proposant au moins une classe entre la première et la douzième ou un équivalent dans les 50 États et dans le District fédéral de Columbia. L'enquête a été réalisée sur la base d'un échantillon stratifié en grappes de 65 000 enseignants répartis en unités de sondage du premier degré (UPE). Les données ont été collectées par courrier (questionnaires écrits) et par le biais d'un suivi ITAO (Interview téléphonique assistée par ordinateur) des personnes n'ayant pas répondu.

Finlande

Sources : loi sur l'école polyvalente (1983/476) et Décret (1984/718) ; Programme-cadre d'enseignement applicable à l'école polyvalente (1994), Conseil national de l'éducation.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1994.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves soumis à la scolarité obligatoire et inscrits dans les écoles polyvalentes, soit dans les faits tous les élèves de la classe d'âge de sept à 16 ans.

France

Sources : textes réglementaires.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves des classes de « cinquième », « quatrième » et « troisième » de la filière générale inscrits dans des établissements publics.

Grèce

Sources : ministère de l'Éducation nationale et des Affaires religieuses ; Textes législatifs : Décrets 447/1993 et 78/1997 ; Circulaire R²/773/19-6-1997 ; Journal officiel 185/A, 65/A/2-5-97.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Hongrie

Sources : programme national, 1978 ; programme national, 1995. Loi sur l'enseignement public, 1996.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves inscrits dans tous les établissements d'enseignement publics.

Irlande

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Islande

Sources : directives nationales en matière de programme d'enseignement.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Italie

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Japon

Source : Chugakko-Gakushu-Shido-Yoryo (programme d'enseignement des écoles secondaires inférieures), 1989, ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend tous les enseignants et élèves du premier cycle du secondaire.

Mexique

Source : secretaria de Educación Pública, « Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria », Mexico.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1993.

Commentaires : les données portent sur les élèves du secondaire.

Norvège

Source : programme national d'enseignement.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Nouvelle-Zélande

Sources : programme-cadre d'enseignement, 1993 et Loi portant amendement de la législation sur l'éducation, 1998.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Pays-Bas

Source : WVO (Loi sur l'enseignement secondaire).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : les chiffres excluent 4 pour cent de la population.

Portugal

Source : programme national d'enseignement.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998 to 1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves inscrits de la septième à la neuvième.

République tchèque

Sources : loi sur l'éducation (1984) et amendements, Normes en matière d'enseignement fondamental et Principes de l'approbation des programmes d'enseignement.

Suède

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Turquie

Sources : réglementation applicable aux établissements d'enseignement primaire, 1992 et horaire des leçons dans les écoles primaires, 1998.

Nature des documents : loi ou déclaration d'orientation politique basée sur la législation (données sur des conventions officielles).

Année scolaire : 1998-1999.

Commentaires : la population étudiée comprend les élèves de la sixième à la huitième de l'enseignement primaire.

INDICATEUR D5 : Nombre d'élèves/étudiants par enseignant**■ Notes sur les différents pays**

Champ couvert

■ Tableau D5.1 : voir l'indicateur D2 (Tableaux D2.1 à D2.3)

Royaume-Uni : aucune donnée n'est disponible à propos de la répartition du nombre d'enseignants entre les niveaux préprimaire et primaire et entre les niveaux inférieur et supérieur du secondaire. Ces chiffres ont dû être estimés. La méthode utilisée cette année est légèrement différente de celle appliquée dans l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation*. Conséquence de ce changement de méthode, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant a diminué au niveau de l'enseignement préprimaire, tandis que celui du niveau primaire a augmenté dans la même proportion. De même, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant a augmenté au premier cycle du secondaire et celui du deuxième cycle du secondaire a diminué dans la même mesure.

Dans le deuxième cycle du secondaire, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant n'est basé que sur les chiffres de la filière générale. Les données sur les étudiants de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire professionnel sont basées sur un comptage annuel global (c'est-à-dire des étudiants inscrits à n'importe quel moment de l'année), et non sur un comptage ponctuel, comme dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*. Les étudiants inscrits uniquement pendant une partie de l'année, qui suivent des cours limités dans le temps, d'une durée de quelques semaines ou quelques mois, sont inclus dans le comptage, ce qui pourrait fausser les calculs du nombre d'élèves/étudiants par enseignant. Conséquence de ces modifications, le nombre national d'élèves/étudiants par enseignant n'est pas comparable aux chiffres figurant dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

■ Tableau D5.2

Espagne : la structure des programmes d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire a changé entre les années scolaires 1994-1995 et 1998-1999. Le programme d'enseignement appliqué pendant l'année scolaire 1994-1995 s'étalait sur cinq ans dans le primaire et sur trois ans dans le premier cycle du secondaire, tandis qu'aujourd'hui, il s'étale respectivement sur six et quatre ans. En toute logique, le programme d'enseignement du deuxième cycle du secondaire est passé à deux ans alors qu'il durait quatre ans en 1994-1995. Ces modifications ont un impact sur la tendance présentée dans le tableau D5.2 pour l'enseignement primaire, le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Finlande : les chiffres sur les tendances concernant le personnel du deuxième cycle du secondaire incluent les enseignants et les étudiants des programmes professionnels des niveaux 4, 5A et 5B de la CITE ainsi que des programmes polytechniques expérimentaux de niveau 5A de la CITE. En conséquence, l'indice de variation du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire est différent de celui présenté dans les chiffres sur les tendances en matière de dépenses et de participation (tableau B4.3, Indice de variation des dépenses par élève entre 1995 et 1998), car le champ couvert est plus vaste.

République tchèque : avant 1996, les programmes d'enseignement primaire s'étalaient sur quatre ans, et ceux de l'enseignement du premier cycle du secondaire, sur cinq ans (ces programmes couvraient toute la scolarité obligatoire). Avant cette date, les élèves pouvaient terminer la dernière année du programme d'enseignement du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire la dernière année de scolarité obligatoire, dans un établissement d'enseignement du deuxième cycle du secondaire. En conséquence, seuls 5 pour cent des élèves achevaient leur scolarité obligatoire dans des établissements d'enseignement du premier cycle du secondaire.

Depuis l'année scolaire 1996-1997, les programmes d'enseignement primaire s'étalent sur cinq ans et ceux de l'enseignement du premier cycle du secondaire, sur quatre ans. Il est désormais imposé aux élèves de terminer leur dernière année de scolarité obligatoire dans un établissement d'enseignement du premier cycle du secondaire. La diminution du nombre d'années sur lequel le programme d'enseignement inférieur est étalé (de cinq à quatre ans) a donné lieu à une chute d'environ 18 pour cent du nombre des élèves inscrits dans les établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire ainsi qu'à une baisse du nombre d'enseignants. Les chiffres portant sur l'année scolaire 1999-2000 indiquent un retour à davantage de stabilité concernant le nombre d'élèves

inscrits et d'enseignants. Par ailleurs, l'obligation de terminer la dernière année de la scolarité obligatoire dans un établissement du premier cycle du secondaire imposée aux élèves a donné lieu à un indice de variation peu élevé du personnel enseignant dans le deuxième cycle du secondaire.

INDICATEUR D6 : Accès des enseignants aux technologies de l'information et des communication

INDICATEUR D7 : Utilisation et disponibilité des ordinateurs dans les établissements scolaires

■ **Notes générales**

Les données proviennent de la Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES) menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).

Le centre de coordination de l'étude SITES est situé à l'Université de Twente, aux Pays-Bas. Willem J. Pelgrum figure parmi les principaux chercheurs. Pour des notes et informations détaillées, voir Pelgrum et Anderson (éditeurs), *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning : a worldwide educational assessment of infrastructure, goals and practices*, Amsterdam, IEA, 1999.

INDICATEUR E1 : Taux d'activité selon le niveau de formation

■ **Notes générales**

Voir les notes relatives à l'indicateur A2.

INDICATEUR E2 : Estimation du nombre d'années passées en formation, en activité et en inactivité par les 15-29 ans

■ **Notes générales**

Sources

Voir tableau 5. Sources.

INDICATEUR E3 : Formation et emploi des jeunes

■ **Notes générales**

Sources

Voir tableau 5. Sources.

INDICATEUR E4 : Spécificité de la situation des jeunes

■ **Notes générales**

Sources

Voir tableau 5. Sources.

INDICATEUR E5 : Revenus du travail et niveau de formation

■ **Notes générales**

Sources

Voir tableau 6. Sources.

Tableau 5. Sources (Indicateurs E2, E3 et E4)

	Année de référence	Source	Période de référence	Fréquence de collecte données	Définition du travail à temps partiel	Unité primaire d'échantillonnage	Taille de l'échantillon	Taux global de non-réponse	Autres commentaires
Australie	1999	Enquête sur la population active, Enquête sur le passage de l'école à la vie active, mai 1998		1 semaine	Moins de 35 h de travail par semaine	Individu	63 003	7.30 %	
Belgique	1999	Eurostat, enquête sur la population active	Trimestre du printemps	1 mois		Ménage	35 000		
Canada	1999	Enquête sur la population active	Janvier à mars 1999	1 semaine	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage			
République tchèque	1999	Enquête sur la population active	1 ^{er} trimestre 1999	1 mois	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage	28 000 ménages	Inconnu	Toutes les données provenant de l'EPA ont été pondérées en fonction des effectifs des différents groupes d'âge (hommes et femmes). Ces effectifs reflètent également l'évolution démographique naturelle de la population et la structure par âge des migrants en 1997.
Danemark	1999	Eurostat, enquête européenne sur la population active	Trimestre du printemps	1 mois		Individu	15 600		
Finlande	1999	Office Statistique de Finlande, enquête mensuelle sur la population active	Janvier à mars 1999	1 mois	Réponses données par les personnes interrogées	Individu	19 717 individus		
France	1999	Enquête sur la population active	Mars 1999	Non communiqué	Précisée dans le contrat entre l'employeur et le salarié	Ménage	75 000	10 %	
Allemagne	1999	Enquête sur la population active	Du 19 avril au 25 avril 1998	1 semaine	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage	150 000		
Grèce	1999	Enquête sur la population active, office statistique national	Une semaine durant le 2 ^e trimestre de l'année	1 semaine	Définition s'inspirant de celle utilisée dans l'EPA. Le classement en emploi à plein-temps ou à temps partiel est fonction de la définition subjective des personnes interrogées	Ménage	30 772 ménages	Près de 5 % des ménages couverts par l'enquête	
Hongrie	1999	Eurostat, enquête européenne sur la population active	Trimestre du printemps	1 mois		Ménage	50 000 personnes sur la période 1993-97, 64 000 depuis 1998	20-21 %	

Tableau 5. Sources (Indicateurs E2, E3 et E4) (suite)

	Année de référence	Source	Période de référence	Fréquence de collecte de données	Définition du travail à temps partiel	Unité primaire d'échantillonnage	Taille de l'échantillon	Taux global de non-réponse	Autres commentaires
Italie	1999	Enquête sur la population active	Les données se réfèrent au 2 ^e trimestre de chaque année (2 ^e semaine d'avril)	1 mois		Ménage	75 512 ménages		
Luxembourg	1999	Eurostat, enquête européenne sur la population active	Trimestre du printemps	1 mois		Ménage	8 500		
Mexique	1999	Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), enquête nationale sur l'emploi (ENE)	Enquête biannuelle depuis 1991, annuelle depuis 1995		L'enquête comprend la population civile résidente âgée de 12 ans et plus, elle ne comprend pas les forces armées	Ménage	48 000 en 1997 (niveau national) et 135 000 en 1998 (par État)	Environ 15 %	En 1998, l'enquête a été réalisée au niveau de l'état, ce qui augmente la significativité de l'échantillon
Pays-Bas	1999	Centraal Bureau voor de Statistiek, office statistique des Pays-Bas, enquête sur la population active	1999	1 année	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage	60 000 ménages		
Pologne	1999	Główny Urząd Statystyczny, enquête sur la population active	Moyennes trimestrielles		Les données se réfèrent aux personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Environ 22 000 ménages	1997 – 9.6 % 1998 – 11.6 %	
Portugal	1999	Instituto Nacional de Estatística, enquête sur la population active	Moyennes trimestrielles 1998	1 semaine		Ménage	20 000 ménages	10 %	
Espagne	1999	Enquête sur la population active	Janvier à mars 1999	Autre (non spécifié)	Moins de 35 h de travail par semaine	Ménage	65 622 ménages par trimestre	11.13 %	Une partie des non-réponses a été utilisée. Le taux final de non-réponse est de 5.90 %
Suède	1999	Enquête sur la population active	Janvier à mars 1999	1 semaine		Individu	17 000		
Suisse	1999	Office Fédérale de la Statistique (OFS), enquête sur la population active	Avril à juin 1999	1 mois	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage			Les apprentis ont un contrat de durée déterminée. Ils ne sont pas comptabilisés comme des travailleurs temporaires
Turquie	1999	Enquête sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Biannuelle	1 semaine	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage	15 000 ménages pour chaque enquête	Environ 10 %	
États-Unis	1999	Enquête permanente sur la population active (Current population survey), octobre	Les données annuelles sont basées sur l'enquête de mars	1 année	30 h de travail ou moins par semaine	Individu : il s'agit d'une enquête auprès des ménages mais l'unité « individu » est prise en compte	60 000 ménages dont 94 000 personnes d'âge > =15 et 28 000 enfants < =14		CITE 2 = classes 7-9; CITE 3 = classes 10-12; CITE 5B/5A/6 = classes 13+

Tableau 6. Sources (Indicateur E5)

	Source	Période de référence	Fréquence de collecte données	Unité primaire d'échantillonnage	Taille de l'échantillon	Taux global de non-réponse
Australie	Enquête sur l'enseignement et la formation (Survey of Education and Training)	1 semaine, mars à avril 1997	Hebdomadaire	Ménage	22 000 ménages	Non communiqué
Canada	Enquête sur les finances des consommateurs	1997	Année civile	Ménage	Environ 46 000 ménages	Environ 16 %
République tchèque	Micro-recensement 1996	1999	Année civile	Ménage	28 148 ménages	Non communiqué
Danemark	a) Registre des revenus personnels b) Registre sur le niveau de formation de la population	a) fin 1998 b) octobre 1998	Année civile	Non communiquée		Non communiqué
Finlande	Statistiques de l'emploi	Sept derniers jours de 1997	Année civile	Non communiquée		Non communiqué
France	Enquête sur la population active	1999	Mensuelle	Ménage		7 %
Allemagne	Panel socio-économique allemand	1998	Autre période de 12 mois	Ménage		Non communiqué
Hongrie	Revenus et salaires des salariés	Mai 1999	Mensuelle	Non communiquée		Non communiqué
Irlande	Enquête par panel auprès des ménages conduite par la CE (European Household Panel Survey)	1997	Année civile	Ménage		Non communiqué
Italie	Banque d'Italie : « I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 1998 »	1998	Année civile	Ménage	8 135 ménages	Non communiqué
Corée	Enquête classique sur les barèmes de rémunération	1998	Mensuelle	Établissement	Environ 400 000	Non communiqué
Pays-Bas	Enquête sur les barèmes de rémunération	1997	Année civile	Non communiquée	Les données provenant de trois sources, on ne connaît pas la taille exacte de l'échantillon. La base de données issue de l'enquête sur les barèmes des rémunérations contient des données sur environ 146 000 salariés sur un total de 5 869 000	Non communiqué
Nouvelle-Zélande	Enquête économique auprès des ménages	Avril 1998 à mars 1999	Autre période de 12 mois	Ménage	2 876 ménages	Environ 20 %
Norvège	Enquête sur la population active et registre de l'impôt sur le revenu	EPA : 2 ^e trimestre 1998; Registre de l'impôt sur le revenu : 1998	Année civile	Individu	24 000 individus	Non communiqué
Portugal	Liste de personnel	Octobre 1998	Mensuelle	Non communiquée		Non communiqué
Espagne	Enquête européenne par panel auprès des ménages (2 ^e partie)	1996	Autre période de 12 mois	Ménage	6 522 ménages; 23 179 individus	Non communiqué
Suède	Registre national des revenus	1998	Année civile	Non communiquée		Non communiqué
Suisse	Enquête sur la population active	Avril à juin 1999	Mensuelle	Ménage		14,7 %
Royaume-Uni	Enquête sur la population active	Printemps 1999	Hebdomadaire	Ménage	Approximativement 24 000 ménages	Environ 6 %
États-Unis	Enquête permanente sur la population active (Current population survey), mars 1998	Mars 1999	Autre période de 12 mois	Individu : il s'agit d'une enquête auprès des ménages mais l'unité « individu » est prise en compte		Non communiqué

Note : Les données portent sur les revenus du travail avant impôt.

■ Notes sur les différents pays

Interprétation

Irlande : les données reportées dans *Regards sur l'éducation 2000* se réfèrent aux salaires bruts par heure pour l'année 1997. Les données dans cette version de regards sur l'éducation se réfèrent quant à elles aux salaires bruts par semaine pour l'année 1997. Il y a des différences importantes entre le nombre d'heures de travail des hommes et des femmes, c'est pourquoi les salaires hebdomadaires montrent de plus grandes différences entre les sexes comparés à la version 2000 de *Regards sur l'éducation*.

INDICATEUR F1 : Résultats moyens en mathématiques et en sciences chez les élèves de 8^e année (1995 et 1999)

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Italie : en 1995, l'Italie n'était pas capable de couvrir la population désirée correspondant aux définitions internationales.

Tableau 7. Erreurs types (tableau F1.1)

Résultats en mathématiques

	Moyenne		Écart type	
	1999	1995	1999	1995
Australie	4.84	3.80	2.94	2.10
Belgique (Com. fl.)	3.29	5.87	2.81	4.26
Canada	2.46	2.17	1.66	1.52
République tchèque	4.18	4.52	2.37	2.02
Angleterre	4.15	2.98	2.17	2.28
Hongrie	3.67	3.18	2.01	1.77
Italie	4.83	3.37	2.74	1.91
Japon	1.65	1.58	1.11	1.05
Corée	1.97	1.96	1.04	1.54
Pays-Bas	7.15	6.15	4.15	5.15
Nouvelle-Zélande	5.18	4.72	2.34	2.40
États-Unis	3.97	4.75	2.37	2.21

Résultats en sciences

	Moyenne		Écart type	
	1999	1995	1999	1995
Australie	4.40	4.03	2.08	2.44
Belgique (Com. fl.)	3.07	6.39	2.92	5.52
Canada	2.06	2.64	1.48	1.59
République tchèque	4.17	4.55	2.04	2.67
Angleterre	4.75	3.57	3.00	2.60
Hongrie	3.69	3.11	2.42	1.81
Italie	4.75	3.55	2.49	1.86
Japon	2.23	1.75	1.84	1.23
Corée	2.58	2.05	1.58	1.36
Pays-Bas	6.87	6.03	4.10	5.24
Nouvelle-Zélande	4.91	4.86	3.11	2.50
États-Unis	4.55	5.56	2.05	3.09

Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999).

INDICATEUR F2 : Disparités des résultats en mathématiques et en sciences chez les élèves de 8^e année (1995 et 1999)

■ Notes sur les différents pays

Tableau 8. Erreurs types (tableau F2.1)

Résultats en mathématiques

	Moyenne		5 ^e centile		25 ^e centile		75 ^e centile		95 ^e centile	
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995
Australie	4.84	3.80	4.05	3.87	1.73	1.27	1.92	0.51	3.27	0.86
Belgique (Com. fl.)	3.29	5.87	3.41	3.84	1.77	1.45	1.58	0.23	3.62	1.85
Canada	2.46	2.17	2.16	2.32	1.61	1.38	1.23	0.52	1.65	1.07
République tchèque	4.18	4.52	3.24	2.43	1.53	0.49	1.46	1.31	5.81	2.33
Angleterre	4.15	2.98	2.04	3.96	1.50	1.86	0.32	1.05	2.38	3.43
Hongrie	3.67	3.18	3.87	2.48	1.59	0.72	1.03	0.93	2.39	3.06
Italie	4.83	3.37	3.24	4.16	2.40	1.50	1.03	0.84	2.87	1.05
Japon	1.65	1.58	1.38	2.31	1.37	0.99	1.55	1.12	2.17	1.40
Corée	1.97	1.96	2.10	4.14	1.50	1.66	1.34	0.56	2.33	2.00
Pays-Bas	7.15	6.15	4.75	4.16	1.85	1.28	1.95	0.96	3.74	2.92
Nouvelle-Zélande	5.18	4.72	3.53	1.39	1.74	1.12	2.31	0.43	4.02	1.65
États-Unis	3.97	4.75	0.89	1.51	1.88	1.00	0.46	0.42	2.29	1.42

Résultats en sciences

	Moyenne		5 ^e centile		25 ^e centile		75 ^e centile		95 ^e centile	
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995
Australie	4.40	4.03	4.51	1.90	2.28	0.57	0.63	1.05	2.93	1.07
Belgique (Com. fl.)	3.07	6.39	4.92	5.91	2.81	1.04	2.60	1.32	5.14	1.60
Canada	2.06	2.64	1.76	2.87	1.49	0.99	1.00	1.42	2.62	2.57
République tchèque	4.17	4.55	4.94	2.64	2.27	0.94	2.50	1.49	2.79	1.20
Angleterre	4.75	3.57	3.21	4.23	2.72	2.11	2.83	2.04	4.81	1.36
Hongrie	3.69	3.11	3.18	2.36	1.67	1.04	1.09	1.91	3.01	1.79
Italie	4.75	3.55	3.50	3.85	1.04	0.83	3.45	2.77	2.66	2.13
Japon	2.23	1.75	3.32	2.36	1.27	1.28	2.30	1.00	2.96	1.10
Corée	2.58	2.05	2.26	2.03	1.78	1.46	2.68	1.41	3.60	3.19
Pays-Bas	6.87	6.03	5.24	2.33	2.53	1.76	1.55	1.22	2.13	1.29
Nouvelle-Zélande	4.91	4.86	6.77	2.15	2.84	1.64	1.09	1.23	2.80	3.57
États-Unis	4.55	5.56	2.62	2.48	2.00	1.26	1.65	0.88	0.85	1.85

Source : IEA TIMSS (1995) et TIMSS-R (1999).

Champ couvert

Italie : en 1995, l'Italie n'était pas capable de couvrir la population désirée correspondant aux définitions internationales. Les données de 1999 sont donc basées sur leurs données de population comparables.

INDICATEUR F3 : Inégalités des revenus et inégalités aux niveaux de littératie

■ Notes générales

Les mesures des échelles de compréhension des textes suivies proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, qui a été menée conjointement par l'OCDE et Statistique Canada en 1994 et en 1998.

INDICATEUR F4 : Écarts entre filles et garçons dans les résultats en mathématiques et en sciences de 8^e année (1999)

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Italie : les données sont basées sur les résultats des 13 provinces qui ont participé à TIMSS-R. Les résultats diffèrent ainsi légèrement par rapport aux données de tendance selon le sexe publiées dans IEA et dans d'autres publications. En effet, ces données étaient basées sur les 9 provinces pour lesquelles les caractéristiques de l'échantillon étaient respectées dans les deux études.

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 diverses (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).

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 pour assurer la mise 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 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 comprennent 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.

* Les mots suivis d'une astérisque sont répertoriés dans le glossaire.

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.

■ DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non militaires et non financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

■ 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 [$EPT = (\text{charge réelle de cours}/\text{charge normale de cours}) \times (\text{durée réelle des études pendant la période de référence}/\text{durée normale des études pendant la période de référence})$]. Lorsque la charge de cours réelle n'est pas connue, un élève 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.

Le ratio du nombre d'élèves/étudiants par enseignant est calculé à partir du nombre d'étudiants et d'enseignants en équivalents plein-temps (EPT).

■ ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL, PRÉPROFESSIONNEL ET PROFESSIONNEL

Dans certains indicateurs, on distingue trois catégories selon le degré auquel le programme est orienté vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permet d'acquérir une qualification utilisable sur le marché du travail :

Les programmes d'**enseignement général** ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.

Les programmes d'**enseignement préprofessionnel** sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail.

Les programmes d'**enseignement professionnel** sont conçus pour préparer les participants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Certains indicateurs répartissent les programmes d'enseignement 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 (voir paragraphe suivant), 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) de 1997. Cependant, certaines statistiques sur les tendances de l'éducation sont basées sur l'ancienne version de la CITE (CITE de 1976) afin d'assurer la comparabilité entre deux années différentes. Pour plus de détails sur la CITE 1997 et sur sa mise en place au sein de chaque pays, voir la publication *Nomenclature des systèmes d'éducation – Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE* (Paris, 1999).

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. Généralement, l'âge théorique de début de cet enseignement n'est pas avant l'âge de 3 ans. Mais les enfants âgés de 2 ans ou plus jeunes 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 de 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 de 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.

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3)

L'enseignement secondaire de deuxième cycle comprend en général une scolarité de deux à cinq années. Pour être admis dans le deuxième 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 deuxième cycle du secondaire peut être préparatoire, c'est-à-dire préparer les élèves à entrer dans l'enseignement tertiaire (CITE 3A ou 3B) ou terminal, c'est-à-dire préparer les élèves à l'entrée directe dans la vie active (CITE 3C).

Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4)

L'enseignement post-secondaire non tertiaire couvre dans une optique internationale les programmes qui se trouvent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national ces programmes peuvent être clairement rattachés soit au deuxième cycle du secondaire soit au post-secondaire. Bien que les programmes de niveau 4 ne puissent, de par leurs contenus, être assimilés à des formations tertiaires, ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé une formation à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3 de la CITE.

Premier niveau de l'enseignement tertiaire (CITE 5)

Les programmes classés au niveau 5 de la CITE ont un contenu éducatif plus approfondi que ceux affectés aux niveaux 3 et 4. Pour y accéder, il faut normalement avoir achevé avec succès le niveau 3A ou 3B ou acquis une qualification comparable au niveau 4A ou 4B. Les programmes de niveau 5 doivent avoir une durée théorique cumulée de deux ans au moins à partir du début du niveau 5 et ne conduisent pas directement à l'obtention d'un titre de chercheur de haut niveau (niveau 6).

Les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de compétences telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. Les cursus à ce niveau (tertiaire) ont une durée théorique minimum de trois ans, en équivalent plein-temps, bien qu'ils durent en règle générale quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement assurées dans des universités. Inversement, celles qui dans les différents pays sont qualifiées de formations universitaires ne satisfont pas toutes aux critères nécessaires pour être classées dans les formations tertiaires de type A. L'enseignement de niveau tertiaire-type A comprend aussi les second diplômes tel que par exemple la maîtrise (Master) aux États-Unis. Les formations conduisant à un premier ou second diplôme sont classées selon la durée théorique cumulée des études, c'est-à-dire le temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme tertiaire.

Les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'un accès direct aux marchés du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans, en équivalent plein-temps, au niveau tertiaire.

Enseignement de recherche de haut niveau (CITE 6)

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement tertiaire qui conduisent directement à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau par exemple un Ph.D. La durée théorique de ces formations est de trois ans en équivalent plein-temps dans la plupart des pays (soit une durée cumulée totale de sept ans au moins en équivalent plein-temps dans l'enseignement tertiaire) bien que la durée effective de fréquentation soit en général plus longue. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.

■ 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. 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.

■ 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.

■ 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*.

■ PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

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.

■ PROGRAMME PROPOSÉ

Le contenu du programme proposé est défini au niveau national ou du système éducatif. On le trouve dans les manuels scolaires, dans les guides sur les programmes, dans le contenu des examens aussi bien que dans les politiques, les réglementations et les autres textes officiels destinés au système éducatif.

■ 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 de deuxième 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.

COORDINATEURS NATIONAUX

M. Dan ANDERSSON (Suède)	M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
M. H. DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Dawn NELSON (États-Unis)
M. Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	Mme Marion NORRIS (Nouvelle-Zélande)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Fatma NURHAN (Turquie)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Torlach O CONNOR (Irlande)
Mme You-Kyung HAN (Corée)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Margrét HARARDÓTTIR (Islande)	M. Elin PEDERSEN (Norvège)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Friedrich H. PLANK (Autriche)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	M. Miroslav PROCHAZKA (République tchèque)
M. Maki KUBO (Japon)	M. Imre RADÁCSI (Hongrie)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Ingo RUSS (Allemagne)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Robert MACE (Royaume-Uni)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Dietrich MAGERKURTH (Allemagne)	

GROUPE TECHNIQUE POUR LES STATISTIQUES ET LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)	M. Dietrich MAGERKURTH (Allemagne)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. Robert MAHEU (Canada)
Mme Birgitta ANDREN (Suède)	M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
Mme Eva BOLIN (Suède)	Mme Aurea MICALI (Italie)
M. John CANLIN (Royaume-Uni)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Wolfgang PAULI (Autriche)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	Mme Marianne PERIE (États-Unis)
Mme Maria DOKOU (Grèce)	M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
M. J. DREW (Canada)	M. Ron ROSS (Nouvelle-Zélande)
Mme Mary DUNNE (Irlande)	M. Ingo RUSS (Allemagne)
M. Timo ERTOLA (Finlande)	M. Joel SHERMAN (États-Unis)
M. Pierre FALLOURD (France)	M. Thomas SNYDER (États-Unis)
Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)	Mme Lise M. STYRK HANSEN (Norvège)
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)	Mme Kumiko TANSHO (Japon)
M. Bengt GREF (Suède)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
Mme You-Kyung HAN (Corée)	M. Mika TUONONEN (Finlande)
M. Heikki HAVEN (Finlande)	Mme Ásta URBANCIC (Islande)

Liste des participants à cette publication

M. Walter HOERNER (Allemagne)	M. Matti VAISANEN (Finlande)
M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)	Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
Mme Michèle JACQUOT (France)	M. L. VAN DE PERRE (Belgique)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Felix KOSCHIN (République tchèque)	M. L.W. VAN HERPEN (Pays-Bas)
M. Karsten KUHLMANN (Danemark)	M. Juraj VANTUCH (République slovaque)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
M. Tibor KÖNYYESI (Hongrie)	M. Jean-Pierre WITSCHARD (Suisse)
M. Douglas LYND (UNESCO)	

RÉSEAU A SUR LES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

Mme Christiane BLONDIN (Belgique)	M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)
Mme Birgitte BOVIN (Danemark)	M. Kooghyang RO (Corée)
Mme C. Jean BRITTON (Canada)	M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)
M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)	M. Gerry SHIEL (Irlande)
Mme Chiara CROCE (Italie)	M. Arnold A. J. SPEE (Pays-Bas)
M. Guillermo GIL (Espagne)	Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
M. Jacqueline LEVASSEUR (France)	Mme Jana STRAKOVÁ (République tchèque)
M. Pirjo LINNAKYLA (Finlande)	M. P. Benedek TÓTA (Hongrie)
M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)	M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)	Mme Evangelia VARNAVA-SKOURA (Grèce)
M. Friedrich H. PLANK (Autriche)	Mme Wendy WHITHAM (Australie)
Mme Glória RAMALHO (Portugal)	Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)
M. Erich RAMSEIER (Suisse)	

RÉSEAU B SUR L'INSERTION DES ÉTUDIANTS DANS LA MARCHÉ DU TRAVAIL

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Allan NORDIN

Mme Yupin BAE (États-Unis)	M. Patric MIDY (France)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	M. Philip O'CONNELL (Irlande)
Mme Ingrid BERGSTRÖM-LEVANDER (Suède)	Mme Simona PACE (Italie)
Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)	M. Ali PANAL (Turquie)
Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
Mme Pavla BURDOVA (République tchèque)	M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	Mme Aila REPO (Finlande)
Mme Jihee CHOI (Corée)	Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
M. H. DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume-Uni)
Mme Pascaline DESCY (CEDEFOP)	Mme Irena SKRZYPCZAK (Pologne)
M. Florian EBERTH (Allemagne)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	M. William THORN (Australie)
Mme Lisa HUDSON (États-Unis)	Mme Éva TÓT (Hongrie)
M. Olof JOS (Suède)	Mme Anne Brit UDAHL (Norvège)

Mme Eleni KECHRI (Grèce)
Mme Rita KIRSHSTEIN (États-Unis)
M. Pavel KUCHAR (République tchèque)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
Mme Aurea MICALI (Italie)

Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
M. Jaco VAN RIJN (Pays-Bas)
Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
Mme Eveline VON GAESSLER (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)
M. Chris BRYANT (Royaume-Uni)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)
M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
Mme Maria CLÍMACO (Portugal)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)
M. Rainer FANKHAUSER (Autriche)
Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)
Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
Mme You-Kyung HAN (Corée)
Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
M. Séan HUNT (Irlande)
Mme Anna IMRE (Hongrie)
M. Daniel KASPRZYK (États-Unis)

Mme Gertraud KERNICH-MÖHRINGER (Allemagne)
M. Raynald LORTIE (Canada)
M. Heikki LYYTINEN (Finlande)
Mme Nelly MCEWEN (Canada)
M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
Mme Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexique)
Mme Marie-Claude RONDEAU (France)
Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
M. Joel SHERMAN (États-Unis)
M. Sten SÖDERBERG (Suède)
M. Eugen STOCKER (Suisse)
Mme Jana SVECOVÀ (République tchèque)
M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
M. Paul VAN OIJEN (Pays-Bas)
M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)

INDICATEURS SUR L'ÉDUCATION DANS LE MONDE

M. Felix ABDALA (Argentine)
M. Mathieu BROSSARD (UNESCO)
M. Ade CAHYANA (Indonésie)
M. Farai CHOGA (Zimbabwe)
Mme Paula DARVILLE (Chili)
M. Ivan DE ALMELDA (Brésil)
Mme Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)
Mme Hilda GONZALEZ GARCETE (Paraguay)
M. João Batista GOMES NETO (Brésil)
Mme Vivian HEYL CHIAPPINI (Chili)
M. Mohsen KTARI (Tunisie)

Mme Zhi Hua LIN (Chine)
M. Hong Wei MENG (Chine)
Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaisie)
Mme Irene OIBERMAN (Argentine)
Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
M. Mohammed RAGHEB (Égypte)
Mme Lilia ROCES (Philippines)
M. José RODRIGUEZ (Pérou)
M. Alexander SAVELYEV (Fédération de Russie)
M. Upasena SENANAYAKE (Sri Lanka)
M. Sirivarn SVASTI (Thaïlande)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Analyse des politiques d'éducation (2001)

ISBN 92-64-28636-5 FF 131.19 US\$18.00 € 20.00 DM 39.12 £12.00 ¥ 2,000.00

Investing in Education: Analysis of the 1999 World Education Indicators (2000) (disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-17183-5 FF 203.34 US\$31.00 € 31.00 DM 60.63 £19.00 ¥ 3,300.00

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

Sera publié en 2001.

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

ISBN 92-64-27646-7 FF 131.19 US\$20.00 € 20.00 DM 39.11 £12.00 ¥ 2,100.00

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

ISBN 92-64-27654-8 FF 216.46 US\$31.00 € 33.00 DM 64.54 £19.00 ¥ 3,250.00

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

ISBN 92-64-28675-6 FF 295.18 US\$40.00 € 45.00 DM 88.01 £28.00 ¥ 4,550.00

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

ISBN 92-64-27631-9 FF 255.82 US\$37.00 € 39.00 DM 76.27 £23.00 ¥ 3,900.00

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

ISBN 92-64-27037-X FF 268.94 US\$43.00 € 41.00 DM 80.18 £26.00 ¥ 5,050.00

Comment financer l'apprentissage à vie ? (2000)

ISBN 92-64-27677-7 FF 170.54 US\$ 26.00 € 26.00 DM 50.85 £16.00 ¥ 2,700.00

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

QUESTIONNAIRE

Regards sur l'éducation – Indicateurs de l'OCDE

Le but de ce questionnaire est de recueillir vos commentaires sur la publication de l'OCDE *Regards sur l'éducation*.

Q1 **Dans quel domaine travaillez-vous ?**

<input type="checkbox"/> Enseignement ou administration des établissements Organisation non publique	<input type="checkbox"/> Recherche dans l'enseignement	<input type="checkbox"/> Service public ou Administration publique	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Autres (veuillez spécifier)	<input type="checkbox"/> Secteur privé	<input type="checkbox"/> Media/journalisme	<input type="checkbox"/>

Regards sur l'éducation comprend les indicateurs suivants. Veuillez indiquer si cette publication correspond à vos besoins (1 = faiblement, 4 = complètement)

Q2 **Contexte de l'éducation**

	Pas approprié	1	2	3	4
Effectif relatif de la population en âge d'être scolarisée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niveau de formation de la population adulte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liens entre le capital humain et la croissance économique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q3 **Ressources financières et humaines investies dans l'éducation**

	Pas approprié	1	2	3	4
Dépenses d'enseignement par étudiant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parts relatives de l'investissement public et privé dans l'éducation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dépenses publiques totales d'éducation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aides publiques aux élèves/étudiants et aux ménages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q4 **Accès à l'éducation, participation et progression**

	Pas approprié	1	2	3	4
Participation à l'éducation et à la formation tout au long de la vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scolarisation et taux de réussite dans le secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accès à l'enseignement tertiaire et fréquentation à ce niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Achèvement des études dans l'enseignement tertiaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participation de la population adulte aux activités de formation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q5 **Environnement pédagogique et organisation scolaire**

	Pas approprié	1	2	3	4
Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Répartition des enseignants et des personnels de l'éducation selon l'âge et le sexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Accès des enseignants aux technologies de l'information et des communications	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation et disponibilité des ordinateurs dans les établissements scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q6 **Insertion sociale et professionnelle à l'issue de la formation**

	Pas approprié	1	2	3	4
Taux d'activité selon le niveau de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimation du nombre d'années passées en formation, en activité et en inactivité par les 15-29 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation et emploi des jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spécificité de la situation des jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revenus du travail et niveau de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q7 **Résultats de l'éducation**

	Pas approprié	1	2	3	4
Tendances en matière de résultats moyens en mathématiques et en sciences chez les élèves de 8e année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disparités entre élèves de 8e année en ce qui concerne les résultats en sciences et en mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inégalités des revenus et inégalités en termes de littératie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écart entre filles et garçons dans les résultats en mathématiques et en sciences en 8e année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q8 **Quels autres indicateurs pourraient vous aider dans votre travail /vos études ?**

Q9 **Comment trouvez-vous la publication par rapport aux critères suivants : (1 = mauvais, 4 = très bon)**

	1	2	3	4
Présentation des graphiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation des tableaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de l'analyse du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité des données	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q10 **Par rapport au nombre d'indicateurs présentés et à l'équilibre entre l'analyse du texte et les graphiques proposés, pensez-vous que cette publication devrait développer les aspects suivants :**

	Plus	moins	pareil
Nombre d'indicateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse du texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q11 **En 2000, une brochure de synthèse de 16 pages a été publiée. A-t-elle répondu à vos besoins ? (1=faiblement, 4=complètement)**

	1	2	3	4	Vous n'avez pas vu la copie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q12 **Savez-vous que les données originales sont publiées sur CD-ROM et sont disponibles sur Internet (www.SourceOECD.org) ?**

Sur CD-ROM, oui Sur Internet via Source OECD, oui Non, pour les deux.....

Q13 **Si vous avez accès à la base de données sur CD-ROM ou aux données sur Internet, estimez-vous que cela correspond à vos besoins ? (1 = faiblement, 4 = complètement)**

	1	2	3	4	Non utilisés
Par rapport aux indicateurs inclus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Par rapport à la facilité de l'utilisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q14 **Avez-vous des suggestions afin d'améliorer *Regards sur l'éducation* ?**

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire. **Veillez le retourner par FAX au: +33 1 45 24 90 98**

Ou par courrier à : Hannah Cocks, OCDE, 2 rue André Pascal, Paris 75775 Cedex 16, France

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(92 2001 05 2 P) ISBN 92-64-926428668-3 – n° 51808 2001