



1

Définir et évaluer l'équité de l'éducation

Ce chapitre explique comment l'équité se définit et s'évalue dans l'enquête PISA, et décrit quelques-uns des groupes d'élèves les plus à risque dans l'ensemble des pays et économies lorsque les systèmes d'éducation ne donnent pas autant de chances de réussir à tous les élèves.

L'enquête PISA évalue les connaissances et compétences des élèves âgés de 15 ans pour montrer dans quelle mesure les pays et économies participants commencent à développer leur futur vivier de talents. La nouvelle Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) révèle une corrélation étroite entre la performance des pays aux différentes enquêtes PISA et le niveau de compétence des groupes d'âge correspondants en littératie et numératie (voir *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013* [OCDE, 2013]). Comme l'enquête PISA analyse les résultats aux épreuves PISA à la lumière de diverses caractéristiques sociales des établissements et des élèves, notamment leur niveau socio-économique, leur sexe et leur statut au regard de l'immigration, elle montre aussi dans quelle mesure les pays et économies assurent l'égalité des chances dans l'éducation et l'équité des résultats scolaires — un indicateur du degré d'équité dans la société dans son ensemble.

Que nous apprennent les résultats ?

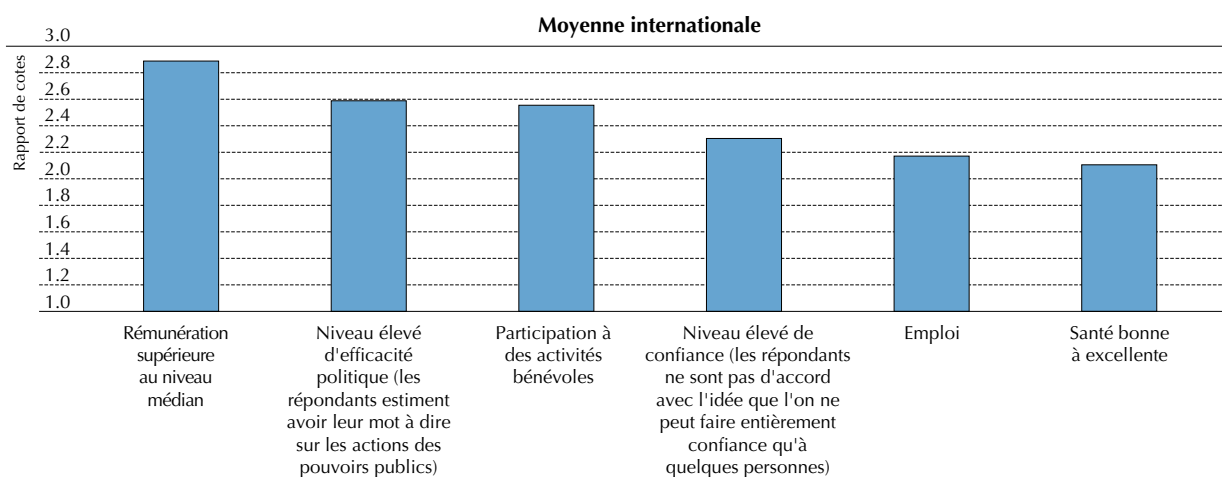
- Sur les 39 pays et économies qui ont participé aux enquêtes PISA 2003 et PISA 2012, le Mexique, la Turquie et l'Allemagne ont accru à la fois leur performance en mathématiques et le degré d'équité de leur système d'éducation durant cette période.
- L'Australie, le Canada, l'Estonie, la Finlande, Hong-Kong (Chine), le Japon, la Corée, le Liechtenstein et Macao (Chine) allient performance élevée et égalité des chances dans l'éducation comme le montrent les résultats de l'enquête PISA 2012.

Ce que les individus savent et sont capables de faire avec leur savoir a un impact majeur sur leur avenir (voir la figure II.1.1). L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) montre par exemple que les individus aux niveaux les plus élevés de l'échelle de littératie ont près de trois fois plus de chances de gagner davantage que ceux qui se situent aux niveaux les moins élevés ; ces derniers sont aussi deux fois plus susceptibles d'être au chômage (OCDE, 2013).

■ Figure II.1.1 ■

Probabilité d'obtenir des résultats sociaux et économiques positifs chez les adultes très compétents en littératie

Augmentation de la probabilité (rapport de cotes) pour les adultes se situant au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétence en littératie de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) d'indiquer une rémunération élevée, un niveau élevé de confiance et d'efficacité politique, un bon état de santé, la participation à des activités bénévoles et l'occupation d'un emploi, par comparaison avec leurs homologues se situant à un niveau inférieur ou égal au niveau 1 (après ajustement)



Remarques : les rapports de cotes sont ajustés pour tenir compte de l'âge, du sexe, du niveau de formation, du statut au regard de l'immigration et de la langue.

Par rémunération élevée, on entend un salaire horaire supérieur au salaire horaire médian national.

Source : élaboré à partir des données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) de 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932964794>

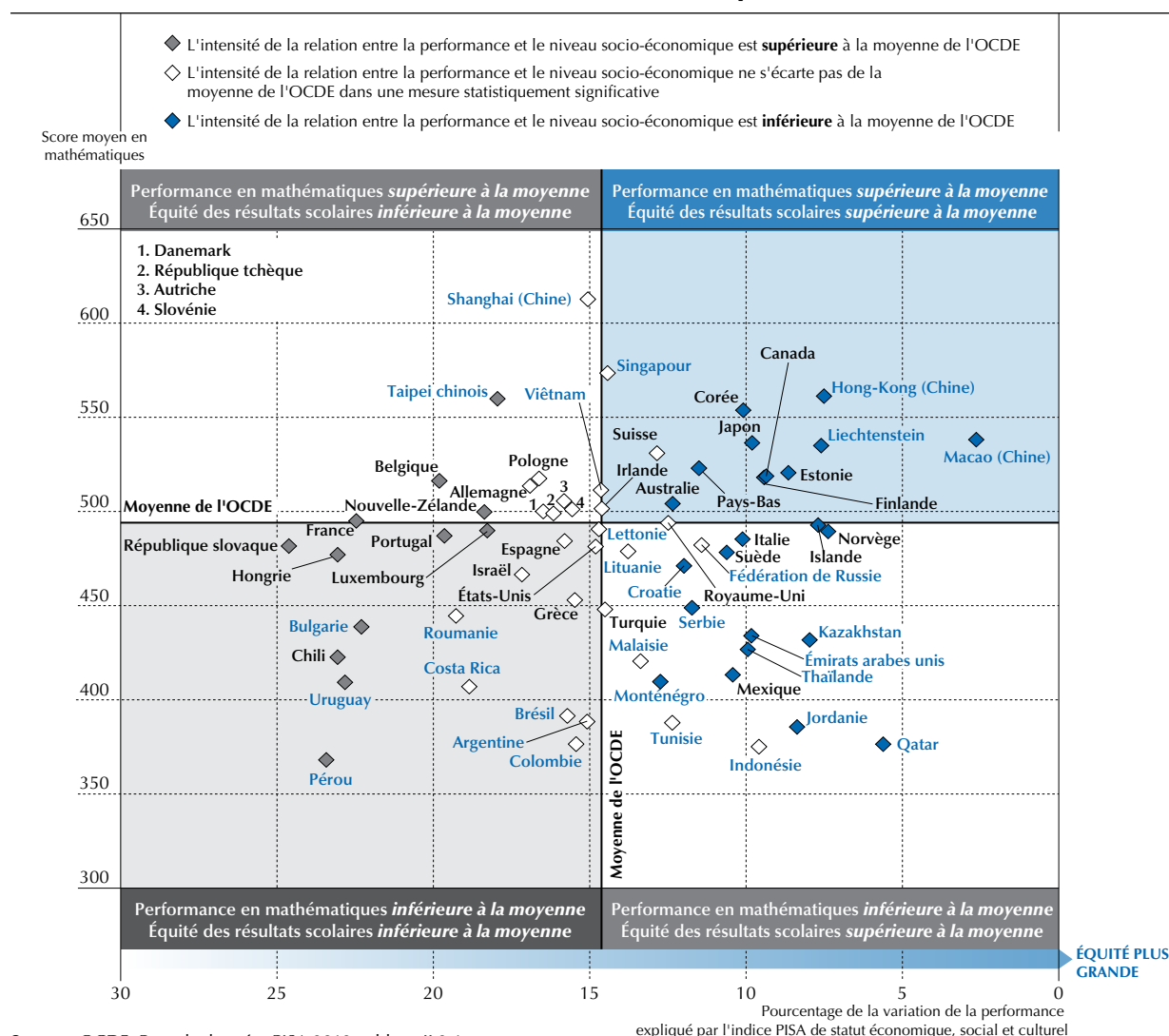
La répartition des compétences dans la population a également des répercussions importantes sur la répartition des résultats économiques et sociaux dans la société. L'évaluation des compétences des adultes montre par exemple que des inégalités plus fortes dans les compétences en littératie et en numératie sont associées à une répartition plus inégale des richesses. Si un grand nombre d'adultes ont un niveau de compétence peu élevé en littératie et en numératie, l'adoption et la généralisation de nouveaux modes d'organisation du travail et de technologies qui améliorent la productivité peuvent être entravées, ce qui peut faire obstacle à l'augmentation des niveaux de vie. En d'autres termes, l'éducation d'aujourd'hui est l'économie de demain.

De surcroît, l'impact des compétences va bien au-delà des revenus, de l'emploi, de la croissance économique et de la prospérité : dans tous les pays, les individus dont le niveau de compétence est moins élevé sont plus susceptibles que ceux dont le niveau de compétence est plus élevé de ne pas s'estimer en bonne santé, de croire qu'ils n'ont pas voix au chapitre au sujet de la politique et de faire moins confiance aux autres. L'inégalité de la répartition des compétences dans la société entraîne donc des inégalités sociales plus larges.

L'enquête PISA définit l'équité dans l'éducation¹ comme le fait d'offrir aux élèves autant de possibilités de tirer profit de l'éducation quel que soit leur sexe ou leur milieu socio-économique ou familial. Par exemple, plus le niveau socio-économique d'un élève a d'impact sur ses résultats scolaires, moins son système d'éducation est équitable. Définie de la sorte, l'équité n'implique pas que tous les élèves doivent avoir les mêmes résultats, ni qu'il faille donner cours avec le même matériel pédagogique ou offrir les mêmes ressources à tous les élèves.

■ Figure II.1.2 ■

Performance des élèves et équité





Il ressort de l'enquête PISA, éléments concordants à l'appui, que performance élevée et plus d'équité n'ont rien de contradictoire : il ne faut pas sacrifier l'une pour obtenir l'autre. Dans 20 des 23 pays et économies qui ont obtenu un score en mathématiques² supérieur à la moyenne de l'OCDE lors de l'enquête PISA 2012, l'intensité de la relation entre la performance des élèves et leur niveau socio-économique (le pourcentage de la variation de la performance qui s'explique par le niveau socio-économique) est inférieure ou égale à la moyenne de l'OCDE. L'intensité de la relation entre la performance des élèves et leur niveau socio-économique est inférieure à la moyenne en Australie, au Canada, en Estonie, en Finlande, à Hong-Kong (Chine), au Japon, en Corée, au Liechtenstein, à Macao (Chine) et aux Pays-Bas. Les systèmes d'éducation affichent un score élevé en mathématiques sans introduire d'inégalités plus grandes dans les résultats scolaires en Autriche, au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en Pologne, en Slovaquie, à Shanghai (Chine), à Singapour, en Suisse et au Vietnam (voir la figure II.1.2).

Autre constat encore plus encourageant, l'évolution des tendances entre 2003 et 2012 montre que 13 des 39 pays et économies qui ont participé aux enquêtes PISA administrées ces années-là ont amélioré leur performance moyenne en mathématiques. Parmi ces pays et économies en progrès, le Mexique, la Turquie et l'Allemagne ont également amélioré leur degré d'équité, soit en réduisant la mesure dans laquelle le niveau socio-économique des élèves est une variable prédictive de leur performance en mathématiques, soit en réduisant la différence moyenne de performance entre les élèves favorisés et défavorisés. Dix autres pays et économies ont amélioré leur performance moyenne entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012 tout en préservant leur degré d'équité.

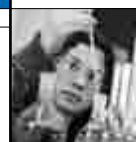
Les différences de performance entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé, qu'ils sont issus ou non de l'immigration, ou qu'ils fréquentent un établissement situé en milieu rural ou en milieu urbain, sont révélatrices du degré d'équité des systèmes d'éducation. Elles montrent souvent à quel point la performance des élèves dépend de leurs caractéristiques ou de leur environnement d'apprentissage.

Encadré II.1.1. **Que signifient les scores PISA ?**

Les mathématiques ont été pour la première fois le domaine majeur d'évaluation lors de l'enquête PISA 2003. À cette époque, l'échelle de culture mathématique a été normalisée pour que sa moyenne soit égale à 500 points et son écart-type, à 100 points. En d'autres termes, l'élève moyen, compte tenu de tous les pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête PISA 2003, a obtenu 500 points en mathématiques, et deux tiers environ des élèves des pays de l'OCDE ont obtenu entre 400 et 600 points. Près de 40 % des élèves ont obtenu un score compris entre 450 et 550 points. Un écart de 100 points représente donc une différence importante. Le meilleur moyen d'interpréter les résultats des épreuves, c'est de les comparer à des valeurs spécifiques, par exemple la performance moyenne des pays de l'OCDE ou les niveaux de compétence décrits sur chaque échelle PISA. Il n'existe pas de score maximal ou minimal dans l'enquête PISA ; aucun élève, aucun établissement, aucun système d'éducation ne « réussit » ou n'« échoue » aux épreuves PISA.

En mathématiques, un niveau de compétence représente quelque 70 points — une grande différence dans les connaissances et les compétences que les élèves de ce niveau possèdent. Cet écart représente l'équivalent de deux années d'études environ dans un pays type de l'OCDE. La différence de performance entre deux élèves, l'un dans une année d'études et l'autre dans l'année d'études supérieure (le premier en neuvième année et le second en dixième année, par exemple) est de l'ordre de 41 points en moyenne dans un pays type de l'OCDE. Comme indiqué dans le volume I, l'écart de score moyen entre le pays le plus performant et le pays le moins performant représente 245 points en mathématiques lors de l'enquête PISA 2012 (voir le tableau II.2.1). En mathématiques, l'écart de score entre les élèves situés dans le quartile supérieur et ceux situés dans le quartile inférieur représente 128 points en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le tableau I.2.3a dans le volume I).

Toutefois, la plupart des différences de performance en mathématiques qui sont imputables aux caractéristiques socio-économiques des élèves ou des établissements représentent nettement moins qu'un niveau de compétence. En mathématiques, les garçons l'emportent sur les filles de 11 points (voir le tableau I.2.3a dans le volume I), et les élèves autochtones l'emportent sur les élèves issus de l'immigration de 34 points (voir le tableau II.3.4a) dans un pays type de l'OCDE. En moyenne, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés (regroupés dans le quartile supérieur du niveau socio-économique dans leur pays) obtiennent 90 points de plus que les élèves défavorisés (regroupés dans le quartile inférieur) (voir le tableau II.2.4a), et les élèves scolarisés dans un établissement situé dans une grande ville obtiennent 31 points de plus que ceux scolarisés dans un établissement situé en milieu rural (voir le tableau II.3.3a).



L'encadré II.1.1 explique comment interpréter les écarts de score. Suivre l'évolution de ces disparités au fil du temps peut aider les systèmes d'éducation à déterminer si les inégalités dans les possibilités d'apprentissage et les résultats scolaires se creusent ou se comblent, et à évaluer l'ampleur de leur variation.

ANALYSE PISA DE L'ÉQUITÉ ET DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ÉDUCATION

Quantité et qualité des ressources éducatives

Les systèmes d'éducation performants, tant sur le plan de la qualité que de l'équité, affectent les ressources de la meilleure qualité là où elles peuvent être les plus utiles. L'enquête PISA fournit des informations qui montrent comment les systèmes d'éducation répartissent leurs ressources éducatives et dans quelle mesure leur affectation est liée aux caractéristiques des élèves ou des établissements, notamment le niveau socio-économique, le statut au regard de l'immigration et la localisation géographique des établissements.

Lors de l'enquête PISA, des questionnaires ont été distribués aux élèves et aux chefs d'établissement pour recueillir des informations à propos de la quantité et de la qualité des ressources éducatives à leur disposition. Les chefs d'établissement ont par exemple été interrogés sur la qualité des infrastructures scolaires et sur l'offre d'enseignants qualifiés. Quant aux élèves, il leur a entre autres été demandé d'indiquer combien d'heures de cours était consacré aux différentes matières et dans quelle mesure ils participaient à des activités extrascolaires d'apprentissage.

Dans l'enquête PISA, le degré d'équité de la répartition des ressources dans les différents systèmes d'éducation est évalué sur la base de l'analyse des réponses aux questionnaires et de la comparaison de ces réponses avec les résultats aux épreuves cognitives. Ce volume donne un aperçu de différentes politiques et pratiques scolaires, notamment en matière d'affectation des ressources. Le volume IV analyse de manière approfondie certaines politiques et pratiques qui sont mises en place au niveau des établissements ou du système, notamment celles relatives à l'affectation des ressources, et qui sont en lien avec la performance des élèves et des établissements, et montre en quoi ces aspects reflètent le degré d'équité des systèmes d'éducation.

Contenu des cours et pratiques pédagogiques

La quantité et la qualité des ressources éducatives n'ont pas d'effet sur l'apprentissage si les élèves ne reçoivent pas un enseignement dans les matières qu'ils doivent maîtriser en vue de pouvoir participer pleinement à la vie de la société. C'est la raison pour laquelle l'enquête PISA évalue les types de tâches mathématiques que les élèves âgés de 15 ans effectuent en classe de mathématiques et la mesure dans laquelle ces tâches leur sont devenues familières au fil de leur parcours scolaire. Ce volume montre la variation de l'exposition des élèves à des concepts et processus mathématiques et de la mesure dans laquelle ceux-ci leur sont familiers — ce que l'on appelle les « possibilités d'apprentissage » — entre les élèves, les établissements et les systèmes d'éducation, et indique en quoi cette variation affecte l'équité des résultats scolaires.

Dans l'enquête PISA, l'équité est également examinée à la lumière de l'environnement d'apprentissage dans le cadre scolaire. Les informations sur différents aspects, dont les relations entre élèves et enseignants, le moral du personnel enseignant et le climat de discipline, qui ont toutes été recueillies au moyen des questionnaires remplis par les élèves et les chefs d'établissement, permettent d'établir des corrélations entre ces aspects eux-mêmes ainsi qu'entre ces aspects et la performance des élèves. Une forte variation de la qualité de l'environnement d'apprentissage entre les établissements et au sein même de ceux-ci pourrait être le signe d'inégalités dans les possibilités d'apprentissage.

Conjuguer augmentation de la performance et amélioration de l'équité

Les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA ont prouvé que l'excellence et l'équité sont accessibles dans des situations différentes.

Revenu national

Un revenu élevé n'est ni une condition, ni une garantie pour parvenir à des performances élevées et à une grande équité. Comme le montre le volume I, le PIB par habitant explique 12 % environ de la variation de la performance moyenne dans les pays de l'OCDE et 21 % de la variation dans les pays et économies partenaires (voir la figure I.2.1)³. La performance de pays et économies ayant un niveau similaire de richesse varie fortement dans l'enquête PISA. Ainsi, le Canada et la Pologne ont obtenu 518 points aux épreuves de mathématiques, mais le revenu par habitant de la



Pologne est inférieur de moitié à celui du Canada. Le PIB par habitant du Japon et de la France est proche de la moyenne de l'OCDE (35 000 USD), mais la performance en mathématiques est nettement supérieure à la moyenne de l'OCDE au Japon (536 points), alors qu'elle se fonde dans la moyenne de l'OCDE en France. Par ailleurs, des pays dont le PIB par habitant est très différent obtiennent des scores similaires. Les scores sont légèrement supérieurs à la moyenne de l'OCDE en Lettonie et au Luxembourg, mais le PIB par habitant est inférieur à 17 000 USD en Lettonie, alors qu'il est supérieur à 84 000 USD au Luxembourg (voir le tableau I.2.27 dans le volume I).

Des pays et économies tels que l'Estonie, Hong-Kong (Chine), la Pologne, Shanghai (Chine), Singapour, la Slovénie, le Taipei chinois et le Viêt Nam montrent que la thèse d'un monde nettement divisé en régions très développées et très instruites et en régions émergentes et peu instruites n'est plus d'actualité. Certaines économies émergentes, en particulier en Asie de l'Est, améliorent rapidement le niveau et la qualité de l'instruction de leur population. Comme le montre le volume IV, il peut sembler à première vue que les pays et économies à haut revenu (en l'occurrence ceux dont le PIB par habitant est supérieur à 20 000 USD) — et ceux qui peuvent se permettre de consacrer plus à l'éducation et qui le font effectivement — obtiennent de meilleurs scores aux épreuves PISA. En effet, les pays et économies à revenu élevé affichent en mathématiques un score moyen supérieur de près de 70 points à celui des pays dont le PIB par habitant est inférieur au seuil de 20 000 USD. Toutefois, si la relation entre revenu plus élevé et score plus élevé est nette parmi les pays sous ce seuil, elle n'est pas significative parmi les pays à haut revenu.

Une tendance similaire s'observe à propos de l'équité dans l'éducation. Dans tous les pays et économies participants, le PIB par habitant n'est que faiblement corrélé à l'équité dans l'éducation. Il semble qu'il n'y ait pas de corrélation entre le PIB par habitant et l'intensité de la relation entre la performance et le niveau socio-économique. Parmi les pays dont le PIB par habitant est inférieur au seuil de 20 000 USD, un PIB par habitant plus élevé est en corrélation positive avec des écarts plus importants de performance entre les élèves et les établissements favorisés et défavorisés sur le plan socio-économique — en d'autres termes, l'équité des résultats scolaires est moins grande. Cette relation disparaît toutefois dans les pays à revenu élevé.

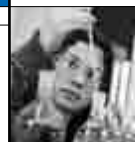
Comme le montre le volume IV de façon détaillée, il n'y a pas de relation globale entre les dépenses d'éducation et la performance moyenne. Il ressort des résultats de l'enquête PISA qu'une fois qu'un certain niveau de dépense est atteint, l'augmentation du volume de ressources n'est plus associée à l'augmentation de la performance (voir la figure IV.1.8 dans le volume IV). Des dépenses de l'ordre de 50 000 USD maximum par élève entre l'âge de 6 et 15 ans sont en corrélation positive avec une performance moyenne plus élevée, mais également avec des écarts de performance entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents. Ce constat montre à quel point il est important que les pays où les dépenses publiques relativement faibles sont en forte augmentation adoptent des politiques efficaces en faveur de l'équité.

La façon dont les pays utilisent leurs ressources limitées importe autant, sinon plus, que le montant qu'ils dépensent. Comme le montre le volume IV de manière détaillée, la répartition différenciée des ressources éducatives est en général associée à l'augmentation de la performance (voir le tableau IV.1.20). Soulignons en particulier qu'une plus grande équité dans l'affectation des ressources éducatives est associée à une meilleure performance en mathématiques. La figure IV.1.11 dans le volume IV montre que dans les pays de l'OCDE, 30 % de la variation de la performance en mathématiques s'explique par des différences dans l'affectation des ressources éducatives entre les établissements favorisés et défavorisés sur le plan socio-économique, et ce, même après contrôle du PIB par habitant.

Hétérogénéité socio-économique

La diversité socio-économique de l'effectif d'élèves n'exclut pas une performance élevée et une grande équité. Parmi les 23 pays et économies dont la performance moyenne est supérieure à la moyenne de l'OCDE, Hong-Kong (Chine) et Macao (Chine) se distinguent par une équité supérieure à la moyenne et une diversité socio-économique supérieure à la moyenne (dérivée de la variation du niveau socio-économique entre le 5^e et le 95^e centile, voir la figure II.5.1a) ; en Finlande, la diversité socio-économique est dans la moyenne. Parmi les pays et économies où la performance est élevée et l'équité moyenne (comme le montre l'intensité de la relation entre la performance et le niveau socio-économique), Shanghai (Chine) et Singapour affichent une diversité socio-économique supérieure à la moyenne, et les Pays-Bas, la Suisse, le Danemark et l'Allemagne, une diversité socio-économique moyenne.

De même, des aspects tels que le nombre d'élèves peu performants par rapport au nombre d'élèves très performants, l'écart de score entre les 25 % d'élèves les moins performants et les 25 % les plus performants ou, simplement, la variation de la performance ne sont que faiblement, voire pas du tout, corrélés avec l'équité de l'éducation. Dans les pays et économies plus performants, les scores tendent à varier plus fortement (voir la figure I.2.24 dans le volume I), mais ces



différences ne sont généralement qu'en faible corrélation avec les disparités socio-économiques. À Shanghai (Chine), à Singapour et au Taipei chinois, par exemple, la performance moyenne est élevée et les scores des élèves varient fortement (voir le tableau II.2.8a).

Élèves issus de l'immigration

Le Canada, Hong-Kong (Chine) et Macao (Chine) allient performance élevée et équité supérieure à la moyenne. Dans ces pays et économies, plus de 30 % des élèves sont issus de l'immigration. En fait, les écarts de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sont relativement peu importants au Canada et à Hong-Kong (Chine). En Espagne et en Grèce, en revanche, les écarts de score entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sont relativement importants, alors que l'effectif d'élèves issus de l'immigration est plus restreint, sans être négligeable pour autant (voir le tableau II.3.4a).

ANALYSE DE L'ÉQUITÉ DANS CE RAPPORT

Le chapitre 2 de ce volume analyse l'équité des résultats scolaires, en particulier la relation entre la performance et le niveau socio-économique, tant à l'échelle des élèves que des établissements. Le chapitre 3 étudie un certain nombre de caractéristiques propres aux élèves et aux établissements, et leur relation avec la performance. Il examine la structure familiale, le statut au regard de l'immigration, la langue parlée en famille et la situation géographique des établissements, et montre l'impact que ces caractéristiques ont, si tant est qu'elles en aient, sur la performance des élèves. Le chapitre 4 décrit en quoi l'exposition des élèves aux mathématiques, la mesure dans laquelle les mathématiques leur sont familières, les possibilités d'apprentissage qui leur sont offertes et les ressources qui sont mises à leur disposition varient entre différents groupes d'élèves. Et pour terminer, le chapitre 5 passe en revue les orientations politiques et les implications pour l'action publique qui se dégagent des éléments et des analyses présentés dans ce volume et dont les pays peuvent s'inspirer.

Ce n'est pas le seul volume des *Résultats du PISA 2012* qui traite de la thématique de l'équité de l'éducation. Le volume I aborde les différences entre les garçons et les filles, une question importante d'équité. Il explore le mythe qui veut que les filles soient systématiquement moins bonnes que les garçons en mathématiques, et analyse en profondeur cette question complexe. Il montre par ailleurs que comme les compétences en mathématiques sont aussi essentielles pour les garçons que pour les filles, les inégalités liées au sexe sont non seulement injustes, mais également dommageables pour la société et l'économie au sens large.

Le volume III s'intéresse aux différences d'attitudes, de comportements et d'approches à l'égard de l'apprentissage selon le sexe, le niveau socio-économique, les caractéristiques familiales et la situation géographique des établissements. Ces aspects sont eux aussi associés à des inégalités dans l'acquisition des connaissances et des compétences.

Le volume IV montre en quoi les politiques et pratiques adoptées par les établissements et les systèmes d'éducation influent sur la performance et l'équité. Certaines de ces politiques et pratiques sont abordées dans ce volume, mais le volume IV les analyse de manière plus approfondie.

Notes

1. Cette définition se base sur les enquêtes PISA précédentes ainsi que sur le cadre de l'équité de l'éducation publié dans *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE* (OCDE, 2011). Le cadre conceptuel de ce chapitre s'inspire fortement des travaux de Levin (2010).

2. Ce volume porte sur la performance en mathématiques. La plupart des analyses présentées dans ce volume peuvent être reproduites dans chacun des autres domaines d'évaluation de l'enquête PISA 2012. Dans l'ensemble, les résultats seront très vraisemblablement similaires quel que soit le domaine, mais certaines différences substantielles ne sont pas à exclure à certains égards.

3. Ici, le PIB par habitant est converti en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA).



Références

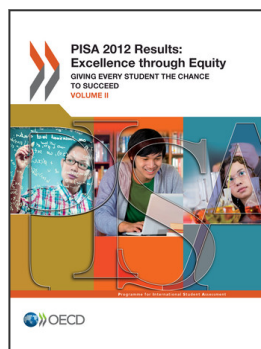
Levin, H. (2010), « A Guiding Framework for Measuring Educational Equity », Réseau de l'INES pour la collecte et la validation d'informations descriptives systémiques sur les structures, les politiques et les pratiques éducatives, EDU/EDPC/INES/NESLI(2010)6, mars 2010.

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>



Extrait de :

PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)

Giving Every Student the Chance to Succeed

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Définir et évaluer l'équité de l'éducation », dans *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II) : Giving Every Student the Chance to Succeed*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205321-6-fr>

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

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

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