



# Équité dans l'éducation et le marché du travail

Constats de Regards sur l'éducation 2024

---

COUP DE PROJECTEUR: **SEPTEMBRE 2024**

---

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

Ce document, ainsi que les données et cartes 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.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2024), Coup de projecteur sur l'équité dans le monde de l'éducation et sur le marché du travail: Constats de Regards sur l'éducation 2024, <https://doi.org/10.1787/ffe337b2-fr>, Éditions OCDE, Paris

Crédits photo: Couverture © Shutterstock/Monkey Business Images

#### **Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)**

Cette œuvre est mise à disposition sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International. En utilisant cette œuvre, vous acceptez d'être lié par les termes de cette licence (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Attribution – Vous devez citer l'œuvre.

Traductions – Vous devez citer l'œuvre originale, identifier les modifications apportées à l'original et ajouter le texte suivant : En cas de divergence entre l'œuvre originale et la traduction, seul le texte de l'œuvre originale sera considéré comme valide.

Adaptations – Vous devez citer l'œuvre originale et ajouter le texte suivant : Il s'agit d'une adaptation d'une œuvre originale de l'OCDE. Les opinions exprimées et les arguments utilisés dans cette adaptation ne doivent pas être rapportés comme représentant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays Membres.

Contenu provenant de tiers – La licence ne s'applique pas au contenu provenant de tiers qui pourrait être incorporé dans l'œuvre. Si vous utilisez un tel contenu, il relève de votre responsabilité d'obtenir l'autorisation auprès du tiers et vous serez tenu responsable en cas d'allégation de violation.

Vous ne devez pas utiliser le logo de l'OCDE, l'identité visuelle ou l'image de couverture sans autorisation expresse ni suggérer que l'OCDE approuve votre utilisation de l'œuvre.

Tout litige découlant de cette licence sera réglé par arbitrage conformément au Règlement d'arbitrage de la Cour permanente d'arbitrage (CPA) de 2012. Le siège de l'arbitrage sera Paris (France). Le nombre d'arbitres sera d'un.

Les corrigenda des publications sont disponibles sur : [www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm](http://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm).

© OCDE 2024

# Table des matières

<b>Table des matières</b> .....	<b>1</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>3</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>L'équité dans l'éducation : De l'apprentissage préscolaire à l'enseignement tertiaire</b> .....	<b>8</b>
Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE) .....	8
L'enseignement primaire .....	11
Enseignement secondaire.....	14
Enseignement tertiaire.....	23
<b>Favoriser l'égalité des chances : Transition entre les études et la vie professionnelle</b> .....	<b>29</b>
Quitter l'enseignement sans avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire .....	29
Quitter l'enseignement en étant au moins diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire .....	32
L'impact des diplômes sur les opportunités d'emploi .....	33
<b>Références</b> .....	<b>42</b>

## Graphiques

<b>Graphique 1</b> •Évolution annuelle du taux d'encadrement, du nombre d'enfants et du nombre d'enseignants dans l'enseignement préprimaire (2013 et 2022).....	9
<b>Graphique 2</b> •Résultats moyens des élèves dans l'enquête PIRLS 2021, selon le milieu socio-économique (2021).....	12
<b>Graphique 3</b> •Évolution annuelle moyenne des dépenses unitaires, selon le niveau d'enseignement (2015 à 2021).....	13
<b>Graphique 4</b> •Indices de parité des compétences minimales en mathématiques, selon le milieu socio-économique, le sexe et le statut au regard de l'immigration (2022).....	15
<b>Graphique 5</b> •Pourcentage du financement public et pourcentage des effectifs scolarisés dans les établissements privés d'enseignement secondaire (2021).....	18
<b>Graphique 6</b> •Pourcentage des élèves âgés de 25 ans et plus parmi l'effectif scolarisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière (2022).....	20
<b>Graphique 7</b> •Évolution du pourcentage d'élèves bénéficiant d'une aide financière publique (2012/13 et 2022/23) et répartition selon le type de subvention (2022/23).....	25
<b>Graphique 8</b> •Pourcentage de femmes qui ont choisi une filière STIM parmi toutes les nouvelles inscrites dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2022).....	26
<b>Graphique 9</b> •Taux de réussite des étudiants inscrits en licence (ou cursus équivalent), selon le niveau de formation des parents (dernière année disponible).....	28
<b>Graphique 10</b> •Évolution du pourcentage des 25-34 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2016 et 2023).....	30
<b>Graphique 11</b> •Évolution de l'écart entre les sexes du taux d'emploi des 25-34 ans disposant d'au moins un diplôme de licence (ou diplôme équivalent) (2016 et 2023).....	34
<b>Graphique 12</b> •Écart entre les sexes du taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le pays de naissance (2023).....	38
<b>Graphique 13</b> •Relation entre le taux global de diplômés de l'enseignement tertiaire et le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire chez les 25-34 ans (2023).....	39

# Remerciements

Regards sur l'éducation est l'une des publications phares annuelles de l'OCDE. Il s'agit d'un recueil de statistiques sur les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE qui fait autorité. Ce coup de projecteur s'appuie sur les données de Regards sur l'éducation 2024 dans le but de fournir au lecteur un aperçu de l'équité dans l'éducation, en examinant comment la progression dans l'éducation et les résultats de l'apprentissage et du marché du travail qui y sont associés sont influencés par des dimensions telles que le sexe, le statut socio-économique, le pays de naissance et la localisation régionale.

Ce coup de projecteur est le fruit d'une collaboration entre les gouvernements de l'OCDE, les experts et les institutions travaillant dans le cadre du programme de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes d'éducation (INES), et le Secrétariat de l'OCDE. Il a été préparé au sein de la Division de l'innovation et de la mesure du progrès de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, sous la responsabilité de Tia Loukkola. La production du coup de projecteur sur l'équité a été dirigée par Eric Charbonnier. Sasha Ramirez-Hughes a apporté son soutien au processus de production.

Pour en savoir plus sur les données de Regards sur l'éducation 2024 de l'OCDE, consultez le site suivant <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

# Résumé

## Les inégalités en matière d'éducation se manifestent dès le plus jeune âge, ce qui incite de nombreux pays à prendre des initiatives à cet égard

- » Les premières années de la vie sont essentielles car elles permettent de jeter les bases des compétences, du bien-être et de l'apprentissage. La scolarisation des enfants issus de milieux défavorisés est assurément cruciale pour réduire les inégalités. Les taux de scolarisation moyens dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance pour les enfants de moins de 3 ans sont passés de 28 % en 2013 à 32 % en 2022 dans les pays de l'OCDE, mais ils restent relativement faibles.
- » Paradoxalement, les enfants qui ont le plus besoin d'un service d'accueil sont en fait ceux qui ont le moins de chance de pouvoir en bénéficier. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 32 % des enfants de 0 à 2 ans issus de ménages à faibles revenus fréquentent une structure d'accueil, contre 50 % pour les ménages à revenus plus élevés.
- » La fréquentation de l'enseignement préprimaire a considérablement augmenté. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans est désormais quasi universelle, avec un taux d'au moins 90 %. Dans le même temps, le taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire est passé en moyenne de 16 à 15 élèves.
- » Ces dernières années, les ressources consacrées à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire ont augmenté de manière substantielle. Entre 2015 et 2021, les dépenses unitaires en équivalents temps plein ont augmenté de 2.4 % par an dans l'enseignement primaire et de 2.0 % par an dans le premier cycle du secondaire.

## Les inégalités les plus importantes en matière d'éducation sont imputables au milieu socio-économique des parents et des élèves

- » Même au sein des pays les plus équitables, les élèves les plus défavorisés n'atteignent pas le même niveau de performance dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) que leurs camarades plus favorisés. La non-maîtrise des niveaux de base en mathématiques a également un impact sur le développement d'autres compétences essentielles, telles que la pensée créative.
- » Le niveau d'études se perpétue d'une génération à l'autre : 30 % des adultes dont les parents n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'y sont pas parvenus eux-mêmes, tandis que seulement 4 % des adultes dont les parents ont fait des études supérieures n'atteignent pas au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans presque tous les pays de l'OCDE, les élèves dont les parents ont un niveau de formation peu élevé sont également surreprésentés dans la filière professionnelle.
- » Dans presque tous les pays, le taux de réussite des étudiants qui entament une licence est le plus faible pour ceux dont les parents n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le plus élevé pour ceux dont l'un des parents au moins a fait des études supérieures.
- » La pénurie d'enseignants peut exacerber les inégalités. Au début de l'année académique 2022/23, 18 des 21 pays dont les données sont disponibles étaient confrontés à une pénurie d'enseignants et n'avaient pas pu pourvoir tous les postes vacants d'enseignants.

## En dépit d'un niveau de formation plus élevé que celui des hommes, les femmes, en particulier celles issues de l'immigration, restent à la traîne sur le marché du travail.

- » En 2023, seulement 12 % des jeunes femmes âgées de 25 à 34 ans n'avaient pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 15 % des jeunes hommes du même âge, tandis que 54 % des jeunes femmes étaient titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, contre 41 % des jeunes hommes.
- » Les différences hommes-femmes dans le choix des domaines d'études reproduisent en fait les stéréotypes et les inégalités, ce qui limite tant pour les hommes que pour les femmes les opportunités et restreint leurs perspectives en matière d'emploi. Seulement 15 % des femmes qui commencent des études tertiaires s'orientent vers les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques (STIM), contre 41 % des hommes. En parallèle, seuls 4 % des étudiants choisissent des études dans le domaine de l'éducation.
- » Les jeunes femmes sont moins susceptibles d'occuper un emploi que les hommes, l'écart étant généralement plus important pour celles qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et plus faible pour celles qui sont diplômées de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les hommes et les femmes titulaires d'au moins une licence est passé en moyenne de 8 points de pourcentage en 2016 à 5 points de pourcentage en 2023.
- » Dans presque tous les pays, les jeunes femmes sont confrontées à un taux d'inactivité nettement plus élevé que leurs homologues masculins, en particulier parmi celles qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- » Les femmes nées à l'étranger sont confrontées à un double défi sur le marché du travail, en tant qu'immigrantes et en tant que femmes. Parmi les adultes nés dans le pays et diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart entre les taux d'emploi des hommes et des femmes est en moyenne de 5 points de pourcentage en faveur des hommes dans l'ensemble des pays de l'OCDE, mais il fait plus que doubler pour atteindre 13 points de pourcentage chez les individus nés à l'étranger.
- » En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes femmes diplômées de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein pendant toute l'année gagnent 83 % des revenus de leurs homologues masculins. Les différences dans le choix des domaines d'études contribuent à l'écart de rémunération, mais même dans les mêmes domaines, les femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire gagnent souvent moins que les hommes.

## L'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire contribue, certes, à améliorer les opportunités sur le marché du travail mais les inégalités n'en disparaissent pas pour autant

- » Le pourcentage des 18-24 ans sans emploi, qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (NEET en anglais) est passé en moyenne dans les pays de l'OCDE de 16 % en 2016 à 14 % en 2023, avec un taux en baisse dans presque tous les pays.
- » Même si le niveau d'éducation progresse (le nombre d'élèves diplômés du deuxième cycle de l'enseignement est en progrès ces dix dernières années), leurs performances, telles que mesurées par l'enquête PISA, ont stagné, voire même baissé depuis le début des années 2000.
- » Les données sur le niveau de formation à l'échelle nationale cachent souvent d'importantes différences régionales. Les régions où se trouve la capitale ont tendance à présenter un pourcentage moins élevé

d'adultes ayant un niveau de formation inférieur par rapport à d'autres régions du pays.

- » Les adultes (25-64 ans) nés à l'étranger sont surreprésentés parmi les individus ayant un faible niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, les adultes nés à l'étranger représentent en moyenne 24 % des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 15 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 19 % des diplômés de l'enseignement tertiaire.

- » Le meilleur moyen de se prémunir contre le chômage est d'obtenir un diplôme. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans qui travaillent s'élève en moyenne à 61 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 79 % chez les diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

- » Les travailleurs qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent en moyenne 18 % de moins que ceux qui sont diplômés de ce niveau d'enseignement.

### L'enseignement tertiaire offre incontestablement de meilleures perspectives d'emploi, mais les pays qui comptent le plus grand nombre de diplômés de ce niveau d'enseignement n'affichent pas nécessairement le taux d'emploi le plus élevé.

- » En 2023, le taux d'emploi des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire était en moyenne supérieur de 8 points de pourcentage à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE.

- » 69 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus que la médiane, contre seulement 42 % de ceux titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

- » La probabilité d'avoir un emploi augmente avec le niveau de formation, mais le marché du travail a tendance à sous-utiliser les compétences potentielles des adultes nés à l'étranger. Dans les pays de l'OCDE, 60 % des adultes nés dans le pays et 63 % des adultes nés à l'étranger et non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire exercent un emploi, contre 88 % des adultes nés dans le pays et 82 % des adultes nés à l'étranger et diplômés de l'enseignement tertiaire.

- » Les pays qui comptent le plus grand nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire n'affichent pas nécessairement le taux d'emploi le plus élevé. Cette situation souligne la nécessité d'une meilleure collaboration entre le monde de l'éducation et le marché du travail, afin d'éviter une offre excédentaire de diplômés dans certains domaines.

# Introduction

L'équité est au cœur de l'action publique depuis plusieurs décennies, en particulier dans le domaine de l'éducation. L'efficacité d'un système d'éducation se mesure à l'aune des opportunités qu'il offre à tous les élèves et de l'inclusivité qu'il met en place. Consciente des enjeux actuels, l'OCDE a invité les ministres de l'éducation en décembre 2022 à participer à une rencontre avec pour thème « Construction d'une société équitable grâce à l'éducation ». Cette réunion a mis l'accent sur la nécessaire promotion de l'équité et de l'égalité d'accès dans les cadres éducatifs du monde entier. L'équité dans l'éducation est également un pilier fondamental des objectifs de développement durable (ODD) élaborés par l'UNESCO. Cette initiative mondiale plaide en faveur d'une éducation de qualité qui garantisse l'égalité des chances pour tous, quels que soient le milieu d'origine ou la situation personnelle.

L'équité dans l'éducation signifie que les environnements d'apprentissage sont organisés de manière à contrebalancer l'influence des facteurs externes, en créant des conditions qui permettent à l'éducation d'être un vecteur de résultats économiques et sociaux équitables qui se manifestent longtemps après la fin de la scolarité. Les indicateurs jouent un rôle crucial dans l'évaluation des progrès réalisés en matière d'équité dans l'éducation ; ils permettent de déterminer si l'équité est acquise dans les faits, ou si des défis importants subsistent en la matière.

Ce coup de projecteur s'appuie sur les conclusions de *Regards sur l'éducation 2024* (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>) dont le thème principal est l'équité cette année. La publication s'ouvre sur une vue d'ensemble de l'équité dans l'éducation, en analysant les principales tendances à chaque niveau, de la petite enfance à l'enseignement tertiaire. Elle se penche ensuite sur les opportunités qui en découlent, en explorant la manière dont les inégalités éducatives persistent et en évaluant l'adéquation entre les résultats de l'éducation et les expériences sur le marché du travail. En substance, le rapport de cette année vise à déterminer si les efforts en matière d'éducation améliorent réellement les perspectives d'emploi et les résultats sur le marché du travail.

Ces considérations ne sont pas vraiment nouvelles. Bon nombre des indicateurs présentés dans *Regards sur l'éducation 2024* ont également été examinés lors de la réunion des ministres, qui a ensuite abouti un tableau de bord des indicateurs clés pour parvenir à l'équité dans l'éducation et dans d'autres domaines également (OCDE, 2022<sup>[2]</sup>).

Les indicateurs présentés dans ce document-ci mettent en évidence les disparités entre les différents groupes démographiques en matière de ressources éducatives, de compétences, d'accès à l'éducation, de choix d'études et de taux de réussite, ainsi que de retombées de l'éducation. Ces différences se retrouvent entre les individus les moins qualifiés et les plus qualifiés, les individus défavorisés et favorisés sur le plan socio-économique, les hommes et les femmes, et les populations nées dans le pays et les populations issues de l'immigration. Même si d'autres dimensions de la diversité sont également pertinentes, les données relatives aux dimensions évoquées ci-dessus fournissent actuellement les informations les plus fiables et disposent d'une excellente couverture nationale qui permet d'évaluer l'équité dans l'éducation ainsi que les retombées ultérieures de celle-ci.

# L'équité dans l'éducation : De l'apprentissage préscolaire à l'enseignement tertiaire

## Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE)

### Compétences: **Les inégalités se manifestent dès le plus jeune âge**

Les premières années de la vie sont essentielles car elles permettent de jeter les bases des compétences, du bien-être et de l'apprentissage. Les travaux de l'OCDE (2020<sup>[3]</sup>) ont établi que les écarts socio-économiques en matière de compétences fondamentales et de développement socio-émotionnel apparaissent tôt dans la vie. Déjà à l'âge de 5 ans, les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés en Estonie, aux États-Unis et au Royaume-Uni accusent un retard significatif par rapport à leurs pairs plus favorisés. Plus précisément, ces enfants accusent un retard moyen de 12 mois dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de 11 mois dans l'apprentissage du calcul et, fait alarmant, de 20 mois dans l'acquisition de compétences socio-émotionnelles.

Ces retards observés à un âge aussi précoce soulignent assurément le besoin urgent d'interventions ciblées pour soutenir les enfants défavorisés, conclusion qui est largement partagée par les décideurs politiques du monde entier. En conséquence de quoi, l'action publique s'est concentrée sur le développement

des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et y a investi significativement.

**Fréquentation des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et qualité des prestations: Des améliorations significatives ont été apportées à l'enseignement préprimaire, tant au niveau de l'accès que du personnel.**

La fréquentation de l'enseignement préprimaire a considérablement augmenté ces dernières décennies. Dans presque tous les pays de l'OCDE, la scolarisation des enfants au cours de l'année précédant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire (l'une des cibles des ODD) est devenue quasi-universelle, dépassant 90 % dans la plupart des pays et atteignant 100 % dans huit d'entre eux. En moyenne, le taux de scolarisation de ces enfants a augmenté d'un point de pourcentage depuis 2013, pour atteindre 95 % dans les pays de l'OCDE en 2022. Cette situation reflète les progrès accomplis pour garantir l'accès à l'enseignement préprimaire des enfants juste avant leur entrée dans l'enseignement primaire (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau B1.2).

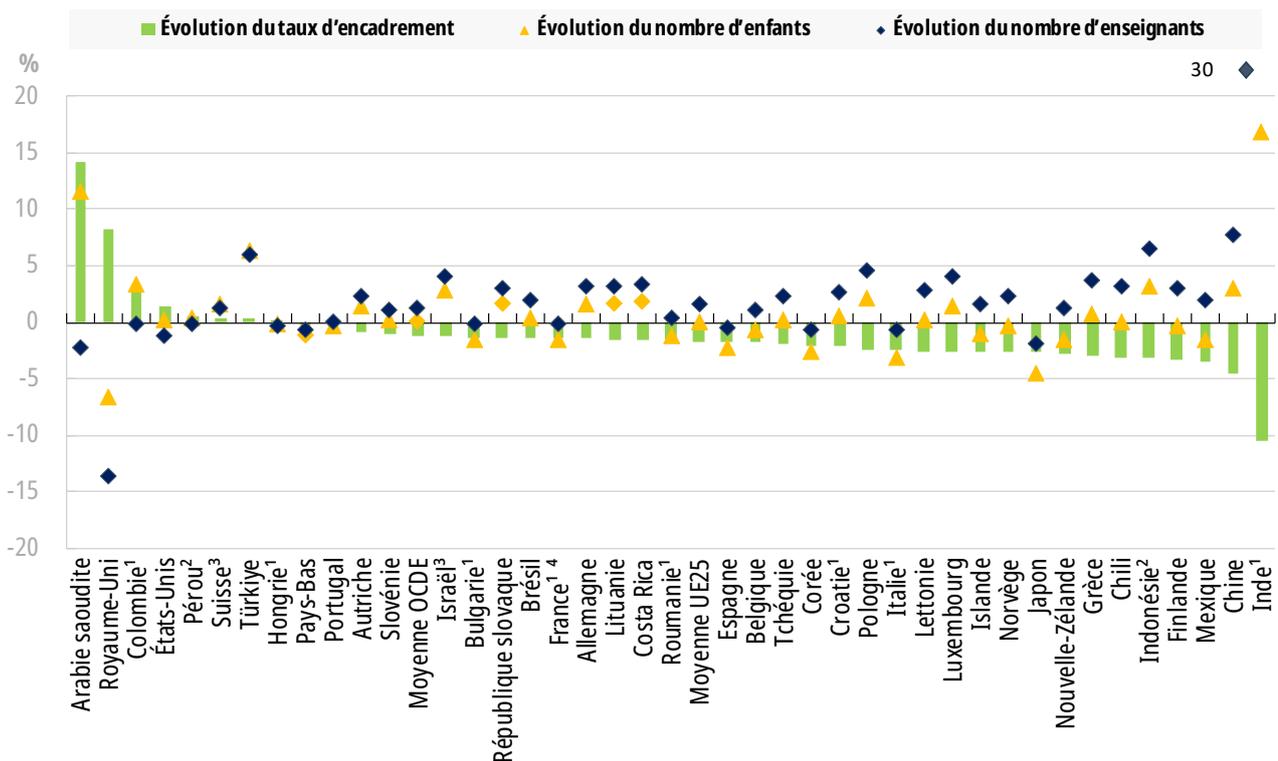
De même, la qualité structurelle de l'enseignement préprimaire s'est notablement améliorée, comme le montre l'évolution du taux d'encadrement. Dans les pays de l'OCDE, ce taux est passé en moyenne de 16 élèves par enseignant en 2013 à 15 élèves par enseignant en 2022. Le Royaume-Uni est le seul pays de l'OCDE où le taux d'encadrement a diminué de plus de 5 % par an. Dans la majorité des cas, l'augmentation du taux d'encadrement s'explique par le fait que le nombre d'enseignants a progressé plus vite que le nombre d'enfants scolarisés à ce niveau (voir le Graphique 1). Dans certains pays, comme en Belgique, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Roumanie, le nombre

d'enseignants a augmenté malgré la baisse du nombre d'enfants scolarisés au cours de la même période. À l'inverse, en Corée, en Italie et au Japon, le nombre d'enfants et le nombre d'enseignants ont baissé tous deux. Le nombre d'enfants a toutefois davantage baissé que celui des enseignants.

Ces tendances reflètent une diminution globale des effectifs âgés de 0 à 6 ans, ce qui a eu un impact sur les données de scolarisation dans les pays de l'OCDE. Mais ces tendances donnent également à penser que davantage de ressources sont disponibles pour l'enseignement préprimaire.

**Graphique 1 • Évolution annuelle du taux d'encadrement, du nombre d'enfants et du nombre d'enseignants dans l'enseignement préprimaire (2013 et 2022)**

Évolution annuelle moyenne en pourcentage



Remarques :

1. L'année de référence n'est pas 2013. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
  2. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
  3. Établissements publics uniquement.
  4. Abstraction faite des établissements privés indépendants
- Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution annuelle moyenne du taux d'encadrement entre 2013 et 2022.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau D2.1.

### Les défis à venir: **Des défis majeurs restent à relever pour accroître la fréquentation et la qualité des services d'EAJE et les rendre plus abordables pour les familles défavorisées.**

Malgré les progrès décrits ci-dessus, un certain nombre de défis restent à relever. Tout d'abord, il est nécessaire d'accroître la fréquentation des enfants les plus jeunes, en particulier ceux issus des milieux plus défavorisés. Ensuite, la scolarisation préprimaire des enfants de 3 à 5 ans reste inégale d'un pays à l'autre et au sein d'un même pays. Enfin, la dépendance à l'égard du financement privé reste un obstacle et ne facilite pas un accès équitable aux services d'EAJE dans certains pays.

L'accès à ces services s'est néanmoins développé ces dernières années. De fait, le taux de fréquentation des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE) pour les enfants de moins de 3 ans est passé de 28 % en moyenne en 2013 à 32 % en 2022 dans les pays de l'OCDE et de 26 à 31 % dans les pays européens dont les données sont disponibles. Mais ces chiffres sont encore loin de l'objectif fixé par la Commission européenne, objectif qui vise un minimum de 45 % d'enfants de moins de 3 ans inscrits dans des structures d'accueil formelles d'ici à 2030. En outre, les services d'EAJE pour ce groupe d'âge sont souvent moins développés dans les zones socio-économiquement défavorisées, ce qui exacerbe les inégalités dans l'accès aux possibilités d'apprentissage dès le plus jeune âge (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre B1).

La fréquentation des services d'EAJE est, il faut le souligner, liée à des disparités en termes de revenus. Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 32 % des enfants de moins de 3 ans issus d'un ménage à faible revenu fréquentent une structure d'accueil, contre 50 % de ceux issus d'un ménage à revenu plus élevé (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Graphique B1.5). Cet écart est particulièrement prononcé dans des pays comme l'Irlande, le Royaume-Uni et la Suisse, où le coût de la garde d'enfants représente un poids financier important pour les familles, ce qui renforce les disparités en termes d'accès liées au milieu socio-économique (OCDE, 2024<sup>[4]</sup>). Ces écarts liés aux revenus des ménages mettent en évidence l'interaction entre le milieu

socio-économique et la fréquentation des services de garderie, soulignant la nécessité de définir des stratégies globales pour surmonter les obstacles auxquels sont confrontés les ménages défavorisés (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre B1).

La scolarisation dans l'enseignement préprimaire des enfants de 3 à 5 ans peut également être améliorée. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la scolarisation pour ce groupe d'âge est, certes, presque universelle (c'est-à-dire d'au moins 90 %), et elle augmente depuis plusieurs décennies, mais des progrès restent à faire dans les autres pays de l'OCDE, en particulier en ce qui concerne la scolarisation des enfants de 3 et 4 ans dans l'enseignement préprimaire. C'est en Belgique, en France, au Luxembourg, au Pérou, au Portugal et au Royaume-Uni que le taux de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance (EPE) ou l'enseignement primaire est le plus élevé à l'âge de 4 ans : il est égal ou supérieur à 99 %. En revanche, l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, la Suisse et la Türkiye affichent un taux de scolarisation inférieur ou égal à 50 %. Il existe également d'importantes différences infranationales dans le taux de scolarisation préprimaire, ce qui renforce les inégalités entre les régions d'un même pays (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre B1). Il est assurément essentiel d'élargir l'accès aux structures d'EAJE mais dans le même temps, il faut veiller à ce que la qualité des prestations soit élevée, en tenant compte de la diversité des populations concernées. De cette manière, on pourra réduire de manière significative les inégalités éducatives et sociales (OCDE, 2023<sup>[5]</sup>).

Mettre en place un meilleur financement des programmes d'EAJE pour les très jeunes enfants est sans aucun doute un véritable enjeu. Il est tout aussi important de veiller à ce que l'enseignement préprimaire soit financièrement accessible. Tant l'enseignement primaire que l'enseignement secondaire bénéficient d'investissements publics substantiels, ce qui réduit considérablement les contributions des ménages. En revanche, le financement de l'enseignement préprimaire repose davantage sur des sources privées. À ce niveau d'enseignement, les enfants sont plus susceptibles d'être scolarisés dans des établissements privés, ce qui entraîne des

dépenses plus importantes pour les ménages. En moyenne, les ménages couvrent 13 % des dépenses totales consacrées à l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE et ce pourcentage dépasse les 20 % dans des pays comme l'Australie, le Danemark, le Portugal, le Royaume-Uni et la Slovaquie. Cette situation rend d'autant plus nécessaire une augmentation des investissements publics ciblés sur les familles

défavorisées afin de garantir un accès équitable pour tous les enfants (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre C3). En Slovaquie par exemple, les pouvoirs publics couvrent 23 % des services d'EAJE pour tous les parents assujettis à l'impôt sur le revenu, avec la possibilité de subventionner les services d'éducation préscolaire jusqu'à 100 %, en fonction du milieu socio-économique du ménage.

## L'enseignement primaire

**Compétences: D'autres inégalités socio-économiques et entre les sexes commencent à se manifester dans l'enseignement primaire.**

Les problèmes en matière d'équité sont également perceptibles dans l'enseignement primaire. Les disparités les plus évidentes découlent de facteurs socio-économiques qui influencent le développement des compétences fondamentales (mathématiques et compréhension de l'écrit) chez les plus défavorisés, mais les inégalités entre les sexes, bien que moins marquées, se manifestent également dans l'enseignement primaire.

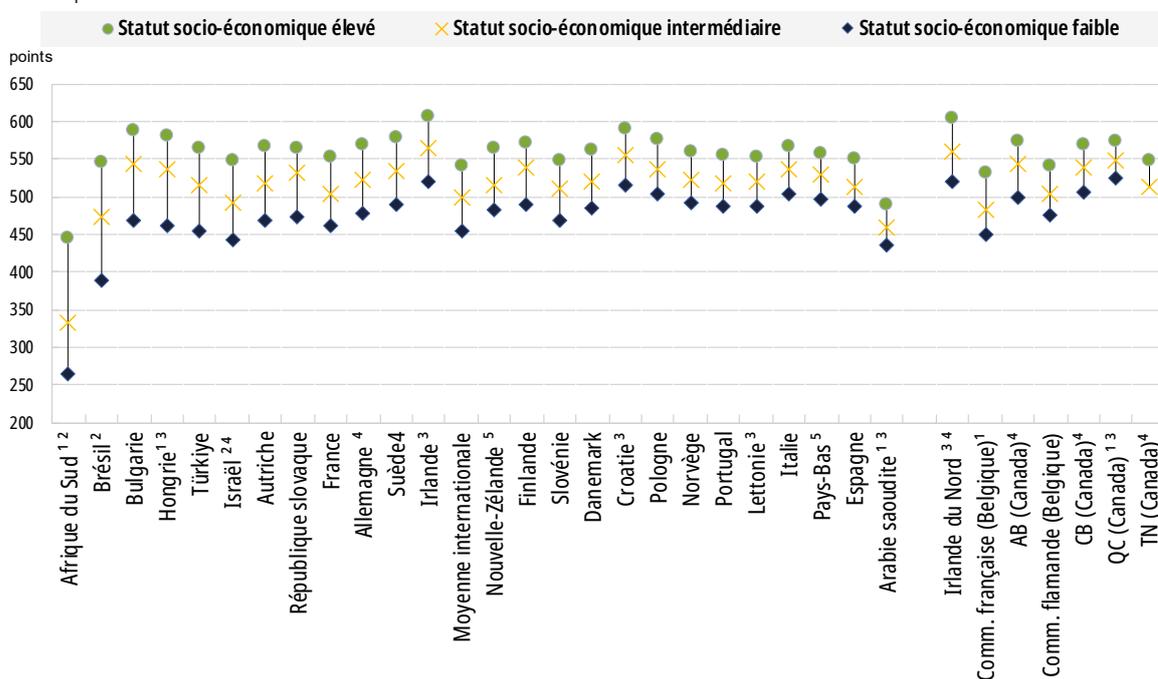
Par exemple, l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy - Programme international de recherche en lecture scolaire) évalue les compétences en compréhension de l'écrit des élèves de quatrième année dans l'enseignement primaire. En 2021, elle a révélé que le milieu socio-économique des ménages influençait systématiquement la performance des élèves en compréhension de l'écrit dans tous les pays et autres entités. Les élèves issus de milieux socio-économiques élevés obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades issus de milieux socio-économiques plus défavorisés. Les écarts de performance observés sont les plus marqués en Afrique du Sud, au Brésil, en Bulgarie et en Hongrie, où ces écarts sont supérieurs à 120 points. Par contraste, les écarts sont relativement modestes en Arabie saoudite, en Espagne, aux Pays-Bas et au Québec (Canada), où ils ne dépassent pas 62 points (Graphique 2).

Certes, l'ampleur des disparités varie d'un pays à l'autre, mais la tendance générale souligne la nécessité de mettre en œuvre des interventions ciblées pour soutenir les élèves défavorisés et réduire les inégalités en matière de réussite scolaire. Il s'agit de mesures visant à encourager les programmes de littératie dès le plus jeune âge, à fournir un accès équitable à une éducation de qualité et à aider toutes les familles à créer un environnement d'apprentissage propice pour leurs enfants, quel que soit leur milieu socio-économique.

Les inégalités entre les sexes, même si elles sont moins marquées que dans l'enseignement secondaire (Graphique 4.), sont également observées dans l'enseignement primaire. L'enquête PIRLS a mis en évidence des écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes dans tous les pays de l'OCDE chez les élèves de quatrième année du primaire (IEA, 2023<sup>[6]</sup>). Les écarts sont moins prononcés en mathématiques. De fait, l'étude TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study - Tendances internationales des études en mathématiques et sciences) de 2019 n'a enregistré des écarts significatifs entre les élèves de quatrième année du primaire que dans la moitié des pays de l'OCDE (IEA, 2020<sup>[7]</sup>). Les écarts les plus faibles en mathématiques ont été observés au Japon (avantage de 1 point pour les filles), en Bulgarie (avantage de 2 points pour les garçons), en Finlande et en Turquie (3 points), en Norvège (4 points), en Lettonie et en Lituanie (5 points), tandis que les écarts les plus importants ont été relevés au Canada (avantage de 19 points pour les garçons), au Portugal (17 points), en Espagne (15 points), en France (14 points), en République slovaque et en Italie (12 points).

## Graphique 2 • Résultats moyens des élèves dans l'enquête PIRLS 2021, selon le milieu socio-économique (2021)

Élèves en quatrième année de scolarité



### Remarques :

L'étude PIRLS 2021 a réparti les élèves selon leur statut socio-économique (élevé, intermédiaire ou faible) sur la base de l'échelle du statut socio-économique du ménage. Consulter la section « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les données sont disponibles pour au moins 70 % mais moins de 85 % des élèves.
2. Évalués un an plus tard que prévu initialement.
3. Évaluation de la cohorte de quatrième année reportée au début de la cinquième année.
4. Les données sont disponibles pour au moins 50 % mais moins de 70 % des élèves.
5. Les données sont disponibles pour au moins 40 % mais moins de 50 % des élèves - à interpréter avec prudence.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de l'écart de résultats entre les groupes de statut socio-économique élevé et faible

Source : Programme international de recherche en lecture scolaire de l'IEA - PIRLS 2021, <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021>.

En France, une étude récente a même mis en évidence des écarts décelables entre garçons et filles en mathématiques dès la fin du premier semestre de la première année de l'école primaire, alors qu'ils avaient commencé l'année avec un niveau similaire (Breda, Sultan Parraud et Toutilou, 2024<sup>[8]</sup>). Il est également intéressant de noter que, quel que soit leur niveau de compétence, et plus particulièrement en mathématiques, les filles en France se déclarent moins confiantes que les garçons par rapport à leurs résultats aux évaluations, que ce soit en sixième, en seconde ou encore en première année de formation professionnelle. De même, à tous les niveaux à l'étude, elles envisagent l'année scolaire à venir avec moins de sérénité que les garçons (Andreu et al., 2023<sup>[9]</sup>). Ce sujet est préoccupant, et pas seulement en France.

**Moyens mobilisés: Des efforts ont récemment été déployés pour recentrer les investissements sur les niveaux d'enseignement inférieurs.**

Même si les inégalités trouvent souvent leur origine dans les premiers niveaux d'enseignement, les pays ont souvent et pendant longtemps trop peu investi à ces niveaux précisément. Les dépenses unitaires sont plus élevées dans les niveaux supérieurs d'enseignement dans presque tous les pays de l'OCDE, bien que l'ampleur du phénomène varie considérablement d'un pays à l'autre. En moyenne, les dépenses unitaires s'élevaient à environ 11 900 USD dans le primaire, 13 300 USD dans le secondaire et 20 500 USD dans l'enseignement tertiaire en 2021 (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre C1).

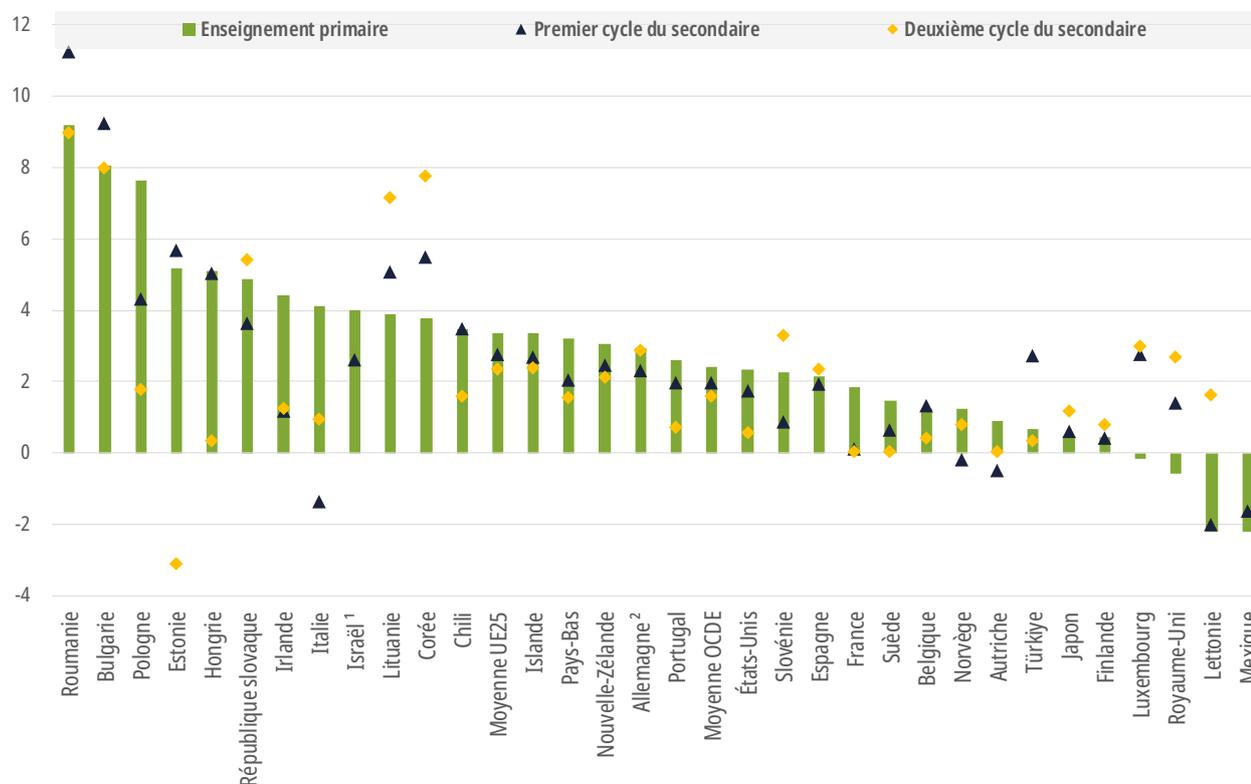
Malgré les difficultés financières rencontrées par de nombreux pays en raison de la pandémie de COVID-19 et de ses effets sur les économies nationales, il faut relever que les investissements dans l'éducation ont augmenté entre 2015 et 2021. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires totales en équivalents temps plein, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ont augmenté de 1.8 % entre 2015 et 2021 (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre C1). Cette évolution résulte d'une légère augmentation des dépenses (2.1 %) et d'une quasi-stabilité de l'effectif d'élèves et d'étudiants (augmentation de 0.2 % du nombre d'élèves et d'étudiants en équivalent temps plein).

Parallèlement à ces augmentations, une nouvelle tendance se dessine dans les dépenses d'éducation. Si le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a longtemps bénéficié d'un financement plus important, de nombreux pays semblent ces dernières années

inverser progressivement cette tendance. Les données fournies par 33 pays montrent que les investissements dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire augmentent plus rapidement que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. Entre 2015 et 2021, les dépenses unitaires en équivalents temps plein ont augmenté en moyenne de 2.4 % par an dans l'enseignement primaire et de 2.0 % par an dans le premier cycle du secondaire. Par contraste, l'augmentation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'a été que de 1.6 % par an au cours de cette période (Graphique 3). Cette évolution est d'autant plus remarquable que les effectifs scolarisés dans le primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont restés relativement stables dans la plupart des pays au cours de la période 2015-21.

### Graphique 3 • Évolution annuelle moyenne des dépenses unitaires, selon le niveau d'enseignement (2015 à 2021)

En pourcentage, sur la base des élèves en équivalent temps plein, à prix constants



Remarques :

1. Le premier cycle de l'enseignement secondaire comprend le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
2. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comprend les programmes professionnels du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution annuelle moyenne des dépenses consacrées aux établissements d'enseignement primaire par élève en équivalents temps plein.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau C1.3.

Entre 2015 et 2021, la priorité budgétaire accordée à l'enseignement primaire (par opposition à l'enseignement secondaire) est manifeste dans plusieurs pays, dont la Pologne (+7.6 % par an pour l'enseignement primaire et +3.2 % par an pour l'enseignement secondaire), l'Italie (+4.1 % pour l'enseignement primaire et +0.1 % pour le secondaire), l'Estonie (+5.2 % pour le primaire et +1.5 % pour le secondaire), l'Irlande (+4.4 % pour le primaire et 1.1 % pour le

secondaire), la Hongrie (+5.1 % pour le primaire et +2.3 % pour le secondaire), la France (+1.8 % pour le primaire et +0.1 % pour le secondaire) et les Pays-Bas (+3.2 % pour le primaire et +1.8 % pour le secondaire). Cette évolution reflète une meilleure compréhension de l'impact significatif qu'un enseignement préscolaire de qualité peut avoir sur le développement global des élèves et leur réussite scolaire future (Graphique 3 et Chapitre C1).

### Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire représente une étape charnière pour les élèves : il leur permet de consolider leurs compétences fondamentales, de développer d'autres compétences essentielles et de se spécialiser dans leurs études, afin de préparer le terrain pour l'enseignement supérieur et leur future carrière. La qualité et l'équité de l'enseignement secondaire ont de profondes répercussions sur la réussite individuelle et le développement de la société.

**Compétences: Même dans les pays les plus équitables, les élèves du secondaire les plus défavorisés n'obtiennent pas les mêmes résultats que leurs camarades plus favorisés.**

Le pourcentage d'élèves atteignant au moins un niveau minimum de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques est un indicateur d'équité, dans la mesure où il montre que tous les élèves ont accès à une éducation de qualité et ont la possibilité de développer des compétences essentielles, indépendamment de leur milieu socio-économique, de leur statut au regard de l'immigration ou de leur sexe. Des taux de compétence élevés au sein de divers groupes sont le signe d'un système éducatif équitable qui soutient efficacement tous les apprenants.

Il existe d'importantes disparités dans les compétences en mathématiques en fonction du milieu socio-économique des élèves, ce qui met en évidence les défis persistants en matière d'équité. Même dans les pays les plus équitables, les élèves du secondaire les plus défavorisés ne parviennent pas à atteindre le même niveau de performance que leurs camarades plus favorisés. Des pays comme le Brésil et le Pérou présentent les écarts les plus

importants dans le pourcentage d'élèves de statut socio-économique élevé et faible qui se situent au moins au niveau 2 de l'enquête PISA en mathématiques, sur la base de l'indice du statut économique, social et culturel (SESC). L'Estonie et le Japon sont les seuls pays où la différence entre le quartile supérieur et le quartile inférieur est inférieure à 20 % (Graphique 4).

Les différences sont moins frappantes en ce qui concerne le statut au regard de l'immigration. Dans cette perspective, il n'y a pas de profil uniforme dans les écarts de compétence. L'Indonésie et le Mexique présentent des écarts importants en faveur des élèves autochtones, alors qu'en Arabie saoudite, en Australie et en Hongrie, les élèves issus de l'immigration obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades autochtones (Graphique 4). Cette situation peut donner à penser que certains systèmes d'éducation sont plus inclusifs que d'autres, mais ces données révèlent également des différences dans le milieu socio-économique d'origine des élèves issus de l'immigration. Dans l'enquête PISA 2022, la proportion d'élèves défavorisés est en moyenne de près de 37 % chez les élèves issus de l'immigration et de 22 % chez les élèves autochtones dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays, les élèves issus de l'immigration peuvent provenir d'un milieu favorisé, tandis que dans d'autres, ils ont tendance à connaître un contexte défavorisé. C'est en Grèce, en Norvège et en Slovénie que l'écart de pourcentage d'élèves défavorisés selon le statut au regard de l'immigration est le plus important parmi les pays et économies participant à PISA 2022 (plus de 35 points de pourcentage de plus chez les élèves issus de l'immigration) (OCDE, 2023<sup>[10]</sup>, Graphique I.7.3).

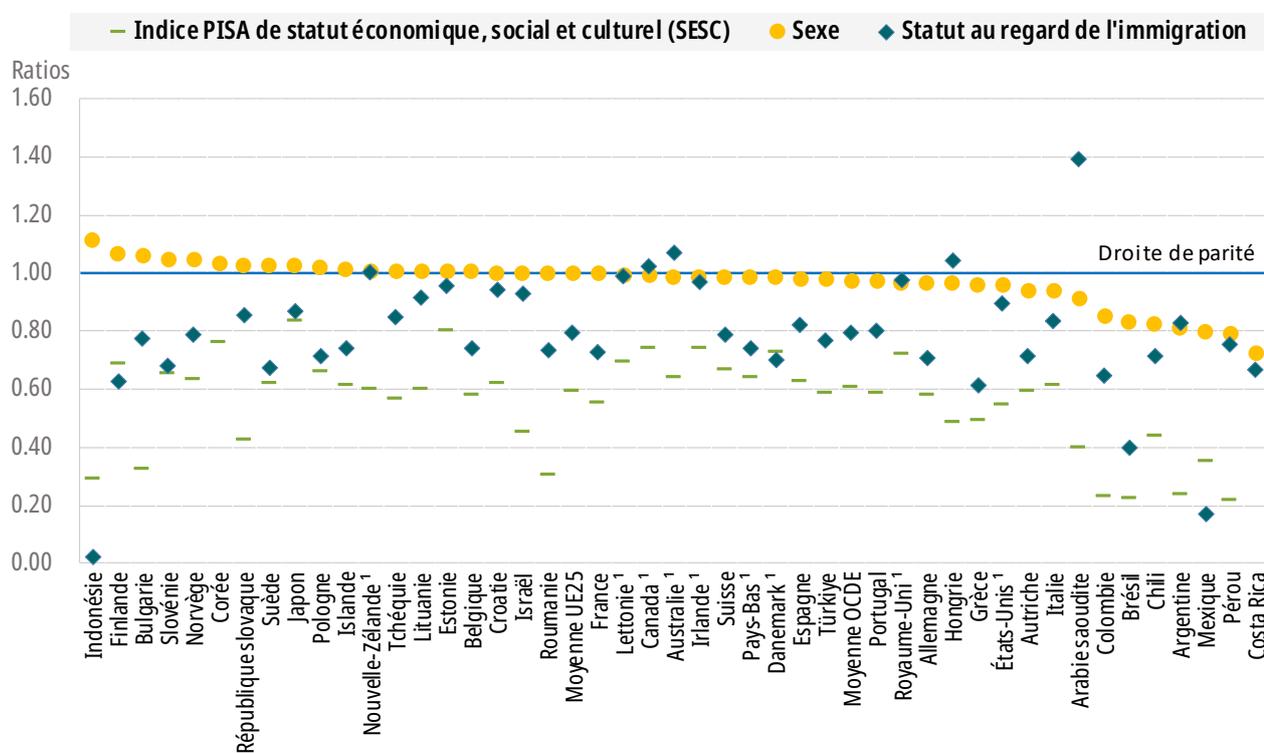
Contrairement aux deux autres dimensions, l'écart entre les sexes dans le pourcentage d'élèves qui atteignent au moins le niveau de compétence minimal en mathématiques est faible dans la plupart des pays (Graphique 4). Parmi les pays de l'OCDE et les pays partenaires, ceux d'Amérique latine présentent l'écart le plus important en faveur des garçons, ce qui ne manque pas de susciter des interrogations. En revanche, l'écart est en faveur des filles en

Bulgarie, en Finlande et en Indonésie, ce qui est tout aussi préoccupant. À noter que la même tendance en faveur des filles est également observée en compréhension de l'écrit dans ces trois pays (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre sur les ODD).

Toutefois, ces chiffres doivent être relativisés. Si la comparaison avait, en effet, porté sur la compréhension de l'écrit, les écarts en faveur des filles auraient été plus importants.

**Graphique 4 • Indices de parité des compétences minimales en mathématiques, selon le milieu socio-économique, le sexe et le statut au regard de l'immigration (2022)**

Indicateur ODD 4.1.1



**Lecture du graphique :** Au Portugal, le pourcentage d'élèves issus du quartile inférieur de l'indice SESC de PISA atteignant au moins le niveau 2 de PISA en mathématiques est inférieur de 40 % à celui des élèves issus du quartile supérieur de l'indice SESC. Le pourcentage d'élèves atteignant au moins le niveau 2 de PISA en mathématiques est presque égal pour les filles et les garçons (un indice de parité de 1 indique une parité parfaite). Le pourcentage d'élèves issus de l'immigration atteignant au moins le niveau 2 de PISA en mathématiques est inférieur de 20 % à celui des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration.

**Remarques :**

L'indice de parité SESC correspond au rapport entre la valeur du quartile inférieur et la valeur du quartile supérieur de l'indice SESC. L'indice SESC correspond à l'indice PISA de statut économique, social et culturel. L'indice de parité entre les sexes correspond au rapport entre la valeur pour les filles et la valeur pour les garçons. L'indice de parité du statut au regard de l'immigration correspond au rapport entre la valeur pour les élèves issus de l'immigration et la valeur pour ceux qui ne sont pas issus de l'immigration. Cet indice serait probablement différent si le statut SESC des élèves issus de l'immigration et non issus de l'immigration était pris en compte.

1. Il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage PISA n'ont pas été respectées (consulter le guide du lecteur de PISA 2022, les annexes A2 et A4).

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de parité entre les sexes.

Source : Regards sur l'éducation 2024, ODD Tableau 2.

Dans l'évaluation PISA 2022, les filles devancent les garçons de 24 points en moyenne en compréhension de l'écrit (ce qui équivaut à peu près à une année de scolarité), tandis que les garçons ont un avantage de 9 points en mathématiques (OCDE, 2023<sub>[10]</sub>).

**Le fait que les élèves ne parviennent pas à atteindre un niveau de compétence minimal dans les matières fondamentales affecte également le développement d'autres compétences essentielles, telles que la pensée créative.**

L'enquête PISA 2022 a évalué la capacité des élèves de 15 ans à penser de manière créative, définie comme l'aptitude à produire, évaluer et améliorer des idées originales et variées (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>). Les données de l'enquête PISA 2022 sur la pensée créative donnent un premier aperçu sur la manière dont les systèmes d'éducation préparent les élèves à sortir des sentiers battus dans différents types de tâches.

Le rapport PISA montre que les élèves issus de milieux défavorisés obtiennent des résultats nettement inférieurs en matière de créativité. Cette situation reflète à la fois l'environnement difficile dans lequel beaucoup d'entre eux vivent et le manque de moyens des programmes scolaires, dans lesquels les activités créatives sont souvent reléguées à l'arrière-plan. Toutefois, les élèves résilients sur le plan scolaire (à savoir ceux qui parviennent à l'excellence scolaire malgré leur désavantage socio-économique) sont largement représentés dans des pays comme le Canada, la Corée, l'Estonie et la Lettonie. L'évaluation a également révélé des écarts en matière de créativité entre les sexes dans la plupart des systèmes d'éducation : les filles obtiennent de fait de meilleurs résultats que les garçons dans tous les types de tâches examinées. Ces écarts ne s'expliquent pas uniquement par les performances des filles dans les matières principales étudiées dans le cadre de l'enquête PISA. La longueur d'avance des filles en matière de créativité reste considérable dans environ la moitié des pays et économies qui ont pris part à l'enquête, et ce même après la prise en compte de leurs résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>).

Il ressort également des données de l'enquête PISA 2022 que les élèves doivent avoir un niveau minimum de compétences dans les matières principales pour exceller en pensée créative. En d'autres termes, les élèves dont les résultats en matière de pensée créative sont les plus faibles ont tendance à être également les moins performants en mathématiques. Par exemple, très peu d'élèves n'ayant pas un niveau minimum en mathématiques étaient d'excellents penseurs créatifs. Ce constat est logique, en fait. Sans un niveau minimum de connaissances et d'expérience dans un contexte donné, il est très difficile de générer des idées appropriées, différentes ou originales (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>).

**Établissements publics et établissements privés : Les effectifs des établissements privés ont légèrement augmenté au cours de la dernière décennie, les élèves favorisés étant surreprésentés...**

Le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés est un autre indicateur en matière d'équité. Les établissements publics et privés sont susceptibles d'afficher des disparités en termes d'accès aux ressources, de ségrégation socio-économique, d'efficacité du financement public, de résultats scolaires et d'opportunités éducatives. La scolarisation des élèves dans des établissements privés peut également contribuer à l'équité grâce à l'inclusion. En Lettonie, par exemple, les élèves ayant des besoins spécifiques ou présentant des difficultés d'apprentissage rencontrent souvent des problèmes d'adaptation dans les établissements publics, alors que leurs besoins sont mieux pris en compte par les établissements privés. Le suivi de cet indicateur est utile pour s'assurer que tous les élèves ont un accès équitable à un enseignement de qualité, quel que soit leur milieu socio-économique.

Le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés augmente avec les niveaux d'enseignement, à partir du primaire. En moyenne, 23 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient scolarisés dans des établissements privés en 2022, contre 18 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 15 % dans l'enseignement primaire. Le pourcentage d'élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

dépasse 50 % dans cinq pays : en Australie, en Belgique, au Chili, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Entre 2013 et 2022, le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté en moyenne d'environ 4 points de pourcentage, passant de 18 % à 23 %. L'Australie, l'Espagne et le Portugal ont connu une augmentation plus importante, notamment en ce qui concerne la part des élèves scolarisés dans une filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans des établissements privés. Le pourcentage a presque doublé en Australie et a augmenté de 14 points de pourcentage au Portugal et de 12 points de pourcentage en Espagne (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitres B2 et B3).

Un pourcentage important d'élèves scolarisés dans des établissements privés n'est pas nécessairement une situation problématique pour autant que la répartition des élèves défavorisés et favorisés y soit similaire à celle des établissements publics, mais ce n'est pas le cas dans la plupart des pays. D'après les données de l'enquête PISA 2022, au sein des pays de l'OCDE, environ 26 % des élèves de 15 ans provenant d'un milieu socio-économiquement favorisé sont scolarisés, en moyenne, dans des établissements privés, contre seulement 13 % de leurs camarades défavorisés. Les écarts les plus importants liés au milieu socio-économique ont tendance à être observés dans les pays d'Amérique latine, tels que l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie et le Pérou. Il est intéressant de relever qu'en Hongrie, où de nombreux établissements sont gérés par le secteur privé, il n'y a pratiquement aucune différence dans le taux de scolarisation dans les établissements privés entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé (OCDE, 2024<sup>[12]</sup> et OCDE, 2023<sup>[13]</sup>).

### **... et ils sont largement financés par des fonds publics dans de nombreux pays.**

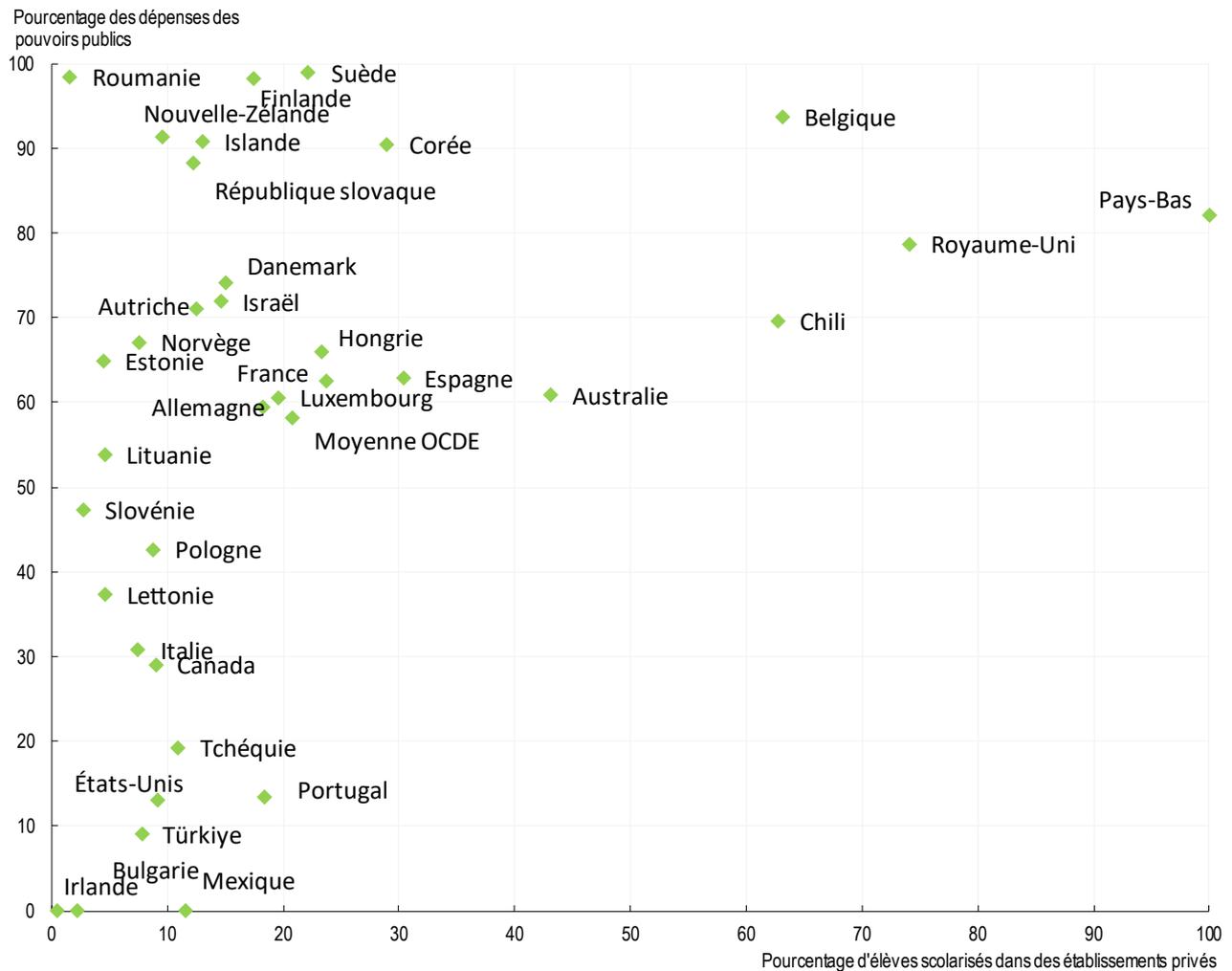
Les décideurs politiques doivent déterminer si le financement de l'enseignement privé est une source d'iniquité. Le mode de financement des établissements privés peut varier considérablement d'un pays à l'autre. Dans certains systèmes d'éducation, les établissements privés sont financés de

la même manière que les établissements publics et peuvent compter un pourcentage important d'élèves. Dans d'autres systèmes, les établissements privés exigent que les familles des élèves financent entièrement leur éducation et ne scolarisent donc qu'un faible pourcentage d'élèves. Les effets sur l'équité de ces différents modèles de financement sont évidemment très différents. L'accès aux établissements privés peut également être entravé par des obstacles non financiers. Par exemple, les critères de sélection dans les établissements privés peuvent être des facteurs de ségrégation sociale.

Les établissements publics sont, comme on pouvait s'y attendre, principalement financés par l'État, conformément au principe selon lequel l'offre d'éducation doit être une mission centrale de l'État. De manière plus surprenante, les établissements privés sont aussi largement financés par l'État, avec seulement 42 % en moyenne de leur financement au niveau secondaire provenant de sources privées, même s'il y a des différences significatives entre les pays. Dans les pays où le secteur privé est relativement important, avec un pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés supérieur à la moyenne, le pourcentage des dépenses provenant des pouvoirs publics tend également à être relativement élevé. Concrètement, plus de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire en Belgique, au Chili, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni sont scolarisés dans des établissements privés et les pouvoirs publics financent au moins 65 % des dépenses de ces établissements (Graphique 5). Dans ces pays, les élèves issus de milieux socio-économiques moins favorisés sont moins susceptibles d'être confrontés à des obstacles financiers pour accéder à l'enseignement privé. Les politiques d'admission à visée inclusive peuvent faire en sorte que les élèves issus de groupes socio-économiques privilégiés ne soient pas concentrés dans les établissements privés et donc favoriser un environnement d'apprentissage plus diversifié. Ces considérations incitent de nombreux pays à réfléchir aux moyens d'accroître la diversité sociale et de scolariser davantage d'élèves défavorisés dans les établissements privés (OCDE, 2024<sup>[12]</sup>).

### Graphique 5 • Pourcentage du financement public et pourcentage des effectifs scolarisés dans les établissements privés d'enseignement secondaire (2021)

En pourcentage



**Remarques :**

Le pourcentage des élèves inscrits dans des établissements privés est basé sur des données ajustées en fonction de l'année budgétaire et peut donc différer des données basées sur l'année scolaire.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau C3.2 et la base de données de Regards sur l'éducation, <https://data-explorer.oecd.org/>.

**Taux de réussite: Le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire révèle d'importantes variations entre les pays et mettent en évidence des problèmes d'équité sous-jacents.**

Le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un indicateur clé de l'équité, car il témoigne de la qualité du soutien et des ressources mis à disposition des élèves (quel que soit leur milieu socio-économique) pour leur permettre d'achever leurs études. Des taux de réussite élevés dans des groupes socio-économiques, sexes spécifiques et ethniques

différents indiquent que le système d'éducation offre des possibilités équitables de réussite à tous les élèves.

En moyenne, 72 % des effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin théorique de leurs études dans les pays dont les données sont disponibles. Le taux de réussite augmente pour atteindre 82 % deux ans après la fin théorique des études. Toutefois, ces chiffres masquent des variations significatives entre les pays ainsi que des problèmes d'équité sous-jacents (OCDE, 2023<sup>[14]</sup>, Chapitre B3).

En premier lieu, il existe des disparités hommes-femmes dans le taux de réussite au deuxième cycle de l'enseignement secondaire : les élèves de sexe féminin obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que leurs camarades masculins dans tous les pays dont les données sont disponibles. En moyenne, 76 % des élèves de sexe féminin terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la durée théorique, contre seulement 67 % des élèves de sexe masculin. Toutefois, comme les élèves de sexe masculin ont tendance à prendre plus de temps pour terminer leur cursus, l'écart hommes-femmes dans le taux de réussite après deux années supplémentaires se réduit légèrement. Cette situation appelle un soutien ciblé pour les élèves de sexe masculin afin de les aider à rester sur la bonne voie et à terminer leurs études dans les délais prévus (OCDE, 2023<sup>[14]</sup>, Chapitre B3).

Deuxièmement, le profil scolaire des élèves joue également un rôle important à la fois dans le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans le type de cursus qu'ils suivent. Les élèves dont les parents ont un faible niveau de formation ont un taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire nettement inférieur aux élèves dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart étant particulièrement prononcé pour ceux qui suivent une filière professionnelle (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre B3). Dans tous les pays de l'OCDE, hormis en Slovaquie, les élèves dont les parents ont un niveau de formation peu élevé sont également surreprésentés dans la filière professionnelle (OCDE, 2023<sup>[15]</sup>).

Troisièmement, le fait d'être issu de la première ou de la deuxième génération d'immigrés influe également sur la probabilité que les élèves terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans presque tous les pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire des immigrants de la première génération (ceux qui sont nés à l'étranger et dont les parents sont également nés dans un autre pays, à l'exclusion des étudiants étrangers) et des immigrants de la deuxième génération (ceux qui sont nés dans le pays, mais dont les parents sont tous deux nés dans un autre pays) est inférieur à ceux des élèves qui ne sont pas

issus de l'immigration (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre B3). Toutefois, l'écart entre le taux de réussite des élèves issus de l'immigration et celui des élèves non issus de l'immigration varie en fonction de la filière suivie. À l'exception de la Finlande et de l'Islande, la différence de taux de réussite entre les élèves issus de l'immigration et ceux qui n'en sont pas issus est plus importante en filière professionnelle qu'en filière générale dans les pays dont les données sont disponibles. Par exemple, en Italie, le taux de réussite des non immigrants en filière générale est supérieur de 34 points de pourcentage à celui des immigrants de la première génération. Ce chiffre se réduit à 29 points de pourcentage pour les étudiants scolarisés en filière professionnelle. Il est important de préciser que les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles d'être inscrits en filière professionnelle qu'en filière générale (OCDE, 2015<sup>[16]</sup>).

**Développement des compétences des adultes: Les programmes de formation pour adultes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire offrent de réelles possibilités aux adultes qui ont connu un parcours scolaire chaotique, ou qui souhaitent améliorer leurs compétences ou encore se reconvertir.**

Les programmes de formation pour adultes sont essentiels pour les individus qui ont eu des difficultés lors de leur parcours scolaire initial ou qui souhaitent améliorer leurs compétences. Ces programmes offrent aux adultes la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences cruciales, d'améliorer leurs perspectives d'emploi ou de s'épanouir sur le plan personnel et professionnel, quels que soient les défis éducatifs qu'ils ont dû relever dans le passé ou les orientations qu'ils ont choisies.

Même si la population plus âgée est moins souvent scolarisée dans l'enseignement formel, elle représente, dans certains pays, une part importante des effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les adultes âgés de 25 ans et plus représentent plus de 20 % de l'effectif scolarisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, où la majorité de ces élèves sont scolarisés en filière professionnelle. Par ailleurs, plus de 18

% des élèves scolarisés en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont âgés de 25 ans et plus au Costa Rica, en Suède et en Türkiye. Il est intéressant de noter à cet égard qu'au Costa Rica et en Türkiye - les deux pays de l'OCDE où le pourcentage de jeunes adultes sans diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé - les élèves plus âgés qui fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus souvent scolarisés en filière générale qu'en filière professionnelle (Graphique 6).

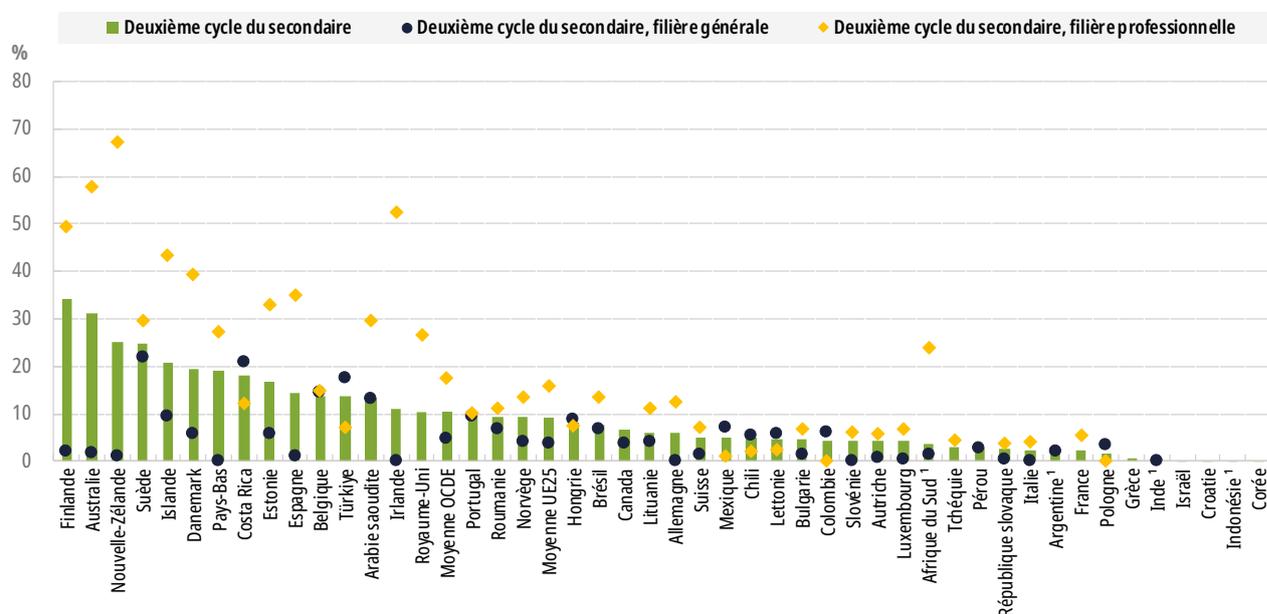
L'offre des programmes formels de formation pour adultes au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie d'un pays à l'autre. À titre d'exemple, des pays comme la Belgique, la Colombie, le Costa Rica et la Suède organisent des programmes spécifiquement destinés aux adultes, tandis que d'autres comme le Chili, l'Italie, la République slovaque, la Slovénie et la Türkiye proposent des programmes combinés

qui assurent à la fois l'éducation initiale et la formation formelle des adultes.

Pour promouvoir efficacement la participation des adultes à l'éducation formelle, il est essentiel d'adapter les stratégies aux besoins des apprenants adultes. Ainsi, la Communauté française de Belgique, l'Espagne et la France disposent d'organismes publics au sein du ministère de l'éducation qui fournissent un enseignement ouvert et à distance à destination des apprenants de tous âges. La plupart des pays européens proposent également des programmes d'enseignement modulaires, ce qui permet aux adultes de bénéficier de parcours d'apprentissage flexibles pour atteindre leurs objectifs éducatifs. (Pilz et al., 2017<sup>[17]</sup>). D'autres pays ont également mis en place des dispositifs de gouvernance et des politiques visant à garantir la coopération entre les parties prenantes impliquées dans la formation des adultes. En Islande, un organisme de coordination intersectorielle des politiques de formation pour

**Graphique 6 • Pourcentage des élèves âgés de 25 ans et plus parmi l'effectif scolarisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière (2022)**

En pourcentage



Remarques :

1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves âgés de 25 ans et plus scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau B3.3.

adultes, appelé Centre des services d'éducation et de formation (Fræðslumiðstöð atvinnulífsins), sert de pôle de référence officiel pour soutenir le développement de la formation des adultes, des compétences de base et de l'école de la deuxième chance (Sigurðardóttir et al., 2020<sup>[18]</sup>).

**Combattre la pénurie d'enseignants: Les inégalités dans l'enseignement secondaire sont aggravées par la pénurie d'enseignants, qui touche de manière disproportionnée les établissements et les élèves défavorisés.**

La pénurie d'enseignants ne cesse d'augmenter dans de nombreux pays. Dans plus de la moitié des systèmes d'éducation à l'étude dans le cadre de l'enquête PISA 2022, les chefs d'établissements sont plus nombreux à faire état d'une pénurie d'enseignants dans leur établissement que leurs prédécesseurs en 2018. En moyenne, le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où l'enseignement souffre, d'après les chefs d'établissement, d'un manque de personnel enseignant, a augmenté de 21 points de pourcentage, passant de 26 % en 2018 à 47 % en 2022. En Australie, en Belgique, au Chili, en France, en Lettonie, aux Pays-Bas, en Pologne et au Portugal, cette augmentation dépasse les 30 points de pourcentage. Cependant, il est important de noter que ces mesures se basent sur la perception des chefs d'établissement : il ne s'agit pas de mesures objectives sur les pénuries de personnel. Selon le pays où ils se trouvent, les chefs d'établissements ont des perceptions différentes de ce qui constitue une pénurie d'enseignants ou de personnel de soutien dans leur établissement (OCDE, 2023<sup>[13]</sup> et OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre D5).

Ces pénuries sont problématiques car les données PISA mettent également en lumière la relation entre les pénuries de personnel et les résultats des élèves en mathématiques. Les pénuries d'enseignants sont associées à de moins bons résultats des élèves dans le cadre de l'enquête PISA, même après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements. Parallèlement, les données PISA montrent que les établissements qui accueillent des élèves plus défavorisés ont tendance à souffrir de pénuries de personnel éducatif plus sérieuses que les établissements qui accueillent des élèves issus de milieux plus favorisés (OCDE,

2023<sup>[13]</sup>, Chapitre 5). Sur le plan de l'équité, cette situation est préoccupante car les élèves qui ont tout particulièrement besoin de ressources d'apprentissage de qualité semblent être ceux qui sont les moins bien desservis.

**La plupart des pays sont confrontés à une pénurie d'enseignants, plus particulièrement en mathématiques et en sciences.**

Pour la première fois, cette édition de Regards sur l'éducation 2024 inclut des données quantitatives permettant de comparer les pénuries d'enseignants à deux moments donnés : le début des années scolaires 2014/15 et 2022/23. Aux fins de cette analyse, il est entendu qu'une pénurie d'enseignant existe lorsque certains des postes vacants au début de l'année scolaire ne sont pas pourvus par des enseignants pleinement qualifiés ou, pour les pays qui organisent des concours, si le nombre de postes d'enseignants disponibles est supérieur au nombre de candidats retenus pour occuper ces postes. Parmi les 21 pays inclus dans l'analyse, seules la Corée, la Grèce et la Türkiye n'ont pas fait face à une pénurie d'enseignants au début de l'année scolaire 2022/23, de même qu'en 2014/15. Parmi les pays restants, neuf ont déploré des pénuries dans toutes les matières, et les neuf autres seulement dans certains domaines d'études. Il est toutefois important de noter que certains pays augmentent le nombre de postes à pourvoir afin d'éviter une pénurie initiale d'enseignants (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre D5).

Parmi les neuf pays présentant des pénuries dans certains domaines d'études, une tendance commune se dégage : tous déplorent une pénurie d'enseignants en mathématiques, ce qui reflète le défi mondial que représente le recrutement et la rétention de personnel qualifié pour enseigner cette matière essentielle. De même, tous ces pays sauf la France déplorent un manque d'enseignants en sciences. Cependant, aucun ne signale de pénurie d'enseignants en sciences sociales telles que l'histoire et la géographie, ce qui suggère une relative abondance d'enseignants pleinement qualifiés dans ces matières par rapport à ceux qui enseignent les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques (STIM) (Chapitre D5).

Les pénuries d'enseignants sont moins aiguës dans des matières comme l'histoire et la géographie que dans les STIM, et ce pour différentes raisons. L'un des facteurs clés est constitué par la différence hommes-femmes dans les domaines d'études de l'enseignement tertiaire. Les femmes sont généralement moins représentées dans les domaines des STIM dans l'enseignement tertiaire, alors qu'elles sont surreprésentées dans le corps enseignant (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre B4). Cela signifie qu'une quantité moins importante d'individus disposant d'une formation en STIM intègrent l'enseignement. L'histoire et la géographie bénéficient également d'un plus grand nombre de diplômés, ce qui augmente le nombre d'enseignants potentiels dans ces matières. En outre, les diplômés des domaines STIM ont également des possibilités de carrière plus lucratives en dehors de l'enseignement, ce qui réduit encore le nombre d'individus qui s'orientent vers l'enseignement (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre D5).

### **L'augmentation des salaires et des allocations pourrait permettre aux pays de recruter et de retenir un personnel enseignant de qualité, tout comme l'amélioration des conditions de travail.**

Pour attirer un personnel enseignant de qualité, les pays pourraient offrir des salaires compétitifs. Ils pourraient en outre offrir davantage de possibilités de développement professionnel et de mobilité, réduire la charge de travail administratif et améliorer l'image des enseignants aux yeux du public. C'est en agissant sur tous ces leviers que la profession pourrait devenir plus attrayante.

La comparaison des salaires des enseignants avec ceux d'autres travailleurs aux qualifications équivalentes jette un éclairage intéressant. Dans la quasi-totalité des pays, le salaire effectif des enseignants était inférieur en 2023 aux salaires des diplômés de l'enseignement tertiaire, et ce, à presque tous les niveaux d'enseignement. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les salaires moyens étaient inférieurs de 16 % à ceux des autres diplômés de l'enseignement tertiaire, tandis qu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'écart était encore de 12 %. Il n'y a que quelques pays où les salaires

effectifs des enseignants sont en moyenne équivalents ou supérieurs à ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire ou d'un niveau d'études similaire (au Costa Rica, au Portugal et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne) (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre D3).

Néanmoins, les pays se sont efforcés d'améliorer la situation et de légers progrès peuvent être constatés. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE disposant de données comparables à la fois pour 2015 et 2023, les salaires statutaires ont augmenté d'environ 5 % en valeur réelle dans le primaire, de 4 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale) et de 5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale). En augmentant les salaires, les pays visent à rendre la profession d'enseignant plus attrayante et financièrement viable, ce qui permet de pallier les pénuries d'enseignants et d'améliorer les résultats scolaires des élèves (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre D3).

Pour autant que cette mesure soit associée à d'autres initiatives, l'octroi d'un complément de salaire aux enseignants qui exercent dans des conditions difficiles (dans des zones reculées ou des établissements défavorisés sur le plan socio-économique) peut également contribuer à éviter les disparités dans la disponibilité et la qualité des services éducatifs au sein d'un pays, lorsqu'il est associé à d'autres mesures. De fait, la littérature scientifique montre que de telles allocations ont des résultats mitigés lorsqu'il s'agit de pourvoir des postes d'enseignants dans des établissements éloignés ou défavorisés sur le plan socio-économique (OCDE, 2019<sup>[19]</sup>).

Ces allocations ne sont pas largement répandues dans les pays de l'OCDE, contrairement à ce à quoi l'on aurait pu s'attendre. Par exemple, seul un tiers environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles (13 sur 39) offrent aux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire des allocations pour enseigner dans des zones reculées. Outre les inconvénients géographiques liés à la vie dans des régions reculées, l'enseignement dans ces zones comporte des défis supplémentaires en raison des contraintes imposées par la petite taille des établissements (OCDE, 2021<sup>[20]</sup>). Par conséquent, ces allocations sont généralement destinées

non seulement à faciliter le recrutement des enseignants, mais aussi à retenir les enseignants de qualité dans les zones reculées (comme en Israël, au Japon et en Norvège, par exemple) (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre D3).

Les allocations octroyées pour enseigner dans des établissements socio-économiquement défavorisés ne sont proposées qu'au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire au Chili, en France et en Hongrie. En France et en Hongrie, il s'agit d'un montant fixe (un pourcentage du salaire de base en Hongrie et un montant fixe complété par un montant supplémentaire en fonction d'objectifs professionnels en France). Au Chili, les enseignants reçoivent une compensation sous la forme d'une augmentation de salaire, une augmentation permanente qui reste d'application même si l'enseignant change d'établissement (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre D3 et Tableau D3.8).

## Enseignement tertiaire

Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire peut être une phase charnière et est souvent stressante pour les élèves dans la mesure où ils doivent prendre des décisions essentielles qui détermineront leur trajectoire académique et professionnelle. Les inégalités constatées dans l'enseignement secondaire se perpétuent souvent dans l'enseignement tertiaire. Il y a un manque notoire d'indicateurs en matière d'équité pour évaluer les connaissances et les compétences acquises par les étudiants au cours de leurs études tertiaires, ou pour étudier l'impact de diverses crises telles que la pandémie de COVID-19 sur la santé mentale des étudiants. Néanmoins, les indicateurs existants peuvent donner un aperçu des profils démographiques des étudiants qui commencent et terminent l'enseignement tertiaire, ainsi que des mécanismes qui leur apportent un soutien financier au cours de leurs études. Ces indicateurs nous aident à comprendre comment les inégalités qui surgissent dès le début du parcours scolaire se retrouvent dans l'enseignement tertiaire. Ils peuvent également servir de base aux mesures à mettre en œuvre pour encourager l'inclusivité.

La charge de travail des enseignants est également déterminante pour l'attractivité de la profession. Le fait de devoir consacrer une grande partie des heures de travail à des tâches non pédagogiques peut rendre la profession moins attrayante. Les tâches administratives, les réunions et les responsabilités extrascolaires peuvent submerger les enseignants, ce qui laisse moins de temps pour développer les échanges en classe et motiver les élèves.

Pour rendre l'enseignement plus attrayant, il est essentiel de rééquilibrer les responsabilités non pédagogiques et de veiller à ce que les enseignants puissent se concentrer davantage sur leur rôle principal : enseigner aux élèves. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les cours représentent en moyenne 43 % du temps de travail des enseignants. Ce pourcentage est inférieur à 32 % au Japon, en Norvège et en Türkiye, mais égal ou supérieur à 61 % en Écosse (Royaume-Uni), au Luxembourg et au Pérou (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre D4).

**Financement: La levée des obstacles financiers à l'accès des étudiants défavorisés à l'enseignement supérieur est un défi pour la plupart des pays, et il n'existe pas de modèle unique pour y parvenir.**

Le financement de l'enseignement tertiaire est une préoccupation majeure pour les responsables de l'éducation. Tandis que l'expansion de l'enseignement tertiaire est appelée à se poursuivre, le défi est de trouver des moyens supplémentaires pour maintenir la qualité de l'apprentissage et accroître l'équité. Un programme d'aide aux étudiants bien conçu et doté de ressources suffisantes peut contribuer à atteindre les objectifs politiques d'équité et d'inclusion dans les systèmes d'enseignement tertiaire.

Deux dimensions peuvent être utilisées pour distinguer les différences entre les approches actuelles des pays en matière de financement de l'enseignement tertiaire : l'équilibre entre le financement privé et le financement public, et la disponibilité de subventions publiques. En comparant les données se rapportant à ces deux

dimensions, trois modèles se dégagent : pas de frais de scolarité et des niveaux élevés d'aide financière aux étudiants (Danemark, Finlande, Norvège et Suède) ; des frais de scolarité élevés et des niveaux élevés d'aide financière aux étudiants (Angleterre (RU), Australie, États-Unis, Lituanie et Nouvelle-Zélande) ; et des frais de scolarité faibles ou modérés et une aide financière ciblée pour moins de 50 % des étudiants de l'enseignement tertiaire (Allemagne, Autriche, Communautés flamande et française de Belgique, Croatie, Espagne, France, Italie et Roumanie) (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Tableau C5.1 et Graphique 7).

Ces groupes sont relativement stables depuis plusieurs décennies, malgré les mesures prises par de nombreux pays pendant et après la pandémie de COVID-19, à la fois en termes de coût de l'enseignement et d'aide publique aux étudiants. Les pays où les frais de scolarité sont élevés sont aussi ceux où les entités privées autres que les ménages contribuent le plus au financement des établissements d'enseignement tertiaire. En général, ils ont également des systèmes d'aide financière aux étudiants qui offrent à tous les étudiants des prêts avec des remboursements conditionnés par les revenus, combinés à des bourses sous condition de ressources. En revanche, dans les pays où les régimes fiscaux sont plus progressifs, les étudiants paient souvent peu ou pas de frais de scolarité et ont accès à de généreuses subventions publiques pour l'enseignement tertiaire, mais ils sont soumis à des taux d'imposition élevés sur leurs revenus plus tard dans la vie (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre C5).

Il est intéressant de relever que les étudiants provenant de pays qui demandent des frais de scolarité élevés mais proposent des aides financières substantielles accèdent de manière égale à l'enseignement supérieur que la moyenne des étudiants des pays de l'OCDE. Cela montre que les systèmes d'aide financière ciblés sur les besoins économiques des étudiants peuvent également permettre aux étudiants défavorisés d'accéder à l'enseignement supérieur. De même, il n'y a pas de corrélation évidente entre l'aide financière accordée aux étudiants de l'enseignement tertiaire et le

niveau de réussite dans l'enseignement tertiaire, ce qui signifie qu'aucun système particulier ne dissuade un grand nombre d'étudiants d'obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitres B4 et C5).

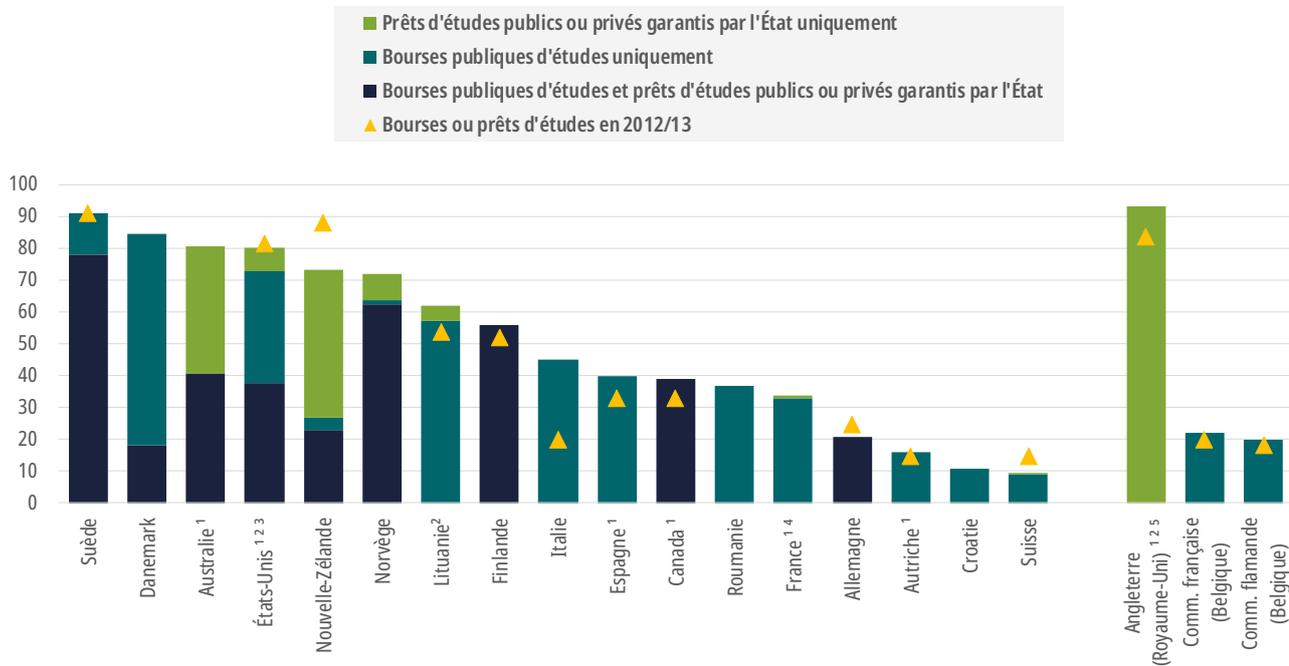
**Écarts hommes-femmes en matière d'accès à l'enseignement tertiaire: Les femmes commencent et terminent l'enseignement tertiaire à des niveaux bien plus élevés que les hommes, mais il existe d'importantes disparités entre les sexes dans de nombreux domaines d'études.**

Au cours de la décennie écoulée, l'accès à l'enseignement tertiaire a progressé beaucoup plus rapidement pour les femmes que pour les hommes. Cela peut s'expliquer en partie par la sous-performance des garçons dans les matières fondamentales (mathématiques ou compréhension de l'écrit) dans l'enseignement secondaire ou par leur surreprésentation dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, programmes qui offrent parfois moins de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 55 % des élèves scolarisés dans les programmes d'EFP du deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient des garçons (OCDE, 2023<sup>[15]</sup>), tandis que 56 % des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire étaient des filles en 2022 (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Tableau B4.2).

Les femmes représentent la majorité des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est le plus élevé en Islande, où 64 % des nouveaux inscrits (première inscription) sont des femmes, et le plus faible en Allemagne, en Corée, au Japon et en Suisse (Tableau B4.2). Les femmes sont également plus nombreuses que les hommes à terminer leurs études supérieures, souvent avec une différence considérable. En 2023, il y avait 1.4 femme diplômée pour chaque homme diplômé au niveau de la licence et du master (OCDE, 2023<sup>[14]</sup>).

## Graphique 7 • Évolution du pourcentage d'élèves bénéficiant d'une aide financière publique (2012/13 et 2022/23) et répartition selon le type de subvention (2022/23)

En pourcentage



### Notes :

Les données se rapportent à l'année académique 2022/23 ou l'année civile 2022. Les données tendanciennes se rapportent à l'année académique 2012/13 ou l'année civile 2012.

1. Années de référence : année scolaire 2020/21 pour le Canada, année civile 2021 pour l'Australie ; année scolaire 2021/22 pour l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Autriche, l'Espagne et la France ; année scolaire 2019/20 pour les États-Unis.

2. Année de référence pour les tendances : année scolaire 2011/12 pour l'Angleterre (RU) et les États-Unis ; et année civile 2014 pour la Lituanie.

3. La répartition selon les prêts d'études ne concerne que les cursus tertiaires de cycle court et les cursus de licence (ou équivalents).

4. Établissements publics uniquement.

5. Établissements privés subventionnés par l'État, et non les établissements publics.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage de bénéficiaires d'aides publiques en 2022/23 dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau C5.3.

Dans tous les pays de l'OCDE, les jeunes femmes continuent également à être plus diplômées que leurs homologues masculins dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des jeunes femmes sont diplômées de l'enseignement tertiaire, contre 41 % des jeunes hommes. En fait, le pourcentage de jeunes femmes diplômées de l'enseignement tertiaire est supérieur à celui des jeunes hommes dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception du Mexique, où le pourcentage est de 28 % pour les deux sexes. Même si l'écart entre les sexes s'est creusé en moyenne de 1 point de pourcentage en faveur des femmes entre 2016 et 2023, il s'est réduit d'au moins 3 points de pourcentage au Costa Rica, en Finlande, en Irlande et au Portugal

(OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau A1.2). S'attaquer à la sous-performance des garçons, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, peut produire des résultats positifs sans nuire aux progrès des filles. Des études indiquent que la performance scolaire des garçons est particulièrement sensible aux facteurs socio-économiques, ce qui suggère que les politiques ciblant les élèves défavorisés, quel que soit leur sexe, pourraient contribuer à de meilleurs résultats scolaires chez les garçons (Delaney et Devereux, 2021<sup>[2]</sup>).

Malgré la tendance générale en faveur des femmes, il existe d'importantes disparités entre les sexes dans de nombreux domaines d'études. Par exemple, les femmes sont fortement sous-

représentées dans les domaines des STIM, tandis que les hommes, eux, sont sous-représentés dans des domaines tels que l'éducation, la santé ou le bien-être. En moyenne, seules 15 % des femmes qui commencent des études tertiaires s'orientent vers une filière STIM, contre 41 % des hommes. Ces disparités se manifestent également entre les pays : le Chili et la Finlande affichent les écarts les plus importants, et les Pays-Bas et la Türkiye les plus faibles (Graphique 8).

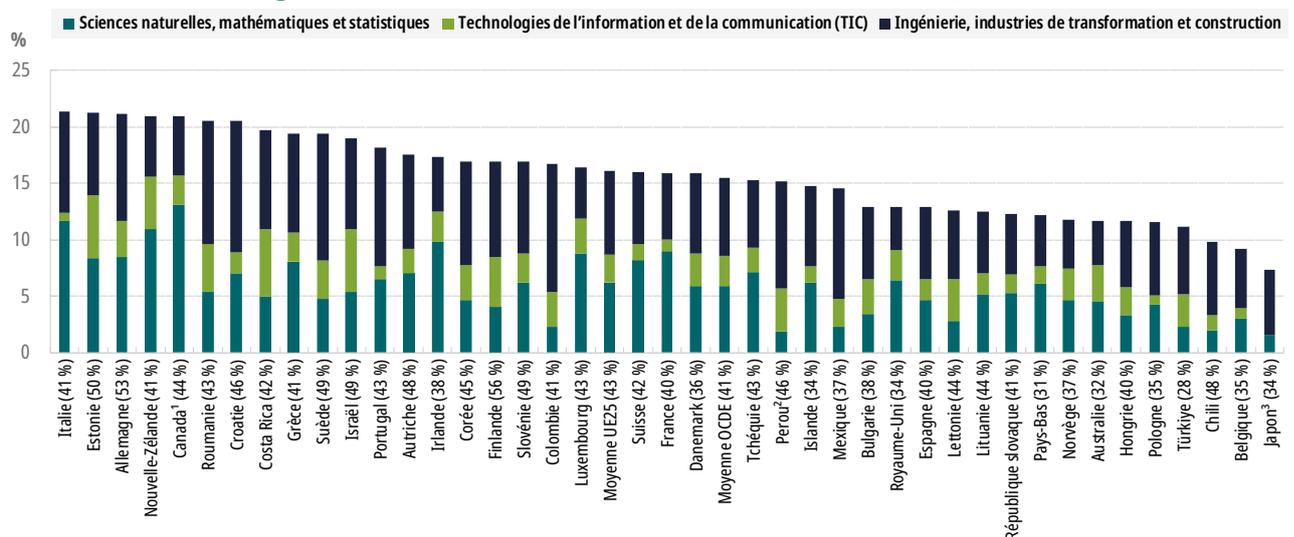
Les progrès réalisés pour encourager davantage de femmes à s'orienter vers les domaines liés aux STIM ont été lents. De fait, la part des nouvelles recrues féminines qui ont choisi d'étudier dans les STIM a augmenté de moins d'un point de pourcentage entre 2015 et 2022 dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Le Luxembourg se démarque avec un pourcentage en hausse de nouvelles inscrites choisissant une filière STIM ; elles sont passées de 8 % à 16 % au cours des six dernières années. De manière plus inquiétante, la part de nouvelles inscrites qui choisissent un domaine des STIM a chuté d'au moins 5 points de pourcentage en Grèce, au Mexique, en Pologne et au Royaume-Uni. Dans

le même temps, seuls 4 % des nouveaux inscrits masculins ont choisi d'étudier dans le domaine de l'éducation, et 8 % dans celui de la santé et de l'aide sociale, sans changement significatif depuis 2015. Dans aucun pays, le nombre de nouveaux inscrits dans les domaines de la santé et de l'aide sociale est supérieur à celui des nouvelles inscrites (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>), Tableau B4.2).

**Accès des étudiants étrangers à l'enseignement tertiaire: Les droits d'inscription payés par les étudiants en mobilité internationale (ils sont de plus en plus nombreux) peuvent contribuer à subventionner les systèmes d'enseignement tertiaire, en maintenant les coûts pour les étudiants à un niveau plus équitable.**

Les étudiants en mobilité internationale apportent d'autres perspectives culturelles, ce qui enrichit l'expérience éducative de tous les étudiants. Ces échanges permettent aux étudiants nationaux de développer une vision globale, qui favorise la compréhension et le respect mutuels. Les interactions entre étudiants d'horizons différents peuvent renforcer la compétence interculturelle, une compétence essentielle dans un monde de plus en plus

**Graphique 8 • Pourcentage de femmes qui ont choisi une filière STIM parmi toutes les nouvelles inscrites dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2022)**



### Remarques :

Le pourcentage entre parenthèses correspond aux nouveaux inscrits dans les domaines des STIM par rapport à l'effectif total des nouveaux entrants de sexe masculin.

1. L'année de référence n'est pas 2022. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Seuls les nouveaux inscrits en licence sont pris en compte.
3. Y compris dans la catégorie « Tous domaines confondus » les technologies de l'information et de la communication.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouvelles inscrites dans un domaine des STIM parmi l'effectif total de nouvelles inscrites.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau B4.2 et la base de données de Regards sur l'éducation.

globalisé. C'est dans cette perspective qu'il faut encourager les étudiants à s'inscrire dans un système d'éducation à l'étranger ; ces échanges peuvent contribuer à un environnement plus inclusif.

En général, les étudiants sont plus enclins à étudier à l'étranger lorsqu'ils atteignent des niveaux de formation plus élevés. Ainsi, les étudiants étrangers ne représentent que 5 % des effectifs moyens scolarisés dans les programmes de licence, mais ils sont 15 % dans les programmes de master et 25 % dans les programmes de doctorat. Malgré la pandémie de COVID-19 en 2020 et 2021, le pourcentage d'élèves mobiles - internationaux ou étrangers - parmi l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire a augmenté dans presque tous les pays entre 2013 et 2022. Il est intéressant de noter que les pays qui comptaient déjà un pourcentage important d'élèves internationaux inscrits dans l'enseignement tertiaire en 2013 ont vu cette part augmenter encore. Par exemple, en Australie, le pourcentage d'élèves internationaux est passé de 18 % à 23 %. Au Royaume-Uni, il est passé de 17 % à 22 %, et au Canada, le pourcentage d'étudiants étrangers est passé de 10 % à 19 %. La Nouvelle-Zélande fait figure d'exception, avec une baisse de 6 points de pourcentage de la proportion d'élèves mobiles. Cette baisse est attribuée en grande partie à des restrictions de voyage draconiennes qui ont coïncidé avec le début de l'année universitaire. De nombreux pays d'Europe centrale et orientale ont également connu de très fortes augmentations du nombre d'étudiants internationaux, même si au départ les niveaux étaient peu élevés en 2013. En Estonie, le pourcentage d'étudiants internationaux est passé de 3 % en 2013 à 11 % en 2022. De même, il est passé de 4 % à 13 % en Lettonie et de 5 % à 12 % en République slovaque (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau B4.3).

Les pays doivent trouver un équilibre entre d'une part, le maintien des frais de scolarité à un niveau permettant un accès équitable à l'enseignement tertiaire et d'autre part, la recherche d'un financement suffisant de ce niveau d'enseignement. Certains pays pensent avoir trouvé la solution : ils sont de plus en plus nombreux à augmenter les droits d'inscription des étudiants étrangers. Par exemple, certains pays dont les systèmes d'enseignement

tertiaire sont largement subventionnés, comme la Finlande et la Suède, ont commencé ces dernières années à faire payer des frais de scolarité aux étudiants non ressortissants de l'Union européenne, s'ajoutant ainsi à une longue liste de pays où les étudiants étrangers paient plus que les étudiants nationaux. Au total, plus des deux tiers des pays dont les données sont disponibles imposent des frais de scolarité plus élevés aux étudiants étrangers, contribuant ainsi de manière significative au financement des établissements d'enseignement tertiaire. La différence des frais de scolarité entre les étudiants nationaux et étrangers peut être importante dans certains pays. Dans les établissements publics, les ressortissants étrangers versent en moyenne plus de 6 000 USD de plus par an en master que les ressortissants nationaux en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Roumanie. En Finlande, les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers (ou originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE) s'élèvent à 14 000 USD environ par an en master dans les établissements publics, alors que ceux à charge des ressortissants nationaux (ou originaires de pays membres de l'UE ou de l'EEE) sont nuls (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre C5).

**Taux de réussite: Le taux de réussite des étudiants dans l'enseignement tertiaire est fortement influencé par le niveau de formation de leurs parents et leur statut au regard de l'immigration.**

Des données sur le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire ont été collectées en 2022 ; elles ont été ventilées selon deux dimensions de l'équité : le niveau de formation des parents et le statut au regard de l'immigration. Les résultats soulignent l'importance de regarder au-delà des moyennes nationales pour analyser les résultats des sous-groupes potentiellement défavorisés. Au total, 14 pays de l'OCDE et autres entités ont été en mesure de fournir des données pertinentes sur le niveau de formation des parents. Ces données montrent un taux de réussite variable dans l'enseignement tertiaire. C'est aux États-Unis et en Slovénie que l'on observe le plus important écart du taux de réussite (sur la base de la durée théorique plus trois ans en Slovénie et plus deux ans aux États-Unis) entre les étudiants ayant au

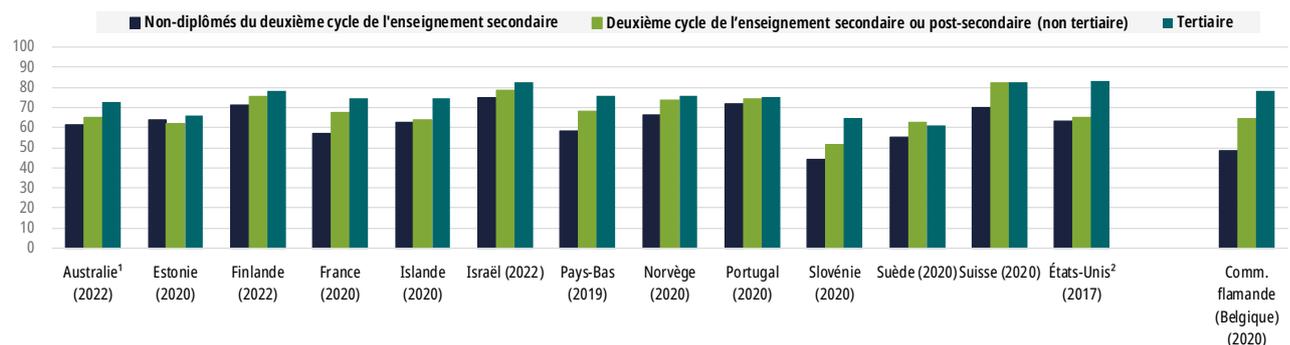
moins un parent diplômé de l'enseignement tertiaire et ceux dont les parents ont un niveau de formation inférieur. Dans plusieurs autres pays, tels que le Portugal, la Suède et la Suisse, le taux de réussite diffère moins en fonction du niveau de formation des parents (Graphique 9).

Des différences se dégagent également entre les pays lorsque le statut des étudiants au regard de l'immigration est pris en compte. Aux Pays-Bas et en Slovaquie, les élèves issus de l'immigration - de la première ou de la deuxième génération - affichent un taux de réussite (après la durée théorique plus trois ans) inférieur d'au moins 15 points de pourcentage à ceux des élèves non issus de l'immigration. En Finlande et en Israël, les différences entre les immigrés

de la deuxième génération et les non-immigrés étaient faibles, mais les immigrés de la première génération ont un taux de réussite inférieur, ce qui peut renvoyer à des difficultés d'adaptation à la culture et à la langue du pays d'accueil. Aux États-Unis, les immigrants de la première génération affichent un taux de réussite légèrement supérieur à celui des deux autres catégories (OCDE, 2024[1], Tableau B4.4).

### Graphique 9 • Taux de réussite des étudiants inscrits en licence (ou cursus équivalent), selon le niveau de formation des parents (dernière année disponible)

Taux de réussite des étudiants inscrits à temps plein trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études, en pourcentage



#### Remarques :

L'année de référence des données (entre parenthèses en regard du nom du pays) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études. Le niveau de formation des parents correspond au niveau de formation le plus élevé atteint par au moins l'un des parents.

1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie.
2. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus deux ans aux États-Unis.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau B4.4.

# 3

## Favoriser l'égalité des chances : Transition entre les études et la vie professionnelle

### Quitter l'enseignement sans avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Évolution du taux de réussite: **Le pourcentage de la population qui a quitté l'enseignement sans avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle secondaire a diminué au cours de la dernière décennie, mais les données nationales masquent souvent des différences régionales.**

Les adultes qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire courent le risque d'être à la peine sur le plan social et de rencontrer des difficultés sur le marché du travail tout au long de leur vie. Réduire le nombre de jeunes adultes sans diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été une priorité et la plupart des pays ont progressé dans ce domaine : la proportion de jeunes quittant l'école sans qualification a diminué régulièrement au fil du temps.

Entre 2016 et 2023, les jeunes adultes (25-34 ans) des pays de l'OCDE ont amélioré leurs résultats scolaires et académiques, et ce sur l'ensemble du

spectre des niveaux de formation. Parmi les pays de l'OCDE disposant de données comparables pour les deux années de référence, on observe une baisse de 3 points de pourcentage chez les jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, avec une baisse de plus de 10 points de pourcentage au Costa Rica, au Mexique, au Portugal et en Türkiye (Graphique 10). Même les pays où le pourcentage de jeunes adultes n'ayant pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire était déjà faible ont enregistré des améliorations. Par exemple, ce pourcentage aux États-Unis est passé de 9 % en 2016 à 6 % en 2023 (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre A1).

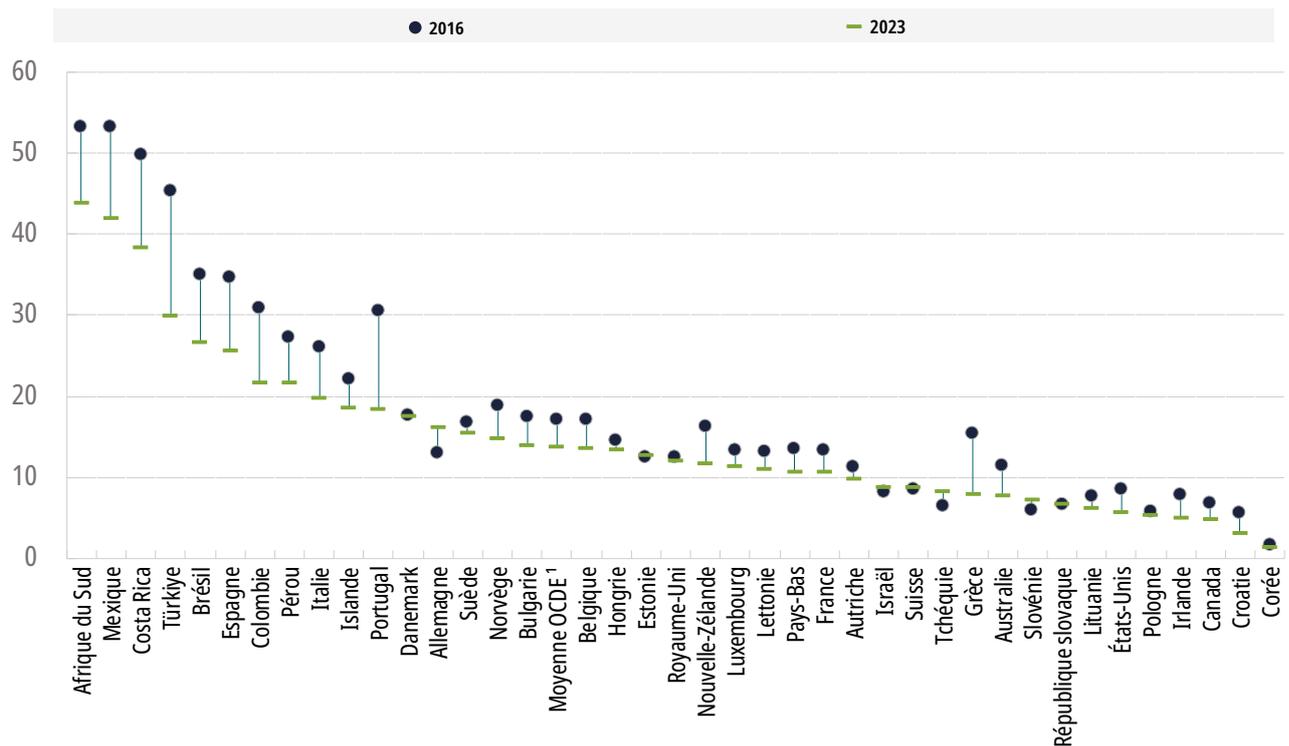
Cependant, les données nationales occultent souvent des différences régionales. En Colombie par exemple, si l'on considère l'ensemble des adultes en âge de travailler, le pourcentage des 25-64 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 19 % dans le

district de Bogota à 57 % dans le département du Caqueta, soit une différence de presque 40 points de pourcentage (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A1). De même, au Canada, au Portugal et en Türkiye, le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie dans une mesure égale ou supérieure à 30 points de pourcentage entre la région la mieux lotie et la région la plus mal lotie (OCDE, 2023<sup>[22]</sup>). Les régions où se trouve la capitale ont également tendance à présenter un pourcentage moins élevé d'adultes ayant un niveau de formation inférieur par rapport aux autres régions du pays. C'est le cas à la fois de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, diplômé du

deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En revanche, en Belgique, c'est dans la région de Bruxelles-Capitale que l'on trouve la plus grande proportion d'adultes n'ayant pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (21 %). Dans la ville de Mexico, 31 % des adultes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce qui représente la part la plus élevée de toutes les régions du pays (OCDE, 2023<sup>[23]</sup> et OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A1).

**Graphique 10 • Évolution du pourcentage des 25-34 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2016 et 2023)**

En pourcentage



Remarques :

1. La moyenne de l'OCDE est dérivée de la moyenne non pondérée de tous les pays dont les données sont disponibles et comparables pour les deux années de référence.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2023.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau A1.2.

**L'élévation du niveau de formation de la population a entraîné une baisse du nombre d'individus sans emploi, qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (NEET).**

Il est particulièrement important de comprendre la situation des 18-24 ans sur le marché du travail, car les personnes de cette tranche d'âge viennent généralement de terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (généralement entre 17 et 19 ans, voir (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre B3). Leur situation sur le marché du travail reflète le degré d'ouverture du monde du travail aux jeunes ayant quitté l'école et la facilité avec laquelle ils peuvent intégrer la vie professionnelle.

Dans la plupart des pays de l'OCDE disposant de données tendanciennes comparables, le pourcentage des 18-24 ans qui sont NEET a diminué entre 2016 et 2023, passant de 16 % à 14 % en moyenne dans les pays de l'OCDE disposant de données pour les deux années de référence. Il y a toutefois quelques exceptions. En Colombie, au Costa Rica, en Estonie et en Lituanie, ce pourcentage a augmenté de plus de 2 points au cours de cette période (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A2).

**Relation entre le niveau de formation et les résultats scolaires: Le niveau de formation augmente malgré la stagnation, voire la baisse, des résultats des élèves lors des évaluations au cours des dernières décennies.**

L'élévation du niveau de formation ne se reflète pas dans les résultats des élèves lors des évaluations normalisées. Lorsque les performances PISA en mathématiques ou en compréhension de l'écrit sont comparées dans le temps, les résultats des élèves aux tests ont eu tendance à diminuer, ou du moins à ne pas s'améliorer, depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle. De manière plus inquiétante encore, l'enquête PISA 2022 a enregistré une baisse sans précédent des résultats. Dans la plupart des pays et autres entités qui disposent de résultats comparables à la fois pour 2018 et 2022, la performance moyenne en mathématiques et en compréhension de l'écrit a chuté. Les résultats moyens dans les pays de l'OCDE ont baissé de 10 points de score en compréhension de l'écrit et de près de 15 points de score en mathématiques en moyenne - cette dernière baisse étant près de

trois fois supérieure à toute variation consécutive précédente entre les évaluations (Chapitre A1 et OCDE, 2023<sup>[10]</sup>).

Il sera par ailleurs intéressant de voir si cette baisse significative des compétences des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit se traduira à l'avenir par une augmentation du pourcentage des élèves qui quittent l'école sans diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou si la baisse constante du niveau des résultats observée au cours de la dernière décennie se prolongera. Plus généralement, la tendance à long terme souligne la nécessité non seulement de veiller à ce que les élèves restent scolarisés, mais aussi de mettre l'accent sur la qualité de l'enseignement afin d'aider les élèves à atteindre des niveaux élevés de compétences scolaires.

**Niveau de formation et milieu d'origine: Les hommes et les élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont toujours surreprésentés parmi ceux qui quittent l'enseignement sans avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.**

Un examen plus approfondi portant sur les individus qui quittent l'école sans diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire révèle des inégalités persistantes. En 2023, comme en 2016, les jeunes hommes (25-34 ans) sont plus nombreux que les jeunes femmes à ne pas être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce pourcentage s'élevant en moyenne à 15 % pour les hommes et à 12 % pour les femmes en 2023. Il est intéressant de noter que dans la plupart des pays de l'OCDE, la baisse au cours de cette période du nombre de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne s'explique pas essentiellement par une diminution plus rapide chez les hommes ou chez les femmes. L'écart entre les sexes en faveur des femmes persiste, dans la mesure où la part des élèves qui quittent l'enseignement sans diplôme a diminué en moyenne de 3 points de pourcentage pour les jeunes hommes et les jeunes femmes dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables pour les deux années de référence. Il y a cependant des exceptions significatives. En

Islande, par exemple, le pourcentage de jeunes hommes sans diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a fortement diminué, passant de 28 % en 2016 à 22 % en 2023, tandis que pour les jeunes femmes, ce pourcentage n'a que légèrement diminué, passant de 16 % à 15 %. À l'inverse, le niveau de formation des jeunes femmes s'est considérablement amélioré en Türkiye : le pourcentage de celles qui n'ont pas de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a chuté de 49 % à 31 %. Chez les jeunes hommes, ce pourcentage est passé de 42 % en 2016 à 29 % en 2023 (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau A1.2).

Lorsque les analyses portent sur l'ensemble de la population, les individus dont les parents ont un faible niveau de formation ont tendance à être surreprésentés parmi ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, 30 % des adultes (25-64 ans) dont les parents n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'y parviennent pas eux-mêmes. En revanche, ce pourcentage tombe à 8 % chez les adultes dont au moins un parent a terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et à 4 % chez les adultes dont un parent est diplômé de l'enseignement tertiaire. On considère souvent que l'école concourt à l'égalité des chances, mais lorsque le niveau de formation se transmet d'une génération à l'autre, le système d'éducation peut au contraire perpétuer les inégalités. Pour promouvoir l'inclusion sociale et améliorer les résultats socio-économiques actuels et futurs, il est essentiel que les pays veillent à ce que tous les jeunes bénéficient d'un accès équitable à une éducation de qualité (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A1).

**La situation est plus complexe pour les adultes nés à l'étranger : le pourcentage d'adultes nés à l'étranger qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est comparativement plus élevé que les pourcentages à d'autres niveaux de formation.**

Dans de nombreux pays membres de l'OCDE, partenaires ou candidats à l'adhésion dont les données sont disponibles, les adultes nés à l'étranger sont également surreprésentés parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, les adultes nés à l'étranger représentent en moyenne 24 % des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 15 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 19 % des diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A1).

L'interprétation de ces chiffres doit tenir compte de la taille globale de la population issue de l'immigration dans chaque pays. Par exemple, la Suisse compte un pourcentage relativement important d'adultes nés à l'étranger (38 %), mais ceux-ci représentent un pourcentage encore plus important des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit près de 75 %, contre seulement 14 % de l'ensemble des adultes (nés à l'étranger et dans le pays) dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A1).

Une tendance constante dans les pays de l'OCDE est que le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les adultes nés dans le pays et les adultes nés à l'étranger correspond généralement à la répartition globale du niveau de formation d'un pays. À titre d'exemple, dans les pays où la proportion d'adultes n'ayant pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est importante, la même tendance se dessine pour la population née dans le pays et celle née à l'étranger. De la même manière, au Canada, le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est particulièrement élevé chez les adultes nés dans le pays (59 %) et il est encore plus élevé chez les adultes nés à l'étranger (73 %), quel que soit leur âge à l'arrivée (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A1).

## Quitter l'enseignement en étant au moins diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et diplôme de l'enseignement tertiaire: **Aujourd'hui, un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est considéré comme la norme, tandis que la licence est devenue le niveau de formation tertiaire le plus courant.**

Les jeunes adultes sont, certes, plus nombreux que jamais à obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais le pourcentage de jeunes adultes dont le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est le plus élevé a légèrement diminué, car ils sont effectivement plus nombreux à obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire. En 2023, 39 % en moyenne des 25-34 ans étaient titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE dont les données sont comparables pour les deux années de référence, soit une baisse de 2 points de pourcentage par rapport à 2016. Pour les jeunes hommes, la proportion a baissé d'un point de pourcentage pour atteindre 44 %, tandis que pour les jeunes femmes, elle a baissé de 2 points de pourcentage pour atteindre 34 % (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau A1.2).

La licence (ou diplôme équivalent) est le niveau de formation tertiaire le plus courant chez tous les adultes (25-64 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire, mais dans certains pays, le master (ou diplôme équivalent) est plus répandu (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau A1.1). Le pourcentage de jeunes adultes (25-34 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté de 5 points de pourcentage entre 2016 et 2023 en moyenne dans les pays de l'OCDE. Des progressions considérables - 10 points de pourcentage ou plus au Chili, en Espagne, en Irlande et en Türkiye - mettent en évidence une nouvelle dynamique dans certains systèmes d'éducation. Cette évolution peut être le reflet d'une mutation vers une économie fondée sur la connaissance, économie qui exige des qualifications plus élevées (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Tableau A1.2).

**Quel que soit leur niveau de formation initial, les adultes continueront à avoir besoin d'acquérir des compétences tout au long de leur vie.**

La généralisation de l'intelligence artificielle et la transition vers une économie à faibles émissions de carbone ont déjà un impact profond sur les compétences requises sur le marché du travail. Les travailleurs issus de secteurs polluants (par exemple, les fabricants de pneus) ou occupant un emploi facilement automatisable (par exemple, les caissiers) n'ont généralement pas les compétences suffisantes pour passer à des emplois verts (Tyros, Andrews et de Serres, 2023<sup>[24]</sup>). Les systèmes d'éducation et de formation des adultes doivent s'adapter à l'émergence de nouveaux profils professionnels et de nouvelles exigences en matière de compétences. Cependant, nul ne peut constater une hausse massive de la participation à des programmes de formation destinés aux adultes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont participé à l'Enquête sur l'éducation des adultes de l'UE (UE-EEA) en 2016 et en 2022, le taux de participation à l'éducation et à la formation formelles et/ou non formelles est resté identique, à savoir 45 % en 2016 et en 2022. Les femmes sont légèrement plus nombreuses que les hommes à participer à des programmes d'éducation et de formation. L'écart entre les sexes en faveur des femmes s'est creusé en moyenne, passant de 1 point de pourcentage en 2016 à 3 points de pourcentage en 2022 dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion disposant de données comparables pour les deux années (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A5).

La participation à des programmes de formation pour adultes se heurte à de nombreux obstacles. Parmi les adultes qui souhaiteraient y participer mais qui ne l'ont pas fait, les conflits d'horaires sont l'obstacle le plus souvent cité dans deux tiers des pays. Le coût et les obligations familiales sont également fréquemment cités dans la plupart des pays.

Cependant, c'est parce que les adultes n'en ressentent pas le besoin que la participation à ces programmes de formation complémentaire ne remporte pas un franc succès. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les pays candidats à l'adhésion qui ont participé à l'UE-EEA, 70 % des

25-64 ans qui n'ont pas suivi de formation ont déclaré ne pas en avoir besoin. Ce pourcentage varie sensiblement d'un pays à l'autre, allant de 41 % aux Pays-Bas à plus de 90 % en Bulgarie et en Lituanie (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>, Chapitre A5).

## L'impact des diplômes sur les opportunités d'emploi

**Taux d'emploi et revenus selon le niveau de formation: Dans la plupart des pays, le fait d'atteindre un niveau de formation plus élevé est généralement synonyme de meilleures possibilités d'emploi et de revenus plus élevés pour les jeunes.**

Il est notoire, et ce n'est pas surprenant en soi, qu'un niveau de formation plus élevé offre généralement de meilleures opportunités d'emploi pour les jeunes. Être au moins titulaire d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire améliore considérablement les perspectives d'emploi, le potentiel de rémunération et la stabilité de l'emploi. Il constitue également une base solide pour l'apprentissage tout au long de la vie et la formation continue, en dotant les individus des compétences et des connaissances essentielles requises sur le marché du travail moderne.

La situation difficile sur le marché du travail des actifs non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se reflète dans le taux d'emploi des jeunes adultes. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans occupés s'élève en moyenne à 61 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 79 % chez les diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le taux d'emploi des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est encore plus élevé, puisqu'il atteint 87 % (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>, Tableau A3.2).

Entre 2016 et 2023, le taux d'emploi s'est légèrement amélioré pour les jeunes adultes, quel que soit leur niveau de formation, dans la plupart des pays disposant de données tendanciennes comparables. Ces hausses tendent à être les plus marquées pour les diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, l'évolution rapide des capacités de l'intelligence artificielle (IA) fait redouter des pertes d'emplois ou une

diminution des débouchés pour certaines tâches cognitives non routinières effectuées par des adultes plus instruits (Acemoglu et al., 2022<sub>[25]</sub> ; Borgonovi et al., 2023<sub>[26]</sub>). L'impact de l'IA sur le marché du travail est resté faible en 2022 et 2023 parce qu'elle n'a pas encore été utilisée à grande échelle. Cependant, les progrès sont si rapides que les effets de l'IA devront être mesurés en 2024 avec soin (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>, Chapitre A3).

Les travailleurs âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont confrontés à d'autres difficultés que celles liées à l'emploi ; ils gagnent généralement moins bien leur vie. Dans les pays de l'OCDE, les travailleurs qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent en moyenne 18 % de moins que ceux qui sont diplômés de ce niveau d'enseignement. La différence est de plus de 50 % au Chili, mais de seulement 7 % en Australie et en Lituanie, tandis qu'en Finlande, les salaires des actifs avec et sans diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont similaires. En revanche, l'avantage salarial moyen des titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est supérieur d'environ 56 % par rapport aux travailleurs qui ne disposent que d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences entre les pays sont également très marquées pour cette variable : l'avantage salarial des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire est de 25 % ou moins au Danemark, en Norvège et en Suède, mais de plus de 100 % au Chili, en Colombie et au Costa Rica (OCDE, 2024<sub>[11]</sub>, Tableau A4.1).

Un indicateur clé des inégalités sur le marché du travail est la proportion d'individus à chaque niveau de formation qui gagnent nettement plus ou moins que la rémunération médiane. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs qui ne gagnent pas plus de la moitié de la rémunération médiane est en moyenne de l'ordre de 28 %

chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 17 % chez les diplômés de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 10 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. À l'inverse, le pourcentage moyen d'actifs qui gagnent plus que la rémunération médiane s'élève à 26 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 42 % chez les actifs diplômés de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 69 % chez les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Tableau A4.2).

**Taux d'emploi et revenus selon le sexe: Si les filles et les femmes obtiennent des résultats scolaires et académiques nettement supérieurs à ceux des garçons et des hommes, la situation s'inverse lorsqu'elles entrent sur le marché du travail.**

Selon presque toutes les variables observées, les filles et les femmes ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons et les hommes, et l'écart se creuse dans de nombreux cas. Cependant, la situation s'inverse lorsqu'elles entrent sur le marché du travail. Dans tous les pays de l'OCDE, la situation des femmes sur le marché de l'emploi est moins bonne que celle des hommes. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-64 ans varie entre les hommes et les femmes dans une mesure égale en moyenne à 21 points de pourcentage chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais tombe à 14 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart entre les hommes et les femmes se réduit encore pour atteindre 7 points de pourcentage (OCDE, 2024<sup>[11]</sup>, Chapitre A3).

Cette tendance est observable dans tous les groupes d'âge. Toutefois, l'écart entre les sexes en matière d'emploi s'est réduit dans la plupart des pays. Entre 2016 et 2023, chez les 25-34 ans titulaires d'au moins une licence (ou diplôme équivalent), l'écart entre le taux d'emploi des hommes et des femmes est passé en moyenne de 8 à 5 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE disposant de données tendanciennes comparables. Cet écart a diminué d'au moins 10 points de pourcentage en Estonie, en Grèce, en Hongrie et en République slovaque, souvent

grâce à des mesures politiques énergiques. Par exemple, le gouvernement estonien a introduit des mesures visant à concilier vie professionnelle et vie familiale, tandis que la Hongrie a pris des initiatives pour encourager les femmes à poursuivre des études dans des domaines traditionnellement dominés par les hommes. En Grèce et au Portugal, les jeunes femmes titulaires d'une licence au moins (ou diplôme équivalent) affichent aujourd'hui un taux d'emploi similaire ou supérieur à celui des hommes (Graphique 11). Outre l'évolution des normes culturelles, les compétences sociales et interpersonnelles plus développées chez les femmes peuvent avoir joué un rôle dans la réduction des écarts entre les sexes en matière de taux d'emploi, en particulier chez les diplômées ayant un niveau de formation plus élevé (Cortes, Jaimovich et Siu, 2018<sup>[27]</sup>; Deming, 2017<sup>[28]</sup>).

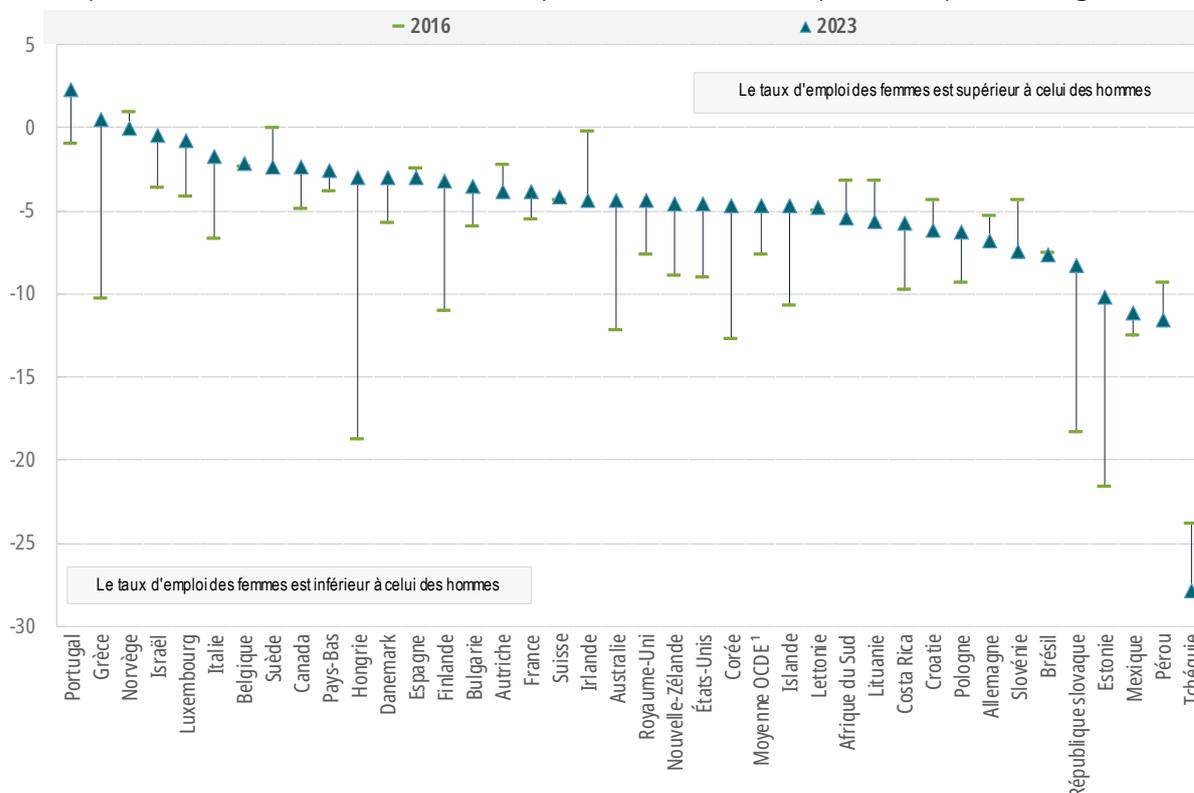
**Le taux d'inactivité des jeunes femmes est systématiquement plus élevé que ceux des jeunes hommes, quel que soit le niveau de formation, dans presque tous les pays, mais il est particulièrement élevé chez les individus non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.**

Le taux de chômage est très médiatisé, mais le taux d'inactivité – qui correspond au pourcentage de personnes en âge de travailler qui ne sont ni occupées, ni à la recherche active d'un emploi – est un autre indicateur important de l'offre de main-d'œuvre. Le taux d'inactivité des jeunes est systématiquement plus élevé chez les femmes que chez les hommes à tous les niveaux de formation – à l'exception de l'enseignement tertiaire au Portugal –, mais il est nettement supérieur chez les non-diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'inactivité des 25-34 ans varie entre les hommes et les femmes dans une mesure égale en moyenne à 25 points de pourcentage chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 15 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 6 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2023<sup>[22]</sup>, Graphique A3.4).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le taux d'inactivité plus élevé chez les femmes titulaires

### Graphique 11 • Évolution de l'écart entre les sexes du taux d'emploi des 25-34 ans disposant d'au moins un diplôme de licence (ou diplôme équivalent) (2016 et 2023)

Taux d'emploi des femmes moins le taux d'emploi des hommes ; en points de pourcentage



Remarques :

1. La moyenne de l'OCDE est dérivée de la moyenne non pondérée de tous les pays dont les données sont disponibles et comparables pour les deux années de référence.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart du taux d'emploi entre les hommes et les femmes de 25-34 ans en 2023.

Source : La base de données de Regards sur l'éducation.

d'un diplôme de l'enseignement tertiaire. Tout d'abord, les normes sociales et la répartition traditionnelle des rôles entre hommes et femmes amènent souvent celles-ci à donner la priorité à leurs responsabilités ménagères et familiales, ce qui les conduit à interrompre leur carrière ou à décider de ne pas s'engager du tout sur le marché du travail. En outre, l'absence de formules de travail flexibles et d'options de garde d'enfants abordables rend difficile pour les femmes hautement qualifiées de concilier efficacement vie professionnelle et vie privée. Qui plus est, la discrimination sur le lieu de travail et l'écart de rémunération entre les hommes et les femmes peuvent également dissuader les femmes à poursuivre leur carrière, car elles risquent de se sentir moins valorisées et d'être confrontées à des possibilités d'avancement limitées. Enfin, le phénomène de surqualification n'est pas à sa

sous-estimer : les femmes ayant fait des études tertiaires ne parviennent pas à trouver un emploi correspondant à leurs compétences et à leurs qualifications. Cette situation contribue à leur décision de ne pas s'engager dans le monde du travail (OCDE, 2023<sub>[29]</sub>).

**Certes, les écarts hommes-femmes en matière de taux d'emplois sont légèrement réduits, mais les hommes gagnent toujours plus que les femmes à tous les niveaux de formation.**

L'élévation du niveau de formation réduit la variation du taux d'emploi entre les sexes, mais le différentiel salarial hommes-femmes reste important, et ce aux différents niveaux de formation. Chez les jeunes qui travaillent à temps plein toute l'année, les femmes gagnent en moyenne 83 % de la rémunération des hommes

dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 84 % dans celui diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 85 % dans celui non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2024<sup>[1]</sup> Tableau A4.3). Comme les femmes sont plus susceptibles de travailler à temps partiel ou une partie de l'année seulement, le différentiel salarial est plus élevé tous actifs occupés confondus que dans l'effectif occupé à temps plein toute l'année (OCDE, 2023<sup>[30]</sup>).

Les effets de la mobilité professionnelle peuvent aussi expliquer le différentiel salarial : les femmes sont moins susceptibles que les hommes d'obtenir une promotion ou une forte augmentation de salaire en cas de changement d'employeur. De surcroît, les interruptions de carrière qui s'observent chez les femmes en âge de procréer contribuent largement au différentiel salarial entre femmes et hommes dans de nombreux pays de l'OCDE (OCDE, 2022<sup>[31]</sup>). Les femmes sont plus susceptibles de rechercher une voie professionnelle moins compétitive et une plus grande flexibilité au travail afin de faire face à leurs engagements familiaux. Leur rémunération est donc inférieure à celle des hommes ayant le même niveau de formation. Même s'il y a eu des progrès en matière d'égalité salariale entre les hommes et les femmes, des disparités significatives subsistent à l'échelle mondiale (OCDE, 2023<sup>[32]</sup> et OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A4).

**Les différences dans le choix des domaines d'études contribuent au différentiel salarial, mais même dans les mêmes domaines, les femmes titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire gagnent souvent moins que les hommes.**

Les différences dans le choix des domaines d'études entre les hommes et les femmes comptent souvent au nombre des raisons avancées pour expliquer le différentiel salarial hommes-femmes chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Il apparaît par exemple que les hommes sont plus nombreux à choisir les domaines plus rémunérateurs en rapport avec la science, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques (STIM), alors que les femmes

sont plus nombreuses à choisir des domaines moins rémunérateurs comme l'éducation et les lettres et arts (voir Chapitre B4).

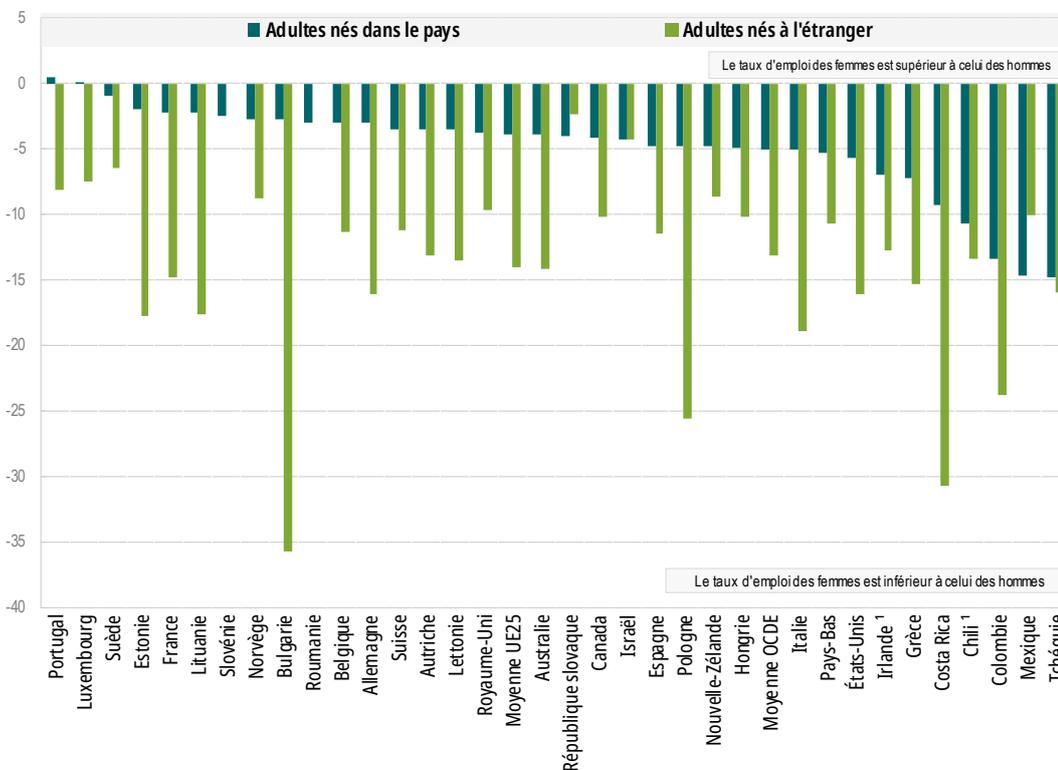
Cependant, les femmes diplômées dans les mêmes filières tertiaires que les hommes gagnent souvent moins que ceux-ci en raison de divers facteurs : la discrimination fondée sur le sexe, les différences dans les pratiques de négociation et le manque de valorisation du travail traditionnellement effectué par les femmes (International Labour Organization, 2022<sup>[33]</sup> et OCDE, 2017<sup>[34]</sup>). Le différentiel salarial entre les hommes et les femmes se manifeste dans tous les domaines d'études, mais son ampleur varie. Par exemple, l'écart de rémunération est inférieur à la moyenne dans des domaines tels que l'éducation et les technologies de l'information et de la communication (TIC), où la disparité est moins prononcée. Toutefois, dans des domaines tels que les affaires, l'administration et le droit, l'écart de rémunération entre les hommes et les femmes est nettement plus important, ce qui reflète des préjugés systémiques plus profonds et des obstacles structurels auxquels les femmes sont confrontées dans ces professions (OCDE, 2022<sup>[35]</sup> et OCDE, 2020<sup>[36]</sup>).

**Taux d'emploi et revenus selon le statut au regard de l'immigration: Le taux d'emploi des adultes nés à l'étranger est généralement inférieur à celui de leurs homologues nés dans le pays, les femmes nées à l'étranger étant, elles, confrontées à un double défi.**

Pour les adultes nés dans le pays comme pour ceux nés à l'étranger, la probabilité d'avoir un emploi augmente avec le niveau de formation, mais la hausse est plus marquée pour les adultes nés dans le pays, ce qui suggère que le marché du travail a tendance à sous-utiliser les compétences potentielles des adultes nés à l'étranger. Dans les pays de l'OCDE, 60 % des adultes nés dans le pays et 63 % des adultes nés à l'étranger et non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire exercent un emploi, contre 77 % des adultes nés dans le pays et 75 % des adultes nés à l'étranger qui sont diplômés de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, le taux d'emploi est de 88 % pour les adultes nés dans le pays et de

### Graphique 12 • Écart entre les sexes du taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le pays de naissance (2023)

Individus de 25-64 ans ; taux d'emploi des femmes moins le taux d'emploi des hommes ; en points de pourcentage



**Remarques :**

1. L'année de référence n'est pas 2023. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart du taux d'emploi entre les hommes et les femmes nés dans le pays et diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : Regards sur l'éducation 2024, Tableau A3.4.

82 % pour les adultes nés à l'étranger (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A3). Des différences dans la taille et les caractéristiques de la population née à l'étranger d'un pays donné peuvent expliquer les écarts ci-dessus. D'autres facteurs peuvent également intervenir.

Si le marché du travail présente des difficultés pour toutes les femmes, la situation est particulièrement éprouvante pour celles qui sont nées à l'étranger. Elles sont confrontées à un double défi, quel que soit leur niveau de formation. Par exemple, parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart entre le taux d'emploi des hommes et des femmes nés dans le pays est en moyenne de 5 points de pourcentage en faveur des hommes dans les pays de l'OCDE, mais il fait plus que doubler pour atteindre 13 points de pourcentage chez les individus nés à l'étranger (Graphique 12).

**Les actifs nés à l'étranger sont également confrontés à un différentiel salarial dans de nombreux pays.**

Les individus nés à l'étranger peuvent être confrontés à des obstacles systémiques qui freinent leur intégration économique et leur capacité à tirer profit de leurs diplômes. Ils peuvent éprouver plus de difficultés que leurs homologues nés dans le pays à trouver un emploi en raison de problèmes tels que des diplômes étrangers non reconnus, des compétences insuffisantes, des barrières linguistiques ou encore des discriminations. Ils sont dès lors plus enclins à accepter n'importe quel emploi disponible, ce qui se traduit souvent par des revenus inférieurs à ceux de leurs homologues nés dans le pays (OCDE, 2023<sup>[37]</sup>).

Un niveau de formation plus élevé se traduit généralement par un différentiel salarial plus faible entre les travailleurs nés à l'étranger

et ceux nés dans le pays, même s'il existe des variations significatives. Par exemple, aux États-Unis et en Lettonie, les adultes nés à l'étranger et diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne un peu plus que les adultes nés dans le pays. A contrario, en Autriche et en Italie, les actifs nés à l'étranger et titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire gagnent nettement moins. Autrement dit, des obstacles aux opportunités économiques subsistent malgré des niveaux de formation élevés (OCDE, 2024<sup>[1]</sup>, Chapitre A4).

**Diplômés de l'enseignement tertiaire et taux d'emploi: Les pays qui comptent le plus grand nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire n'affichent pas nécessairement le taux d'emploi le plus élevé.**

La relation entre le niveau de formation et le taux d'emploi est complexe et dépend, en effet, de divers facteurs économiques, sociaux et institutionnels. Un niveau de formation plus élevé se traduit par de meilleures opportunités d'emploi pour les jeunes. Cette tendance se manifeste dans tous les pays. Toutefois, la dynamique du marché du travail varie considérablement d'un pays à l'autre, ce qui influence l'avantage que confère un diplôme de l'enseignement tertiaire. Même si l'enseignement supérieur améliore les perspectives d'emploi des individus dans un pays donné, la corrélation globale entre le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire et le taux d'emploi des jeunes adultes (25-34 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire est au bout du compte relativement faible (Graphique 13). Il faut relever que la force de la corrélation est affectée par plusieurs pays non membres de l'OCDE, dont l'Afrique du Sud, l'Inde et l'Indonésie, où le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire est très faible et le taux d'emploi très différent de ceux des pays de l'OCDE.

Le Graphique 13 illustre la relation complexe entre le niveau de formation et les opportunités disponibles sur le marché du travail. Par exemple, les pays qui ont un système performant d'EFP dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et connaissent une forte demande de main-d'œuvre qualifiée affichent un taux d'emploi supérieur à la moyenne de l'OCDE parmi les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. En Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse, le système d'EFP offre ainsi la possibilité

de poursuivre une formation dans des programmes tertiaires de cycle court, de licence ou de master. Ces pays offrent également de bonnes perspectives d'emploi aux jeunes adultes qui terminent des programmes d'EFP du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui réduit la valeur ajoutée de l'enseignement tertiaire sur le marché de l'emploi. Dans ces trois pays, le taux d'emploi diffère de 5 points de pourcentage ou moins entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement tertiaire, contre une moyenne de 8 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE (Chapitre A3).

À l'inverse, dans certains pays d'Europe du Sud et d'Amérique latine, tels que la Colombie, le Costa Rica, l'Espagne, la Grèce, l'Italie et la Türkiye, le taux d'emploi des jeunes adultes reste faible pour ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire (Graphique 13). Cela étant dit, les jeunes adultes qui sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont encore plus de difficultés dans ces pays à trouver un emploi, ce qui rend la valeur ajoutée de l'enseignement tertiaire relativement élevée. Ainsi, le taux d'emploi augmente d'au moins 9 points de pourcentage pour les diplômés de l'enseignement tertiaire dans tous ces pays, à l'exception de l'Italie où l'écart n'est que de 5 points de pourcentage, contre une moyenne de 8 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE (Chapitre A3).

La taille de la population ayant un niveau de formation élevé peut également influencer la nature des tendances observées dans le Graphique 13. Dans les pays où une grande partie de la population est titulaire d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, comme le Canada ou la Corée, la concurrence sur le marché du travail peut réduire la valeur ajoutée potentielle que représente un diplôme de l'enseignement tertiaire. Cette situation souligne la nécessité d'une meilleure collaboration entre le monde de l'éducation et le marché du travail, afin d'éviter une offre excédentaire de diplômés dans certains domaines.

Les décideurs politiques doivent prendre ces situations à bras-le-corps en développant des stratégies ciblées dans l'idée de mieux adapter l'offre des systèmes éducatifs aux besoins du marché du travail. On pourrait, par exemple,



# Références

- Acemoglu, D. et al.** (2022), "Artificial intelligence and jobs: Evidence from online vacancies", *Journal of Labor Economics*, Vol. 40/S1, pp. S293-S340, <https://doi.org/10.1086/718327>. [25]
- Andreu, S. et al.** (2023), Les filles moins confiantes que les garçons concernant l'année à venir et sur leurs performances, notamment en mathématiques, Note d'Information, n° 23.24, *DEPP*, <https://doi.org/10.48464/ni-23-24>. [9]
- Borgonovi, F. et al.** (2023), "Emerging trends in AI skill demand across 14 OECD countries", *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 2, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7c691b9a-en>. [26]
- Breda, T., J. Sultan Parraud and L. Touitou** (2024), "Le décrochage des filles en mathématiques dès le CP: Une dynamique diffuse dans la société", *Notes IPP*, No. 101, Institut des Politiques Publiques, [https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2024/01/Note\\_IPP\\_\\_decrochage\\_filles\\_mathematiques-4.pdf](https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2024/01/Note_IPP__decrochage_filles_mathematiques-4.pdf). [8]
- Cortes, G., N. Jaimovich and H. Siu** (2018), "The 'end of men' and rise of women in the high-skilled labor market", *NBER Working Paper*, No. 24274, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://doi.org/10.3386/w24274>. [27]
- Delaney, J. and P. Devereux** (2021), "The economics of gender and educational achievement: Stylized facts and causal evidence", in *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*, Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.663>. [21]
- Deming, D.** (2017), "The growing importance of social skills in the labor market\*", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 132/4, pp. 1593-1640, <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>. [28]
- IEA** (2023), PIRLS 2021 International Results in Reading, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, <https://pirls2021.org/results/>. [6]
- IEA** (2020), TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, <https://timss2019.org/reports/>. [7]
- International Labour Organization** (2022), Global Wage Report 2022–23. The impact of inflation and COVID-19 on wages and purchasing power, <https://doi.org/10.54394/ZLFG5119>. [33]
- OECD** (2024), Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. [1]
- OECD** (2024), How do public and private schools differ in OECD countries?, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90348307-en>. [12]
- OECD** (2024), OECD Tax-Benefit web calculator, <https://www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages/tax-benefit-web-calculator/> (accessed on 10 May 2024). [4]
- OECD** (2024), PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>. [11]
- OECD** (2023), Education and earnings, [http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG\\_EARNINGS](http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS). [30]

- OECD (2023), International Migration Outlook 2023, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>. [37]
- OECD (2023), Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>. [29]
- OECD (2023), OECD Regional Database - Education, [https://data-explorer.oecd.org/?fs%5b0%5d=Topic%2C1%7CEducation%23EDU%23%7CSubnational%20education%20indicators%23EDU\\_GEO%23&pg=0&fc=Topic&bp=true&snb=6](https://data-explorer.oecd.org/?fs%5b0%5d=Topic%2C1%7CEducation%23EDU%23%7CSubnational%20education%20indicators%23EDU_GEO%23&pg=0&fc=Topic&bp=true&snb=6) (accessed on 20 July 2022). [23]
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [10]
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>. [13]
- OECD (2023), Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023, Figure 5, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acff263d-en>. [15]
- OECD (2022), Education equity dashboard, OECD website, <https://www.oecd.org/education/education-equity-dashboard/>. [2]
- OECD (2022), “Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level”, OECD, Paris, <https://www.oecd.org/gender/same-skills-different-pay-2022.pdf>. [31]
- OECD (2022), What are the earnings advantages from education?, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1e25b89e-en>. [35]
- OECD (2021), Delivering Quality Education and Health Care to All: Preparing Regions for Demographic Change, *OECD Rural Studies*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/83025c02-en>. [20]
- OECD (2020), Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>. [3]
- OECD (2020), How have women’s participation and fields of study choice in higher education evolved over time?, *Education Indicators in Focus, No. 74*, OECD Publishing, Paris, [https://www.oecd.org/en/publications/2020/03/how-have-women-s-participation-and-fields-of-study-choice-in-higher-education-evolved-over-time\\_2833394b.html](https://www.oecd.org/en/publications/2020/03/how-have-women-s-participation-and-fields-of-study-choice-in-higher-education-evolved-over-time_2833394b.html). [36]
- OECD (2019), Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [19]
- OECD (2017), The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>. [34]
- OECD (2015), Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, *OECD Reviews of Migrant Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>. [16]

- Pilz, M. et al.** (2017), "Modularisation approaches in Initial Vocational Education: Evidence for policy convergence in Europe?", *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 70/1, pp. 1-26, <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392994>. [17]
- Sigurðardóttir, S. et al.** (2020), "Iceland: Challenges in educational governance in Iceland: The establishment and role of the national agency in education", in *Educational Authorities and the Schools, Educational Governance Research*, Springer International Publishing, Cham, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_4). [18]
- Tyros, S., D. Andrews and A. de Serres** (2023), "Doing green things: skills, reallocation, and the green transition", *OECD Economics Department Working Papers, No. 1763*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/286a5007-en>. [24]

Pour en savoir plus sur l'enquête, consultez le site

<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Pour plus d'informations, contactez

[edu.contact@oecd.org](mailto:edu.contact@oecd.org)



*Connectez-vous avec nous :*

[edu.contact@oecd.org](mailto:edu.contact@oecd.org)

x @OECEduSkills

<https://oecdedutoday.com/>

in OECD Education and skills

<https://www.oecd-ilibrary.org/education>

ig @oecd\_education\_skills

Visitez [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

