Regards sur l'éducation 2020

LES INDICATEURS DE L'OCDE

OCDE

Regards sur l'éducation 2020

LES INDICATEURS DE L'OCDE

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 (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris,
https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr.

ISBN 978-92-64-88725-1 (imprimé)
ISBN 978-92-64-44045-6 (pdf)
ISBN 978-92-64-95444-1 (HTML)
ISBN 978-92-64-44385-3 (epub)

Regards sur l'éducation
ISSN 1563-0528 (imprimé)
ISSN 1999-1495 (en ligne)

Crédits photo : Couverture © Christopher Futcher/iStock; © Marc Romanelli/Gettyimages; © michaeljung/Shutterstock; © Pressmaster/Shutterstock.

Les corrigenda des publications sont disponibles sur : *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OCDE 2020

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes : *http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation*.

Avant-propos

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'éducation lorsqu'ils doivent élaborer des politiques visant à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion plus efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources pour répondre à une demande croissante. La Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE concourt à ces efforts grâce à l'élaboration et à l'analyse d'indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale, qu'elle publie chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Associés aux examens des politiques nationales menés par l'OCDE, ces indicateurs peuvent aider les pouvoirs publics à améliorer l'efficacité et l'équité de leur système d'éducation.

Regards sur l'éducation répond aux besoins d'un large éventail de lecteurs : des décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques aux chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, en passant par l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les établissements d'enseignement de son pays réussissent à former des élèves et des étudiants de classe internationale. Cette publication analyse la qualité des résultats de l'éducation, les leviers politiques et les facteurs contextuels qui conditionnent ces résultats, ainsi que les diverses formes de rendement privé et social générées par les investissements dans l'éducation.

Regards sur l'éducation est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES), et le Secrétariat de l'OCDE. La Division Innovation et mesure du progrès de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité de Dirk Van Damme et de Marie-Hélène Doumet et en collaboration avec Étienne Albiser, Andrea Borlizzi, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Bruce Golding, Yanjun Guo, Hanna Jang, Corinne Heckmann, Karinne Logez, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Gara Rojas González, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe, Giovanni Maria Semeraro, Choyi Whang et Hajar Sabrina Yassine. Valérie Forges s'est chargée du soutien administratif et Shinyoung Jeon et Pauline Musset ont fourni un soutien analytique ainsi que des conseils supplémentaires. Cassandra Davis et Sophie Limoges ont apporté une précieuse contribution au processus éditorial et à la production de cet ouvrage. La préparation de ce rapport a été dirigée par les pays membres au travers du Groupe de travail INES et facilitée par les réseaux INES. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier et aux travaux du réseau INES en général sont cités en fin d'ouvrage.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques et les données disponibles les plus comparables à l'échelle internationale. La poursuite de ce dessein passe par de nombreux défis et compromis. Premièrement, les indicateurs doivent aborder des questions sur l'éducation qui comptent parmi les priorités politiques des pays et dont l'étude comparative dans une perspective internationale peut utilement compléter les analyses et les évaluations réalisées à l'échelle nationale. Deuxièmement, si les indicateurs doivent se prêter autant que possible aux comparaisons internationales, ils doivent néanmoins laisser ressortir les spécificités nationales, de façon à pouvoir tenir compte des différences historiques, systémiques et culturelles entre les pays. Troisièmement, la présentation des indicateurs doit être aussi concise que possible, mais assez détaillée pour éviter de simplifier outre mesure les réalités complexes de l'éducation. Enfin, le souhait général est de limiter le plus possible la panoplie d'indicateurs, pour autant qu'elle demeure suffisamment étoffée pour servir de base de travail aux décideurs politiques de pays qui font face à des enjeux différents dans le domaine de l'éducation.

L'OCDE continuera non seulement de relever ces défis avec détermination et d'élaborer des indicateurs dans des domaines où la collecte de données est réalisable et prometteuse, mais aussi d'étendre ses recherches à des domaines qui requièrent encore des travaux conceptuels importants. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE et son prolongement par le biais de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC, ainsi que l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, sont autant d'initiatives majeures sur la voie de l'accomplissement de cet objectif.

Table des matières

Avant-propos 3

Éditorial 11

Introduction : les indicateurs et leur structure 13

Guide du lecteur 19

Résumé 26

Les jeunes dans l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation 30

Chapitre A. Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage 41

Indicateur A1. Quel est le niveau de formation de la population adulte ? 42

Indicateur A2. Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ? 58

Indicateur A3. Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ? 72

Indicateur A4. Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? 90

Indicateur A5. Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ? 106

Indicateur A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ? 124

Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes participent-ils équitablement à des activités de formation ? 140

Chapitre B. Accès à l'éducation, participation et progression 157

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ? 158

Indicateur B2. En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ? 172

Indicateur B3. Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? 192

Indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ? 204

Indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ? 220

Indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ? 232

Indicateur B7. En quoi les systèmes d'enseignement professionnel se différencient-ils dans le monde ? 248

Chapitre C. Ressources financières et humaines investies dans l'éducation 271

Introduction 272

Indicateur C1. Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ? 276

Indicateur C2. Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ? 290

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ? 302

Indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ? 314

Indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ? 328

Indicateur C6. À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ? 344

Chapitre D. Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire 355

Indicateur D1. Comment le temps passé en classe a-t-il évolué au fil des ans ? 356

Indicateur D2. Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ? 376

Indicateur D3. Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ? 392

Indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ? 418

Indicateur D5. Qui sont les enseignants ? 438

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation 451

Annexe 2. Statistiques de référence 457

Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques 469

Liste des participants à cette publication 471

Les indicateurs de l'éducation à la loupe 479

TABLEAUX

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2019) 54
Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2009 et 2019) 55

Tableau A1.3. Niveau de formation des 25-34 ans et des 55-64 ans, selon la filière d'enseignement (2019) 56
Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2019) 68
Tableau A2.2. Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, selon le groupe d'âge et leur situation au regard de l'emploi (2009 et 2019) 69
Tableau A2.3. Jeunes adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le nombre d'années depuis la fin des études (2018) 70
Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2019) 84
Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2009 et 2019) 85
Tableau A3.3. Taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019) 86
Tableau A3.4. Taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019) 87
Tableau A3.5. Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation et le nombre d'années depuis la fin des études (2018) 88
Tableau A4.1. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2018) 101
Tableau A4.2. Niveau de rémunération rapporté à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2018) 102
Tableau A4.3.. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2018) 103
Tableau A4.4. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation et l'âge (2018) 104
Tableau A5.1. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin (2017) 120
Tableau A5.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin (2017) 121
Tableau A5.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin (2017) 122
Tableau A5.4. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin (2017) 123
Tableau A6.1. Pourcentage d'élèves de 15 ans disant être exposés à différentes formes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon le niveau de formation des parents (2018) 137
Tableau A6.2. Pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur le harcèlement, selon le niveau de formation des parents (2018) 138
Tableau A6.3. Engagement politique, selon le niveau de formation (2016 ou 2018) 139
Tableau A7.1. Pourcentage d'actifs occupés en formation non formelle, selon la taille et le secteur de leur entreprise, le lien avec leur emploi et la participation financière de leur employeur (2016) 153
Tableau A7.2. Nombre annuel d'heures de formation formelle ou non formelle, selon le niveau de formation (2016) 154
Tableau A7.3. Coût annuel de formation, selon la taille de l'entreprise (2015) 155
Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2010 et 2018) 168
Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans dans le secondaire et le tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2018) 169
Tableau B1.3. Taux de scolarisation dans le secondaire et le tertiaire à partir de l'âge de 25 ans, selon le niveau d'enseignement (2018) 170
Tableau B2.1. Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, selon le type de service et l'âge (2005, 2010 et 2018) 188
Tableau B2.2. Taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2010 et 2018) 189
Tableau B2.3. Taux de scolarisation des enfants dans les établissements privés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0), taux d'encadrement et qualifications les plus courantes du personnel d'EAJE (2018) 190
Tableau B2.4. Financement des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et dépenses pour tous les enfants de 3 à 5 ans (2017) 191
Tableau B3.1. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et la filière d'enseignement initiale (2018) 202
Tableau B3.2. Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et la situation à la fin de la durée théorique des études et deux ans plus tard (2018) 203
Tableau B4.1. Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans le tertiaire (2018) 217
Tableau B4.2. Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2018) 218
Tableau B4.3. Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits en licence, master et doctorat (2018) 219
Tableau B5.1. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire (2018) 229
Tableau B5.2. Répartition des diplômés du tertiaire selon le domaine d'études (2018) 230
Tableau B5.3. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire de cycle court, de licence, de master ou de doctorat (ou formation équivalente) (2018) 231

Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2010, 2014 et 2018) 245
Tableau B6.2. Répartition des ressortissants nationaux et des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le domaine d'études (2018) 246
Tableau B6.3. Profil de mobilité des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2018) 247
Tableau B7.1. Profil de l'effectif scolarisé dans l'enseignement professionnel, du premier cycle du secondaire au tertiaire de cycle court, selon la filière, l'âge et le sexe (2018) 265
Tableau B7.2. Passerelles entre le deuxième cycle du secondaire ou le post-secondaire non tertiaire et des niveaux supérieurs d'enseignement, selon le programme et l'orientation (2018) 267
Tableau B7.3. Principales caractéristiques des programmes « emploi-études » dans le deuxième cycle du secondaire (2018) 269
Tableau C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (2017) 287
Tableau C1.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein pour les services d'éducation, les services auxiliaires et la R-D (2017) 288
Tableau C1.3. Croissance moyenne annuelle des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2017) 289
Tableau C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2017) 298
Tableau C2.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2017) 299
Tableau C2.3. Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005, 2012 et 2017) 300
Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source finale de financement (2017) 310
Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source de financement et les transferts publics au secteur privé (2017) 311
Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2005, 2012 et 2017) 312
Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2017) 325
Tableau C4.2. Répartition du total des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2017) 326
Tableau C4.3. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2005, 2012 et 2017) 327
Tableau C5.1. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux et étrangers (2017/18) 340
Tableau C5.2. Évolution et réformes des frais de scolarité et des aides financières publiques dans l'enseignement tertiaire (entre 2007/08 et 2017/18) 341
Tableau C5.3. Aides financières publiques fournies aux ressortissants nationaux scolarisés dans le tertiaire (2017/18) 342
Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2017) 352
Tableau C6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2017) 353
Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2017) 354
Tableau D1.1. Temps d'instruction dans l'enseignement primaire obligatoire1 (2011, 2014 à 2019) 371
Tableau D1.2. Temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du premier cycle du secondaire1 (2011, 2014 à 2019) 372
Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire obligatoire (2014 et 2019) 373
Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire (2014 et 2019) 374
Tableau D2.1. Taux d'encadrement dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2018) 388
Tableau D2.2. Taux d'encadrement, selon le type d'établissement d'enseignement (2018) 389
Tableau D2.3. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2018) et indice de variation entre 2005 et 2018 390
Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2019) 413
Tableau D3.2. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés du tertiaire (2019) 414
Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et chefs d'établissement (2019) 415

Tableau D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2019) 416
Tableau D4.1. Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2019) 433
Tableau D4.2. Organisation du temps de travail des enseignants (2019) 434
Tableau D4.3. Tâches assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019) 435
Tableau D4.4. Autres responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019) 436
Tableau D4.5. Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2019) 437
Tableau D5.1. Répartition des enseignants par sexe (2018) 448
Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2018) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005 et 2018) 449
Tableau D5.3. Pyramide des âges des enseignants (2018) 450

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs
http://www.facebook.com/OECDPublications
http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871
http://www.youtube.com/oecdilibrary
http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks
Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur internet le lien commençant par : *https://doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Éditorial

La propagation du COVID-19 a provoqué de véritables ondes de choc partout dans le monde. Cette crise de santé publique, sans précédent à notre époque, a entraîné d'immenses souffrances et de lourdes pertes en vies humaines. La hausse exponentielle du nombre de patients contaminés et les conséquences dramatiques de la pandémie ont submergé les hôpitaux et les professionnels de santé, mettant à rude épreuve le secteur des soins de santé. Alors que les gouvernements luttaient contre la propagation du virus en mettant à l'arrêt des secteurs entiers d'activité et en imposant des restrictions généralisées sur les déplacements, la crise sanitaire s'est muée en crise économique majeure, qui devrait être lourde de conséquences pour nos sociétés dans les années à venir. Selon les dernières *Perspectives économiques* de l'OCDE, même les scénarios les plus optimistes prévoient une récession brutale. Même si l'on parvient à éviter une deuxième vague de contaminations, l'activité économique mondiale devrait chuter de 6 % en 2020, et le taux de chômage moyen des pays de l'OCDE passer de 5.4 % en 2019 à 9.2 %. En cas de deuxième vague imposant un nouveau confinement, la situation serait encore plus sombre.

L'éducation n'a, quant à elle, pas été épargnée. Le confinement a interrompu la scolarisation traditionnelle, avec la fermeture des établissements d'enseignement à l'échelle nationale dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, pour une durée d'au moins 10 semaines dans la majorité des cas. Si la communauté éducative a déployé d'importants efforts pour maintenir la continuité pédagogique durant cette période, les enfants et les élèves ont dû compter davantage sur leurs propres ressources pour poursuivre l'apprentissage à distance par le biais d'Internet, de la télévision ou encore de la radio. Les élèves défavorisés sont ceux qui ont eu le plus de difficultés à s'adapter à cet apprentissage à distance. Les dépenses d'éducation pourraient également se trouver compromises dans les années à venir. Avec l'affectation des fonds publics d'urgence à la santé et à la protection sociale, les dépenses publiques à long terme au titre de l'éducation sont menacées, malgré les plans de relance à court terme de certains pays. Les financements privés se feront également plus rares avec l'affaiblissement de l'économie. Plus lourd de conséquences encore, le confinement a exacerbé les inégalités entre les travailleurs. Le télétravail est souvent une solution pour les plus qualifiés, mais il est rarement possible pour les travailleurs dont le niveau d'éducation est moins élevé. Et c'est parmi ces individus que figurent un bon nombre de ceux qui, en première ligne de la lutte contre la pandémie, ont assuré des services essentiels à la société.

Reconnaître l'importance de l'enseignement professionnel

Si l'enseignement à distance a permis une certaine continuité pédagogique sur le plan des apprentissages académiques, l'enseignement professionnel a lui été touché particulièrement durement par cette crise. Les mesures de distanciation sociale et la fermeture des entreprises ont rendu difficiles, voire impossibles, les apprentissages pratiques et en entreprise, qui sont essentiels dans l'enseignement professionnel. Et pourtant, ce secteur joue un rôle central pour assurer l'adéquation entre éducation et emploi, la réussite de l'entrée sur le marché du travail et, de manière plus générale, pour l'emploi et la reprise économique. En outre, nombre des professions qui constituaient les piliers de la vie économique et sociale durant le confinement reposent sur les diplômés de la filière professionnelle.

Cette nouvelle édition de *Regards sur l'éducation* met donc à l'honneur l'éducation et la formation professionnelles (EFP). Le plus souvent dispensé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais aussi parfois dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire, l'EFP permet d'acquérir des compétences commerciales, techniques et professionnelles. Généralement négligées au profit des parcours académiques plus prestigieux, les filières professionnelles sont souvent le parent pauvre des débats sur les politiques éducatives. De fait, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes adultes sont aujourd'hui moins susceptibles de suivre une filière professionnelle, et plus susceptibles de suivre une formation universitaire académique, que ne l'étaient leurs parents. Cette tendance peut en partie refléter les perspectives à long terme sur le marché du travail : bien que les jeunes adultes au plus titulaires d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire soient plus susceptibles d'avoir un emploi que les diplômés de la filière générale de ce niveau d'enseignement, le taux d'emploi des premiers reste plus ou moins stable l'âge venant, tandis que celui des seconds augmente. Par contraste, l'avantage que procure un diplôme de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail continue à augmenter avec l'âge. Les revenus sont également inférieurs : les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont des revenus similaires à ceux des diplômés de la filière générale de ce niveau d'enseignement, mais gagnent en moyenne 34 % de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Face aux préoccupations grandissantes concernant l'imprévisibilité du marché de l'emploi

et à la rapidité des progrès technologiques faisant place à la transformation numérique et à l'automatisation, il est important que les programmes d'EFP s'adaptent et dotent les élèves des compétences nécessaires à la société de demain.

Les pays disposant de systèmes d'EFP très performants ont prouvé leur grande efficacité pour intégrer les apprenants sur le marché du travail et offrir des possibilités de poursuite des apprentissages et de développement personnel. Durant le confinement qui a suivi la propagation du COVID-19, la dépendance à l'égard de services vitaux tels que l'industrie manufacturière et les soins de santé, dont nombre reposent sur l'enseignement professionnel, a mis en lumière, plus que jamais, la nécessité de porter un regard neuf sur l'EFP et de mettre en œuvre des mesures afin d'accroître son attrait auprès des apprenants. L'un des moyens d'y parvenir consiste à promouvoir l'apprentissage en entreprise et à renforcer les liens avec le secteur privé. Contrairement aux apprentissages exclusivement en milieu scolaire, les formations en alternance emploi-études permettent aux élèves d'avoir une compréhension unique du monde du travail. Mis en contact direct avec les employeurs, ils acquièrent les compétences les plus pertinentes et sont directement exposés au marché du travail. Malgré leurs avantages, ces types de programmes d'EFP sont encore peu répandus : ils ne représentent qu'un tiers des effectifs en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Il est également important d'améliorer les possibilités de progression de l'EFP vers les niveaux supérieurs d'enseignement pour permettre aux élèves de développer des compétences valorisables dans le monde du travail. Le fait de donner aux élèves la possibilité de passer d'un type de programme à un autre, y compris à des niveaux supérieurs d'enseignement, montre également que l'EFP n'a rien d'une filière sans issue, mais peut au contraire ouvrir la voie à la poursuite des apprentissages et au développement personnel. La possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur encourage en outre les élèves en filière professionnelle à réussir leur formation. Bien que le taux de réussite des élèves scolarisés en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire soit inférieur à celui de leurs pairs scolarisés en filière générale, les premiers sont plus susceptibles de réussir leur formation lorsqu'elle donne accès à l'enseignement tertiaire que lorsqu'elle n'offre pas cette possibilité.

La plupart des pays ont mis en place des passerelles entre les filières professionnelles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 7 élèves sur 10 en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent une formation leur permettant d'accéder, en théorie, à un niveau supérieur d'enseignement. Cependant, bien que ces passerelles existent, rares sont ceux qui les empruntent effectivement. Une enquête réalisée auprès de quelques pays de l'OCDE dans l'édition 2019 de *Regards sur l'éducation* montrait ainsi que le pourcentage d'élèves scolarisés en filière professionnelle est plus faible en licence que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Bien que les formations tertiaires de cycle court soient en général plus attrayantes pour les élèves en filière professionnelle que les formations de cycle long, elles n'existent pas dans tous les pays.

L'éducation au service de la résilience et de la reprise

Alors que nous entrons dans une phase de relance, il sera essentiel de réfléchir au rôle des systèmes d'éducation – et en particulier de l'enseignement professionnel – dans le développement de sociétés résilientes. L'EFP peut soutenir la formation de professionnels comme ceux de la santé ou de la petite enfance, ou encore du secteur manufacturier ou agricole, qui ont permis le maintien des services essentiels aux populations durant la pandémie. La crise sanitaire mondiale, et le confinement généralisé qui s'en est suivi, ont mis au premier plan des professions souvent considérées comme allant de soi, nous rappelant leur valeur pour la société. Cette situation a contribué à rétablir un sentiment d'estime pour ces professionnels qui ont travaillé sans relâche durant cette période pour maintenir notre monde à flot.

Les perspectives sont plus qu'incertaines. Mais la pandémie a bel et bien mis à nu notre vulnérabilité face aux crises et révélé le niveau de précarité et d'interdépendance des économies que nous avons bâties. Des bouleversements semblables à ceux que nous venons de vivre ne se limitent pas aux pandémies ; ils peuvent aussi résulter de perturbations naturelles, politiques, économiques et environnementales. Notre capacité à réagir avec efficacité à l'avenir dépendra de la prévoyance, de la préparation et de la réactivité des gouvernements. De par leur rôle dans le développement des compétences et aptitudes nécessaires à la société de demain, les systèmes d'éducation devront être au cœur de cette planification. Il s'agit notamment de repenser la façon dont l'économie doit évoluer pour se prémunir contre l'adversité, et de définir les compétences, l'enseignement et la formation nécessaires à cet effet. Il s'agit en outre de travailler en étroite collaboration avec le secteur public et le secteur privé pour améliorer l'attractivité et les perspectives de certaines professions sur le marché du travail, notamment celles considérées comme essentielles à la collectivité.

Plus que jamais, cette pandémie est un appel à renouveler notre engagement politique en faveur des Objectifs de développement durable. Veiller à ce que tous les jeunes aient la possibilité de réussir à l'école et de développer les compétences qui leur permettront de contribuer à la société est au cœur des priorités mondiales et de l'engagement en faveur de l'éducation pour la société de demain. La crise actuelle met à l'épreuve notre capacité à faire face à des bouleversements de grande ampleur. Forts de cette expérience, il nous appartient désormais d'en faire naître une société plus résiliente.

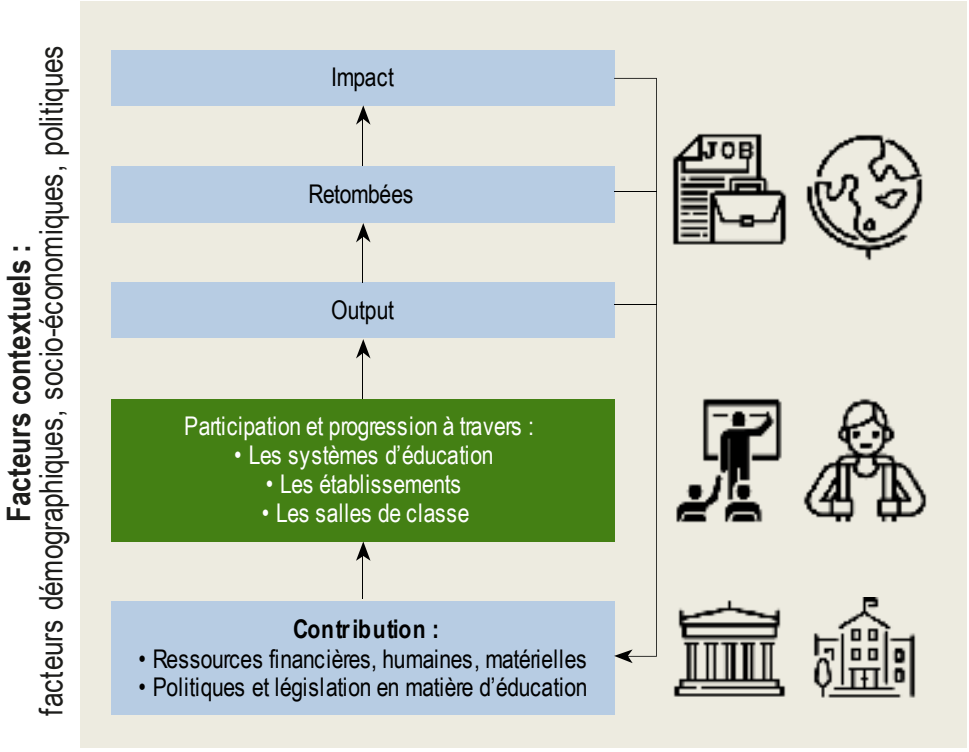
Introduction : les indicateurs et leur structure

Structure

Regards sur l'Éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation présente de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode validée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique, et chacun d'entre eux est assorti de la description du contexte de l'action publique et de l'interprétation des données.

Les indicateurs de l'éducation s'intègrent dans une structure qui fait la distinction entre les acteurs des systèmes d'éducation, regroupe les indicateurs en fonction des domaines dont ils traitent et analyse les facteurs contextuels qui influent sur l'action publique (Graphique A). Outre ces dimensions, l'évolution de la situation dans le temps permet de décrire certains aspects de la dynamique de développement des systèmes d'éducation.

Graphique A. Structure des indicateurs dans *Regards sur l'éducation*



Acteurs des systèmes d'éducation

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE visent davantage à évaluer les performances globales des systèmes d'éducation des pays qu'à comparer les différents établissements ou les entités infranationales. Il est cependant de plus en plus

communément admis qu'il faut bien comprendre le rendement de l'apprentissage et sa corrélation avec les moyens mobilisés et les mécanismes à l'œuvre au niveau individuel et à l'échelle des établissements d'enseignement pour évaluer de nombreuses caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes d'éducation.

Pour en tenir compte, la première dimension de la structure du présent rapport fait la distinction entre les trois types d'acteurs des systèmes d'éducation :

- les systèmes d'éducation dans leur ensemble
- les prestataires de services d'éducation (établissements d'enseignement) et leur cadre pédagogique (classes, enseignants)
- les individus en formation, c'est-à-dire les enfants et les jeunes scolarisés durant leur formation initiale et les adultes pratiquant l'apprentissage tout au long de la vie.

Groupes d'indicateurs

La deuxième dimension du cadre structurel répartit les indicateurs entre trois catégories :

- *Les indicateurs sur la production, les retombées et les impacts des systèmes d'éducation* : les indicateurs sur la production analysent les caractéristiques des individus en fin de cursus, par exemple leur niveau de formation. Les indicateurs sur les retombées analysent les effets directs de la production des systèmes d'éducation, par exemple l'amélioration des perspectives professionnelles et salariales résultant de l'élévation du niveau de formation. Les indicateurs sur les impacts analysent les effets indirects à long terme de la production des systèmes d'éducation, par exemple les connaissances et les compétences acquises, la contribution à la croissance économique et au bien-être sociétal, la cohésion sociale et l'équité.
- *Les indicateurs sur la scolarisation et les parcours scolaires* : ces indicateurs évaluent la probabilité que les individus accèdent à différents niveaux d'enseignement, s'y inscrivent et les réussissent et décrivent les divers parcours suivis entre les types de formation et les niveaux d'enseignement.
- *Les indicateurs sur les intrants des systèmes d'éducation et des environnements d'apprentissage* : ces indicateurs décrivent les leviers politiques dont résultent les taux de scolarisation et les parcours scolaires ainsi que la production et les retombées des systèmes d'éducation à chaque niveau d'enseignement. Ces leviers politiques portent sur les ressources investies dans l'éducation, dont les moyens financiers, humains (enseignants et autres personnels de l'éducation) et matériels (bâtiments et infrastructures). Ces indicateurs portent aussi sur les orientations politiques, notamment l'environnement d'apprentissage en classe, les matières enseignées et les méthodes pédagogiques. Enfin, ils analysent l'organisation des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation, notamment la gouvernance et l'autonomie, et des politiques spécifiques visant à réguler l'accès à certaines formations.

Facteurs contextuels influant sur l'action publique

Les leviers politiques ont généralement des antécédents, c'est-à-dire des facteurs externes qui conditionnent ou limitent l'action publique, mais qui ne sont pas en lien direct avec la thématique politique à l'étude. Les facteurs démographiques, socio-économiques et politiques sont autant de caractéristiques nationales dont il est important de tenir compte lors de l'interprétation des indicateurs. La crise financière de 2008 a par exemple été lourde de conséquences pour le budget public de l'éducation.

Les caractéristiques des individus scolarisés, notamment leur sexe, leur âge et leur milieu socio-économique ou culturel, sont également des facteurs contextuels qui influent dans une grande mesure sur les résultats de la politique de l'éducation.

Cadre d'analyse des indicateurs

Ce cadre multidimensionnel permet de comparer le fonctionnement de toute entité à vocation pédagogique, du système d'éducation dans son ensemble à l'entité la plus petite du système, la classe, en passant par des niveaux d'enseignement ou des formations spécifiques.

Il est important que ce cadre soit multidimensionnel, car de nombreuses caractéristiques des systèmes d'éducation ont des effets qui varient entre les différents niveaux des systèmes. Dans l'analyse de la situation des élèves en classe, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes peut par exemple être négative si les interactions entre élèves et enseignants sont de meilleure qualité dans les classes moins denses. En revanche, à l'échelle des classes ou des établissements, les élèves sont souvent regroupés à dessein de sorte que les élèves plus faibles ou issus de milieux défavorisés se retrouvent dans des classes plus petites, où un soutien plus personnalisé peut leur être accordé. À ce niveau, la relation entre les deux mêmes variables est donc souvent positive, ce qui suggère que les résultats des élèves sont

meilleurs dans les classes à effectif important que dans les classes à effectif réduit. À des niveaux supérieurs d'agrégation, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes dépend aussi du niveau socio-économique de l'effectif des établissements d'enseignement ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre à chaque pays. Il est donc important de bien comprendre les relations entre tous ces aspects pour interpréter les indicateurs.

L'analyse de chacun des éléments du cadre et des interactions entre ces éléments permet de cerner un large éventail d'aspects de l'action publique :

- la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage
- l'égalité des chances dans l'éducation et l'équité du rendement de l'apprentissage
- l'adéquation des ressources investies dans l'éducation et l'efficacité et l'efficience de leur affectation
- La pertinence des mesures prises par les pouvoirs publics pour améliorer le rendement de l'apprentissage.

Structure des chapitres et des indicateurs dans *Regards sur l'éducation*

Les indicateurs publiés dans la présente édition de *Regards sur l'éducation 2020* ont été élaborés dans ce cadre. Les chapitres portent sur les systèmes d'éducation, mais les indicateurs sont désagrégés entre différents éléments des systèmes ou environnements d'apprentissage, de sorte qu'ils peuvent porter sur plus d'une dimension du cadre.

Le chapitre A, *Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage*, regroupe les indicateurs sur la production, le rendement et les impacts des systèmes d'éducation, à savoir ceux sur le niveau global de formation de la population, sur le rendement de l'apprentissage et sur les retombées économiques et sociales de l'éducation (voir le Graphique A). Grâce à cette analyse, les indicateurs de ce chapitre permettent de cerner les orientations de la politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie. Ils décrivent aussi les leviers politiques à actionner pour améliorer la situation dans des domaines où le rendement et les impacts ne sont pas à la hauteur d'objectifs stratégiques nationaux.

Le chapitre B, *Accès à l'éducation, participation et progression*, porte sur tous les niveaux d'enseignement, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement tertiaire, et regroupe des indicateurs sur l'enchaînement des niveaux d'enseignement ainsi que sur leurs taux de scolarisation et de réussite (voir le Graphique A). Ces indicateurs portent sur des aspects combinant production et rendement, dans la mesure où la production de chaque niveau d'enseignement est l'intrant du niveau suivant et que la progression de niveau en niveau est le fruit des politiques et pratiques en classe, dans les établissements d'enseignement et dans les systèmes d'éducation. Ils permettent aussi d'identifier des domaines dans lesquels les pouvoirs publics doivent prendre des mesures par exemple pour remédier à des inégalités ou encourager la mobilité internationale.

Les chapitres C et D portent sur les intrants des systèmes d'éducation (voir le Graphique A) :

- **Le chapitre C,** *Ressources financières investies dans l'éducation*, regroupe les indicateurs sur les dépenses consacrées à l'éducation et aux établissements d'enseignement tout en se penchant sur les parts publique et privée de ces dépenses. Les frais de scolarité demandés par les établissements et les mécanismes financiers d'aide aux étudiants sont également abordés. Ces indicateurs portent essentiellement sur des leviers politiques, mais ils contribuent aussi à expliquer des aspects spécifiques du rendement de l'apprentissage. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement sont par exemple un levier politique majeur : elles ont un impact on ne peut plus direct au niveau individuel, mais elles sont aussi des contraintes pour l'environnement d'apprentissage dans les établissements et les conditions d'apprentissage en classe.
- **Le chapitre D**, *Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire*, regroupe les indicateurs sur le temps d'instruction, le temps de travail et le salaire des enseignants et des chefs d'établissement. Ces indicateurs portent sur des leviers politiques qu'il est possible d'actionner et décrivent de surcroît des facteurs contextuels liés à la qualité de l'enseignement et aux résultats des apprenants. Enfin, ce chapitre décrit le profil des enseignants.

En plus de cette série habituelle d'indicateurs et de données statistiques, Regards sur l'éducation propose des encadrés sur des recherches qui permettent de mieux comprendre des indicateurs ou sur des analyses relatives à des groupes plus restreints de pays qui viennent compléter les constats plus généraux.

Le quatrième objectif de développement durable

En septembre 2015, les dirigeants du monde entier se sont réunis afin de fixer des objectifs ambitieux pour l'avenir de l'humanité. Le quatrième des objectifs de développement durable est « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Chaque cible de ce quatrième objectif est associée à au moins un indicateur mondial et à plusieurs indicateurs thématiques connexes conçus pour compléter l'analyse et l'évaluation de la cible.

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) supervise le programme de ce quatrième objectif relatif à l'éducation dans le cadre établi sous l'égide des Nations Unies. En tant qu'organisme responsable de la plupart des indicateurs du quatrième objectif de développement durable, l'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO coordonne les efforts consentis à l'échelle mondiale pour élaborer le cadre de suivi des progrès par cible. L'ISU recueille des données et élabore avec des partenaires de nouveaux indicateurs, de nouvelles approches statistiques et de nouveaux instruments de suivi pour mieux évaluer les progrès réalisés dans les cibles relatives à l'éducation.

Dans ce cadre, les programmes de l'OCDE sur l'éducation ont un rôle clé à jouer dans les initiatives à prendre pour atteindre le quatrième objectif et ses cibles ainsi que dans l'évaluation des progrès accomplis en ce sens. Il existe une forte complémentarité entre le programme d'action du quatrième objectif et les outils, instruments, données et plateformes de dialogue proposés par l'OCDE dans le domaine de l'éducation. L'OCDE travaille avec l'ISU, le Comité directeur « Éducation 2030 » responsable du quatrième objectif de développement durable et les groupes techniques mis en place par l'UNESCO et ses partenaires pour élaborer un système global de données qui permette de rendre compte de la situation dans le monde et convenir des sources de données et des méthodes à retenir dans le suivi des indicateurs mondiaux du quatrième objectif et d'un ensemble d'indicateurs thématiques dans les pays membres et partenaires de l'OCDE.

Dans le cadre de ces efforts consentis à l'échelle mondiale pour alimenter le dialogue et améliorer le suivi du quatrième objectif, Regards sur l'éducation consacre de nouveau un chapitre à ce programme mondial en faveur de l'éducation. Ce chapitre montre où les pays membres et partenaires de l'OCDE se situent par rapport aux cibles des objectifs de développement durable. Selon la priorité thématique de chaque édition, les indicateurs mondiaux et thématiques relatifs au quatrième objectif présentés varieront parfois d'une année à l'autre. Le chapitre sur le quatrième objectif de développement durable suit le cadre général de *Regards sur l'éducation.*

L'éducation et la formation professionnelles dans l'édition 2020 de *Regards sur l'éducation*

L'éducation et la formation professionnelles (EFP) sont le thème central de l'édition 2020 de *Regards sur l'éducation*. On a en effet, ces dernières années, observé un regain d'intérêt pour l'EFP comme moyen efficace d'ouvrir la voie à la poursuite des apprentissages et au développement personnel, et de faciliter la transition des apprenants vers le marché du travail. Les responsables politiques s'intéressent de plus en plus à l'analyse comparative du parcours des jeunes en filière professionnelle, des débouchés de ses diplômés et des moyens mobilisés. C'est pourquoi cette édition fait une large place aux indicateurs relatifs aux taux de scolarisation et aux parcours des effectifs de l'EFP, du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire de cycle court. Elle analyse en outre les résultats économiques, professionnels et sociaux des diplômés de l'EFP, et fournit des indicateurs sur les ressources – tant financières qu'humaines – investies dans ces filières. Cette année, deux nouveaux indicateurs s'ajoutent à la série habituelle, apportant des analyses complémentaires sur les différences entre les systèmes d'EFP à travers le monde et les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon la filière d'enseignement.

Dans la droite ligne du thème central de cette édition, le chapitre sur les Objectifs de développement durable porte sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour alimenter et éclairer le débat sur les perspectives et l'emploi des jeunes dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, à la lumière du Programme de développement durable. Ce chapitre s'appuie sur une sélection d'indicateurs de l'ODD 4 pour donner un aperçu de la qualité de l'enseignement secondaire et de ses taux de participation, en examinant des aspects tels que les ressources pédagogiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les résultats des élèves, et le lien entre l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'accès au marché du travail.

Le tableau A ci-après synthétise les chapitres et indicateurs contribuant à l'analyse de l'éducation et de la formation professionnelles dans cette nouvelle édition 2020.

Tableau A. Indicateurs analysant l'éducation et la formation professionnelles dans l'édition 2020 de *Regards sur l'éducation*

Chapitre	Numéro d'indicateur	Indicateur	Contenu EFP
Chapitre A : Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage	A1	Quel est le niveau de formation de la population adulte ?	x
	A2	Transition entre les études et la vie active : où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?	
	A3	Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?	x
	A4	Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?	x
	A5	Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?	

	A6	En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?	
	A7	Dans quelle mesure les adultes participent-ils sur un pied d'égalité à des activités de formation ?	x
Chapitre B : Accès à l'éducation, participation et progression	B1	Quels sont les effectifs scolarisés ?	x
	B2	En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?	
	B3	Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?	x
	B4	Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?	x
	B5	Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?	x
	B6	Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?	
	B7	En quoi les systèmes d'enseignement professionnel se différencient-ils dans le monde ?	x
Chapitre C : Ressources financières et humaines investies dans l'éducation	C1	Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	x
	C2	Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	
	C3	Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?	
	C4	Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?	
	C5	Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?	
	C6	À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?	
Chapitre D : Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire	D1	Comment le temps passé par les élèves en classe a-t-il évolué au fil des ans ?	
	D2	Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?	x
	D3	Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?	x
	D4	Comment s'organise le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement ?	x
	D5	Qui sont les enseignants ?	x

Guide du lecteur

Champ couvert par les données

Bien que restant limités dans de nombreux pays faute de données suffisantes, les indicateurs portent en principe sur le système d'éducation dans son ensemble (sur le territoire national), quels que soient le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement à l'étude et les mécanismes selon lesquels l'enseignement est dispensé. À une exception près (décrite ci-dessous), les catégories d'élèves et étudiants et les groupes d'âge sont en principe tous inclus : les enfants (y compris les enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation), les adultes, les ressortissants nationaux, les ressortissants étrangers, ainsi que les individus en formation à distance, inscrits dans l'enseignement spécialisé ou adapté ou suivant une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de former les individus. Les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs scolarisés excluent l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés en entreprise, sauf s'il s'agit de formations en alternance considérées comme faisant explicitement partie du système d'éducation.

Les formations qui s'adressent aux « adultes » ou qui sont de type « non traditionnel » sont prises en considération pour autant qu'elles comportent des cours ou des matières analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou qu'elles soient sanctionnées par des diplômes équivalents à ceux délivrés à l'issue de formations relevant de l'enseignement ordinaire.

Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins récréatives.

Pour de plus amples informations sur le champ couvert par les indicateurs de Regards sur l'éducation, consulter l'ouvrage *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[1]).

Comparabilité au fil du temps

Les indicateurs de *Regards sur l'éducation* sont le fruit d'un processus d'amélioration méthodologique continu qui vise à accroître la durabilité et la comparabilité internationale desdits indicateurs. En conséquence, afin d'effectuer une analyse des indicateurs au fil du temps, il est fortement recommandé de s'appuyer uniquement sur l'édition la plus récente de *Regards sur l'éducation*, plutôt que de comparer les données des différentes éditions. Les comparaisons dans le temps présentées dans ce rapport se fondent toutes sur des révisions annuelles de données historiques ainsi que sur les améliorations méthodologiques mises en œuvre dans la présente édition.

Représentativité

La présente publication contient des données sur l'éducation provenant de tous les pays membres de l'OCDE[1], de deux pays partenaires qui participent au Projet de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) – le Brésil et la Fédération de Russie – et des autres pays partenaires du G20 ou des pays en passe d'accéder à l'OCDE qui ne sont pas membres des réseaux INES – l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, l'Inde, l'Indonésie et la République populaire de Chine. Les données des pays ne participant pas au projet INES peuvent provenir des collectes régulières de données de l'INES, de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Dans certains cas, les données des pays portent sur des entités infranationales ou des régions.

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.

Remarque sur les entités infranationales

Il y a lieu de tenir compte de la taille de la population et de la superficie des entités infranationales lors de l'interprétation des résultats les concernant. Au Canada par exemple, il y avait en 2017 37 996 habitants sur une superficie de 1.9 million de km² au Nunavut, mais 14.2 millions d'habitants sur une superficie de 909 000 km² en Ontario (OCDE, 2020[2]). En outre, les disparités régionales tendent à être plus fortes lorsque les entités infranationales sont plus nombreuses, comme dans les grands pays tels que le Canada, les États-Unis et la Fédération de Russie.

Dénomination des entités territoriales

Par souci d'uniformisation, les entités nationales et infranationales sont désignées respectivement par les termes « pays » et « économies » dans cette publication. Les entités territoriales et infranationales sont suivies de leur pays, par exemple « Angleterre (Royaume-Uni) ». Par souci de cohérence avec d'autres indicateurs de Regards sur l'éducation, la dénomination « Flandre (Belgique) » utilisée dans l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) et l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est remplacée dans cet ouvrage par celle de « Communauté flamande de Belgique ». Dans les tableaux et graphiques, les abréviations « Comm. flamande (Belgique) » et « Comm. française (Belgique) » désignent respectivement les Communautés flamande et française de Belgique.

Calcul des moyennes internationales

Regards sur l'éducation a pour principal objectif de fournir une compilation de référence des comparaisons internationales clés en matière de statistiques dans le domaine de l'éducation. Les valeurs globales des pays sont présentées dans ces comparaisons, mais il ne faut pas en déduire que la situation est homogène à l'échelle nationale. Les moyennes nationales occultent en effet des différences significatives entre entités infranationales, tout comme la moyenne des pays de l'OCDE occulte des différences entre les pays.

La moyenne de l'OCDE est indiquée dans de nombreux indicateurs, et le total de l'OCDE l'est aussi dans certains d'entre eux. La **moyenne de l'OCDE** est la moyenne non pondérée de tous les pays de l'OCDE[2] dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays de l'OCDE correspond donc à la moyenne des valeurs de tous les systèmes d'éducation à l'étude et peut être utilisée pour comparer l'indicateur d'un pays avec celui du pays « type » ou moyen. Elle est calculée abstraction faite de la taille, en valeur absolue, du système d'éducation de chaque pays.

Les données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) présentent une **moyenne OCDE-31**. Il s'agit d'une moyenne non pondérée calculée sur la base des données relatives aux enseignants du niveau 2 de la CITE dans les 31 pays et économies de l'OCDE participant à TALIS dont les données sont adjugées.

Le **total de l'OCDE** est la moyenne pondérée de tous les pays de l'OCDE[3] dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond donc à la valeur de l'indicateur dans les pays de l'OCDE considérés dans leur ensemble. Il permet par exemple de comparer le montant des dépenses de divers pays à celui de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, considérés ici comme une entité unique.

Dans les tableaux qui contiennent des séries chronologiques, une moyenne supplémentaire est calculée sur la base des pays dont les données de chaque année de référence sont disponibles. Cette méthode permet de comparer l'évolution de la moyenne de l'OCDE pendant la période de référence, abstraction faite de la variation due à l'exclusion de pays dont les données de certaines années ne sont pas disponibles.

La **moyenne de l'UE23** est également indiquée dans un grand nombre d'indicateurs. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 23 pays à la fois membres de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Cette édition présente des séries chronologiques établies par le Secrétariat de l'OCDE pour l'UE23 ; elles incluent le Royaume-Uni pour l'ensemble des séries, même lorsque les données vont au-delà de la date du retrait du Royaume-Uni de l'Union européenne, le 1er février 2020. Les 23 pays ainsi inclus dans cette moyenne sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède. Dans les éditions à venir, l'agrégat « Union européenne » sera modifié de façon à exclure le Royaume-Uni de l'ensemble des séries chronologiques.

Le **total UE23** est la moyenne pondérée de tous les pays de l'OCDE-UE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond donc à la valeur de l'indicateur dans toute la zone OCDE-UE, considérée dans son ensemble. Les pays couverts sont les mêmes que pour la moyenne UE23.

Pour certains indicateurs, une **moyenne G20** est indiquée. Elle correspond à la moyenne non pondérée des valeurs des pays du G20 dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées (l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Arabie saoudite, l'Argentine, l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, la Corée, les États-Unis, la Fédération de Russie, la France, l'Inde, l'Indonésie, l'Italie, le Japon, le Mexique, le Royaume-Uni et la Turquie ; l'Union européenne est le 20e membre du G20, mais n'est pas prise en compte dans ces calculs). La moyenne du G20 n'est pas calculée lorsque les données de la Chine et de l'Inde ne sont pas disponibles.

Les données manquantes peuvent avoir une incidence significative sur les moyennes et totaux de l'OCDE, de l'UE23 et du G20. Il arrive que les données relatives à des indicateurs ne soient pas disponibles ou que des catégories soient sans objet dans certains pays. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que les moyennes de l'OCDE, de l'/UE23 et G20 » se rapportent aux pays de l'OCDE, de l'UE23 ou du G20 retenus dans les comparaisons. Les moyennes ne sont pas calculées si les données ne sont pas disponibles ou portent sur des catégories différentes dans plus de 40 % des pays.

Une moyenne est indiquée dans certains indicateurs. Elle correspond à la moyenne arithmétique des estimations relatives aux entités nationales et infranationales présentées dans les tableaux et graphiques.

Classification des niveaux d'enseignement

Les niveaux d'enseignement sont classés en fonction de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument permettant de produire des statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale. À la suite de la révision de la CITE-97, la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) a été officiellement adoptée en novembre 2011. Cette nouvelle classification est utilisée dans le présent ouvrage, sauf dans les tableaux présentant des données provenant de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), lesquelles portent sur la classification de la CITE-97.

Le tableau B présente les niveaux de la CITE 2011 utilisés dans cette publication (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2015[3]).

Tableau B. Niveaux d'enseignement de la CITE 2011

Termes utilisés dans cette publication	Classification CITE
Éducation de la petite enfance Ce niveau englobe les programmes de la petite enfance ayant une composante éducative intentionnelle et visant à développer les compétences cognitives, motrices et socio-affectives nécessaires à la participation à la vie scolaire et à la société. Les programmes de ce niveau se différencient souvent en fonction de l'âge.	CITE 0 (sous-catégories : 01 pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance ; et 02 pour l'enseignement préprimaire)
Enseignement primaire Les programmes de ce niveau sont conçus pour doter les élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, et d'une compréhension élémentaire d'autres matières. Âge de début : entre 5 et 7 ans. Durée habituelle : 6 ans.	CITE 1
Premier cycle de l'enseignement secondaire Les programmes de ce niveau achèvent l'enseignement des fondamentaux, généralement dans le cadre d'un cursus plus différencié par matières et dispensé par des professeurs plus spécialisés. Ils peuvent se différencier par leur orientation (générale ou professionnelle), bien que cela soit moins souvent le cas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'accès à ce niveau se fait à la fin de l'enseignement primaire ; sa durée habituelle est de 3 ans. Dans certains pays, la fin de ce niveau d'enseignement marque la fin de la scolarité obligatoire.	CITE 2
Deuxième cycle du secondaire Les programmes de ce niveau sont plus spécialisés que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont différenciés selon leur orientation : générale ou professionnelle. Durée habituelle : 3 ans.	CITE 3
Enseignement post-secondaire non tertiaire Les programmes de ce niveau visent à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences acquises dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils peuvent être destinés à accroître les options des participants sur le marché du travail ou à poursuivre des études dans l'enseignement tertiaire. Ils ont en général une orientation professionnelle.	CITE 4
Enseignement tertiaire de cycle court Souvent destiné à enseigner aux étudiants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. En général, les cours sont pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. Ils peuvent aussi leur donner accès à une autre formation de l'enseignement tertiaire (niveaux 6 ou 7 de la CITE). Durée minimum : 2 ans.	CITE 5
Licence ou formation équivalente Les programmes de ce niveau sont destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une certification équivalente. Durée habituelle : 3-4 années d'études à temps plein. Ce niveau est désigné sous le terme de « licence » dans cette publication.	CITE 6

Termes utilisés dans cette publication	Classification CITE
Master ou formation équivalente Les programmes de ce niveau sont plus spécialisés et dispensent un contenu plus complexe que ceux de licence. Ils sont conçus pour doter leurs participants de connaissances académiques et/ou professionnelles de haut niveau. Ils peuvent avoir une composante de recherche importante. Les programmes d'une durée minimale de cinq ans préparant à un diplôme/une certification à l'issue d'une première formation de type long sont inclus dans ce niveau s'ils sont équivalents aux programmes de niveau master en termes de complexité du contenu. Ce niveau est désigné sous le terme de « master » dans cette publication.	CITE 7
Doctorat ou formation équivalente Les programmes de ce niveau sont destinés à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié. Ils sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, et existent aussi bien dans des domaines académiques que professionnels. Ce niveau est désigné sous le terme de « doctorat » dans cette publication.	CITE 8

Certains indicateurs portent sur des niveaux de formation intermédiaires. Ces niveaux de formation correspondent à des cursus relevant d'un niveau d'enseignement de la CITE 2011, mais considérés comme insuffisants pour achever ce niveau, de sorte qu'ils sont classés à un niveau inférieur de la CITE 2011.

La classification de la CITE permet aussi l'analyse de dimensions complémentaires des programmes, telles que leur orientation et l'accès direct à des niveaux supérieurs d'enseignement (tableau C). L'orientation du programme, définie par le deuxième chiffre du code CITE, peut être soit générale, soit professionnelle aux niveaux 2 à 5 de la CITE. L'éducation et la formation professionnelles (EFP), thème central de cette édition 2020, sont le plus souvent dispensées du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire de cycle court. Les formations en filière professionnelle préparent les élèves aux emplois de niveau ouvrier qualifié et/ou technicien. Elles peuvent aussi inclure les programmes de seconde chance ou de réintégration, qui permettent soit de revoir les contenus déjà abordés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit de changer de filière. La classification de la CITE 2011 permet aussi de distinguer les formations de niveau tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE) selon leur orientation, académique ou professionnelle. Toutefois, en l'absence de définitions reconnues au niveau international de ces catégories de l'enseignement tertiaire, la catégorie « non spécifié » est souvent utilisée dans les statistiques internationales relatives aux niveaux 6 à 8 de la CITE.

Tableau C. Dimensions complémentaires de la CITE 2011

Orientation – deuxième chiffre du code CITE		Niveaux de la CITE appliqués à
4	Enseignement général	2 à 5
5	Enseignement professionnel	
4	Enseignement académique	5 à 8
5	Enseignement professionnel	5 à 8
6	Orientation non spécifiée	6 à 8
Réussite et accès – troisième chiffre du code CITE		
4	Suffisant pour la réussite du niveau avec accès direct à un niveau supérieur de la CITE	2 à 8
3	Suffisant pour la réussite du niveau sans accès direct à un niveau supérieur de la CITE	2 à 4
2	Réussite partielle du niveau sans accès direct à un niveau supérieur de la CITE	2 ou 3
1	Insuffisant pour la réussite du niveau sans accès direct à un niveau supérieur de la CITE	2 à 8

Remarque : En l'absence de définitions reconnues au niveau international des orientations académique et professionnelle dans l'enseignement tertiaire, les termes « général » ou « professionnel » seront utilisés pour les niveaux 2 à 5 de la CITE 2011, et celui d'« orientation non spécifiée » pourra être utilisé pour les niveaux 6 à 8 de la CITE 2011.
Source : OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2015[3]), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr.

La CITE 2011 introduit une dimension complémentaire – réussite d'un niveau de la CITE et accès direct à des niveaux supérieurs d'enseignement –, représentée par le troisième chiffre du code CITE (tableau C). Dans cette publication, cette dimension est utilisée pour analyser les passerelles entre les formations en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les niveaux supérieurs d'enseignement. À titre d'exemple, le code CITE 354 correspond à une

formation en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire donnant directement accès à l'enseignement tertiaire, contrairement à une formation relevant du code CITE 353.

Domaines d'études et de formation

Dans la CITE, les cursus et les titres qui les sanctionnent peuvent être classés par domaine d'études et de formation et par niveau. Suite à l'adoption de la CITE 2011, un processus d'analyse séparée et de consultation mondiale a été mené sur les domaines d'études de la CITE. Les domaines d'études de la CITE ont été révisés et la Conférence générale de l'UNESCO a adopté la Classification des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013) (ISU, 2014[4]) en novembre 2013, lors de sa 37e session. Le présent rapport porte sur les grands domaines d'études de la CITE-F suivants : éducation ; lettres et arts ; sciences sociales, journalisme et information ; commerce, administration et droit ; sciences naturelles, mathématiques et statistiques ; technologies de l'information et de la communication (TIC) ; ingénierie, industries de transformation et construction ; et santé et bien-être. Dans le présent rapport, le concept de « domaine d'études » désigne les différents domaines répertoriés dans cette classification.

Erreur-type (Er.-T.)

Comme les estimations statistiques présentées dans ce rapport sont dérivées d'échantillons d'adultes, elles ne correspondent pas aux chiffres réels qui seraient obtenus si tous les individus de la population cible étaient interrogés. Il s'ensuit que les estimations sont entourées d'un degré d'incertitude qui est lié aux erreurs d'échantillonnage et de mesure et qui peut être exprimé sous la forme d'une erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de faire des inférences sur les moyennes et les pourcentages, compte tenu de l'incertitude propre aux estimations basées sur des échantillons. Dans ce rapport, les intervalles de confiance ont un seuil de confiance de 95 %. Autrement dit, les résultats obtenus dans une population donnée se situeront dans cet intervalle de confiance 95 fois sur 100 dans différents échantillons de cette population.

Dans les tableaux qui présentent des erreurs-types, la colonne « % » indique le pourcentage moyen et la colonne « Er.-T. », l'erreur-type. Avec cette méthode, les pourcentages calculés (%) comportent une incertitude d'échantillonnage égale à deux erreurs-types (Er.-T.). Par exemple, si le pourcentage (%) est égal à 10 et que l'erreur-type (Er.-T.) est égale à 2.6, la valeur 10 % est entourée d'une incertitude (1.96) équivalant à deux erreurs-types (2.6) dans l'hypothèse d'un risque d'erreur de 5 %. Le pourcentage réel devrait donc se situer entre 5 % et 15 % (« intervalle de confiance ») dans l'hypothèse d'un risque d'erreur de 5 %. L'intervalle de confiance est calculé comme suit : % +/- 1.96 * Er.-T., soit, dans cet exemple, 5 % = 10 % – 1.96 * 2.6 et 15 % = 10 % + 1.96 * 2.6.

Symboles remplaçant les données manquantes et abréviations

Les symboles et abréviations suivants sont utilisés dans les tableaux et graphiques :

a	Les données de la catégorie sont sans objet.
b	Rupture des séries chronologiques, notamment lorsque les données de la dernière année disponible se rapportent à la CITE 2011 et celles de l'année précédente, à la CITE 97.
c	Nombre trop limité d'observations pour garantir la fiabilité des estimations.
d	Les données d'une autre catégorie sont incluses.
m	Les données ne sont pas disponibles – elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants.
r	Les valeurs se situent en dessous d'un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence.
q	Les données ont été exclues à la demande du pays concerné.
x	Les données sont incluses sous une autre catégorie/dans une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne n° 2).

Le logiciel statistique utilisé pour le calcul des indicateurs de cette publication peut, par rapport aux statistiques nationales, aboutir à des valeurs légèrement différentes au-delà de la quatrième décimale significative.

Autres références

Le site http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les valeurs des indicateurs, explique comment interpréter ces valeurs dans les différents contextes nationaux et donne des

renseignements sur les sources de données sollicitées. Les données sur lesquelles se fondent les indicateurs et le glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication peuvent également être consultés sur ce site.

Tous les changements intervenus après la production de ce rapport sont indiqués sur les pages suivantes : www.oecd.org/publishing/corrigenda (corrections) et http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en (mises à jour).

Regards sur l'éducation propose le service « *StatLinks* » de l'OCDE. Sous chaque tableau et graphique de cette édition de *Regards sur l'éducation* se trouve un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel® contenant les données de référence de l'indicateur concerné (en anglais). Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique de *Regards sur l'éducation* de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une autre fenêtre.

La base de données de *Regards sur l'éducation* disponible sur le site OECD.Stat (http://stats.oecd.org/) regroupe les données brutes et les indicateurs présentés dans Regards sur l'éducation ainsi que les métadonnées permettant de contextualiser et de comprendre les données nationales. Cette base de données permet aux utilisateurs de ventiler les données en fonction de variables bien plus nombreuses que ne le permet le format de cette publication et, donc, d'effectuer leur propre analyse des systèmes d'éducation des pays participants. La base de données de *Regards sur l'éducation* peut être consultée sur le site OECD.Stat sous la rubrique « Éducation et formation ».

Présentation des tableaux

Dans tous les tableaux, les chiffres entre parenthèses sous le titre des colonnes servent uniquement de référence. Si ce chiffre entre parenthèses n'est pas suivi d'un autre chiffre, cela signifie que les colonnes correspondantes peuvent uniquement être consultées en ligne.

Abréviations utilisées dans cet ouvrage

AFC	Activité de formation continue
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CVTS	Continuing Vocational Training Survey (Enquête européenne sur la formation professionnelle continue)
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
EEA	Enquête sur l'éducation des adultes
EEE	Espace économique européen
EFP	Enseignement et formation professionnels
Er.-T.	Erreur-type
ESS	European Social Survey (Enquête sociale européenne)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
NEET	Neither employed nor in education or training (jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés ni en formation)
NPV	Net present value (valeur actuelle nette)
PIAAC	Évaluation des compétences des adultes
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PML	Premier master de type long
PPP	Parités de pouvoir d'achat
R-D	Recherche et développement
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UOE	UNESCO, OCDE et Eurostat, les trois organisations responsables de la collecte de données

Références

ISU (2014), *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F): manuel accompagnant la Classification internationale de type de l'éducation 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-fr.pdf. [4]

OCDE (2020), *Base de données régionales de l'OCDE*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR. [2]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [1]

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2015), *Guide opérationnel CITE 2011: Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en. [3]

Notes

[1] Le 15 mai 2020, le Conseil de l'OCDE a invité le Costa Rica à devenir Membre de l'OCDE. Le Costa Rica a été inclus dans les agrégats des moyennes OCDE de cette publication, bien que le Costa Rica n'ait pas encore déposé les instruments d'accession à la Convention de l'OCDE, au moment de la préparation de cette publication.

[2] Voir la note 1.

[3] Voir la note 1.

Résumé

L'avantage dont bénéficient sur le marché du travail les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par rapport à ceux de la filière générale tend à s'estomper au fil du temps

Bien que dans le cadre institutionnel, l'offre d'enseignement et de formation professionnels (EFP) formels s'étende du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire de cycle court, plus de deux tiers des effectifs suivant ce type de filière sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays où l'enseignement professionnel est plus répandu, ses diplômés jouissent de taux d'emploi élevés. Cependant, cet avantage sur le marché du travail tend à s'estomper au fil du temps. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est similaire chez les 25-34 ans (82 %) et les 45-54 ans (83 %), alors qu'il augmente entre ces deux groupes d'âge chez les diplômés de la filière générale, passant de 73 % à 80 %. Par contraste, l'avantage des diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail s'accroît chez les plus âgés. Les revenus sont également inférieurs : tandis que les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont des revenus similaires à ceux des diplômés de la filière générale de ce niveau d'enseignement, ils gagnent en moyenne 34 % de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. De moins bonnes perspectives sur le marché du travail pourraient avoir contribué au recul du pourcentage de diplômés en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre les générations : en 2019, ils étaient en moyenne 21 % chez les 25-34 ans, contre 26 % chez les 45-54 ans. Par contraste, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 35 % chez les plus âgés à 45 % parmi les jeunes adultes.

Les formations qui alternent emploi et études sont relativement peu répandues malgré leurs avantages avérés

Les pays disposant de solides formations dispensés en alternance emploi-études sont aussi ceux où les taux d'emploi sont les plus élevés parmi les diplômés de la filière professionnelle, dépassant même dans certains cas ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire. Cependant, seul un tiers des effectifs en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent ce type de programmes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. La durée du volet pratique en entreprise varie selon les pays, de moins de 30 % de la durée globale du programme en Estonie et en Israël, à au moins 80 % en Autriche, en Finlande et en Suisse. Les domaines d'études les plus prisés parmi les diplômés de la filière professionnelle varient selon les niveaux d'enseignement. Tandis que l'ingénierie, les industries de transformation et la construction sont le grand domaine d'études le plus répandu dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce sont le commerce, l'administration et le droit, ou la santé et la protection sociale qui sont privilégiés par la plupart des étudiants de l'enseignement tertiaire de cycle court.

Permettre aux élèves en filière professionnelle de poursuivre leurs études dans l'enseignement tertiaire peut améliorer leurs résultats, tant sur le plan de l'apprentissage que de l'emploi

Deux tiers environ des pays de l'OCDE ont mis en place des passerelles afin de permettre aux élèves en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de poursuivre leurs études dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 7 élèves sur 10 en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des programmes à l'issue desquels ils peuvent avoir directement accès à l'enseignement tertiaire. De meilleures perspectives pour la poursuite de leurs études peuvent encourager ces élèves à obtenir leur diplôme. Bien que le taux de réussite en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire deux ans après la fin de la durée théorique de la formation (70 %) soit inférieur à celui en filière générale (86 %), les élèves en filière professionnelle sont plus susceptibles de réussir leur formation si elle donne directement accès à l'enseignement tertiaire que si elle ne le fait pas. La voie d'accès direct la plus courante entre la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et

l'enseignement tertiaire se fait via les programmes tertiaires de cycle court, principalement professionnels dans la plupart des pays de l'OCDE, mais aussi via les programmes de licence ou les formations équivalentes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire entament une formation tertiaire de cycle court. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court affichent un taux d'emploi supérieur de 4 points de pourcentage à celui des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et gagnent en moyenne 16 % de plus dans les pays de l'OCDE.

Les filières professionnelles sont souvent conçues pour permettre aux étudiants plus âgés souhaitant acquérir de nouvelles compétences de reprendre leurs études plus tard dans la vie. Tandis que 37 % des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent une filière professionnelle, ce pourcentage passe à 61 % chez les étudiants de plus de 25 ans. De même, les nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont en général plus âgés que ceux des formations tertiaires de cycle long (licence ou premier master de type long).

Les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ont augmenté à un rythme inférieur à celui du PIB

En 2017, les dépenses totales s'élevaient à environ 9 100 USD par élève dans l'enseignement primaire et 10 500 USD dans l'enseignement secondaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. La filière d'enseignement influe sur le niveau de dépenses : dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les formations en filière professionnelle coûtent en moyenne environ 1 500 USD de plus par élève que celles en filière générale, dans la mesure où elles nécessitent en général des installations et des équipements plus sophistiqués, et où la formation en entreprise peut entraîner des coûts supplémentaires. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses totales s'élevaient en 2017 à 16 300 USD par étudiant, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. À ce niveau d'enseignement, 68 % des dépenses totales sont financés par les pouvoirs publics, contre 90 % aux niveaux inférieurs d'enseignement. La part la plus importante est consacrée à la rémunération du personnel, qui représente 67 % dans l'enseignement tertiaire, et 77 % aux niveaux inférieurs d'enseignement. Après une hausse entre 2005 et 2012, la part des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement (du primaire au tertiaire) dans le produit intérieur brut (PIB) est tombée à 4.9 %, en moyenne, en 2017 – en deçà des 5.1 % de 2005. Les dépenses d'éducation ont en effet augmenté plus lentement que le PIB au cours de cette période, avec une hausse de 17 %, contre 27 % pour le PIB.

Les temps d'instruction et d'enseignement sont restés relativement stables au fil du temps

En 2019, le temps annuel moyen d'instruction obligatoire était de 804 heures dans l'enseignement primaire et de 922 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces valeurs sont restées relativement stables depuis 2014, seuls quelques pays affichant des variations supérieures à 5 %. Tandis que le temps d'instruction des élèves augmente avec l'élévation des niveaux d'enseignement, le temps d'enseignement obligatoire dans les établissements publics diminue : dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants sont ainsi tenus de donner, en moyenne, 778 heures de cours par an dans l'enseignement primaire, contre 680 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale). Depuis 2015, le nombre annuel d'heures d'enseignement a diminué d'environ 2 % dans l'enseignement primaire comme dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Entre 2000 et 2019, en moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, le salaire statuaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté) du primaire et de la filière générale du secondaire a augmenté de 2-3 %, malgré la baisse des salaires après la crise économique de 2008. Toutefois, dans les pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles, le salaire des enseignants est resté à peu près constant depuis 2015.

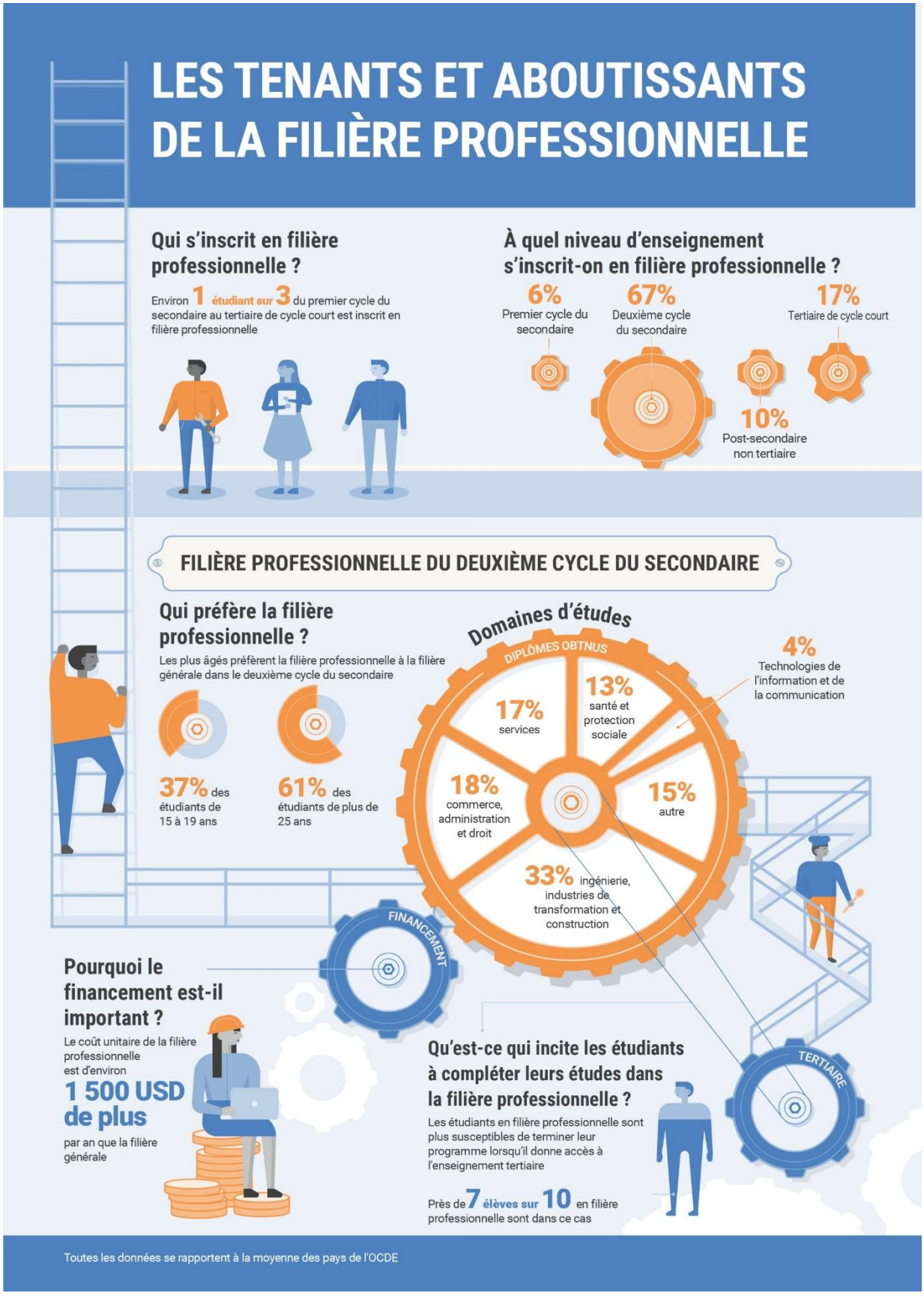
Autres faits marquants

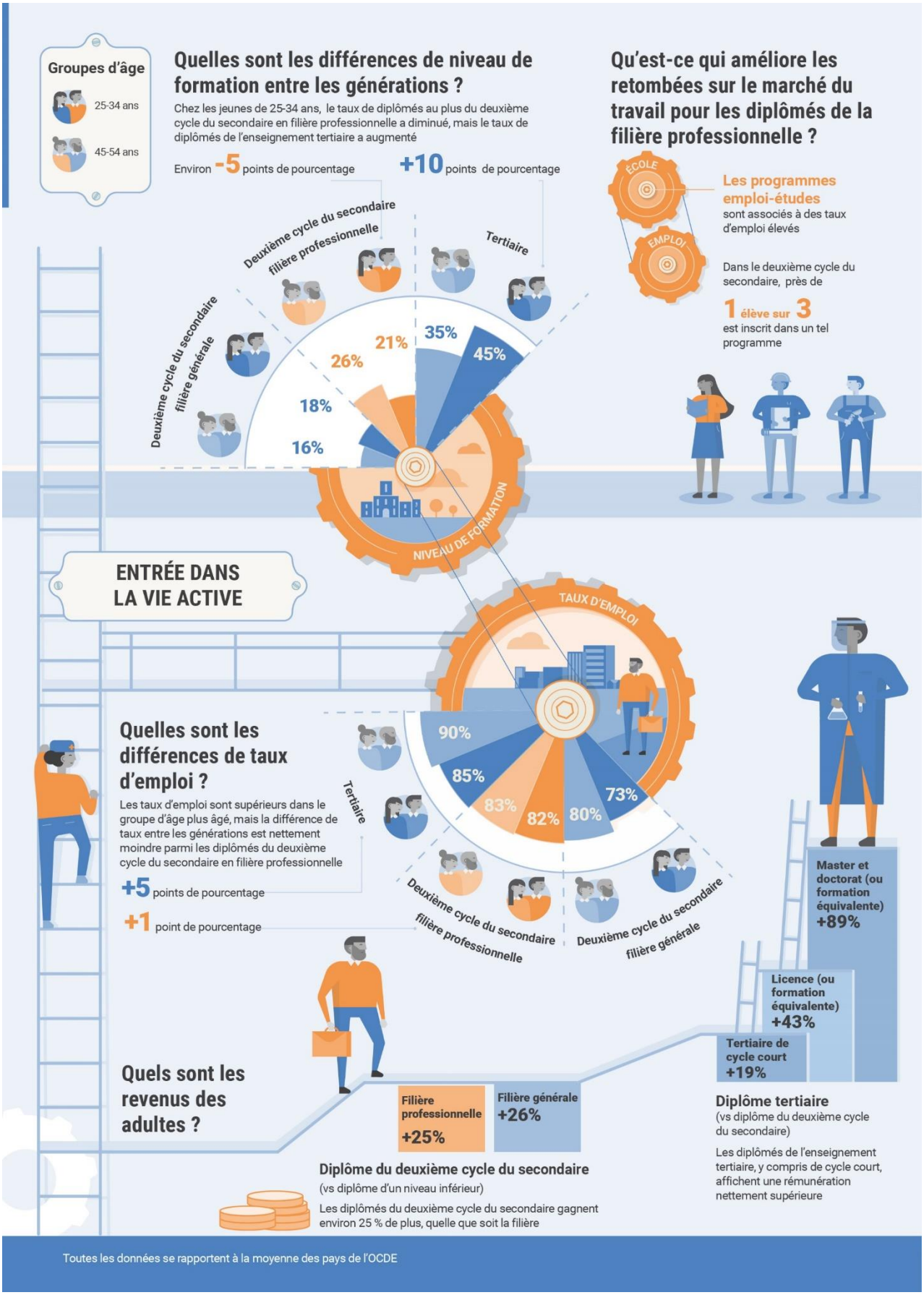
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des enfants de moins de 3 ans fréquentaient une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (niveau 0 de la CITE) en 2018.

Le nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire a progressé de 4.8 % en moyenne par an entre 1998 et 2018. Bien que les pays de l'OCDE accueillent la grande majorité des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, c'est l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans des pays tiers de l'OCDE qui a augmenté le plus rapidement.

Un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste une bonne protection contre le chômage. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 61 % des 25-34 ans occupent un emploi parmi les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 78 % parmi les diplômés au plus de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Infographie 1. Les tenants et aboutissants de la filière professionnelle




Groupes d'âge
25-34 ans
45-54 ans
Quelles sont les différences de niveau de formation entre les générations ?
Chez les jeunes de 25-34 ans, le taux de diplômés au plus du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle a diminué, mais le taux de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté
Environ -5 points de pourcentage
+10 points de pourcentage
Deuxième cycle du secondaire filière professionnelle
Tertiaire
Deuxième cycle du secondaire filière générale
35%
45%
21%
26%
18%
16%
NIVEAU DE FORMATION
Qu'est-ce qui améliore les retombées sur le marché du travail pour les diplômés de la filière professionnelle ?
ÉCOLE
EMPLOI
Les programmes emploi-études
sont associés à des taux d'emploi élevés
Dans le deuxième cycle du secondaire, près de
1 élève sur 3
est inscrit dans un tel programme
ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE
TAUX D'EMPLOI
Quelles sont les différences de taux d'emploi ?
Les taux d'emploi sont supérieurs dans le groupe d'âge plus âgé, mais la différence de taux entre les générations est nettement moindre parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle
+5 points de pourcentage
+1 point de pourcentage
90%
85%
83%
82%
80%
73%
Tertiaire
Deuxième cycle du secondaire filière professionnelle
Deuxième cycle du secondaire filière générale
Master et doctorat (ou formation équivalente) +89%
Licence (ou formation équivalente) +43%
Tertiaire de cycle court +19%
Quels sont les revenus des adultes ?
Filière professionnelle +25%
Filière générale +26%
Diplôme du deuxième cycle du secondaire
(vs diplôme d'un niveau inférieur)
Les diplômés du deuxième cycle du secondaire gagnent environ 25 % de plus, quelle que soit la filière
Diplôme tertiaire
(vs diplôme du deuxième cycle du secondaire)
Les diplômés de l'enseignement tertiaire, y compris de cycle court, affichent une rémunération nettement supérieure
Toutes les données se rapportent à la moyenne des pays de l'OCDE

Les jeunes dans l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation

Faits marquants

- Les ressources pédagogiques, les résultats des élèves, le niveau de formation et l'accès au marché du travail sont autant de dimensions au cœur du programme d'action du 4e Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4), qui vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (âgés de 25 à 64 ans) gagnent 89 % du salaire effectif d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire. D'importantes variations s'observent néanmoins entre les pays et selon le sexe (indicateur D3, utilisé comme variable indicative pour l'indicateur 4.c.5 des ODD).
- Dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, au moins 95 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquent avoir participé à des activités de formation continue au cours de l'année écoulée (indicateur 4.c.7 des ODD). Le format et le contenu de ces activités varient toutefois sensiblement entre les pays.

Contexte

En 2015, lors de l'Assemblée générale des Nations Unies, les États membres ont renouvelé leur engagement en faveur du développement mondial en adoptant le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Divisé en 17 Objectifs de développement durable (ODD), ce programme constitue un appel mondial à agir pour éliminer la pauvreté, protéger la planète et faire en sorte que toute l'humanité vive dans la paix et la prospérité. Le 4e Objectif de développement durable (ODD 4) est consacré à l'éducation et vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici à 2030 (UNESCO, 2016[1]).

Contrairement aux objectifs mondiaux antérieurs, tels que les Objectifs du Millénaire pour le développement, l'ODD 4 met l'accent sur la *qualité* de l'éducation, avec des indicateurs relatifs à la formation des enseignants et aux résultats des élèves, aux côtés de mesures *quantitatives* plus traditionnelles, telles que les taux d'accès et de participation. Il souligne également l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, en prenant en compte l'éducation à tous les niveaux (de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants à l'enseignement tertiaire) ainsi que l'apprentissage à l'âge adulte. Dans cette édition de *Regards sur l'éducation*, le chapitre consacré aux ODD se concentre sur l'enseignement secondaire, considéré comme une étape décisive pour la poursuite des études et la réussite de l'entrée sur le marché du travail (voir les indicateurs A3 et A4). Ce chapitre s'appuie sur une sélection d'indicateurs de l'ODD 4 pour donner un aperçu de la qualité de l'enseignement secondaire et de ses taux de participation, en examinant des aspects tels que les ressources pédagogiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les résultats des élèves, et le lien entre l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'accès au marché du travail.

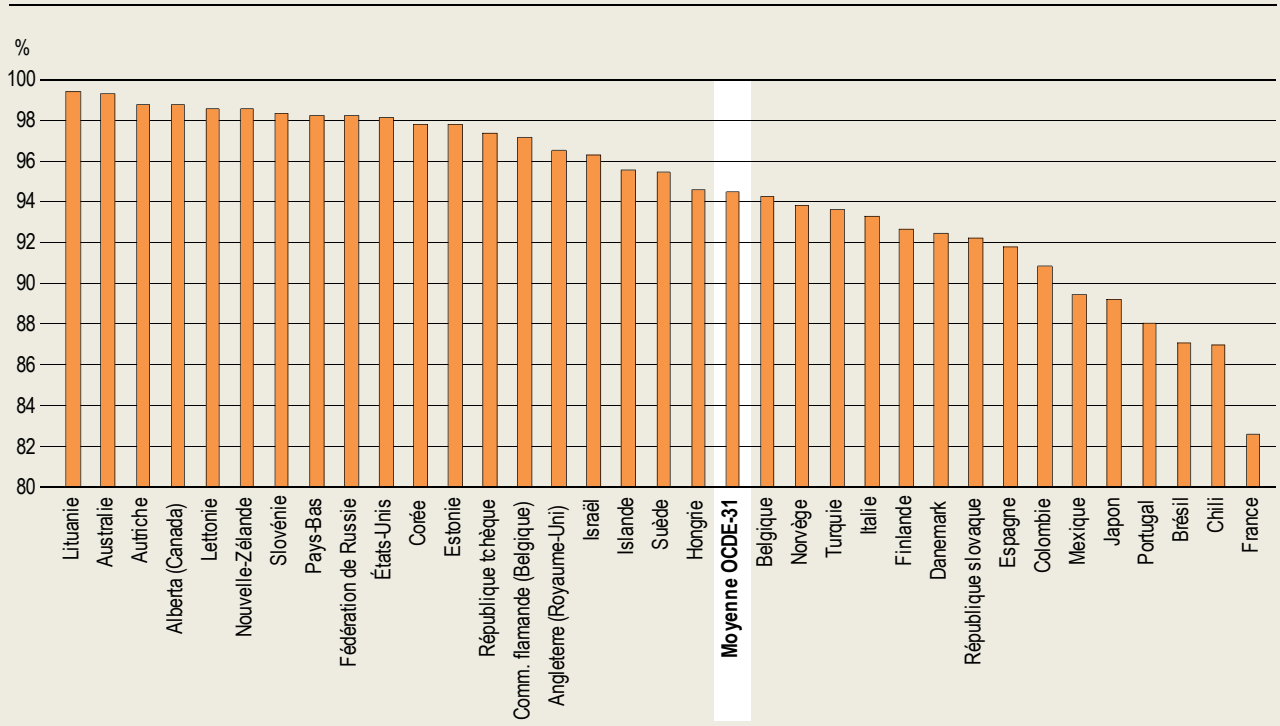
Autres faits marquants

- La performance des élèves en compréhension de l'écrit varie considérablement entre les pays. À titre d'exemple, plus de 85 % des élèves ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) atteignent au moins le niveau 2 de compétence au Canada, en Estonie, en Finlande et en Irlande, contre la moitié des élèves seulement au Brésil et en Colombie (indicateur 4.1.1.c des ODD).
- Dans tous les pays et économies ayant participé à PISA 2018, les filles obtiennent en compréhension de l'écrit des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons, avec un écart de 30 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (indicateur 4.1.1.c des ODD).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 3 % des enfants et des jeunes ne sont pas scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, une proportion qui atteint toutefois 8 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (indicateur 4.1.5 des ODD).

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des 15-24 ans suivent une filière professionnelle (enseignements secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court confondus). La plupart d'entre eux sont scolarisés dans l'enseignement secondaire (indicateur 4.3.3 des ODD).

Graphique 1. Pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de formation continue (2018)

Indicateur ODD 4.c.7



Remarque : Se rapporte aux activités de formation continue auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les activités de formation continue incluent « Cours/séminaires en présentiel », « cours/séminaires en ligne », « conférences pédagogiques dans lesquelles les enseignants et/ou les chercheurs présentent leurs recherches ou discutent de questions d'éducation », « programmes de qualification institutionnels (par exemple, des programmes diplômes) », « visites d'observation dans d'autres établissements », « visites d'observation dans des entreprises, des organisations publiques ou des organisations non gouvernementales », « observation de collègues ou de moi-même et accompagnement prévu de façon formelle par l'établissement », « participation à un réseau d'enseignants créé spécialement pour la formation continue des enseignants », « lecture d'ouvrages spécialisés » ou tout autre activité (« autre »).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161653

Analyse

Le 4e Objectif de développement durable et les cibles qui y sont liées proposent un programme d'action ambitieux qui englobe l'accès, la participation, la qualité et l'équité dans l'éducation, et ce à tous les niveaux d'enseignement. L'analyse qui suit se concentre sur l'enseignement secondaire et s'appuie sur une sélection d'indicateurs de l'ODD 4 pour examiner les ressources pédagogiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les résultats des élèves, et le lien entre l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'accès au marché du travail.

Les ressources pédagogiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Les enseignants sont souvent au centre des initiatives visant à améliorer la qualité de l'éducation, leur travail pouvant influer sur la qualité de l'instruction et les résultats d'apprentissage des élèves (Darling-Hammond, 2017[2]) (OCDE, 2018[3]). Le programme d'action des ODD consacre une cible entière (ODD 4.c) aux enseignants, avec des indicateurs contribuant au suivi de dimensions telles que l'attractivité de la profession enseignante, l'offre d'enseignants qualifiés et bien préparés, et la formation continue des enseignants.

Les salaires des enseignants sont-ils attractifs ?

Outre les attraits inhérents à l'enseignement, les conditions de travail (comme le temps de travail ou la rémunération) peuvent jouer un rôle décisif pour attirer les enseignants efficaces et les maintenir dans la profession. L'un des outils des ODD pour évaluer l'attractivité de la profession enseignante est l'indicateur 4.c.5, qui mesure le salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable. En raison de l'absence de consensus international sur sa méthodologie, cet indicateur n'a pas encore été approuvé pour le suivi. L'indicateur D3, qui porte sur la même dimension, peut néanmoins nous éclairer sur le salaire relatif des enseignants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (âgés de 25 à 64 ans) ne gagnent que 89 % du salaire effectif d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire. Les salaires relatifs varient toutefois considérablement entre les pays. Ainsi, alors que les enseignants gagnent environ 65 % du salaire effectif d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire aux États-Unis et en République tchèque, ils gagnent au moins 30 % de plus en Lituanie et au Portugal. Pour tenter de donner un aperçu des salaires relatifs, il est également important d'examiner les différences entre les sexes, qui tendent à être significatives dans la plupart des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, tandis que chez les hommes, les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire gagnent 76 % du salaire d'autres actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire, chez les femmes, ce sont les enseignantes qui ont des revenus légèrement supérieurs à ceux de leurs homologues d'autres professions. Ce ratio plus favorable aux enseignantes peut renforcer l'attractivité de la profession d'enseignant pour les femmes, mais est aussi révélateur de la persistance des inégalités salariales entre les sexes (en faveur des hommes) sur le marché du travail.

Quelle est l'offre d'enseignants ?

L'un des indicateurs dont l'on dispose pour le suivi de l'offre d'enseignants est le nombre d'élèves par enseignant. Se proposant d'examiner cette dimension sous l'angle de la qualité de l'enseignement, le programme d'action des ODD consacre un indicateur (indicateur 4.c.2 des ODD) au nombre d'élèves par enseignant formé. Dans le cadre des ODD, les enseignants formés sont définis comme ceux ayant au moins reçu (lors de leur formation initiale ou dans le cadre de la formation continue) les formations minimales organisées (notamment dans le domaine pédagogique) pour donner cours au niveau d'enseignement pertinent. En l'absence d'une norme commune pour la formation des enseignants, l'indicateur D2 (qui prend en compte l'ensemble des enseignants) peut nous éclairer sur l'offre d'enseignants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont 13 par enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce ratio varie toutefois considérablement entre les pays, allant de 8 élèves par enseignant en Autriche, en Grèce et en Lituanie, à 33 élèves par enseignant au Mexique.

Quel pourcentage d'enseignants participent à des activités de formation continue ?

Tandis que la formation initiale des enseignants pose les bases, la formation continue permet, quant à elle, d'améliorer la qualité du corps enseignant et de retenir le personnel efficace au fil du temps. Pour donner un aperçu de la formation continue des enseignants, le programme d'action des ODD utilise l'indicateur 4.c.7, qui mesure le pourcentage de ceux ayant bénéficié d'une formation de cette nature au cours des 12 derniers mois, par type de formation. Les données de l'édition 2018 de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) peuvent contribuer au suivi de cette dimension. Comme le montre le Graphique 1, dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont

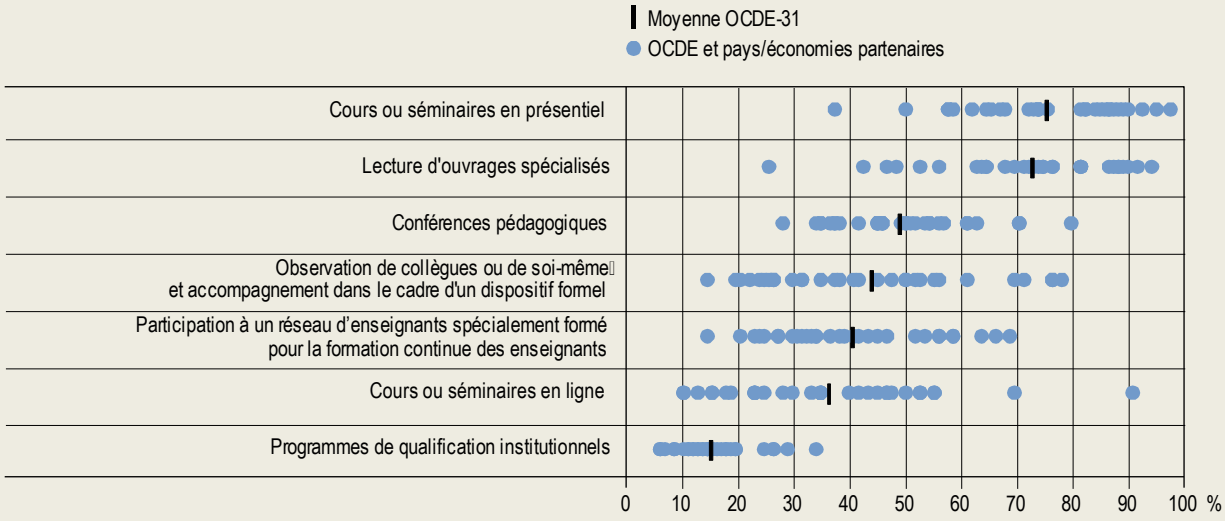
disponibles, au moins 95 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquent avoir participé à des activités de formation continue au cours de l'année écoulée. Malgré certaines variations entre les pays – avec des valeurs allant de 83 % en France à 99 % en Alberta (Canada), en Australie, en Autriche, en Lettonie et en Lituanie –, ces résultats indiquent que la formation continue est devenue une composante essentielle du parcours professionnel des enseignants (OCDE, 2019[4]). Cependant, la participation des enseignants à des activités de formation continue ne recouvre pas toujours les mêmes réalités. L'Encadré 1 examine ainsi certaines différences de format et de contenu dans la formation continue des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire au sein des pays participant à TALIS.

Encadré 1. La formation continue des enseignants, selon le type de formation et de contenu

La formation continue des enseignants peut prendre différentes formes, allant des activités informelles (par exemple, participation à des réseaux, collaboration entre pairs au sein des établissements ou lecture d'ouvrages spécialisés) aux activités formelles (comme les ateliers, les conférences ou les programmes de qualification institutionnels). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, pas moins de 76 % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquent avoir suivi des cours ou des séminaires en présentiel au cours de l'année écoulée, 72 %, avoir lu des ouvrages spécialisés, et 49 %, avoir participé à des conférences pédagogiques où des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs recherches ou débattent de questions éducatives (Graphique 2).

Les formes que peut prendre la formation continue des enseignants varient considérablement entre les pays. Ainsi, alors qu'au moins 90 % des enseignants suivent des cours/séminaires en présentiel en Australie, en Autriche, en Lettonie, en Lituanie et en Slovénie, ils ne sont que 50 %, voire moins, dans ce cas en France et au Japon. De même, au moins 70 % des enseignants en Alberta (Canada), en Fédération de Russie et en Lettonie participent à des conférences pédagogiques, contre moins de 30 % en République slovaque et en République tchèque (Graphique 2).

Graphique 2. Pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire ayant participé aux activités suivantes de formation continue (2018)



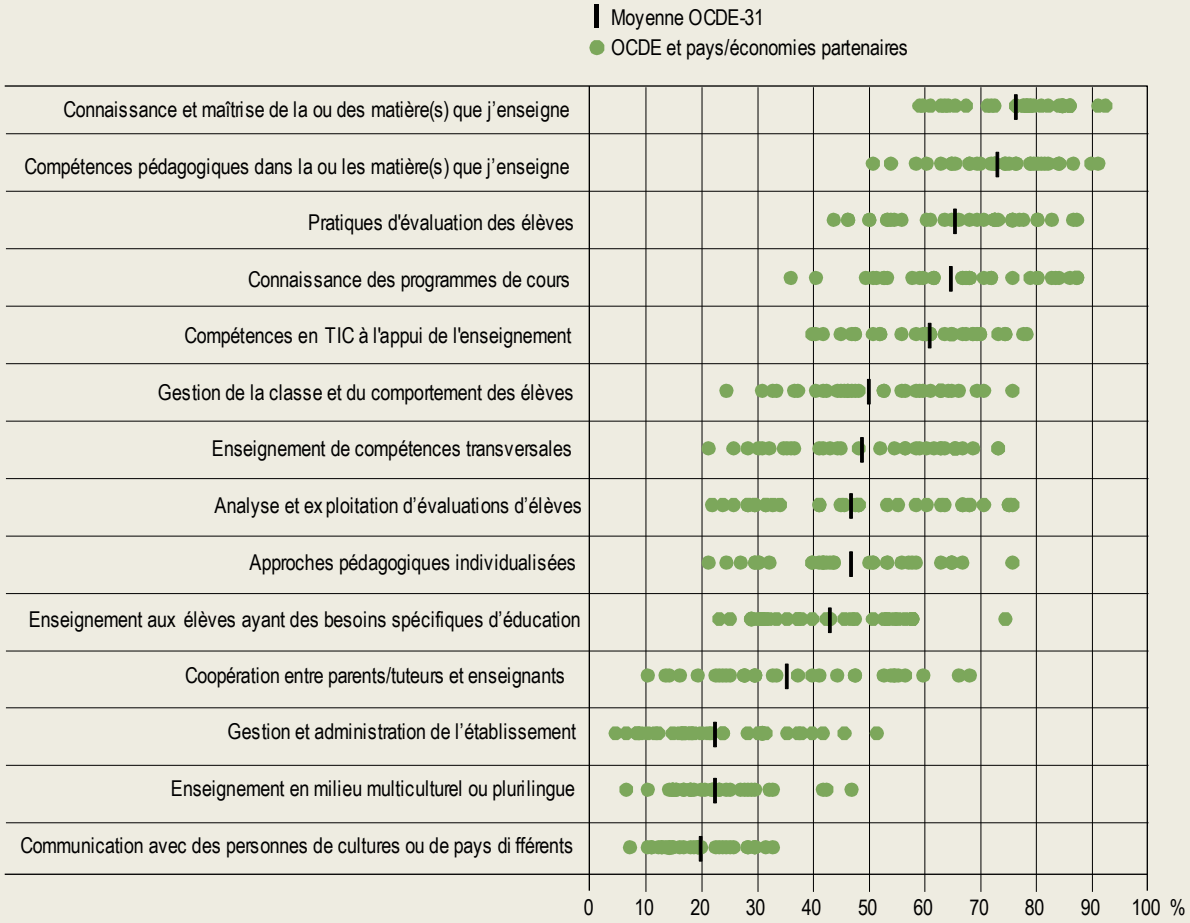
Remarque : Les pays et économies suivants sont inclus: Alberta (Canada), Allemagne, Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Autriche, Belgique, Brésil, Canada, Chili, Colombie, Communauté flamande de Belgique, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Fédération de Russie, Finlande, France, Hongrie, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Lituanie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède et Turquie. Les données relatives à d'autres activités de formation continue sont disponibles dans la base de données TALIS 2018, Tableau I.5.7.
Les activités de formation continue sont classées par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui y ont participé, en moyenne dans les pays de l'OCDE participant à l'enquête TALIS.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.7. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161672

Sur le plan du contenu, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, une part importante des enseignants indiquent participer à des activités de formation continue en lien avec « [la] connaissance et [la] maîtrise de la ou des matière(s) qu'[ils] enseigne[nt] » (76 %) et « [les] compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) qu'[ils] enseigne[nt] » (73 %). Ces

chiffres pourraient tenir au fait que la formation des enseignants est souvent liée à des réformes éducatives à grande échelle entraînant des changements dans les matières et les contenus pédagogiques (Little, 1993[5] ; Kennedy, 2014[6] ; Avalos, 2011[7]). En revanche, les enseignants sont moins susceptibles (environ 20 %) de participer à des activités de formation continue sur « [la] gestion et [l']administration de l'établissement », « [l']enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue » et « [la] communication avec des personnes de cultures ou de pays différents ». Tout comme le format, le contenu de la formation continue des enseignants varie également entre les pays. Ainsi, moins de 60 % des enseignants indiquent avoir participé à des activités de formation continue en lien avec « [la] connaissance et [la] maîtrise de la ou des matière(s) qu'[ils] enseigne[nt] » en France et en Suède, contre plus de 90 % en Corée et en Lettonie (Graphique 3). Ces variations entre les pays pourraient refléter, en partie, le type de formation initiale suivi par les enseignants. En France, par exemple, cette formation initiale met fortement l'accent sur les connaissances dans des domaines spécifiques, et les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire y sont moins nombreux que la moyenne à faire part d'un besoin de formation à cet égard (OCDE, 2019[4]).

Graphique 3. Pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de formation continue dans les domaines suivants (2018)



Remarque : Les pays et économies suivants sont inclus: Alberta (Canada), Allemagne, Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Autriche, Belgique, Brésil, Canada, Chili, Colombie, Communauté flamande de Belgique, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Fédération de Russie, Finlande, France, Hongrie, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Lituanie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Slovénie, Suède et Turquie.
Les données relatives à d'autres activités de formation continue sont disponibles dans la base de données TALIS 2018, Tableau I.5.18.
Les domaines des activités de formation continue sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui y ont participé, en moyenne dans les pays de l'OCDE participant à l'enquête TALIS.
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.18. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161691

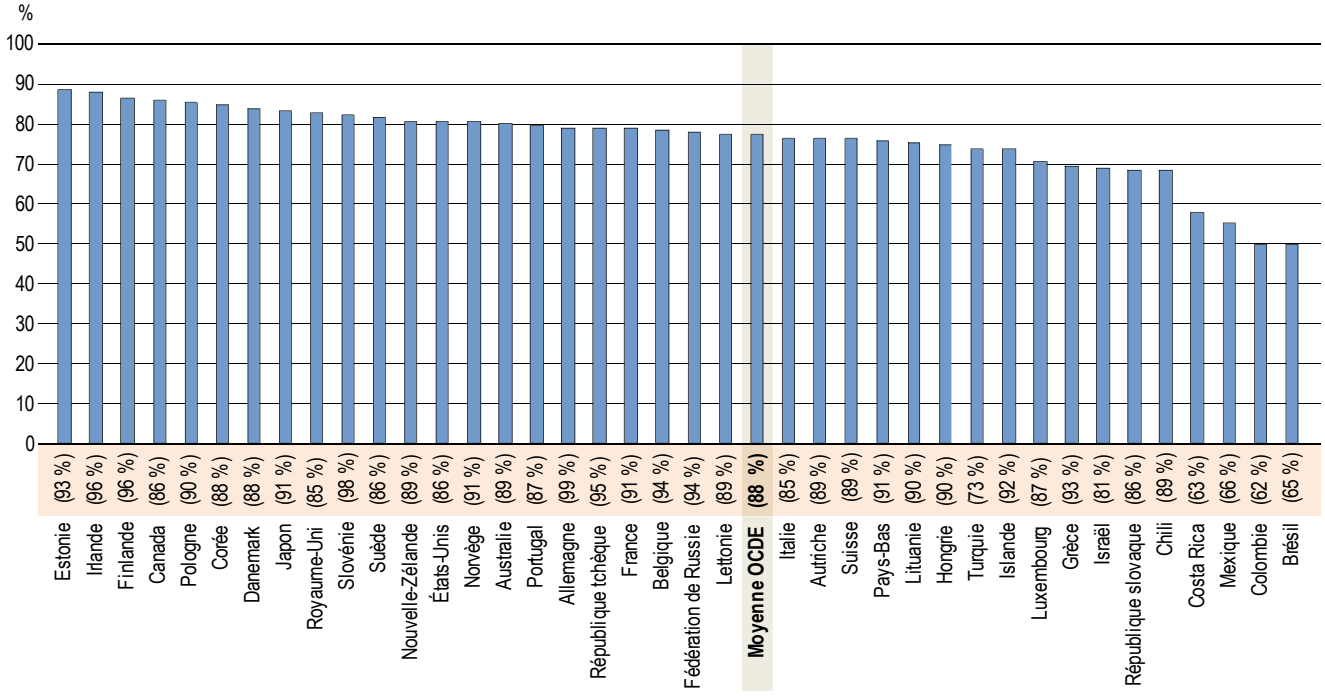
Résultats des élèves de 15 ans sur le plan des apprentissages

La façon dont l'enseignement est organisé et dispensé, ainsi que d'autres facteurs tels que la taille des classes ou les ressources humaines et financières dont disposent les établissements, peuvent avoir une forte incidence sur les résultats d'apprentissage des élèves. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue le niveau de compétence des jeunes de 15 ans scolarisés dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il contribue de ce fait au suivi de l'indicateur 4.1.1.c des ODD, qui mesure le pourcentage de jeunes en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins le niveau seuil de compétence (niveau 2 ou au-delà dans le cadre de PISA) en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Comme le montre Graphique 4, la performance des élèves en compréhension de l'écrit varie considérablement entre les pays. Ainsi, la grande majorité des élèves (plus de 85 %) atteignent au moins le niveau 2 au Canada, en Estonie, en Finlande et en Irlande, contre la moitié des élèves seulement au Brésil et en Colombie. Il est toutefois important de ne pas se borner aux moyennes nationales et d'examiner ces résultats par sexe. Dans tous les pays et économies ayant participé à PISA 2018, les filles obtiennent en compréhension de l'écrit des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons, les devançant de 30 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. C'est en Finlande que l'écart entre les sexes est le plus prononcé (plus de 50 points), et au Chili, en Colombie et au Mexique qu'il est le plus faible (moins de 20 points). Ces disparités entre les sexes sont préoccupantes, car elles peuvent avoir des conséquences à long terme sur le parcours scolaire et professionnel des filles et des garçons (OCDE, 2019[8]).

Graphique 4. Pourcentage d'élèves de 15 ans se situant au niveau 2 ou au-delà aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit (2018)

Indicateur ODD 4.1.1



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses se rapporte au pourcentage d'élèves de 15 ans dans chaque pays et économie qui sont représentés dans l'échantillon PISA (Indice de couverture 3).
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans qui se situent au niveau 2 ou au-delà.
Source : OCDE, Base de données PISA 2018, Tableaux I.B1.1 et I.A2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information

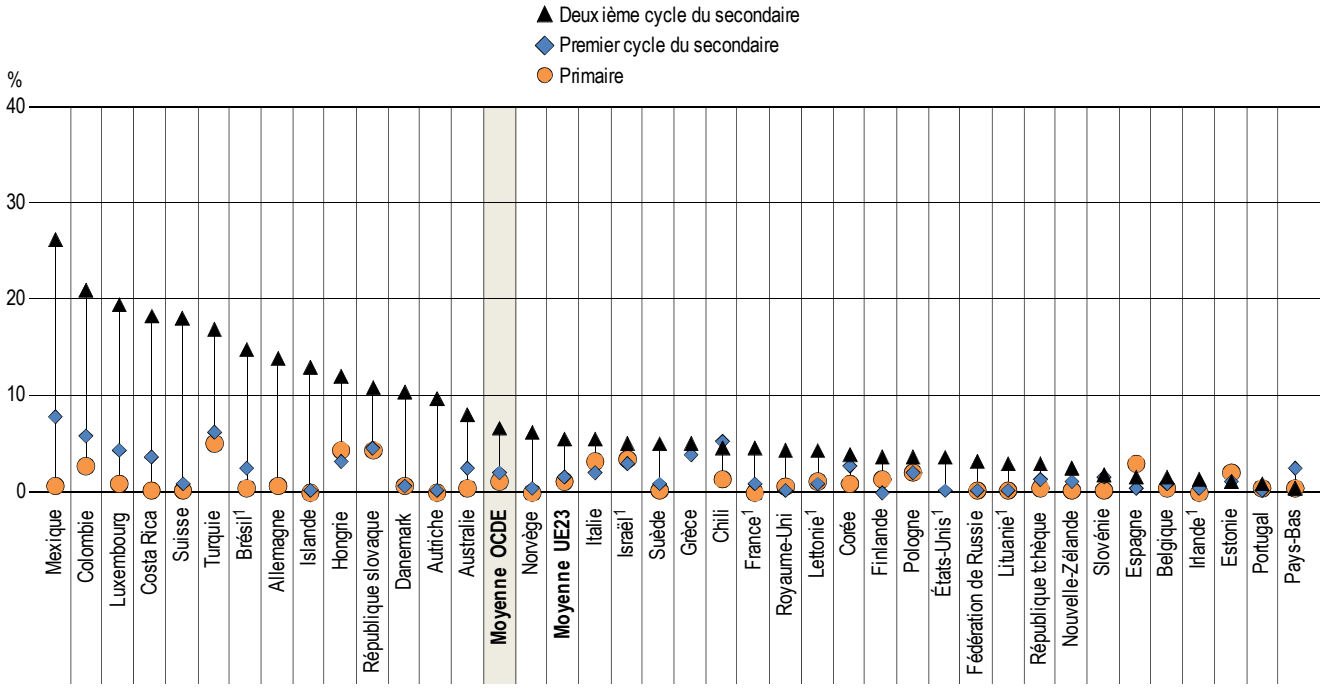
StatLink https://doi.org/10.1787/888934161710

Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et incidence potentielle sur les débouchés professionnels

Il est essentiel de veiller à ce que tous les jeunes aient la possibilité de réussir à l'école, de mauvais résultats pouvant entraîner des difficultés d'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement et au marché du travail (OCDE, 2019[8]). Pour évaluer l'accès à l'éducation, on peut, entre autres, mesurer le taux de non-scolarisation, soit le pourcentage d'enfants de la tranche d'âge officielle d'un niveau d'enseignement donné qui ne sont pas scolarisés (indicateur 4.1.5 des ODD). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 3 % des enfants et des jeunes ne sont pas scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, une proportion qui atteint toutefois 8 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet écart est particulièrement marqué en Colombie et au Mexique, où plus d'un quart des jeunes ne sont pas scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre moins de 3 % dans l'enseignement primaire (Graphique 5).

Graphique 5. Taux de non-scolarisation, selon le niveau d'enseignement

Indicateur ODD 4.1.5



1. Les données démographiques proviennent de l'exercice UOE de collecte de données démographiques (Eurostat/DEM), et non de la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies (UNPD).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2020). Les sources de données officielles de cet indicateur sont : la collecte de données UOE pour les données sur la scolarisation et la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies (UNPD) pour les données démographiques. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

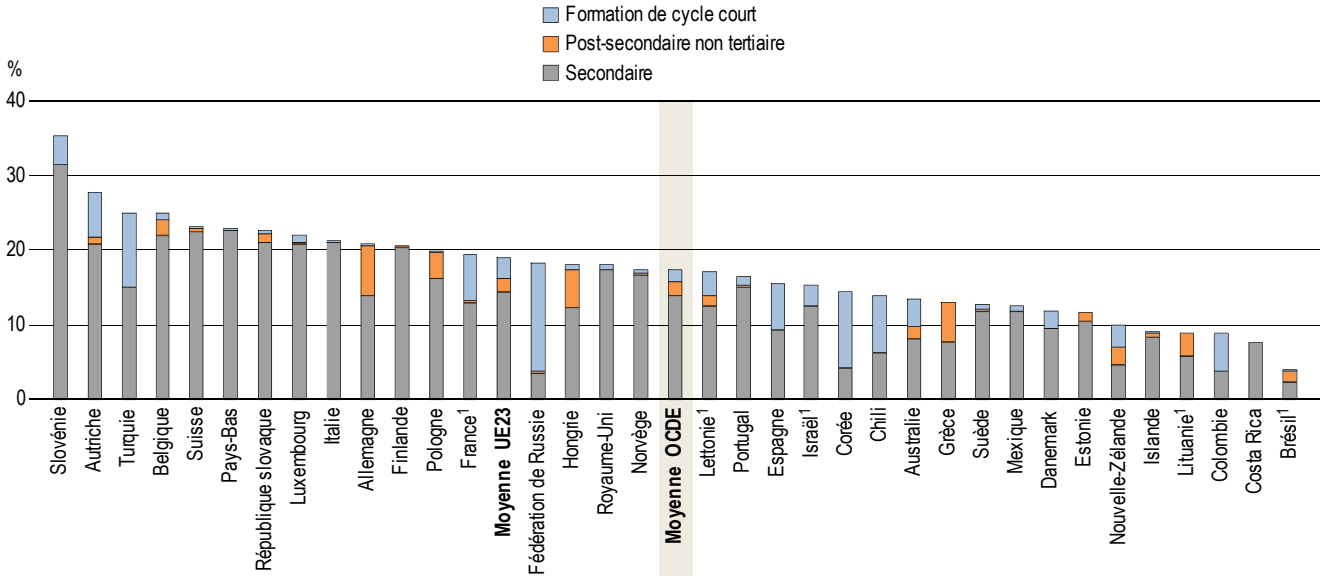
StatLink https://doi.org/10.1787/888934161729

Pour tenter d'améliorer les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail, les gouvernements ont, entre autres, développé l'enseignement professionnel. Pour le suivi de cette filière d'enseignement, le programme d'action des ODD utilise l'indicateur 4.3.3, qui mesure le taux de participation des 15-24 ans aux programmes techniques et professionnels dans un cadre éducatif formel, professionnel ou autre. Comme le montre Graphique 6, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des 15-24 ans suivent une filière professionnelle (enseignements secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court confondus). Dans la quasi-totalité des pays, la majorité d'entre eux sont scolarisés dans l'enseignement secondaire. Font figure d'exceptions des pays comme le Chili, la Corée et la Fédération de Russie, où la plupart des élèves en filière professionnelle sont scolarisés dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Lors de l'analyse de l'indicateur 4.3.3 des ODD, il est important de noter que l'étendue

de la tranche d'âge (15-24 ans) peut entraîner une sous-estimation des taux de scolarisation en filière professionnelle dans les pays où ce type de filière est principalement suivi par des élèves de groupes d'âge plus restreints.

Graphique 6. Participation des 15-24 ans à l'éducation et la formation professionnelles, selon le niveau d'enseignement (2018)

Indicateur ODD 4.3.3



1. Les données démographiques proviennent de l'exercice UOE de collecte de données démographiques (Eurostat/DEM), et non de la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies (UNPD).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des 15-24 ans dans des programmes d'éducation et de formation professionnelles dans l'enseignement secondaire, post-secondaire et tertiaire de cycle court.

Source : OCDE (2020). Les sources de données officielles de cet indicateur sont : la collecte de données UOE pour les données sur la scolarisation et la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies (UNPD) pour les données démographiques. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161748

Pour augmenter le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il faut veiller à ce que les élèves puissent à la fois accéder à ce niveau d'enseignement et le réussir. En moyenne, dans les pays dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles[1], 73 % des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin de la durée théorique de la formation qu'ils ont suivie. Toutefois, la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut s'avérer particulièrement difficile pour les élèves en filière professionnelle. En moyenne, dans les pays dont les données se basent sur des cohortes effectives, le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études s'établit à 62 % en filière professionnelle, contre 76 % en filière générale (indicateur B3). Cet écart soulève des problèmes d'équité, les élèves défavorisés étant près de trois fois plus susceptibles de suivre une filière professionnelle que leurs pairs favorisés (OCDE, 2016[9]).

Les jeunes qui quittent l'école avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en général confrontés à des difficultés sur le marché du travail, notamment à de moins bonnes perspectives d'emploi. Ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont, par exemple, plus susceptibles d'être sans emploi et de n'être ni scolarisés, ni en formation (NEET, *neither employed nor in education or training*). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de NEET chez les 25-29 ans atteint 40 % parmi les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 17 % parmi les diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Malgré des tranches d'âge différentes, ces résultats peuvent contribuer à éclairer l'indicateur 8.6.1

[1] La méthode de la cohorte effective nécessite le suivi d'une cohorte de nouveaux inscrits pendant une période spécifique. Voir l'indicateur B3 pour de plus amples informations.

des ODD, qui mesure le pourcentage de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) ne participant à aucune forme d'éducation (formelle ou non formelle), n'occupant aucun emploi et ne suivant aucune formation.

Définitions

L'expression **« enseignement et formation techniques et professionnels » (EFTP)** est l'expression générique communément employée par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour désigner l'enseignement, la formation et le développement de compétences dans un large éventail de domaines professionnels, de secteurs de production, de services et de moyens de subsistance. Ces cursus peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes et/ou le marché du travail.

Indicateur ODD	Définition
4.1.1.c	Pourcentage de jeunes en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins le niveau seuil de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques
4.c.2	Nombre d'élèves par enseignant formé
4.c.5	Salaire moyen des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable
4.c.7	Pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation
4.1.5	Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire
4.3.3	Taux de participation aux programmes techniques et professionnels (15-24 ans), selon le sexe
8.6.1	Pourcentage de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation

Méthodologie

Tous les indicateurs présentés dans ce chapitre suivent la méthodologie convenue à propos des objectifs de développement durable, notamment au sujet des sources de données recommandées ; ils peuvent donc différer dans certains cas d'autres indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation*. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Source

Indicateur	Source
4.1.5	Collecte de données UOE 2018 et UNPD (sauf mention contraire)
4.3.3	Collecte de données UOE 2018 et UNPD (sauf mention contraire)

Références

Avalos, B. (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », *Teaching and Teacher Education*, vol. 27/1, pp. 10-20, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007. [7]

Darling-Hammond, L. (2017), « Teacher education around the world: What can we learn from international practice? », *European Journal of Teacher Education*, vol. 40/3, pp. 291-309, http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399. [2]

Kennedy, A. (2014), « Models of continuing professional development: A framework for analysis », *Professional Development in Education*, vol. 40/3, pp. 336-351, http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.929293. [6]

Little, J. (1993), « Teachers' professional development in a climate of educational reform », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15/2, pp. 129-151, http://dx.doi.org/10.3102/01623737015002129. [5]

OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en. [8]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [4]

OCDE (2018), *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en. [3]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr. [9]

UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, Global Education Monitoring Report 2016, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752. [1]

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161634

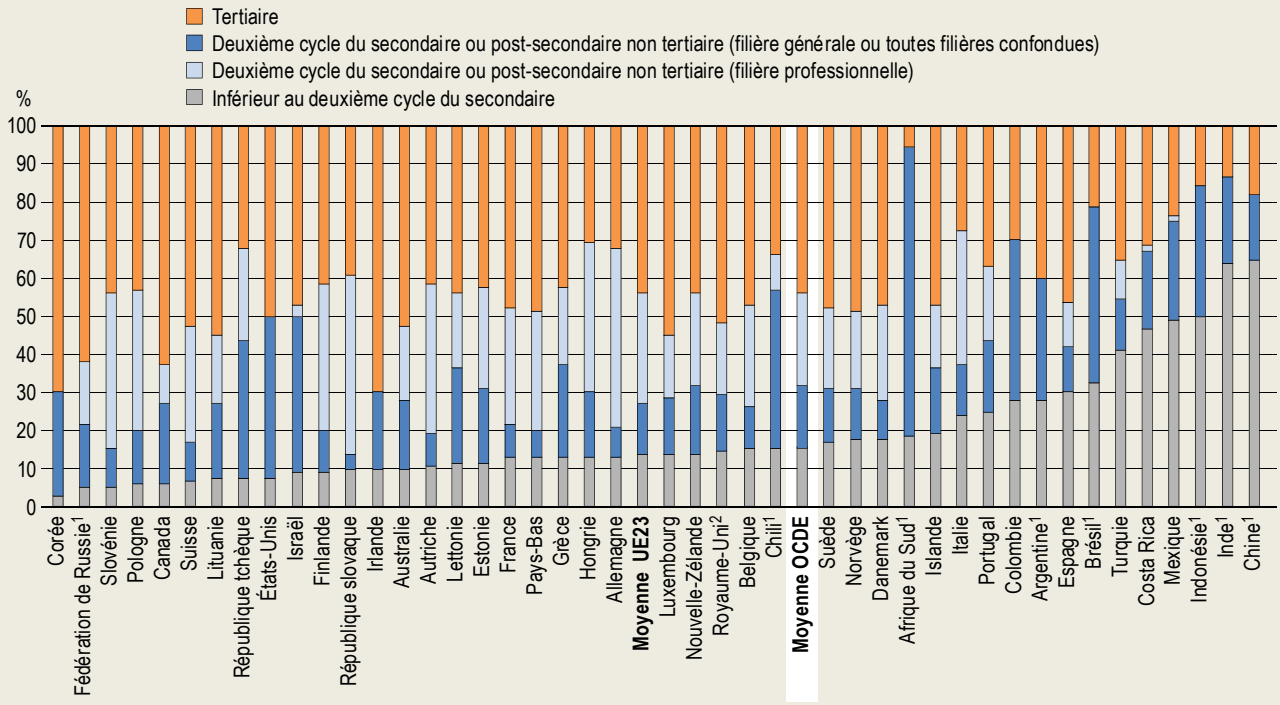
Chapitre A. Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage

Indicateur A1. Quel est le niveau de formation de la population adulte ?

Faits marquants

- Les jeunes adultes, à savoir les 25-34 ans, sont plus instruits aujourd'hui qu'il y a une dizaine d'années. Le pourcentage de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 20 % en 2009 à 15 % en 2019 en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 40 % des jeunes adultes sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, dont 59 % en filière professionnelle. Le pourcentage de diplômés en filière professionnelle a toutefois diminué de génération en génération : ils sont 66 % parmi les 35-44 ans et 72 % parmi les 55-64 ans.
- Dans l'ensemble, le niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire est le plus courant chez les 25-34 ans dans les pays de l'OCDE (45 %). Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie toutefois sensiblement entre les pays, de 24 % au Mexique à 70 % en Corée et en Irlande. La licence, ou formation équivalente, est le niveau le plus courant des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE.

Graphique A1.1. Niveau de formation des 25-34 ans (2019)



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de 25-34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2020), tableau A1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161843

Contexte

Offrir à tous la possibilité de suivre un enseignement de haute qualité est une composante fondamentale du contrat social. Il est absolument essentiel d'éliminer l'inégalité des chances dans l'éducation pour améliorer la mobilité sociale et les retombées socio-économiques.

L'indicateur du niveau de formation correspond au pourcentage d'individus officiellement diplômés d'un certain niveau d'enseignement dans la population. Le niveau de formation sert souvent d'indicateur pour juger des compétences des individus et rendre compte du capital humain – c'est-à-dire du niveau de compétence associé à un certain niveau de formation dans la population et la main-d'œuvre.

Des niveaux de formation plus élevés sont associés à plusieurs retombées sociales et économiques positives pour les individus (voir les indicateurs A2, A3, A4, A5, A6 et A7). Les individus très instruits tendent dans l'ensemble à être plus engagés dans la vie sociale et à afficher une rémunération relative et des taux d'emploi supérieurs. Le niveau de formation est également en corrélation positive avec une plus grande propension à suivre des formations formelles ou non formelles à l'âge adulte.

Les individus sont donc incités à poursuivre leurs études tandis que les gouvernements sont eux incités à fournir les infrastructures appropriées pour favoriser l'élévation du niveau de formation de la population et à prévoir l'organisation requise pour ce faire. Au cours des dernières décennies, le niveau de formation de la population, en particulier des jeunes et des femmes, a sensiblement augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE.

Autres faits marquants

- Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, les femmes sont sous-représentées dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, et la différence entre les sexes, qui est favorable aux hommes, est plus marquée chez les adultes plus jeunes que plus âgés.
- La filière professionnelle offre souvent la possibilité d'acquérir de l'expérience pratique durant les études. Trois quarts environ des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont suivi une formation avec composante pratique, souvent obligatoire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté de 10 points de pourcentage environ entre 2009 et 2019. Cette progression est allée de pair avec la diminution du pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans la plupart des pays.
- Le pourcentage de 25-34 ans diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court atteint 8 % seulement dans les pays de l'OCDE. Il est inférieur à 1 % en Allemagne, en Italie et en République tchèque, mais est supérieur à 20 % au Canada et en Corée. Dans l'ensemble, la filière professionnelle est plus courante que la filière générale à ce niveau d'enseignement, mais certains pays, comme les États-Unis et la Norvège, font figure d'exception : le pourcentage de 25-34 ans diplômés de ce niveau est plus élevé en filière générale.

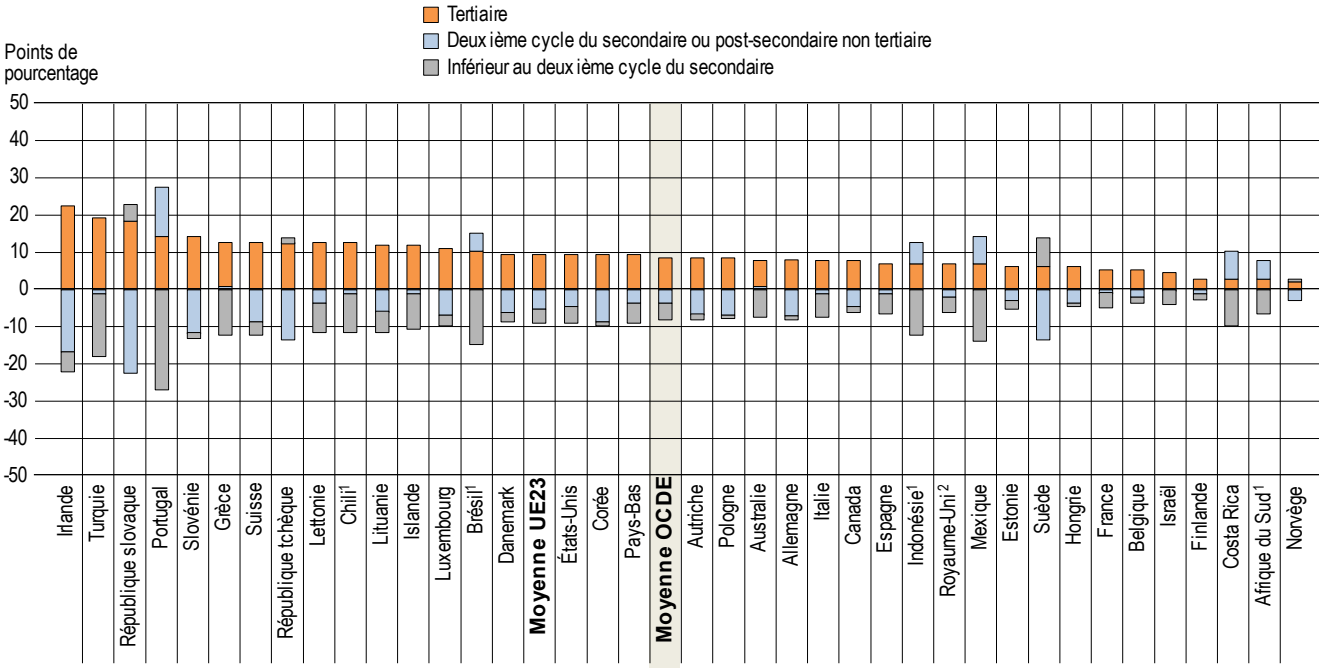
Analyse

Niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est à présent le niveau minimum requis pour évoluer dans l'économie et la société modernes. Les jeunes qui arrêtent leurs études avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peinent à trouver leur place sur le marché du travail et tendent de surcroît à être plus « déconnectés » de leurs semblables plus instruits (OCDE, 2019[1]). En fait, la majorité des jeunes (les 25-34 ans) sont au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE (voir le Graphique A1.1). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteint 31 % chez les adultes plus âgés (les 55-64 ans), contre 15 % seulement chez leurs cadets (les 25-34 ans). Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Estonie, en Lettonie et en Lituanie, les 25-34 ans sont plus susceptibles d'être au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les 55-64 ans (voir le Tableau A1.3).

Chez les jeunes adultes, l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 20 % en 2009 à 15 % en 2019 en moyenne dans les pays de l'OCDE. La diminution a été plus nette dans les pays où l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire était élevé en début de période. Il apparaît par exemple qu'au Costa Rica, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de 50 % des 25-34 ans n'étaient pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2009, mais ce pourcentage a diminué de 10 points de pourcentage au moins ; l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire y reste inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais a nettement régressé au cours des 10 dernières années. En Espagne, le pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire était élevé aussi en 2009, mais il n'a diminué que de 5 points de pourcentage entre 2009 et 2019 pour atteindre 30 %. La Norvège est le seul des pays disposant de données comparables pour 2009 et 2019 où le pourcentage de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté au cours des 10 dernières années (voir le Tableau A1.2 et le Graphique A1.2).).

Graphique A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans entre 2009 et 2019



Remarque : Dans la plupart des pays, on observe une rupture des séries chronologiques. Consulter le tableau A1.2 pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence (en points de pourcentage) de pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire entre 2009 et 2019.
Source : OCDE (2020), tableau A1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161862

Chez les jeunes, les hommes (17 %) sont plus nombreux que les femmes (14 %) dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Cette différence entre les sexes représente au moins 10 points de pourcentage en Espagne, en Islande et au Portugal. L'Indonésie et la Turquie font figure d'exception : les jeunes femmes sont plus nombreuses (à hauteur d'au moins 3 points de pourcentage) que les jeunes hommes dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, la différence entre les sexes en défaveur des jeunes hommes s'est creusée au cours des 10 dernières années dans un tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données de 2009 et de 2019 sont comparables – l'Afrique du Sud, le Costa Rica, l'Islande, le Mexique et la Norvège (voir le Tableau A1.2).

Niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie entre 21 % en Irlande et 60 % en République tchèque (voir le Graphique A1.1). Ce pourcentage a diminué, passant de 44 % en 2009 à 40 % en 2019 en moyenne dans les pays de l'OCDE, car la probabilité de faire des études tertiaires a augmenté en 10 ans (voir le Tableau A1.2). Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire restent les niveaux de formation les plus courants chez les 25-34 ans dans 16 pays de l'OCDE : l'Allemagne, l'Autriche, le Chili, la Colombie, l'Estonie, la Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, la Lettonie, le Mexique, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Slovénie (voir le Tableau A1.3).

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est souvent scindé en deux filières : la filière générale, qui vise à préparer les élèves à faire des études tertiaires, et la filière professionnelle, qui vise à les préparer à entrer directement dans la vie active. Dans la plupart des pays, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est essentiellement professionnel (voir le Tableau A1.3).

En moyenne, les adultes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont plus nombreux à avoir suivi la filière professionnelle (27 %) que la filière générale (16 %) dans les pays de l'OCDE. Ils sont toutefois plus nombreux à avoir suivi la filière générale dans un certain nombre de pays. Cet écart s'élève à 10 points de pourcentage au Canada, au Chili, au Costa Rica, en Grèce, en Israël, au Mexique et au Portugal, et est inférieur à 5 points de pourcentage en Espagne, en République tchèque et en Turquie (voir le Tableau A1.1).

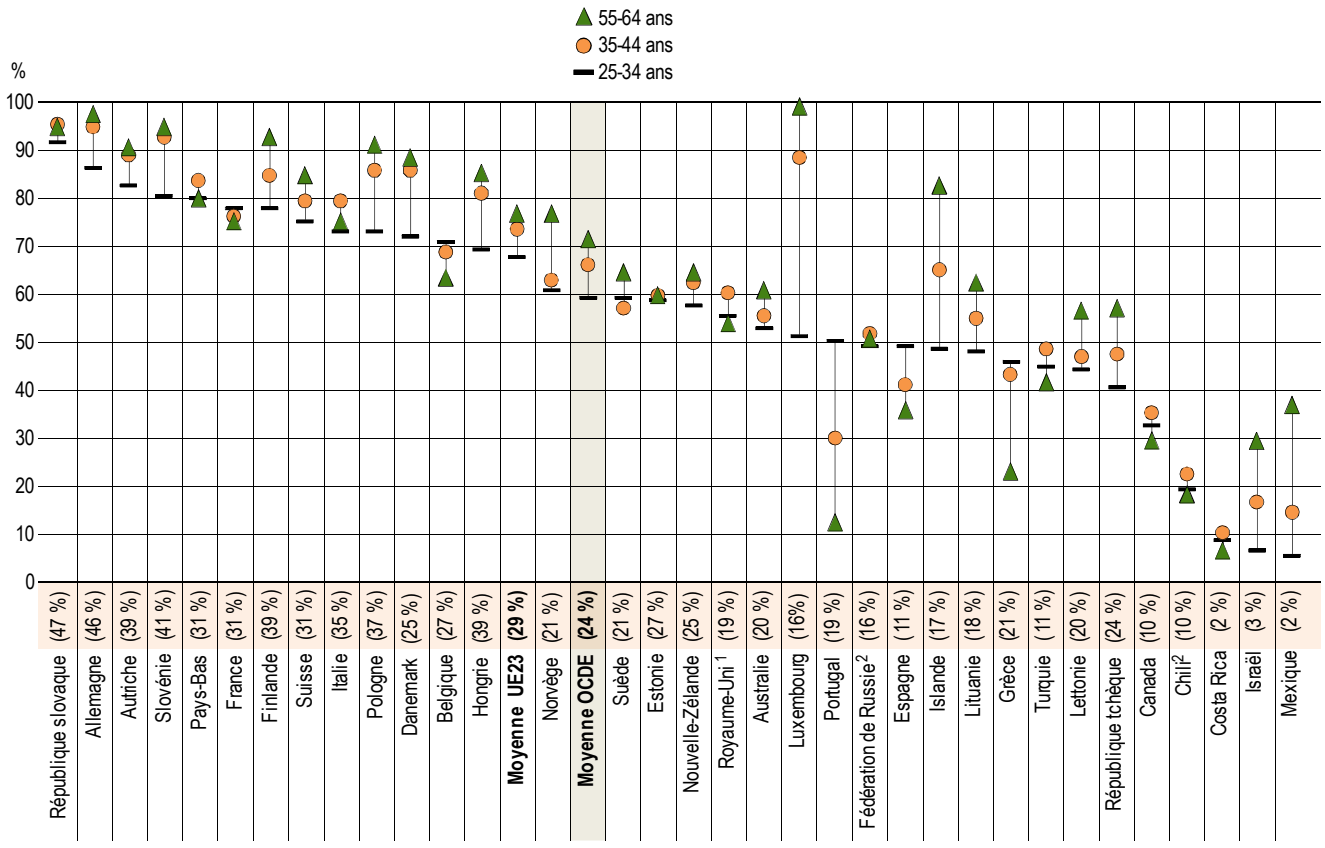
Dans la plupart des pays, l'effectif diplômé en filière professionnelle a diminué de génération en génération. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés en filière professionnelle dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'établit à 72 % chez les 55-64 ans (les adultes plus âgés), à 66 % chez les 35-44 ans et à 59 % chez les 25-34 ans (les jeunes adultes). La différence de pourcentage entre les plus âgés et les plus jeunes est supérieure à 30 points de pourcentage en Islande, au Luxembourg et au Mexique (voir le Graphique A1.3). Les innovations technologiques et l'intégration économique ont incité de nombreux secteurs à actualiser leurs profils de compétence ou de qualification. Les jeunes ont peut-être plus intérêt que leurs aînés à suivre la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, puis à faire des études tertiaires.

La situation n'a toutefois pas évolué partout de la même façon. Le pourcentage de diplômés en filière professionnelle a augmenté de plus de 10 points de pourcentage entre les deux groupes d'âge limites, mais reste inférieur à la moyenne de l'OCDE en Espagne, en Grèce et au Portugal. Il est globalement resté stable entre les générations et est supérieur à la moyenne de l'OCDE en France, en Italie, aux Pays-Bas et en République slovaque (voir le Graphique A1.3).

Différences entre les hommes et les femmes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les femmes sont sous-représentées dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle. Elles représentent moins de 35 % des 25-34 ans à disposer de ce niveau de formation au Canada, en Islande et en Lituanie. Le Chili, le Costa Rica, l'Espagne et le Mexique sont les seuls pays où les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (voir le Graphique A1.4).

Graphique A1.3. Pourcentage de diplômés en filière professionnelle dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire, selon le groupe d'âge (2019)



Remarque : Seuls les pays dont les données sur les filières d'enseignement sont disponibles sont présentés dans le graphique. Le pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est indiqué entre parenthèses.
1. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter la Base de données de *Regards sur l'éducation* pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-34 ans diplômés en filière professionnelle dans l'effectif total de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
Source : OCDE (2020), Base de données de Regards sur l'éducation, http://stats.oecd.org. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

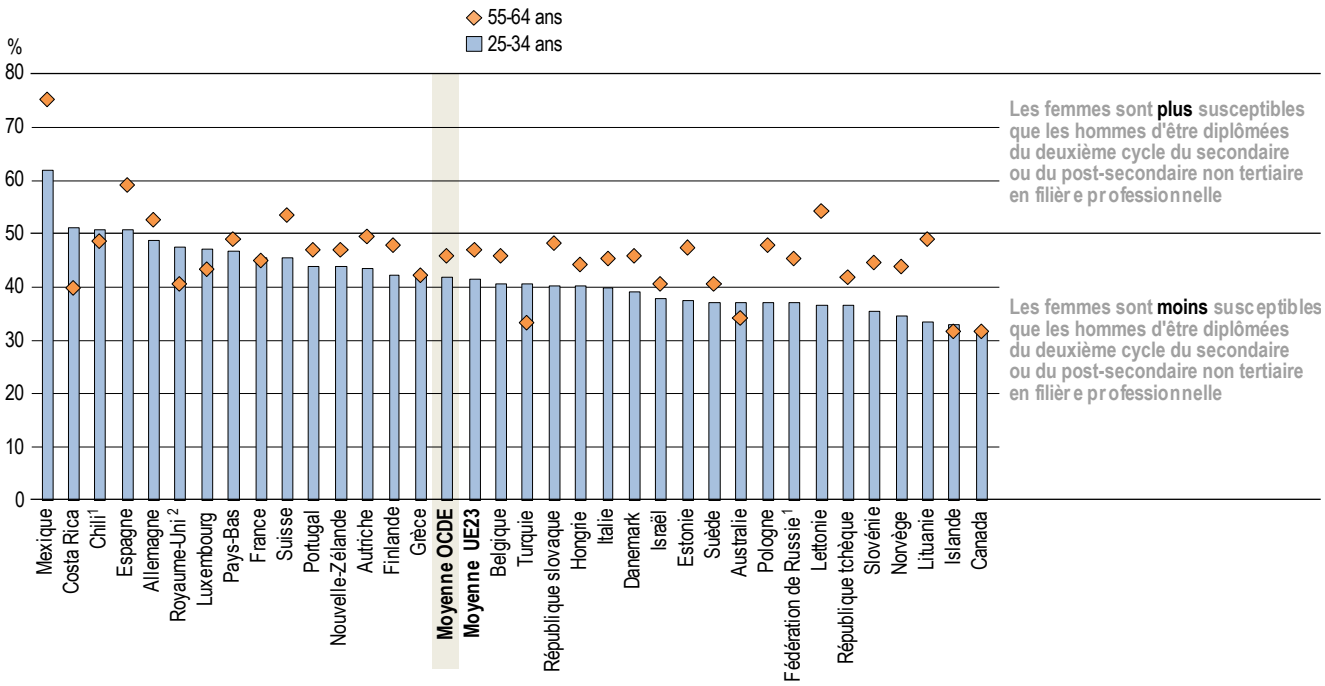
StatLink https://doi.org/10.1787/888934161881

La sous-représentation des femmes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire est liée aux domaines d'études et aux conditions d'admission. Les femmes sont dans l'ensemble plus nombreuses à suivre une formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale, ce qui s'explique par leur aptitude supposée à prendre soin d'autrui. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent plus de 80 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle dans le domaine de la santé et de la protection sociale (OCDE, 2019[1]). Par ailleurs, les formations dans ce domaine d'études relèvent souvent d'un niveau supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, 13 % seulement des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi une formation en rapport avec la santé ou la protection sociale (voir l'indicateur B7). Toutefois, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux que ceux diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans l'effectif diplômé de ces deux niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des adultes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que 6 % seulement d'entre eux le sont de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau A1.1).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, la différence de pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle s'est creusée entre les hommes et les femmes au fil des générations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de femmes

diplômées en filière professionnelle s'établit à 46 % chez les 55-64 ans, mais à 42 % seulement chez les 25-34 ans. Les jeunes femmes sont plus susceptibles que leurs aînées d'être diplômées en filière professionnelle en Australie, au Chili, au Costa Rica, en Islande, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Turquie. En Espagne et au Mexique, le défaut de parité de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est moindre dans la jeune génération que dans la génération plus âgée, mais la différence reste favorable aux femmes (voir le Graphique A1.4).

Graphique A1.4. Pourcentage de femmes dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, selon le groupe d'âge (2019)



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter la Base de données de *Regards sur l'éducation* pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes dans l'effectif de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.
Source : OCDE (2020), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161900

Encadré A1.1. Expérience professionnelle en cours de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire

En dépit de l'expansion de l'enseignement tertiaire, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire restent les niveaux de formation les plus courants dans la plupart des pays. Aujourd'hui, l'enseignement secondaire doit permettre aux jeunes non seulement d'acquérir les connaissances fondamentales requises pour poursuivre leurs études, mais aussi d'entrer dans la vie active (Musset, 2019[2]).

La filière professionnelle peut faciliter la transition entre l'école et le monde du travail et accroître le taux d'emploi des jeunes (OCDE, 2017[3]) (voir l'encadré dans l'indicateur A3). Au cours des 10 dernières années, de nombreux pays ont pris des initiatives visant à combiner études et expérience pratique en filière professionnelle. En dépit de l'intérêt croissant que les programmes emploi-études suscitent chez les responsables politiques, les indicateurs comparables à l'échelle internationale ne rendent pas compte de leurs résultats, ni même de leur prévalence.

En 2016, Eurostat a ajouté dans l'Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) un module ad hoc sur les jeunes actifs. Les données recueillies, qui viennent d'être publiées, ont comblé cette lacune au sujet des jeunes : elles indiquent la situation des jeunes au regard de l'emploi ainsi que leur expérience professionnelle durant leurs études au niveau d'enseignement dont ils sont au plus diplômés. Le module en question compte six types d'expérience professionnelle différents :

Apprentissage : composante pratique obligatoire du programme de cours, rémunérée et d'une durée de six mois minimum.

Stage obligatoire : composante pratique obligatoire du programme de cours, non rémunérée.

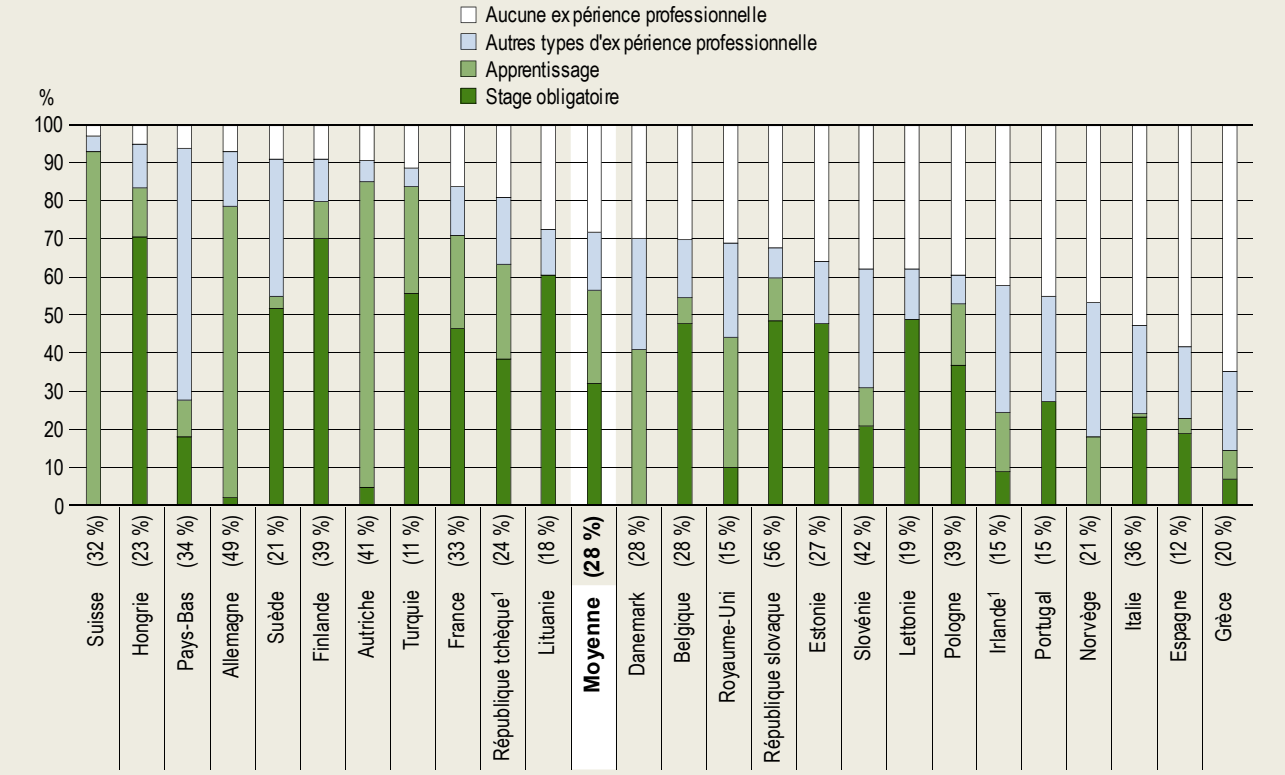
Autre composante pratique obligatoire : composante pratique obligatoire du programme de cours, sans information sur sa durée ou son caractère rémunéré.

Stage facultatif : composante pratique facultative du programme de cours, sans information sur sa durée ou son caractère rémunéré.

Activité professionnelle hors formation : activité professionnelle sans rapport avec les études en cours.

Aucune expérience professionnelle : aucune activité professionnelle (rémunérée ou non) en cours de formation.

Graphique A1.5. Répartition des 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, selon le type d'expérience professionnelle durant les études (2016)



Remarque : La catégorie « Autres types d'expérience professionnelle » est égale à 100% moins les trois autres catégories (« Stage obligatoire », « Apprentissage » et « Aucune expérience professionnelle »). Consulter le tableau A1.4 (disponible en ligne) pour de plus amples informations. Le pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est indiqué entre parenthèses.

1. L'année de référence du pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle n'est pas 2016. Voir l'annexe 3 pour plus de détails.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle n'ayant eu aucune expérience professionnelle durant leurs études au niveau d'enseignement dont ils sont au plus diplômés.

Source : OCDE/Eurostat (2020), tableau A1.4 (disponible en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161938

Certains des résultats du module de l'EFT de 2016 sont présentés dans le Graphique A1.5. Il en ressort par exemple que 28 % des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle n'ont eu aucune expérience professionnelle durant leurs études au niveau d'enseignement dont ils sont au plus diplômés. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays, entre 3 % en Suisse et 65 % en Grèce.

En moyenne, 80 % environ des jeunes adultes qui ont eu une expérience professionnelle durant leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont suivi un programme de cours avec l'une ou l'autre composante pratique obligatoire, mais le type de composante obligatoire le plus courant varie entre les pays. Les plus courants de tous les types d'expérience professionnelle sont les stages obligatoires dans certains pays, comme la Belgique, l'Estonie, la Finlande, la France, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la République slovaque, la Suède et la Turquie, mais l'apprentissage dans d'autres, en l'espèce en Allemagne, en Autriche, au Danemark, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le Graphique A1.5 et le tableau A1.4 disponible en ligne).

Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Afrique du Sud, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus nombreux chez les jeunes que chez leurs aînés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 45 % chez les 25-34 ans, mais à 28 % seulement chez les 55-64 ans. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, le niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire est le plus courant chez les 25-34 ans (voir le Tableau A1.3). Toutefois, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les pays de l'OCDE, de 24 % au Mexique à 70 % en Corée et en Irlande (voir le Graphique A1.1).

Le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté entre 2009 et 2019 dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Cette augmentation implique une diminution du pourcentage de jeunes non diplômé de ce niveau d'enseignement. L'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a diminué dans la plupart des pays. Chez les jeunes, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a toutefois augmenté alors que l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a lui aussi augmenté en Afrique du Sud, au Brésil, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et au Portugal (voir le Graphique A1.2). L'accroissement des taux de scolarisation a été plus tardif dans ces pays, où l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste élevé par comparaison avec d'autres pays (voir le Graphique A1.1).

Quant aux différences entre les sexes, les jeunes femmes sont plus susceptibles que les jeunes hommes d'être diplômées de l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 51 % chez les femmes, contre 39 % chez les hommes, et l'écart moyen favorable aux femmes s'est creusé entre 2009 et 2019. Les États-Unis, la Finlande et la Norvège sont les seuls pays disposant de données comparables pour 2009 et 2019 où l'écart entre les sexes s'est comblé au cours des 10 dernières années (voir le Tableau A1.2). Toutefois, les indicateurs agrégés occultent de fortes disparités entre les domaines d'études : les femmes sont surreprésentées dans la santé et la protection sociale, mais sous-représentées en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (OCDE, 2019[1]).

Les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont en majorité opté pour une licence ou une formation équivalente dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, mais leur pourcentage varie nettement entre les pays. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont en majorité opté pour un master en Espagne, en Fédération de Russie, en France, en Hongrie, en Italie, au Luxembourg, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir le Graphique A1.6). Cela peut s'expliquer dans certains pays par la tradition bien ancrée des premiers cursus longs, assimilés à un master (OCDE, 2019[1]). En Fédération de Russie, le fait est que l'instauration des licences est relativement récente.

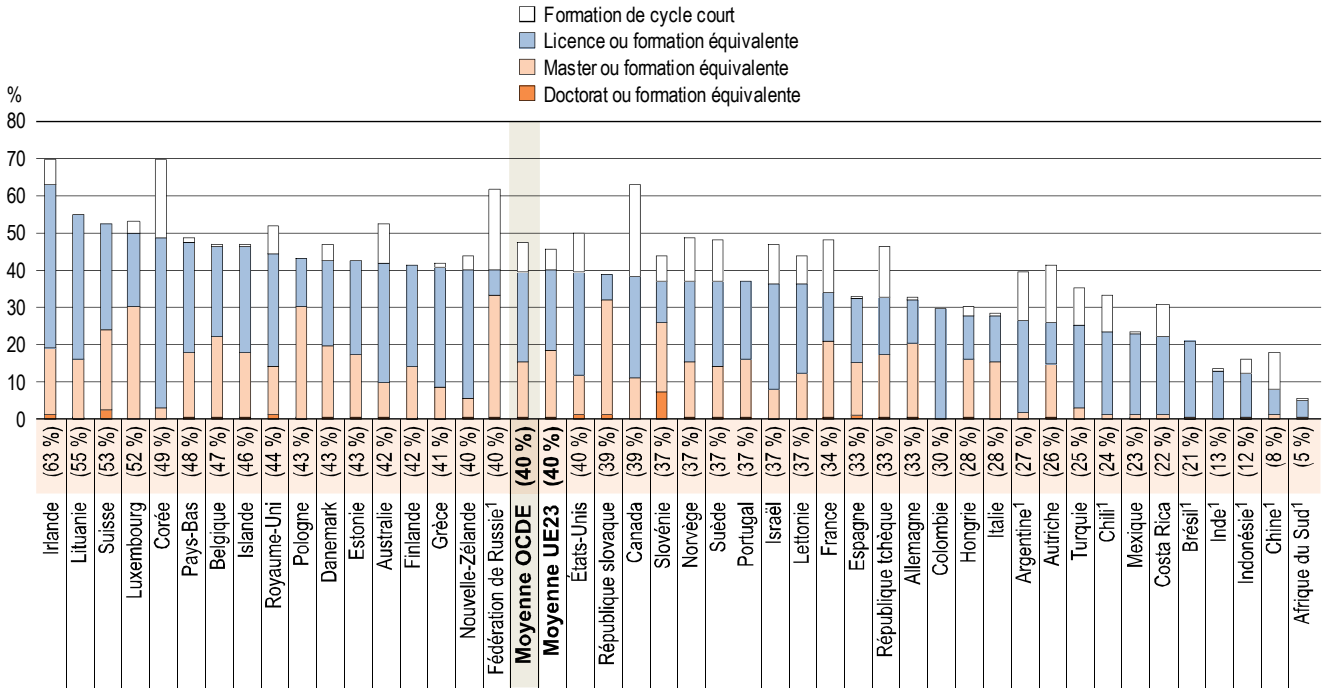
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 8 % des 25-34 ans sont au plus diplômés d'une formation tertiaire de cycle court, mais ce pourcentage varie fortement entre les pays. Chez les jeunes, ce pourcentage est inférieur à 1 % en Allemagne, en Italie et en République tchèque, mais supérieur à 20 % au Canada et en Corée. La majorité des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont suivi une formation de cycle court en Autriche (voir le Graphique A1.6).

Les formations tertiaires de cycle court relèvent davantage de la filière professionnelle que de la filière générale dans la majorité des pays où elles sont proposées. Toutefois, elles combinent filière professionnelle et filière générale dans certains pays, comme le Canada, les États-Unis et la Norvège. L'Argentine et la Turquie proposent uniquement des formations tertiaires de cycle court en filière générale (voir le Tableau A1.3).

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays selon l'existence des formations de cycle court. Il apparaît par exemple que 37 % des jeunes sont diplômés de l'enseignement tertiaire, que ce soit à l'issue d'une

licence, d'un master ou d'un doctorat, ou formation équivalente, au Portugal et en Suède, mais que l'effectif de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement moindre au Portugal, où les formations de cycle court sont moins courantes, qu'en Suède (voir le Graphique A1.6).

Graphique A1.6. Pourcentage de 25-34 ans diplômés du tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2019)



Remarque : Certaines catégories peuvent être incluses dans d'autres. Consulter le tableau A1.1 pour de plus amples informations. Le pourcentage de 25-34 ans diplômés à l'issue d'une licence, d'un master ou d'un doctorat ou formation équivalente est indiqué entre parenthèses.
1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-34 ans diplômés à l'issue d'une licence, d'un master ou d'un doctorat ou formation équivalente (pourcentage indiqué entre parenthèses à côté des pays).
Source : OCDE (2020), tableau A1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

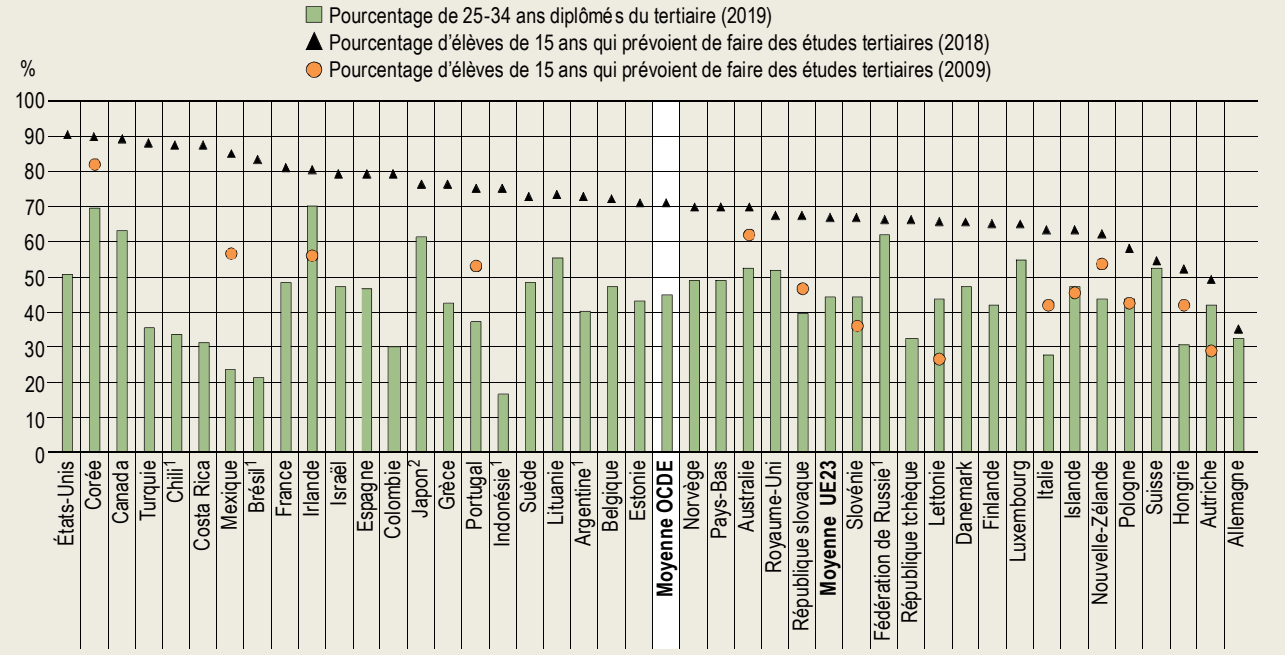
StatLink https://doi.org/10.1787/888934161919

Encadré A1.2. Ambitions scolaires et niveau de formation des jeunes

Le progrès technologique et la mondialisation ont détérioré la situation des jeunes non diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail ainsi que de tous ceux qui n'ont pas les compétences associées au monde de demain (OCDE, 2019[4]). Selon les résultats de la dernière édition (2018) du Programme international de l'OCDE sur le suivi des acquis des élèves (PISA), 7 élèves de 15 ans sur 10 pensent faire des études tertiaires en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ils sont de surcroît plus nombreux à le penser en 2018 qu'en 2009 dans tous les pays dont les données tendancielles sont disponibles. Le pourcentage d'élèves espérant faire des études tertiaires a en particulier augmenté de plus de 30 points de pourcentage en Lettonie et en Slovénie (voir le Graphique A1.7).

Toutefois, rien ne dit que les élèves de 15 ans auront tous réussi à assouvir leurs ambitions une fois qu'ils auront entre 25 et 34 ans. Dans moins de la moitié des pays dont les données PISA de 2009 sont disponibles, le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en 2019 est supérieur au pourcentage d'élèves de 15 ans pensant faire des études tertiaires en 2009 (voir le Graphique A1.7).

Graphique A1.7. Pourcentage d'élèves de 15 ans qui prévoient de faire des études tertiaires (2009 et 2018) et pourcentage de 25-34 ans diplômés du tertiaire (2019)



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans qui prévoient de faire des études tertiaires (2018).

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV), https://doi.org/10.1787/9789264091573-fr; OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr ; et OCDE/OIT/ISU (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161957

Dans les pays de l'OCDE, la différence moyenne entre le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en 2019 et le pourcentage d'élèves de 15 ans prévoyant d'être diplômés de ce niveau en 2018 représente 26 points de pourcentage environ. Elle est supérieure à 50 points de pourcentage au Brésil, au Chili, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie. Vu le taux actuel de croissance de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, il est peu probable que tous les élèves ayant l'ambition de décrocher un diplôme tertiaire y parviennent dans les 10 prochaines années dans la plupart des pays. Les élèves se basent vraisemblablement sur leurs résultats scolaires pour se faire une idée de la suite de leur parcours. Dans certains pays, les enseignants utilisent abondamment les notes pour inciter les élèves à redoubler d'efforts, de sorte que les bulletins surestiment parfois les résultats scolaires réels. La différence entre les aptitudes des élèves et les notes qui leur sont attribuées compte peut-être parmi les facteurs qui expliquent l'écart entre les ambitions scolaires et le niveau de formation (OCDE, 2012[5]).

Variation infranationale du niveau de formation

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % des 25-64 ans sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce pourcentage varie non seulement entre les pays, mais également entre les régions. Les disparités régionales tendent à être plus fortes dans les pays qui comptent plus de régions. Les États-Unis, la Fédération de Russie et la Turquie figurent par exemple parmi les pays où le nombre de régions est le plus élevé de tous ceux qui ont fourni des données infranationales. Dans ces pays, le pourcentage de diplômés de ces niveaux d'enseignement varie de plus du simple au double entre les régions les moins bien et les mieux loties selon les dernières données en date. Les différences les plus ténues entre les régions, moins de 5 points de pourcentage, s'observent en Irlande et en Israël. Ces deux pays se distinguent toutefois par un nombre peu élevé d'entités infranationales (OCDE, 2020[6]).

Dans la plupart des pays, le pourcentage de diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie davantage à l'échelle régionale entre les 25-34 ans qu'entre les 25-64 ans. L'inverse s'observe en Belgique, au Canada, au Chili, en Colombie, en Finlande, en Israël, au Portugal et en République slovaque (OCDE, 2020[6]).

Définitions

Groupes d'âge : le terme « adultes » désigne la population âgée de 25 à 64 ans ; l'expression « jeunes (adultes) », la population âgée de 25 à 34 ans ; et l'expression « (adultes) plus âgés », la population âgée de 55 à 64 ans.

Par **formations intermédiaires**, on entend au sens de la CITE 2011 les formations reconnues relevant d'un niveau d'enseignement qui sont toutefois insuffisantes pour que les individus qui les ont réussies soient considérés comme diplômés de ce niveau d'enseignement ; c'est pourquoi ces formations se classent au niveau d'enseignement inférieur. De plus, la réussite d'une formation intermédiaire ne donne pas directement accès à un niveau d'enseignement supérieur.

Le niveau de formation correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés.

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport.

Filière professionnelle : la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) définit les formations de la filière professionnelle comme des formations conçues pour que les individus qui les suivent acquièrent « les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers ». Ces formations peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes ou le marché du travail.

Méthodologie

Les niveaux de formation sont établis à partir des données annuelles sur le pourcentage de la population adulte (les 25-64 ans) diplômé d'un niveau spécifique d'enseignement dans chaque groupe d'âge.

Dans les statistiques de l'OCDE, les qualifications obtenues à l'issue de formations relevant du niveau 3 de la CITE 2011 dont la durée est insuffisante pour que les individus concernés puissent être considérés comme diplômés de ce niveau sont classées au niveau 2 de la CITE 2011 (voir le *Guide du lecteur*). Dans les pays qui ont pu démontrer l'équivalence, en termes de valeur sur le marché du travail, des qualifications officiellement délivrées à l'issue de formations intermédiaires relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple, le fait d'obtenir cinq bonnes notes au *General Certificate of Secondary Education* [GCSE] au Royaume-Uni) et le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés à l'issue de ces formations intermédiaires sont inclus dans la catégorie des diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 dans les tableaux sur les trois niveaux de formation agrégés (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013[7]).

La plupart des pays de l'OCDE classent les individus sans formation formelle au niveau 0 de la CITE 2011. Les moyennes relatives au niveau de formation inférieur à l'enseignement primaire en subissent donc vraisemblablement l'influence.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[8]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Dans la plupart des pays, les données démographiques et les chiffres sur le niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir d'enquêtes nationales sur la population active par le Réseau LSO (*Network on Labour Market and Social Outcomes of Learning*) de l'OCDE, chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société. Les données relatives au niveau de formation proviennent de la base de données de l'Organisation internationale du travail (OIT) en Arabie saoudite et en Indonésie et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) en Chine.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2020[6]).

Références

Institut de statistique de l'UNESCO (2013), *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*, UNESCO-UIS, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [7]

Musset, P. (2019), « Improving work-based learning in schools », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 233, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/918caba5-en. [2]

OCDE (2020), *Base de données de statistiques régionales - Taux de scolarisation par âge*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT. [6]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [8]

OCDE (2019), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr. [4]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [1]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [3]

OCDE (2012), *Grade Expectations : How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en. [5]

Tableaux de l'indicateur A1

Tableau A1.1 Niveau de formation des 25-64 ans (2019)

Tableau A1.2 Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2009 et 2019)

Tableau A1.3 Niveau de formation des 25-34 ans et des 55-64 ans, selon la filière d'enseignement (2019)

WEB Tableau A1.4 *Répartition des 25-34 ans ayant atteint au maximum le niveau du deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle, ou du post-secondaire non tertiaire, selon le type d'experience professionnelle durant les études (2016)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934161767

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2019)

Pourcentage d'individus par niveau de formation (niveau le plus élevé atteint)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				Tous niveaux de formation confondus
							Selon le niveau d'enseignement		Selon la filière d'enseignement							
		Inférieur au primaire	Primaire	Réussite d'une formation intermédiaire du premier cycle du secondaire	Premier cycle du secondaire	Réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Filière générale	Filière professionnelle	Pas de distinction entre les deux filières	Formation de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**															
	Australie	0	4	a	13	a	30	5	15	20	0	12	27	8	1	100
	Autriche	x(2)	1 d	a	13	a	49	3	6	46	0	16	4	13	1	100
	Belgique	3	5	a	14	a	37	2	12	26	0	1	22	17	1	100
	Canada	x(2)	2 d	a	6	a	22	10	22	10	0	26	22	11 d	x(13)	100
	Chili[1]	7	5	a	21	a	42	a	34	9	0	9	15	2 d	x(13)	100
	Colombie	x(4)	x(4)	a	38 d	5	33 d	x(6)	x(10)	x(10)	33	x(12)	24 d	x(12)	x(12)	100
	Costa Rica	11	27	8	8	3	17	0	16	2	0	6	16	3	0	100
	République tchèque	0	0	a	6	a	70 d	x(6)	35	34	0	0	6	17	1	100
	Danemark	x(2)	2 d	a	16	a	41	0	7	35	0	5	20	14	1	100
	Estonie	0	0	a	9	a	39	10	19	30	0	6	13	21	1	100
	Finlande	x(2)	1 d	a	8	a	43	1	6	38	0	10	18	16	1	100
	France	2	5	a	13	a	42	0	10	32	0	15	11	12	1	100
	Allemagne	x(2)	4 d	a	10	a	44	13	3	53	0	1	16	12	1	100
	Grèce	1	12	0	10	3	32	10	27	15	0	2	23	7	1	100
	Hongrie	x(2)	0	1	14	a	51	8	12	47	0	1	13	11	1	100
	Islande	x(2)	0 d	a	21	a	26	7	11	22	0	2	24	18	1	100
	Irlande	0	6	a	14	a	2	19	x(10)	x(10)	20	8	35	15	2	100
	Israël	3	4	a	7	a	37	a	30	6	0	13	24	13	1	100
	Italie	1	4	a	33	a	42	1	10	33	0	0	5	14	1	100
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	47 d	x(11)	x(10)	x(10)	47 d	21 d	31 d	x(12)	x(12)	100
	Corée	x(2)	4 d	a	7	a	39	a	39 d	x(8)	0	14	32	5 d	x(13)	100
	Lettonie	0	0	a	8	3	39	13	25	28	0	3	16	16	0	100
	Lituanie	0	0	0	4	2	32	18	20	30	0	a	28	15	1	100
	Luxembourg	c	7	a	17	a	21	2	5	18	0	5	17	28	2	100
	Mexique	11	16	2	27	4	22	a	18	4	0	0	16	2	0	100
	Pays-Bas	1	5	a	14	a	39	0	7	32	0	2	24	14	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	19 d	a	28	14	16	25	0	4	29	5	1	100
	Norvège	0	1	a	17	a	37	2	12	26	0	11	20	12	1	100
	Pologne	0	6	a	1	a	58	3	9	52	0	0	7	24	1	100
	Portugal	2	26	a	20	a	25	1	18	8	0	c	7	18	1	100
	République slovaque	0	1	0	7	0	63	2	4	62	0	0	3	22	1	100
	Slovénie	0	1	a	10	a	56	a	5	51	0	7	7	15	5	100
	Espagne	2	7	a	30	a	23	0	13	9	0	12	11	16	1	100
	Suède	x(2)	3 d	a	11	2	32	7	15	25	0	10	18	14	2	100
	Suisse	0	2	a	9	a	45 d	x(6)	8	36	0	x(12, 13, 14)	22 d	19 d	3 d	100
	Turquie	5	38	a	15	a	20	a	11	9	0	6	13	2	0	100
	Royaume-Uni[2]	0	0	a	20	12	21	a	15	18	0	10	24	12	1	100
	États-Unis	1	3	a	6	a	42 d	x(6)	42 d	x(8)	0	11	24	12	2	100
	Moyenne OCDE	2	6	m	14	m	36	6	16	27	3	7	18	13	1	100
	Moyenne UE23	1	4	m	13	m	39	6	13	33	1	5	15	16	1	100
Partenaires	**Argentine**[3]	5	17	7	5	3	28	a	28	a	0	14	20	1 d	x(13)	100
	Brésil[3]	14	20	a	14	a	35	a	35 d	x(8)	0	x(12)	17 d	1	0	100
	Chine[4]	3	25	a	47	a	15 d	x(6)	x(10)	x(10)	15	6	3	0 d	x(13)	100
	Inde[5]	46	14	a	11	a	18	0	x(10)	x(10)	18	1	10 d	x(12)	x(12)	100
	Indonésie[1]	17	27	a	18	a	26	0	x(10)	x(10)	26	3	8	1	0	100
	Fédération de Russie[3]	x(2)	1 d	a	4	a	19	20	19	20	0	25	3	28	1	100
	Arabie saoudite[6]	12	14	a	18	a	27	6	x(10)	x(10)	33	0	24 d	0	x(12)	100
	Afrique du Sud[3]	x(2)	14 d	a	12	a	59	8	x(10)	x(10)	67	1	5	1 d	x(13)	100
	Moyenne G20	9	12	m	16	m	31	m	m	m	11	9	16	7	m	100

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la classification CITE 2011. Les données de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement, des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
3. Année de référence : 2018.
4. Année de référence : 2010.
5. Année de référence : 2011.
6. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/OIT/ISU (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161786

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2009 et 2019)

Pourcentage de 25-34 ans par niveau de formation (niveau le plus élevé atteint)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total	
		2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	19 b	10	15 b	9	17 b	9	43 b	44	33 b	32	38 b	38	38 b	46	52 b	59	45 b	52
	Autriche	10	10	13	11	12	11	59	52	51	43	55	48	31	37	36	46	33	42
	Belgique	18 b	16	16 b	13	17 b	15	46 b	44	36 b	32	41 b	38	36 b	40	49 b	55	42 b	47
	Canada	10	7	7	5	8	6	42	38	30	24	36	31	49	55	63	71	56	63
	Chili[1]	26 b	16	25 b	13	26 b	15	54 b	53	52 b	50	53 b	51	20 b	30	23 b	37	22 b	34
	Colombie	m	31	m	24	m	28	m	43	m	42	m	42	m	26	m	34	m	30
	Costa Rica	58	51	54	42	56	46	14	21	15	23	15	22	27	28	31	35	29	31
	République tchèque	5 b	7	7 b	7	6 b	7	77 b	67	71 b	53	74 b	60	18 b	26	22 b	39	20 b	33
	Danemark	22	20	16	15	19	18	47	42	39	29	43	35	30	39	45	56	37	47
	Estonie	18	15	10	8	14	11	55	55	43	36	49	46	27	30	46	56	37	43
	Finlande	12	10	7	7	10	9	58	56	44	43	51	50	30	34	49	50	39	42
	France	17	14	15	11	16	13	44	42	38	37	41	39	39	44	48	52	43	48
	Allemagne	14 b	14	14 b	13	14 b	13	62 b	54	59 b	53	60 b	54	24 b	32	27 b	34	26 b	33
	Grèce	30 b	14	19 b	11	25 b	13	45 b	51	47 b	39	46 b	45	25 b	35	34 b	50	30 b	42
	Hongrie	14	13	14	13	14	13	65	62	56	51	61	57	20	25	30	37	25	31
	Islande	33	24	24	13	28	19	37	37	34	31	36	34	30	39	42	56	36	47
	Irlande	17 b	12	12 b	7	15 b	9	42 b	21	34 b	20	38 b	21	41 b	68	54 b	72	48 b	70
	Israël	16 b	10	10 b	7	13 b	9	49 b	53	40 b	36	44 b	44	35 b	37	51 b	57	43 b	47
	Italie	33 b	27	26 b	21	30 b	24	51 b	51	50 b	45	50 b	48	16 b	22	25 b	34	20 b	28
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52 bd	59 d	59 bd	64 d	56 bd	62 d
	Corée	3 b	2	2 b	2	2 b	2	39 b	34	35 b	21	37 b	28	58 b	64	63 b	76	61 b	70
	Lettonie	25	15	14	8	19	11	53	52	45	37	49	45	22	34	41	55	32	44
	Lituanie	15 b	9	10 b	5	12 b	7	49 b	46	39 b	29	44 b	38	36 b	45	51 b	66	44 b	55
	Luxembourg	17 b	17	16 b	9	16 b	13	41 b	34	37 b	30	39 b	32	42 b	49	47 b	61	44 b	55
	Mexique	63	49	63	48	63	49	20	28	20	28	20	28	17	23	17	24	17	24
	Pays-Bas	20 b	14	15 b	11	18 b	12	43 b	42	41 b	35	42 b	39	37 b	44	43 b	54	40 b	49
	Nouvelle-Zélande	22	14	19	13	21	13	m	47	m	39	m	43	m	39	m	48	m	44
	Norvège	19	20	14	15	16	17	44	40	29	27	37	34	38	40	56	58	47	49
	Pologne	8 b	7	6 b	5	7 b	6	64 b	59	52 b	42	58 b	51	28 b	34	43 b	54	35 b	43
	Portugal	57	30	46	20	52	25	25	41	25	35	25	38	18	29	29	45	23	37
	République slovaque	5 b	9	5 b	9	5 b	9	77 b	60	71 b	43	74 b	51	17 b	31	24 b	48	21 b	39
	Slovénie	8 b	6	5 b	4	7 b	5	71 b	60	55 b	41	63 b	51	22 b	34	40 b	55	30 b	44
	Espagne	41	36	30	25	35	30	25	24	25	23	25	23	34	41	45	52	39	47
	Suède	10 b	18	8 b	14	9 b	16	53 b	41	44 b	29	49 b	35	37 b	41	48 b	56	42 b	48
	Suisse	8 b	7	12 b	6	10 b	6	49 b	43	51 b	39	50 b	41	43 b	51	37 b	55	40 b	53
	Turquie	53 b	39	64 b	43	58 b	41	30 b	26	20 b	21	25 b	24	17 b	35	16 b	36	17 b	35
	Royaume-Uni[3]	18 b	16	18 b	13	18 b	15	38 b	35	34 b	32	36 b	34	43 b	49	47 b	55	45 b	52
	États-Unis	13	8	10	6	12	7	51	46	44	39	47	42	36	46	46	55	41	50
	Moyenne OCDE	22	17	18	14	20	15	47	44	41	35	44	40	32	39	41	51	36	45
	Moyenne UE23	19	15	15	11	17	13	52	47	45	37	48	42	29	38	40	51	35	44
Partenaires	**Argentine**[4]	m	32	m	24	m	28	m	33	m	31	m	32	m	34	m	45	m	40
	Brésil[4]	51 b	37	44 b	28	47 b	33	39 b	45	43 b	47	41 b	46	10 b	18	13 b	25	12 b	21
	Chine[5]	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18	m
	Inde[6]	58	m	70	m	64	m	26	m	18	m	22	m	16	m	12	m	14	m
	Indonésie[1]	60 b	48	65 b	51	62 b	50	32 b	37	25 b	31	28 b	34	8 b	14	10 b	18	9 b	16
	Fédération de Russie[4]	m	6	m	4	m	5	m	39	m	27	m	33	m	55	m	69	m	62
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	27	21	23	15	25	18	70	74	73	79	72	77	3	5	4	6	3	6
	Moyenne G20	m	27	m	25	m	26	m	40	m	34	m	37	m	35	m	42	m	39

Remarque : Dans la plupart des pays, on observe une rupture des séries chronologiques (indiquée par le code « b »), car les données de 2019 sont basées sur la CITE 2011, tandis que celles de 2009 sont basées sur la CITE 97. Les données de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017, et non 2019.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).
3. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
4. Année de référence : 2018, et non 2019.
5. Année de référence : 2010, et non 2009.
6. Année de référence : 2011, et non 2009.

Source : OCDE/OIT/ISU (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161805

Tableau A1.3. Niveau de formation des 25-34 ans et des 55-64 ans, selon la filière d'enseignement (2019)

Pourcentage de 25-34 ans et de 55-64 ans par niveau de formation (niveau le plus élevé atteint)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire				Post-secondaire non tertiaire				Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		dont : Formation de cycle court			
				Filière générale		Filière professionnelle		Filière générale		Filière professionnelle						Filière générale		Filière professionnelle	
		25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-34 ans	55-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	9	30	18	14	15	16	a	a	5	5	38	35	52	35	c	0	10	10
	Autriche	11	20	8	5	37	48	a	a	3	2	48	55	42	25	a	a	15	14
	Belgique	15	33	11	13	25	22	a	a	2	1	38	36	47	31	a	a	x(13)	x(14)
	Canada	6	13	21	26	a	a	a	a	10	11	31	38	63	50	2	3	22	23
	Chili[1]	15	54	42	25	10	5	a	a	a	a	51	30	34	16	a	a	10	6
	Colombie	28	64	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	42	20	30	16	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Costa Rica	46	64	20	14	1	1	a	a	1	c	22	16	31	20	a	a	2	2
	République tchèque	7	9	36 d	31 d	24 d	42 d	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)	60	74	33	18	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Danemark	18	24	10	5	25	39	a	a	0	0	35	45	47	31	0	0	0	0
	Estonie	11	8	19	21	17	21	a	a	10	10	46	52	43	40	a	a	c	13
	Finlande	9	15	11	3	38	40	a	a	1	2	50	44	42	41	a	a	c	20
	France	13	31	9	11	31	34	0	0	a	a	39	45	48	24	0	1	14	10
	Allemagne	13	13	8	2	30	49	a	a	16	9	54	60	33	27	a	a	0	1
	Grèce	13	44	24	25	8	2	a	a	12	5	45	33	42	23	a	a	1	3
	Hongrie	13	19	17	9	23	49	a	a	16	3	57	62	31	19	a	a	3	0
	Islande	19	30	17	6	13	21	0	0	3	10	34	38	47	33	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Irlande	9	41	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	21	18	70	41	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Israël	9	19	41	24	3	10	a	a	a	a	44	34	47	47	a	a	10	15
	Italie	24	50	13	9	35	28	a	a	1	0	48	38	28	13	a	a	0	c
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)	m	m	62 d	44 d	m	m	m	m
	Corée	2	33	28 d	43 d	x(3)	x(4)	a	a	a	a	28	43	70	24	a	a	21	5
	Lettonie	11	9	25	27	13	15	a	a	7	21	45	63	44	28	a	a	7	1
	Lituanie	7	5	20	24	10	11	a	a	8	29	38	64	55	30	a	a	a	a
	Luxembourg	13	42	15	c	14	19	m	m	2	3	32	22	55	36	3 d	5 d	x(15)	x(16)
	Mexique	49	71	26	10	2	6	a	a	a	a	28	15	24	14	a	a	1	0
	Pays-Bas	12	31	8	8	31	30	a	a	0	0	39	38	49	31	a	a	1	2
	Nouvelle-Zélande	13	28	18	15	10	13	a	a	15	14	43	42	44	30	a	a	3	5
	Norvège	17	22	13	10	19	31	a	a	1	2	34	44	49	34	10	6	2	5
	Pologne	6	11	14	7	34	63	0	0	3	4	51	73	43	16	0	0	c	0
	Portugal	25	69	19	14	17	2	a	a	2	0	38	15	37	15	a	a	c	c
	République slovaque	9	12	4	4	46	66	a	a	2	2	51	72	39	16	a	a	c	0
	Slovénie	5	19	10	3	41	57	a	a	a	a	51	60	44	22	a	a	7	8
	Espagne	30	52	12	14	11	7	a	a	0	0	23	21	47	27	a	a	14	7
	Suède	16	19	7	15	19	26	7	3	2	5	35	49	48	32	0	0	4	2
	Suisse	6	15	10 d	8 d	31 d	44 d	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)	41	52	53	34	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Turquie	41	75	13	8	11	6	a	a	a	a	24	14	35	11	10	4	a	a
	Royaume-Uni[3]	15	27	15	16	19	18	a	a	a	a	34	34	52	39	a	a	7	12
	États-Unis	7	10	42 d	46 d	a	a	a	a	x(3)	x(4)	42	46	50	43	6	6	4	5
	Moyenne OCDE	15	31	18	15	21	26	m	m	5	6	40	42	45	28	m	m	7	7
	Moyenne UE23	13	26	14	13	25	31	m	m	5	5	42	47	44	27	m	m	m	6
Partenaires	**Argentine**[4]	28	47	32	23	a	a	a	a	a	a	32	23	40	29	13	12	a	a
	Brésil[4]	33	63	46 d	22 d	x(3)	x(4)	a	a	a	a	46	22	21	14	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Chine[5]	64	88	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	18	8	18	4	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Inde[6]	64	81	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	22	12	14	7	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Indonésie[1]	50	81	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	34	12	16	7	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Fédération de Russie[4]	5	5	17	22	a	a	a	a	16	22	33	44	62	50	a	a	22	28
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	18	48	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	77	43	6	9	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)
	Moyenne G20	26	45	m	m	m	m	m	m	m	m	37	31	39	25	m	m	m	m

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la classification CITE 2011. Les données de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
3. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
4. Année de référence : 2018.
5. Année de référence : 2010.
6. Année de référence : 2011.

Source : OCDE/OIT/ISU (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

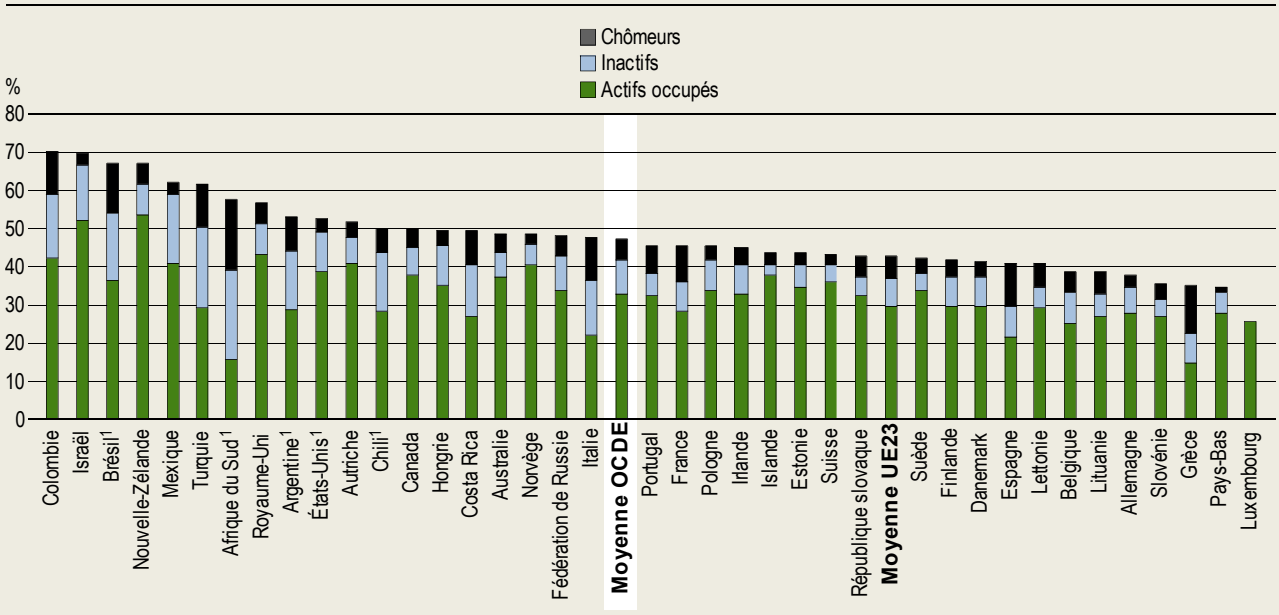
StatLink https://doi.org/10.1787/888934161824

Indicateur A2. Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?

Faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la moitié environ (53 %) des 18-24 ans sont encore scolarisés. Deux jeunes sur trois sont encore scolarisés dans ce groupe d'âge en Grèce, aux Pays-Bas et en Slovénie, la proportion la plus élevée. Par contraste, au plus 30 % des jeunes sont encore scolarisés en Colombie.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % des 18-24 ans sont sans emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation (NEET). Ce pourcentage est égal ou supérieur à 20 % en Afrique du Sud, en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie.
- Dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un jeune sur sept (14 %) en moyenne est NEET moins de deux ans après la fin de ses études dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018. Le pourcentage de NEET diminue deux ans après la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais augmente légèrement par la suite. Le pourcentage de NEET s'élève à 10 % dans l'effectif diplômé deux à trois ans après et à 12 % dans l'effectif diplômé quatre à cinq ans après.

Graphique A2.1. Pourcentage de 18-24 ans non scolarisés, selon leur situation au regard de l'emploi (2019)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais neither employed nor in education or training).
1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage total de 18-24 ans non scolarisés.
Source : OCDE (2020), tableau A2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162052

Contexte

La longueur et la qualité de l'instruction ont un impact sur la transition des jeunes entre les études et la vie active, au même titre que la situation sur le marché du travail, la conjoncture économique et le contexte culturel. Il est par exemple d'usage que les jeunes terminent leurs études avant de chercher du travail dans certains pays, alors que formation et emploi sont souvent concomitants dans d'autres pays. Dans certains pays, la transition des jeunes entre l'école et la vie active ne diffère guère entre les femmes et les hommes, alors que dans d'autres, les femmes sont nombreuses à se consacrer à temps plein à leur famille dès la fin de leurs études, sans incursion sur le marché du travail. Lorsque le marché du travail est morose, les jeunes ont souvent tendance à prolonger leurs études, car des taux de chômage élevés diminuent le coût d'opportunité de l'éducation, et peuvent améliorer leurs compétences en attendant que la situation s'améliore.

Pour améliorer la transition entre l'école et la vie active, quelle que soit la conjoncture économique, les systèmes d'éducation doivent faire en sorte que les jeunes acquièrent les compétences demandées sur le marché du travail. Pour les pouvoirs publics, investir dans l'éducation peut être un moyen sensé de lutter contre le chômage et de produire les compétences requises en vue de la reprise économique. De plus, les investissements publics peuvent cibler des employeurs potentiels pour les encourager à recruter des jeunes.

Rester sans-emploi peut être lourd de conséquences à long terme, en particulier lorsque les périodes de chômage se prolongent et que le découragement gagne. Le problème des NEET préoccupe les responsables politiques, d'autant qu'il peut avoir des implications importantes pour les individus et la société si aucune mesure n'est prise pour y remédier.

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, plus le pourcentage d'élèves peu performants à l'âge de 15 ans aux épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est élevé, plus le pourcentage de jeunes NEET est élevé. Le pourcentage de NEET est par exemple le moins élevé dans des pays où les adolescents peu performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (ceux situés sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence) sont relativement peu nombreux – comme au Canada et au Danemark –, mais le plus élevé dans des pays où ces adolescents peu performants sont les plus nombreux – comme au Brésil et au Costa Rica.
- Le pourcentage de jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation enregistré en 2019 est l'un des moins élevés depuis 2000. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de NEET âgés de 20-24 ans s'élève à 15.2 %, soit environ 4 points de pourcentage de moins que 10 ans plus tôt, en 2009 (18.7 %). Le pourcentage de NEET n'a augmenté depuis 2009 qu'au Brésil, au Danemark, en Grèce et en Italie.
- L'élévation du niveau de formation réduit le risque de devenir NEET. Dans les pays de l'OCDE, les 25-29 ans sont quatre fois plus susceptibles d'être NEET s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire.

Remarque

Cet indicateur analyse la situation des jeunes à l'âge de la transition entre l'école et le monde du travail : certains d'entre eux sont encore scolarisés, d'autres travaillent déjà et d'autres encore sont sans emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation, ou NEET (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Les NEET regroupent à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs). Une partie des analyses proposées ici se concentre sur les 18-24 ans, car bon nombre d'entre eux poursuivent leurs études alors qu'ils sont arrivés au terme de la scolarité obligatoire. Les analyses des tendances relatives aux NEET portent toutefois sur les 20-24 ans par manque de données longitudinales sur les 18-24 ans dans la majorité des pays.

Analyse

La situation des jeunes sur le marché du travail au sortir de l'école

La scolarité de nombreux jeunes prend fin entre l'âge de 18 et 24 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié (47 %) des 18-24 ans ne sont plus scolarisés. Plus de 65 % d'entre eux ne sont plus scolarisés au Brésil, en Colombie, en Israël et en Nouvelle-Zélande. L'inverse s'observe en Grèce, aux Pays-Bas et en Slovénie, où deux jeunes sur trois sont encore scolarisés (voir le Graphique A2.1).

En moyenne, 16 % seulement des 25-29 ans sont encore scolarisés dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est inférieur à 10 % en Afrique du Sud, en Belgique, en Fédération de Russie, en France, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, mais supérieur à 25 % au Danemark, en Finlande, en Islande et en Israël. En Israël, le service militaire de deux ans, obligatoire pour les hommes et les femmes, explique pourquoi le taux de scolarisation est relativement peu élevé chez les 18-24 ans, mais relativement élevé chez les 25-29 ans (OCDE, 2020[1]).

Les jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés se répartissent entre actifs occupés, chômeurs et inactifs. Les 47 % de 18-24 ans qui ne sont plus scolarisés sont constitués de 70 % d'actifs occupés et de 30 % de chômeurs ou inactifs. Le pourcentage d'actifs occupés varie toutefois sensiblement entre les pays dans ce groupe d'âge. Le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif total de 18-24 ans non scolarisés est égal ou supérieur à 80 % en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse. Les jeunes éprouvent plus de difficultés à entrer dans la vie active au sortir de l'école dans d'autres pays. En Afrique du Sud, en Grèce, en Italie et en Turquie par exemple, moins de la moitié des 18-24 ans non scolarisés travaillent (voir le Graphique A2.1).

Les jeunes sans emploi au sortir de l'école sont dits « NEET » (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de NEET s'établit à 14.3 % dans le groupe d'âge des 18-24 ans. Il est inférieur à 10 % en Allemagne, en Estonie, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Slovénie, en Suède et en Suisse, mais égal ou supérieur à 20 % en Argentine, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Grèce, en Italie et au Mexique et même supérieur à 30 % en Afrique du Sud, au Brésil et en Turquie. Dans la plupart des pays, les NEET sont plus souvent inactifs que chômeurs : en moyenne, 8.4 % des NEET âgés de 18-24 ans sont inactifs et 5.5 % d'entre eux sont au chômage dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de NEET au chômage est toutefois supérieur au pourcentage de NEET inactifs en Espagne, en France, en Grèce, en Islande, en Lettonie, au Portugal, en République slovaque et en Slovénie (voir le Graphique A2.1).

Évolution de la transition entre les études et la vie active

Le pourcentage de jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation enregistré en 2019 est l'un des moins élevés depuis 2000 : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 20-24 ans NEET s'élève à 15.2 %, soit 3 points de pourcentage de moins que 10 ans plus tôt, en 2009 (18.7 %). Cette diminution s'explique en grande partie par les effets dévastateurs de la crise financière de 2008 sur l'emploi des jeunes. Dans de nombreux pays, 2009 est la première année où la crise financière et économique a commencé à faire ressentir ses effets, ce qui explique pourquoi le pourcentage de NEET a augmenté fortement cette année-là et a atteint un niveau record en 2010-11. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 20-24 ans NEET a atteint 19.2 % en 2010 et a commencé à diminuer progressivement à partir des années suivantes (voir le Tableau A2.2) (OCDE, 2020[1]).

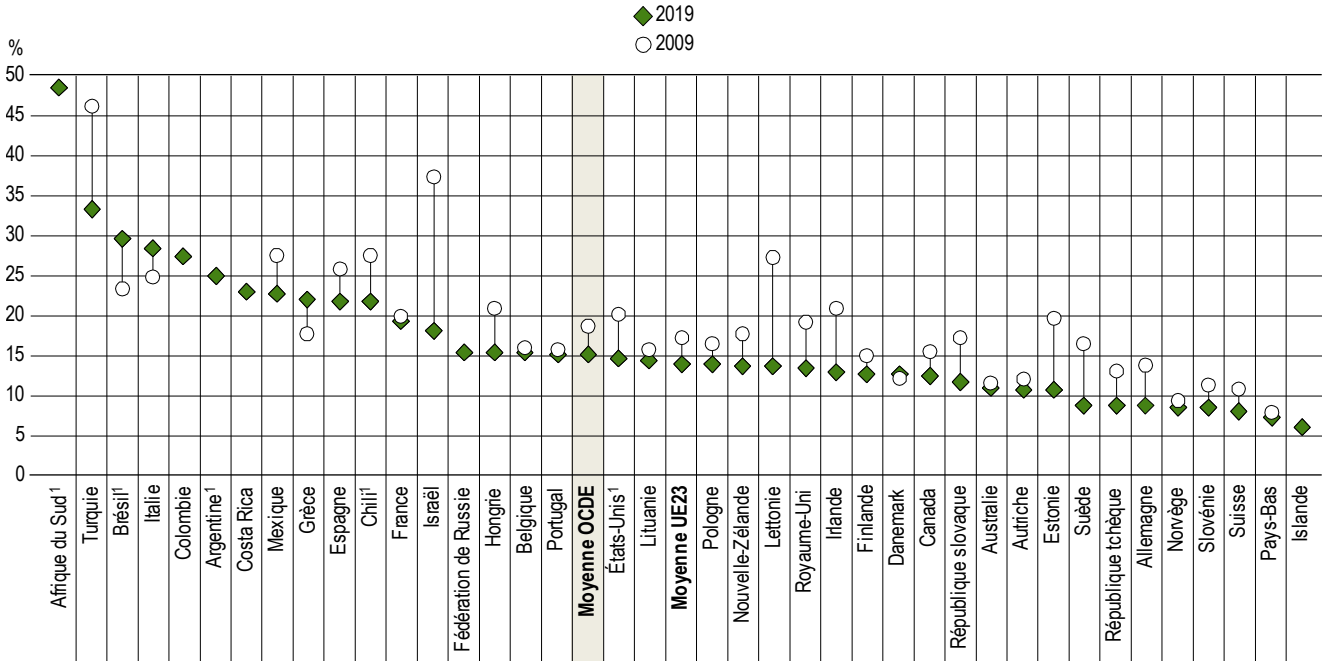
Parmi les pays dont les données de 2009 et de 2019 sont comparables, c'est en Lettonie et en Turquie que le pourcentage de 20-24 ans NEET a le plus diminué : plus de 10 points de pourcentage de moins. Le pourcentage de NEET a diminué de plus de 5 points de pourcentage durant cette période dans un certain nombre d'autres pays, à savoir en Allemagne, au Chili, en Estonie, aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède. Ce pourcentage a en revanche augmenté entre 2009 et 2019 dans quelques pays, à savoir au Brésil, au Danemark, en Grèce et en Italie (voir le Graphique A2.2).

Le pourcentage de NEET a en partie diminué ces 10 dernières années sous l'effet de l'augmentation du nombre de jeunes qui ont décidé de poursuivre leurs études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation a augmenté chez les 20-24 ans, passant de 42 % en 2009 à 45 % en 2019. Il a même augmenté de plus de 10 points de pourcentage dans certains pays, à savoir en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Lettonie, en Suède et en Turquie. Certains de ces pays ont adopté des politiques visant à réduire le décrochage scolaire ou à accroître l'accès à l'enseignement tertiaire (OCDE, 2018[2]). L'enseignement supérieur est constitué de divers niveaux, à savoir les formations de cycle court, dont celles proposées en filière professionnelle qui visent à inculquer aux jeunes des compétences recherchées sur le marché du travail, ainsi que les licences, les masters et les doctorats ou formations équivalentes (voir le Graphique A2.2).

Dans la plupart des pays, le fait que les jeunes restent scolarisés plus longtemps n'a pas eu pour seul effet de réduire le pourcentage de NEET entre 2009 et 2019. Il a aussi eu pour effet indirect de réduire le pourcentage d'actifs occupés dans

l'effectif non scolarisé. Parmi les pays de l'OCDE dont les données de 2009 et de 2019 sont comparables, le pourcentage de 20-24 ans actifs occupés non scolarisés a diminué dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Australie, en Belgique, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas et au Portugal et même supérieure à 10 points de pourcentage au Brésil, en Espagne et en Grèce. L'inverse s'observe dans certains pays chez les 20-24 ans : le pourcentage d'actifs occupés non scolarisés a augmenté, alors que le taux de scolarisation a diminué entre 2009 et 2019 en Estonie, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Slovénie (voir le Tableau A2.2).

Graphique A2.2. Évolution du pourcentage de NEET parmi les 20-24 ans (2009 et 2019)



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau A2.2 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET parmi les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2020), tableau A2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162071

La diversité de l'effectif de NEET

Divers facteurs, dont le sexe, l'âge, le niveau de formation et le fait d'être issu ou non de l'immigration, influent sur le risque de devenir NEET.

Le pourcentage de jeunes NEET est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Dans le groupe d'âge des 18-24 ans, le pourcentage moyen de NEET est légèrement plus élevé chez les femmes (15.4 %) que chez les hommes (13.2 %) dans les pays de l'OCDE. Les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être NEET, mais pas pour les mêmes raisons qu'eux. Dans l'effectif non scolarisé, le pourcentage d'inactifs s'élève à 10.7 % chez les femmes, contre 8.7 % chez les hommes, et le pourcentage de chômeurs, à 4.8 % seulement chez les femmes, contre 6.6 % chez les hommes (OCDE, 2020[1]). Les principales causes de l'inactivité sont liées aux responsabilités familiales chez les femmes, mais aux problèmes de santé et autres chez les hommes (OCDE, 2017[3]). Lors de l'interprétation du pourcentage de NEET inactifs, il convient de garder à l'esprit le fait que certains d'entre eux sont temporairement inactifs et reprendront rapidement une activité professionnelle ou des études. D'autres, peu nombreux, finissent par se décourager et cessent de chercher du travail, persuadés qu'il n'y a pas d'offres d'emploi pour eux (Eurofound, 2016[4]).

Chez les 18-24 ans, le taux d'inactivité varie de 10 points de pourcentage au moins entre les sexes en Argentine, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie. Le Mexique et la Turquie sont les deux seuls pays de l'OCDE où il varie de plus de 20 points de pourcentage entre les sexes. Dans ces deux pays, comme dans bien d'autres, l'effectif important de NEET dans l'ensemble s'explique principalement par le pourcentage élevé de NEET inactifs chez les femmes (OCDE, 2020[1]).

Les jeunes dans la bonne vingtaine sont plus susceptibles d'être NEET que leurs cadets. C'est particulièrement vrai chez les femmes. Le pourcentage de NEET inactifs augmente avec l'âge chez les femmes, mais tend à rester plus ou moins stable chez les hommes. Chez les 18-24 ans NEET, 10.4 % des femmes et 6.5 % des hommes sont inactifs en moyenne dans les pays de l'OCDE, soit une différence de 4 points de pourcentage entre les sexes. Ce pourcentage d'inactifs augmente dans le groupe d'âge des 25-29 ans et passe à 22.4 % chez les femmes et à 11.8 % chez les hommes, soit une différence de plus de 10 points de pourcentage entre les sexes. Quant au pourcentage de NEET chômeurs, il varie peu entre les sexes et les groupes d'âge et est de l'ordre de 5 % à 7 % (OCDE, 2020[1]).

L'élévation du niveau de formation réduit le risque de devenir NEET. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 25-29 ans NEET s'établit à 10.7 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 16.7 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 39.2 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En d'autres termes, les 25-29 ans sont quatre fois plus susceptibles d'être NEET s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Les 25-29 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement mal lotis en Afrique du Sud, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie, en Pologne, en Slovénie, en République slovaque et en République tchèque : plus de la moitié d'entre eux sont NEET (OCDE, 2020[1]).

Être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire réduit sensiblement le risque d'être NEET. L'impact positif de l'élévation du niveau de formation sur le risque de devenir NEET est particulièrement important en Allemagne, en Autriche, en République slovaque, en Slovénie et en Suisse. Dans tous ces pays, le pourcentage de 25-29 ans NEET qui s'observe dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente un quart environ de celui enregistré dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2020[1]). Ces pays se distinguent tous par un système d'enseignement et de formation bien développé en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, en Autriche et en Suisse, les formations professionnelles se caractérisent aussi par une grande composante pratique, qui offre dans l'ensemble de meilleurs débouchés sur le marché du travail (voir les indicateurs A3 et B7).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes nés à l'étranger sont aussi plus susceptibles d'être NEET. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de NEET s'établit à 18 % chez les 15-29 ans nés à l'étranger, contre 13 % chez ceux nés dans le pays. Les différences sont les plus importantes en Allemagne et en Autriche, où le pourcentage de NEET s'élève à 25 % environ chez les 15-29 ans nés à l'étranger, mais à moins de 10 % chez ceux nés dans le pays. L'arrivée précoce dans le pays d'accueil peut réduire le risque d'être NEET. En Allemagne par exemple, le pourcentage de NEET nés à l'étranger s'élève à 32 % dans l'effectif qui est arrivé après l'âge de 15 ans, mais à 11 % dans l'effectif qui a immigré avant l'âge de 15 ans. Ce constat montre bien à quel point l'instruction aide les jeunes à acquérir suffisamment de compétences linguistiques pour participer à la vie sociale ainsi que des compétences demandées sur le marché du travail (OCDE, 2018[5]).

Transition des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre les études et la vie active

C'est dans l'ensemble entre l'âge de 17 et 18 ans que les jeunes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau X1.1a). Plusieurs parcours alors s'offrent à eux. Certains d'entre eux décident de poursuivre leur formation, pour la plupart dans l'enseignement tertiaire, mais aussi au même niveau ou dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. D'autres arrêtent leurs études et se mettent à chercher du travail ou tombent dans l'inactivité pour diverses raisons. Les données de l'Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) et des enquêtes sur les diplômés et les non-diplômés couplées à des données administratives (dans les pays qui ne participent à l'EFT) permettent d'analyser la transition entre l'école et le monde du travail de manière plus approfondie.

La variation du pourcentage de NEET en fonction du nombre d'années depuis la fin des études est généralement utilisée pour déterminer dans quelle mesure la transition entre l'école et le monde du travail se passe bien. Dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un jeune sur sept (14 %) en moyenne est NEET moins de deux ans après la fin de ses études dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018. Le pourcentage de NEET diminue deux ans après la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais augmente légèrement par la suite pour passer à 10 % deux à trois ans après, puis à 12 % quatre à cinq ans après (voir le Graphique A2.3).

Le pourcentage de NEET chez les jeunes récemment diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie sensiblement entre les pays. Il est inférieur à 5 % moins de deux ans après la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, mais passe la barre des 30 % en Grèce et en Turquie (voir le Graphique A2.3).

Dans la plupart des pays, le pourcentage de NEET diminue les premières années suivant la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Turquie, le pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé s'élève à 57 % moins de deux ans

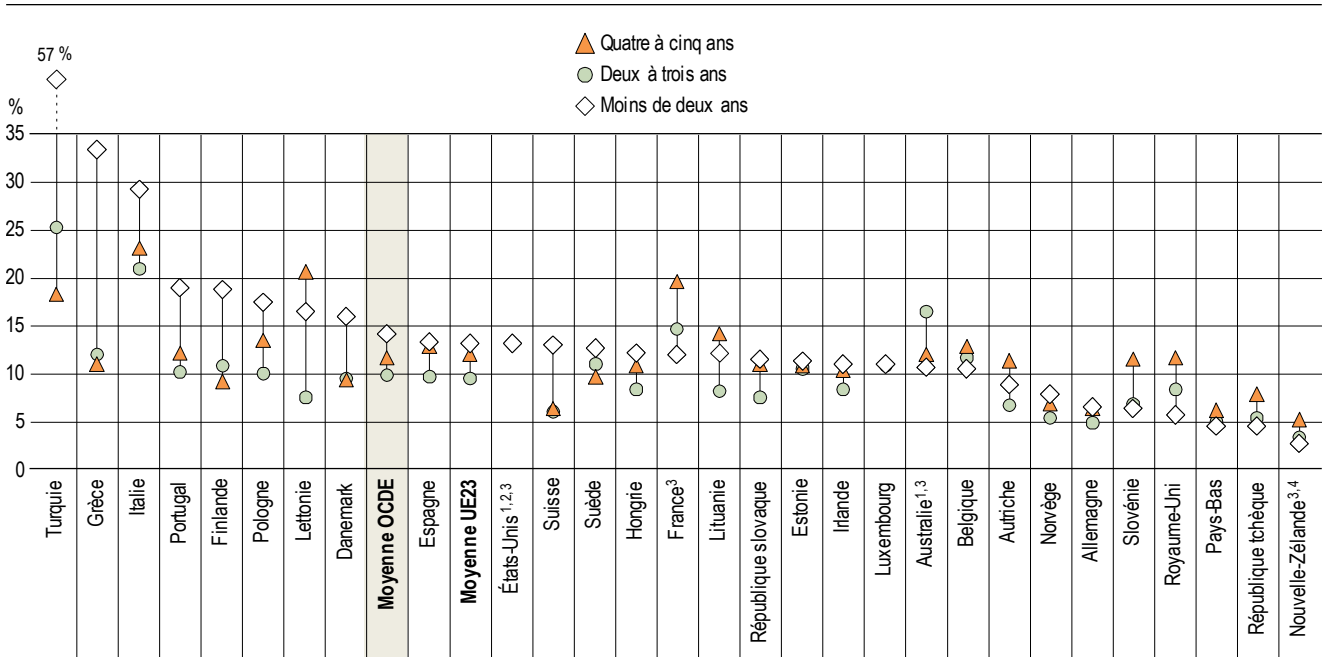
après la fin des études, mais à 25 % seulement deux à trois ans plus tard, soit une différence de 32 points de pourcentage. La situation est comparable en Grèce, où la différence entre les deux cohortes atteint 21 points de pourcentage. Le pourcentage de NEET est inférieur dans l'ensemble au Danemark, en Finlande, en Italie, en Lettonie, en Pologne, au Portugal et en Suisse, mais la différence entre les deux cohortes est supérieure à 5 points de pourcentage (voir le Graphique A2.3).

Dans de nombreux pays, le pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tend à se stabiliser à partir de trois ans après la fin des études. Le pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie peu entre les deux cohortes, à savoir celle diplômée deux à trois ans auparavant et celle diplômée quatre à cinq ans auparavant. Il est toutefois plus élevé dans la cohorte diplômée quatre à cinq plus tôt dans certains pays. La différence atteint par exemple 13 points de pourcentage entre les deux cohortes (8 % dans la cohorte diplômée deux à trois ans plus tôt et 21 % dans celle diplômée quatre à cinq plus tôt) en Lettonie, contre 6 points de pourcentage seulement en Lituanie (8 % dans la cohorte diplômée deux à trois ans plus tôt et 14 % dans celle diplômée quatre à cinq plus tôt) (voir le Graphique A2.3).

Le pourcentage de NEET augmente au même rythme au fil des années suivant la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans quelques pays, à savoir en Belgique, en France, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Slovénie. En France par exemple, le pourcentage de NEET dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 12 % moins de deux ans après la réussite de ce niveau d'enseignement, à 15 % deux à trois ans après et à 20 % quatre à cinq ans après (voir le Graphique A2.3).

Graphique A2.3. Pourcentage de jeunes adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire qui sont NEET, selon le nombre d'années depuis la fin des études (2018)

Diplômés âgés de 15 à 34 ans



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais neither employed nor in education or training). Par « Moins de deux ans », « Entre deux et trois ans » et « Entre quatre et cinq ans » depuis la fin des études, on entend respectivement entre 0 et 23 mois, entre 24 et 47 mois et entre 48 et 71 mois à compter de la fin des études.

1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données se rapportent aux 15-29 ans. La catégorie "Moins de deux ans" fait référence à un an depuis l'obtention du diplôme.
3. Les données ne proviennent pas de l'EFT de l'UE.
4. Filière générale uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui sont NEET moins de deux ans après la fin de leurs études.

Source : OCDE (2020), tableau A2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162090

Plusieurs raisons peuvent expliquer l'augmentation du pourcentage de NEET au fil du temps. L'une de ces raisons réside dans l'efficacité des politiques actives en matière d'emploi pendant la transition entre l'école et le monde du travail. De nombreux pays ont adopté ce type de politiques pour faciliter cette transition. Des programmes visant à promouvoir l'acquisition d'expérience professionnelle, notamment des programmes d'aide à l'emploi, permettent de faire des incursions dans le monde du travail, mais pas nécessairement de décrocher un emploi stable (Crépon et van den Berg, 2016[6]). Une autre raison réside dans le risque accru de devenir NEET auquel les femmes qui fondent une famille sont exposées. Les responsabilités familiales peuvent contraindre de jeunes femmes à cesser de travailler après quelques années et à devenir inactives (OCDE, 2017[3]).

Encadré A2.1. Compétences de base et débouchés sur le marché du travail chez les 15-19 ans

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire dure jusqu'à l'âge de 16 ans au moins (voir l'indicateur B1 et le tableau X1.3). La majorité des jeunes restent scolarisés bien après l'âge de 16 ans dans la plupart des pays. En moyenne en 2017, dans les pays de l'OCDE, 86 % des 15-19 ans sont encore scolarisés.

Les jeunes qui arrêtent tôt leurs études éprouvent souvent des difficultés à trouver du travail. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 6.6 % des 15-19 ans sont sans emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*, NEET), soit près de la moitié de l'effectif de ce groupe d'âge. Chez les 15-19 ans, le pourcentage de NEET atteint au moins 15 % au Brésil, en Colombie, au Costa Rica et en Turquie et est le moins élevé (inférieur ou égal à 3 %) en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en Norvège et en République tchèque (OCDE, 2020[1]).

Dans quelle mesure les pourcentages de NEET s'expliquent-ils par le niveau de compétence des jeunes ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue le niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Il en ressort qu'un pourcentage élevé d'élèves ne parviennent même pas, dans de nombreux pays, à se hisser au niveau 2 de l'échelle PISA de compétence à six niveaux. Ces élèves n'ont pas acquis les compétences élémentaires dont ils auraient besoin pour lire et comprendre des textes simples ou appréhender des concepts et procédures scientifiques et mathématiques fondamentaux (OCDE, 2016[7]).

Selon la littérature, des compétences insuffisantes à l'âge de 15 ans ont un impact négatif sur l'économie dans son ensemble ainsi que sur les débouchés sur le marché du travail (OCDE, Hanushek et Woessmann, 2015[8]). De plus, les élèves plus performants aux épreuves PISA à l'âge de 15 ans restent scolarisés plus longtemps et atteignent un niveau de formation plus élevé selon une étude canadienne (OCDE, 2010[9]).

Le Graphique A2.4 compare le pourcentage d'élèves de 15 ans sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, de mathématiques et de sciences à l'âge de 15 ans et le pourcentage de NEET dans le groupe d'âge des 15-19 ans. Il suggère l'existence d'une relation entre le pourcentage d'élèves peu performants à l'âge de 15 ans et le pourcentage de NEET chez les 15-19 ans ($R^2 = 0.71$). Dans l'ensemble, plus le pourcentage d'élèves peu performants aux épreuves PISA à l'âge de 15 ans est élevé, plus le pourcentage de NEET est élevé entre l'âge de 15 et 19 ans. Le pourcentage de NEET est le moins élevé dans des pays comme le Canada, l'Estonie, la Finlande, l'Irlande et le Japon où les élèves peu performants dans les trois domaines PISA de compétence sont peu nombreux et le plus élevé dans des pays comme le Brésil, la Colombie, le Mexique et la Turquie où les élèves peu performants sont les plus nombreux (voir le Graphique A2.4).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 20 % des élèves de 15 ans sont peu performants en compréhension de l'écrit : ils se situent sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence. Ce pourcentage d'élèves peu performants s'élève à 23 % en mathématiques et à 21 % en sciences. Il apparaît de surcroît que 13 % d'élèves se situent sous le niveau 2 de compétence dans les trois domaines. Le pourcentage d'élèves peu performants dans les trois domaines PISA de compétence est de l'ordre de 5 % au Canada, en Estonie et en Irlande, mais atteint au moins 30 % au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie. C'est au Brésil que ce pourcentage est le plus élevé (44 %) (voir (OCDE, 2016[7]) et le Graphique A2.4).

Graphique A2.4. Relation entre le pourcentage d'élèves de 15 ans peu performants aux épreuves PISA (2015) et le pourcentage de NEET parmi les 15-19 ans (2017)

Remarque : Par NEET, on entend les 15-19 ans sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais neither in employment nor in education or training). Par élèves peu compétents, on entend les élèves de 15 ans se situant sous le niveau 2 de compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences dans l'enquête PISA 2015.

1. Le pourcentage de NEET se rapporte à l'année 2018.

Source : NEET : OCDE (2020), Base de données de Regards sur l'éducation, Niveaux de compétence PISA 2015: OCDE, Base de données PISA 2015, Tableaux I.2.4a, I.2.6, I.2.7, I.4.4a et I.5.4a (http://dx.doi.org/10.1787/888933431961). Voir les notes à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162109

Définitions

Le **niveau de formation** correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés.

Actifs occupés, chômeurs et inactifs : voir la section « Définitions » de l'indicateur A3.

Par **individus scolarisés**, on entend les individus scolarisés ou en formation dans le cadre institutionnel durant les quatre semaines précédant l'enquête.

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport.

Par **NEET** (de l'anglais *neither employed nor in education or training*), on entend les jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation.

Méthodologie

Les données des enquêtes nationales sur la population active se rapportent dans l'ensemble au deuxième trimestre de l'année scolaire, car c'est la période la plus probante pour déterminer si les jeunes sont encore scolarisés ou s'ils ont arrêté leurs études pour entrer dans la vie active. Le deuxième trimestre de l'année scolaire correspond au premier trimestre de l'année civile (janvier, février et mars) dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile (mars, avril et mai) dans quelques pays.

Comme le fait d'être scolarisé ou en formation implique ici de l'être dans le cadre institutionnel, les sans-emploi qui suivent une formation en dehors du cadre institutionnel sont classés dans la catégorie des NEET.

Les données sur le niveau de formation des jeunes diplômés et leur situation au regard de l'emploi depuis la fin de leurs études proviennent de l'Enquête européenne sur les forces de travail dans tous les pays qui participent à cette enquête. Différentes cohortes de diplômés ont été combinées pour analyser rétrospectivement la transition entre l'école et le monde du travail pendant une période de cinq ans après la réussite des études (analyse de cohorte transversale). La réserve la plus importante à citer réside dans le fait que les données ne permettent pas de déceler les changements intervenus dans le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi entre les jalons temporels. Les données de l'Enquête européenne sur les forces de travail (EFT) ont été couplées à des données d'enquêtes sur les diplômés et les non-diplômés et à des données administratives dans les pays qui ne participent à l'EFT. Les cohortes analysées se limitent aux effectifs diplômés entre l'âge de 15 et 34 ans.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[10]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Références

Crépon, B. et G. van den Berg (2016), « Active labor market policies », *Annual Review of Economics*, vol. 8/1, pp. 521-546, https://EconPapers.repec.org/RePEc:anr:reveco:v:8:y:2016:p:521-546. [6]

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2806/62307. [4]

OCDE (2020), *Base de données de Regards sur l'éducation - Transition de l'école au travail*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. [1]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [10]

OCDE (2018), *Education Policy Outlook 2018 : Putting Student Learning at the Centre*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en. [2]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [5]

OCDE (2017), *Panorama de la société 2016 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2016-fr. [3]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr. [7]

OCDE (2010), *Pathways to Success : How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en. [9]

OCDE, E. Hanushek et L. Woessmann (2015), *Universal Basic Skills : What Countries Stand to Gain*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en. [8]

Tableaux de l'indicateur A2

Tableau A2.1 Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2019)

Tableau A2.2 Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, selon le groupe d'âge et leur situation au regard de l'emploi (2009 et 2019)

Tableau A2.3 Jeunes adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le nombre d'années depuis la fin des études (2018)-secondary education in education/not in education, employed or not, by years since graduation (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934161976

Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2019)

		Scolarisés						Non scolarisés					
		Actifs occupés							NEET				
		Scolarisés dans des programmes emploi-études	Autres actifs occupés	Total	Chômeurs	Inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total	Total
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OCDE	**Countries**												
	Australie	5	27	33	3.4	15	51	37	5.0	6	11.4	49	100
	Autriche	9	13	21	0.9	26	48	41	4.2	7	10.8	52	100
	Belgique	0	7	8	0.6	53	61	25	5.4	8	13.5	39	100
	Canada	x(2)	23 d	23	2.2	25	50	38	5.0	7	11.8	50	100
	Chili[1]	x(2)	9 d	9	3.0	38	50	28	6.6	15	21.9	50	100
	Colombie	a	10	10	2.8	17	30	43	11.2	16	27.6	70	100
	Costa Rica	a	16	16	8.4	26	50	27	9.3	13	22.8	50	100
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	x(2)	32 d	32	3.3	23	59	30	3.9	8	11.7	41	100
	Estonie	m	21	21	2.6	33	56	35	3.2	6	9.3	44	100
	Finlande	x(2)	22 d	22	5.9	30	58	30	4.7	8	12.3	42	100
	France	7	5	13	0.9	41	54	28	9.5	8	17.3	46	100
	Allemagne	17	16	33	1.0	29	63	29	2.8	5	8.1	37	100
	Grèce	a	5	5	1.1	58	65	15	12.7	8	20.7	35	100
	Hongrie	a	3	3	0.3	46	50	35	4.4	10	14.5	50	100
	Islande	a	39	39	2.8	15	56	38	3.4	3	6.1	44	100
	Irlande	a	22	22	1.6	32	55	33	4.5	8	12.0	45	100
	Israël	x(2)	11 d	11	0.7	19	30	52	2.9	15	17.5	70	100
	Italie	a	2	2	0.8	49	52	22	11.1	14	25.5	48	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	a	18	18	c	40	59	29	6.2	5	11.4	41	100
	Lituanie	a	17	17	0.3	44	61	27	5.7	6	12.0	39	100
	Luxembourg	a	c	c	c	52	68	26	c	c	c	32	100
	Mexique	a	10	10	0.7	26	38	41	3.4	18	21.5	62	100
	Pays-Bas	x(2)	42 d	42	2.6	21	65	28	1.6	5	6.9	35	100
	Nouvelle-Zélande	a	17	17	1.5	15	33	54	5.5	8	13.4	67	100
	Norvège	1	20	21	3.6	27	51	40	2.4	6	8.1	49	100
	Pologne	a	10	10	0.9	44	54	34	3.8	8	11.9	46	100
	Portugal	a	6	6	1.2	47	54	32	7.2	6	13.3	46	100
	République slovaque	c	2	2	c	55	57	32	5.7	5	10.6	43	100
	Slovénie	x(2)	17 d	17	0.5	47	64	27	4.3	4	8.5	36	100
	Espagne	x(2)	8 d	8	3.8	47	59	21	11.3	8	19.7	41	100
	Suède	a	18	18	7.9	31	58	34	3.8	5	8.4	42	100
	Suisse	16	18	34	1.6	21	57	36	2.9	4	7.3	43	100
	Turquie	a	13	13	4.4	21	38	29	11.1	21	32.2	62	100
	Royaume-Uni	5	14	19	1.4	23	43	43	5.2	8	13.3	57	100
	États-Unis[2]	x(2)	20 d	20	1.3	26	47	39	3.9	10	14.2	53	100
	Moyenne OCDE	m	16	17	2.3	33	53	33	5.7	9	14.3	47	100
	Moyenne UE23	m	14	16	2.0	40	57	30	5.8	7	12.9	43	100
Partenaires	**Argentine**[2]	a	12	12	4.3	31	47	29	8.8	15	24.1	53	100
	Brésil[2]	a	14	14	5.2	14	33	37	13.1	18	30.6	67	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	7	7	2.1	42	52	34	5.4	9	14.3	48	100
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	a	1	1	0.8	41	42	16	18.3	24	41.9	58	100
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais neither employed nor in education or training). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934161995

Tableau A2.2. Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, selon le groupe d'âge et leur situation au regard de l'emploi (2009 et 2019)

		20-24 ans						15-29 ans					
		2009			2019			2009			2019		
			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés	
		Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Countries**												
	Australie	40	49	11.6	47	42	11.0	44	44	12.3	47	42	10.4
	Autriche	35	53	12.0	40	49	10.9	44	44	11.4	45	45	10.4
	Belgique	45	39	16.1	51	33	15.4	47	40	12.7	49	39	12.6
	Canada	38	47	15.5	43	44	12.6	43	43	13.4	43	45	11.3
	Chili[1]	36	36	27.5	44	34	21.8	44	32	23.6	46	35	18.4
	Colombie	m	m	m	24	49	27.5	m	m	m	33	43	23.7
	Costa Rica	m	m	m	45	32	23.0	m	m	m	47	32	20.2
	République tchèque	46	41	13.1	48	43	8.9	47	40	12.8	46	45	9.8
	Danemark	51	37	12.1	53	35	12.7	58	33	8.8	55	33	11.6
	Estonie	47	33	19.8	45	44	10.8	47	34	19.0	47	42	10.4
	Finlande	49	36	15.1	51	36	12.9	54	34	12.0	55	34	11.0
	France	40	40	20.0	43	38	19.5	45	40	15.6	49	36	15.4
	Allemagne	48	38	13.7	55	36	8.8	52	36	11.6	54	38	8.2
	Grèce	48	34	17.8	59	19	22.0	44	39	16.6	55	26	19.6
	Hongrie	49	30	20.9	41	43	15.5	48	34	17.7	42	44	13.3
	Islande	c	c	c	51	43	6.1	51	38	11.2	49	45	6.3
	Irlande	34	45	20.8	45	42	13.0	38	44	18.6	50	39	11.0
	Israël	29[b]	34[b]	37.5[b]	29	53	18.2	42[b]	29[b]	28.7[b]	44	43	12.9
	Italie	42	33	24.8	43	28	28.5	45	34	21.2	48	29	23.7
	Japon	33	55	12.6	m	m	m	40	48	12.2	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	38	35	27.3	48	39	13.9	46	34	20.2	47	43	10.0
	Lituanie	51	33	15.9	51	34	14.5	56	33	11.4	50	39	11.3
	Luxembourg	c	c	c	64	29	c	54	39	7.9	57	38	5.5
	Mexique	26	47	27.4	31	46	22.9	34	41	24.4	38	42	20.7
	Pays-Bas	53	40	7.9	59	34	7.4	54	39	7.0	56	37	6.9
	Nouvelle-Zélande	39	43	17.6	27	59	13.9	45	40	14.8	37	52	11.8
	Norvège	42	49	9.4	47	44	8.7	46	46	8.0	46	46	7.9
	Pologne	54	29	16.4	42	44	14.0	51	35	14.2	42	45	12.5
	Portugal	38	46	15.7	43	42	15.3	42	45	12.8	49	40	11.5
	République slovaque	45	38	17.1	47	41	11.8	46	38	16.1	43	44	13.3
	Slovénie	63	26	11.4	56	35	8.7	58	33	9.0	53	38	9.4
	Espagne	35	39	25.9	51	27	21.9	37	41	22.6	51	30	18.3
	Suède	39	44	16.5	50	41	9.0	51	38	11.0	53	40	7.0
	Suisse	45	44	10.9	48	44	8.1	47	43	10.7	49	43	7.3
	Turquie	24	30	46.1	34	33	33.3	30	31	39.6	41	31	28.8
	Royaume-Uni	32	49	19.1	35	52	13.6	40	44	15.7	36	51	12.3
	États-Unis[2]	39	41	20.1	39	47	14.8	46	37	16.9	44	43	12.7
	Moyenne OCDE	42	40	18.7	45	40	15.2	46	38	15.5	47	40	13.0
	Moyenne UE23	45	38	17.2	49	38	14.0	48	38	14.2	49	39	12.0
Partenaires	**Argentine**[2]	m	m	m	41	34	25.0	m	m	m	48	32	20.4
	Brésil[2]	24[b]	53[b]	23.3[b]	28	42	29.8	36[b]	45[b]	19.6[b]	38	37	24.9
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	43	41	15.5	m	m	m	39	48	12.6
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	m	m	m	31	20	48.6	m	m	m	41	22	37.7
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais neither employed nor in education or training). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017, et non 2019.
2. Année de référence : 2018, et non 2019.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162014

Tableau A2.3. Jeunes adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le nombre d'années depuis la fin des études (2018)

Diplômés âgés de 15 à 34 ans

		Moins de deux ans			Entre deux et trois ans			Entre quatre et cinq ans		
			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés	
		Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET	Scolarisés	Actifs occupés	NEET
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	**Countries**									
	Australie[1,2]	32	57	11	24	59	16	21	67	12
	Autriche	53	38	9	52	42	7	31	57	11
	Belgique	75	14	11	69	19	12	39	48	13
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	69	26	5	58	37	5	32	60	8
	Danemark	19	65	16	52	39	10	49	42	9
	Estonie	66	23	11 r	58	32	10 r	39	50	11 r
	Finlande	30	51	19	45	44	11	47	44	9
	France[3]	73	14	12	57	28	15	37	44	20
	Allemagne	53	40	7	60	35	5	49	45	7
	Grèce	61	5	33	80	9	12	75	13	11
	Hongrie	67	20	12	63	29	8	43	46	11
	Islande	45	51	c	48	49	c	48	49	c
	Irlande	73	16	11	72	20	8	52	37	11
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	55	15	29	55	23	21	42	34	23
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	55	28	17	63	30	8 r	36	44	21
	Lituanie	68	20	12	67	25	8	54	32	14
	Luxembourg	66	23	11 r	48	41	11 r	30	61	c
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	65	30	5	63	32	5	49	45	6
	Nouvelle-Zélande[1,4]	61	36	3	57	40	3	42	52	5
	Norvège	53	39	8 r	57	37	5 r	43	50	7 r
	Pologne	56	27	18	50	40	10	27	60	14
	Portugal	58	23	19	60	30	10	39	49	12
	République slovaque	57	31	12	49	44	8	27	62	11
	Slovénie	80	14	7 r	62	31	7 r	45	43	12 r
	Espagne	74	12	13	73	17	10	66	21	13
	Suède	33	54	13	26	62	11	17	73	10
	Suisse	39	47	13	47	46	6	37	56	7
	Turquie	19	24	57	53	22	25	57	25	18
	Royaume-Uni	73	21	6	60	31	8	33	55	12
	États-Unis[1,5]	68	19	13	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	57	29	14	56	34	10	42	47	12
	Moyenne UE23	60	27	13	58	32	9	42	46	12
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais « neither employed nor in education or training »). Par « Moins de deux ans », « Entre deux et trois ans » et « Entre quatre et cinq ans » depuis la fin des études, on entend respectivement entre 0 et 23 mois, entre 24 et 47 mois et entre 48 et 71 mois à compter de la fin des études. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les données ne proviennent pas de l'EFT de l'UE.
2. Année de référence : 2019.
3. Filière générale uniquement.
4. Données de 2017 et 2018 combinées. Les données se rapportent aux 15-29 ans. La catégorie "Moins de deux ans" fait référence à un an depuis l'obtention du diplôme.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162033

Indicateur A3. Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?

Faits marquants

- L'élévation du niveau de formation accroît la probabilité de travailler. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans est égal à 61 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à 78 % dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 85 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'établit à 82 % après une formation en filière professionnelle, mais à 73 % après une formation en filière générale, soit une différence de 10 points de pourcentage environ.
- Dans plus d'un tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle sont égaux ou supérieurs à ceux des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans la plupart de ces pays, les formations professionnelles proposées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire se distinguent par une forte composante pratique intégrée ou visent à donner aux élèves la possibilité d'entrer dans la vie active dès la fin de leurs études.

Contexte

Les économies des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre suffisante de travailleurs hautement qualifiés. La multiplication des possibilités de formation a accru la réserve de profils compétents dans l'ensemble des pays et les individus plus qualifiés sont plus susceptibles de trouver un emploi. À l'autre extrême, il reste des débouchés pour les individus moins qualifiés, mais leurs perspectives sont relativement moins prometteuses sur le marché du travail. Les individus les moins instruits gagnent moins bien leur vie (voir l'indicateur A4) et sont souvent confinés à des emplois aux tâches routinières plus susceptibles d'être automatisées, ce qui les expose à un plus grand risque de chômage (Arntz, Gregory et Zierahn, 2016[1]). Ces différences sur le marché du travail peuvent exacerber les inégalités dans la société. La crise sanitaire que nous traversons actuellement aura immanquablement des répercussions sur l'emploi et ceux qui disposent d'un faible niveau de formation risquent d'en être les premières victimes. Les conséquences de cette crise devront être évaluées dans les prochaines années.

Les jeunes peinent souvent à décrocher leur premier emploi (voir l'indicateur A2). De nombreux pays de l'OCDE envisagent de plus en plus de développer le système d'enseignement et de formation en filière professionnelle pour lutter contre le chômage des jeunes. La filière professionnelle facilite la transition entre l'école et le monde du travail, certes, mais ceux qui en sont diplômés risquent d'éprouver des difficultés à acquérir de nouvelles compétences par la suite (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011[2]).

La comparaison des indicateurs relatifs au marché du travail entre les pays peut aider les gouvernements à mieux comprendre les tendances mondiales et à anticiper l'évolution possible des économies dans les prochaines années. Ces informations permettent de concevoir en meilleure connaissance de cause les politiques d'éducation, dont l'objectif est de faire en sorte que les jeunes d'aujourd'hui soient bien préparés au marché du travail de demain.

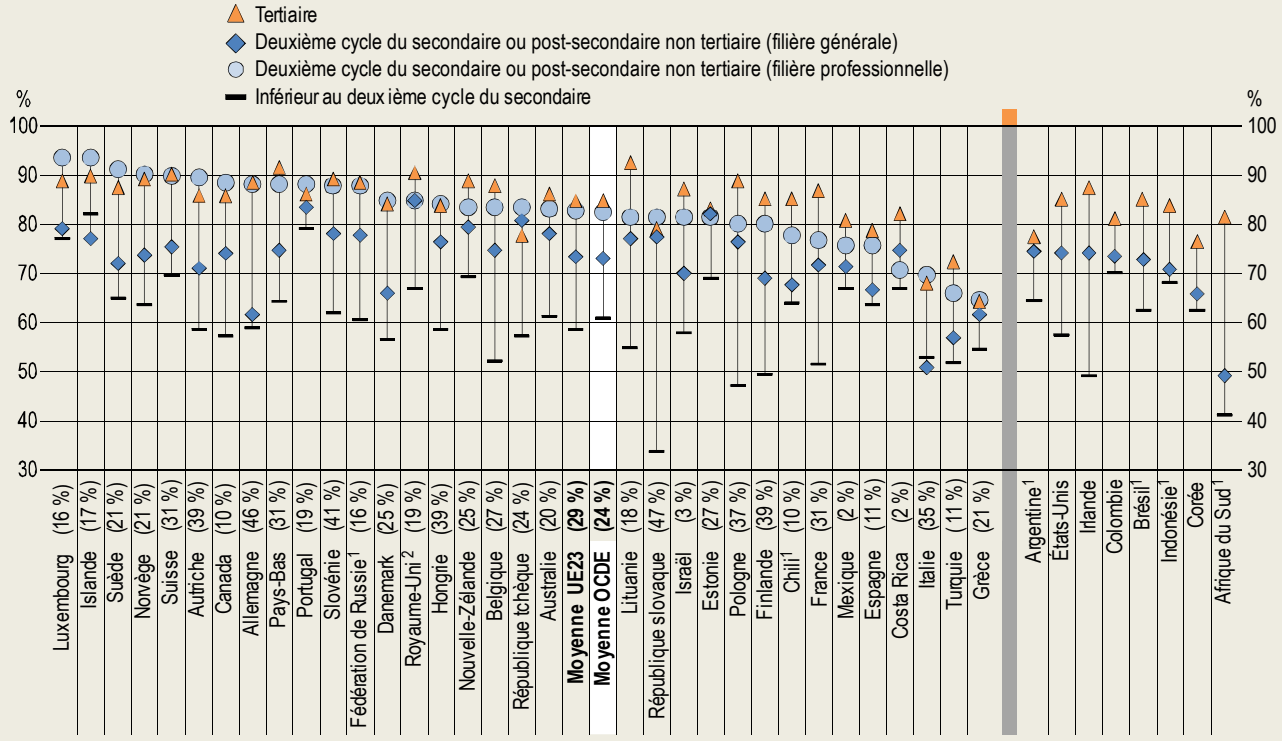
Autres faits marquants

- L'expérience professionnelle en cours de formation est associée à des taux d'emploi plus élevés après les études. Ces taux varient toutefois sensiblement entre les pays et entre les types d'expérience professionnelle durant les études.
- Dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, l'avantage que procure la filière professionnelle sur le marché du travail par rapport à la filière générale tend à s'estomper au fil du temps. Dans certains pays, en France, au Mexique et en République

tchèque par exemple, l'avantage que procure la filière professionnelle en début de carrière se mue en désavantage à partir de l'âge de 35 ans.

- Les taux d'emploi augmentent avec le temps à partir de la fin des études dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux jeunes sur trois (66 %) ayant arrêté leurs études après la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont parvenus à trouver du travail dans les deux années suivantes selon les chiffres de 2018. Le taux d'emploi augmente et passe à 76 % deux à trois ans après la fin des études et à 79 % quatre à cinq ans après la fin des études.
- Le taux de chômage des femmes est supérieur à celui des hommes dans l'effectif de jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle : il s'établit en moyenne à 9 % chez les femmes, contre 6 % chez les hommes, dans les pays de l'OCDE.

Graphique A3.1. Taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière d'enseignement (2019)



Remarque : Le pourcentage de 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est indiqué entre parenthèses.

1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.

Source : OCDE (2020), tableau A3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162242/

Analyse

Niveau de formation et taux d'emploi

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est souvent considéré comme le niveau de formation minimum requis pour réussir à entrer sur le marché du travail. Les non-diplômés de ce niveau d'enseignement sont moins susceptibles de travailler, quel que soit leur âge (voir le Graphique A3.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes (les 25-64 ans) est égal à 59 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à 77 % dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 86 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A3.1).

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont associés à des taux d'emploi plus élevés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ces deux niveaux d'enseignement procurent un avantage sur le marché du travail supérieur de 20 points de pourcentage environ à celui associé au niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage varie toutefois sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : de 1 point de pourcentage en Indonésie à 40 points de pourcentage en République slovaque (voir le Tableau A3.1).

Les taux d'emploi tendent aussi à augmenter entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont de meilleures perspectives d'embauche (leur taux d'emploi est égal à 81 %) que ceux au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (76 %). Leur taux d'emploi est toutefois légèrement inférieur à celui de l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Espagne, en Estonie, en France et en Suède (voir le Tableau A3.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est supérieur de 9 points de pourcentage à celui de l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, le taux d'emploi augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 82 % après une formation de cycle court, à 84 % après une licence, ou formation équivalente, à 88 % après un master, ou formation équivalente, et à 93 % après un doctorat, ou formation équivalente (voir le Tableau A3.1).

Les plus diplômés (c'est-à-dire ceux qui ont fait un master ou un doctorat) ont dans l'ensemble les meilleures perspectives professionnelles. Le master, ou formation équivalente, procure un avantage considérable sur le marché du travail dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Cet avantage atteint au moins 10 points de pourcentage en Argentine et en République slovaque. Dans tous les pays, sauf en Fédération de Russie, en Grèce et en République slovaque, 90 % des diplômés travaillent après un doctorat (voir le Tableau A3.1).

Selon le groupe d'âge et la filière d'enseignement

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'élévation du niveau de formation accroît le taux d'emploi dans chacun des groupes d'âge. Chez les 25-34 ans, le taux d'emploi atteint en moyenne 61 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 78 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 85 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. De tous les groupes d'âge, c'est chez les 55-64 ans que le taux d'emploi est le moins élevé quel que soit le niveau de formation, ce qui s'explique essentiellement par la retraite : un pourcentage élevé de 60-64 ans sont en effet déjà retraités (voir le Graphique A3.2).

Les taux d'emploi varient non seulement selon le niveau de formation, mais aussi selon la filière d'enseignement. Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, la filière générale et la filière professionnelle coexistent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, 24 % des jeunes ont suivi la filière professionnelle, contre 16 % la filière générale, dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir l'indicateur A1). La filière professionnelle est associée à une très bonne employabilité sur le marché du travail. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'établit à 82 % après une formation en filière professionnelle, mais à 73 % après une formation en filière générale, soit une différence de 10 points de pourcentage environ (voir le Graphique A3.1).

En Allemagne, la différence de taux d'emploi entre les diplômés de la filière professionnelle et de la filière générale atteint 27 points de pourcentage chez les jeunes, dont certains sont toutefois encore scolarisés s'ils ont suivi la filière générale. En Allemagne, plus de 80 % des jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi la filière professionnelle (voir l'indicateur A1). Les jeunes au plus diplômés de ces

niveaux d'enseignement ont en revanche de meilleurs débouchés sur le marché du travail s'ils ont suivi la filière générale plutôt que la filière professionnelle au Costa Rica, en Estonie et au Royaume-Uni (voir le Graphique A3.1).

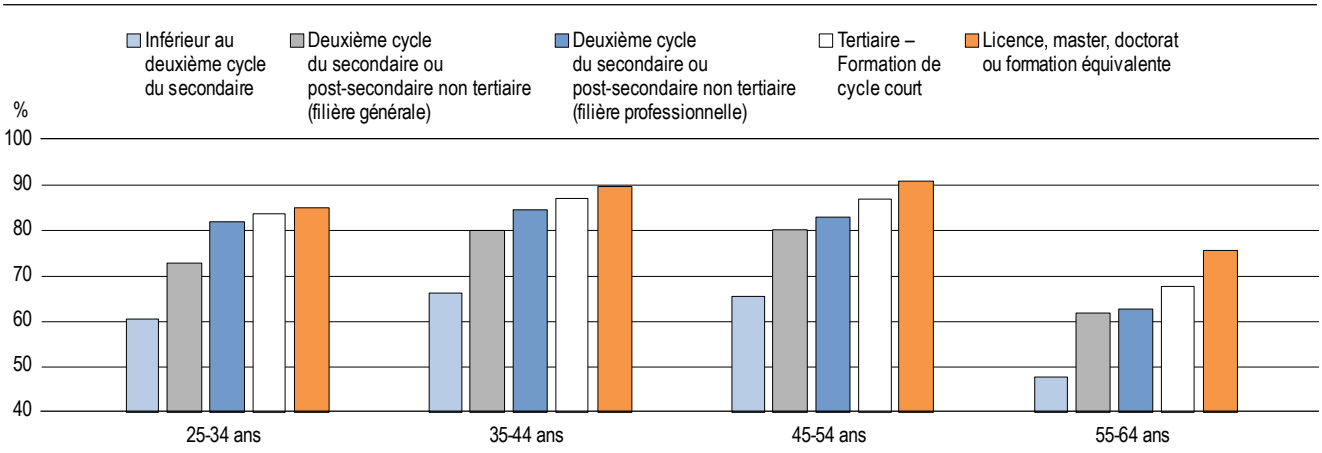
Dans certains pays, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède par exemple, la plupart des formations en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne donnent théoriquement pas accès à l'enseignement tertiaire et visent à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active ou à poursuivre des études dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir l'indicateur B7). Il est intéressant de constater que les diplômés qui arrêtent leurs études après une formation professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont d'excellentes perspectives sur le marché du travail, nettement meilleures que celles qui s'observent après une formation générale, meilleures aussi que la moyenne de l'OCDE. Les taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle atteignent au moins 90 % en Islande, en Norvège et en Suède (voir le Graphique A3.1).

Dans plus d'un tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle sont de surcroît égaux ou supérieurs à ceux des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique A3.1). Dans certains de ces pays, les formations professionnelles se distinguent par une forte composante pratique intégrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Suède et en Suisse par exemple, au moins 90 % des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont acquis de l'expérience professionnelle pendant leurs études (voir l'encadré A1.1 dans l'indicateur A1). Il apparaît toutefois que l'avantage que procure la filière professionnelle par rapport à la filière générale sur le marché du travail s'estompe au fil de la carrière. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'avantage de la filière professionnelle sur la filière générale est égal à 9 points de pourcentage chez les 25-34 ans, à 5 points de pourcentage chez les 35-44 ans, à 3 points de pourcentage chez les 45-54 ans et à 1 point de pourcentage chez les 55-64 ans dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Graphique A3.2). Cet avantage de la filière professionnelle ne s'observe que chez les 25-34 ans en France, au Mexique et en République tchèque. Les taux d'emploi sont plus élevés après une formation générale qu'après une formation professionnelle à partir de l'âge de 35 ans (voir le Tableau A3.3 et (OCDE, 2020[3])).

Deux facteurs au moins peuvent expliquer la diminution de cet avantage sur le marché du travail. Le premier tient au fait qu'en filière professionnelle, les formations visent à inculquer aux élèves des compétences spécifiques immédiatement valorisables sur le marché du travail. Les diplômés de la filière professionnelle peuvent toutefois éprouver des difficultés à s'adapter à l'évolution technologique et structurelle de l'économie du fait même de cette spécificité (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011[2]). Quant au second facteur, il tient au fait que peu de jeunes diplômés en filière générale arrêtent leurs études à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, étant donné que la plupart d'entre eux poursuivent leurs études et n'entrent pas dans la vie active.

Graphique A3.2. Taux d'emploi, selon le groupe d'âge, le niveau de formation et la filière d'enseignement (2019)

Moyenne OCDE



Remarque : Le pourcentage de diplômés de chaque niveau d'enseignement varie selon les groupes d'âge. Voir l'indicateur A1 pour de plus amples informations.
Source : OCDE (2020), Base de données de *Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

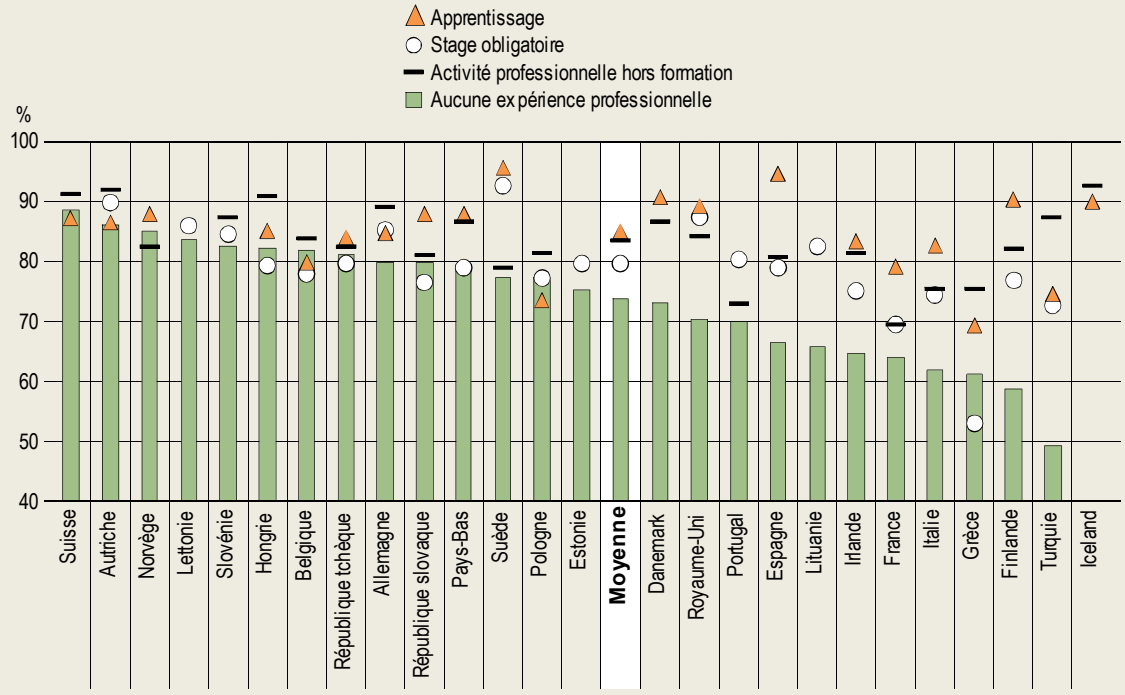
StatLink https://doi.org/10.1787/888934162261

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins élevés après une formation de cycle court qu'après une licence, un master ou un doctorat, ou formation équivalente, et la différence de taux entre ces niveaux d'enseignement se creuse avec l'âge (voir le Graphique A3.2). Dans certains pays où l'enseignement tertiaire de cycle court est plus développé que la moyenne de l'OCDE, les taux d'emploi associés à ce niveau d'enseignement sont relativement élevés en début de carrière. En France par exemple, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court s'établit à 14 %, contre 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le taux d'emploi associé à l'enseignement tertiaire de cycle court s'élève à 88 %, alors que celui associé à la licence atteint 86 %. Cet avantage sur le marché du travail ne se retrouve pas chez les plus âgés. La Lettonie est le seul pays où la tendance inverse s'observe : le taux d'emploi des 35-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé après une formation de cycle court qu'après une licence, un master ou un doctorat, ou formation équivalente (voir le Tableau A3.3 et (OCDE, 2020[3])).

Encadré A3.1. Expérience professionnelle en cours de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire

De l'avis général, la filière professionnelle peut faciliter la transition entre l'école et la vie active et améliorer les débouchés sur le marché du travail, dans la mesure où les élèves qui la suivent acquièrent des compétences qu'ils peuvent mettre en pratique dès l'embauche. Toutefois, l'expérience professionnelle acquise durant les études varie selon les formations dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle. Selon le module ad hoc de l'Enquête européenne sur les forces de travail (EFT), c'est le plus souvent à l'occasion d'une composante d'apprentissage, d'un stage obligatoire ou d'une activité professionnelle hors formation que la plupart des 25-34 ans au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont acquis de l'expérience pratique dans les pays qui participent à cette enquête (voir l'encadré A1.1 dans l'indicateur A1).

Graphique A3.3. Taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, selon le type d'expérience professionnelle durant les études (2016)



Remarque : Le pourcentage de chaque catégorie est indiqué dans le tableau A1.6, disponible en ligne.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle n'ayant eu aucune expérience professionnelle durant leurs études.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162280

Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, le taux d'emploi des 25-34 ans est plus élevé après une composante d'apprentissage qu'après un stage obligatoire ou une activité professionnelle hors formation ; il est moins élevé aussi en l'absence d'expérience professionnelle durant les études. C'est particulièrement vrai en Espagne où le taux d'emploi après une composante d'apprentissage est supérieur de 14 points de pourcentage à celui associé à une activité professionnelle hors formation et de 28 points de pourcentage à celui observé en l'absence d'expérience professionnelle durant les études. Le taux d'emploi des jeunes diplômés est le plus élevé après un stage obligatoire en Lettonie, en Lituanie et au Portugal, des pays où l'éventail d'expériences professionnelles dans les programmes emploi-études en filière professionnelle est très limité (voir le Graphique A3.3 et le tableau A3.6, disponible en ligne).

Les activités professionnelles hors formation durant les études peuvent également avoir un impact positif sur la situation des jeunes sur le marché du travail. Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, c'est après une activité professionnelle hors formation durant les études que le taux d'emploi des 25-34 ans diplômés en filière professionnelle est le plus élevé. En Turquie par exemple, le taux d'emploi après une activité professionnelle hors formation est supérieur de 10 points de pourcentage au moins à celui qui s'observe après tout autre type d'expérience professionnelle (voir le Graphique A3.3).

N'avoir pas acquis d'expérience professionnelle durant les études est associé à des taux d'emploi inférieurs. Les 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui n'ont eu aucune expérience professionnelle durant leurs études accusent les taux d'emploi les moins élevés dans la plupart des pays. Leur taux d'emploi est même souvent nettement inférieur. Les différents types d'expérience professionnelle ne sont toutefois pas tous associés à de meilleurs débouchés sur le marché du travail. De tous ces types d'expérience, c'est après une composante d'apprentissage que le taux d'emploi est le moins élevé en Pologne. Le taux d'emploi associé à un stage obligatoire est encore moins élevé que celui qui s'observe en l'absence d'expérience professionnelle en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque (voir le Graphique A3.3). Ce constat est particulièrement surprenant en Belgique, en Hongrie et en République slovaque, car plus de 40 % des 25-34 ans diplômés en filière professionnelle ont effectué un stage obligatoire durant leurs études (voir l'encadré A1.1 dans l'indicateur A1).

Selon le sexe

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Norvège et au Portugal, le taux d'emploi des jeunes est moins élevé chez les femmes que chez les hommes, quel que soit le niveau de formation (voir le tableau A3.2). Les différences de taux d'emploi entre les sexes s'atténuent avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 27 points de pourcentage entre les hommes (72 %) et les femmes (45 %). Cette différence de taux d'emploi entre les sexes diminue pour s'établir à 16 points de pourcentage dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (taux d'emploi égal à 85 % chez les hommes et à 69 % chez les femmes) et à 8 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (taux d'emploi égal à 89 % chez les hommes et à 81 % chez les femmes). Les taux d'emploi varient peu entre les sexes en fonction du niveau de formation en République slovaque et en République tchèque, où les différences atteignent au plus 5 points de pourcentage (voir le Tableau A3.2).

Niveau de formation et travail à temps partiel et travail saisonnier

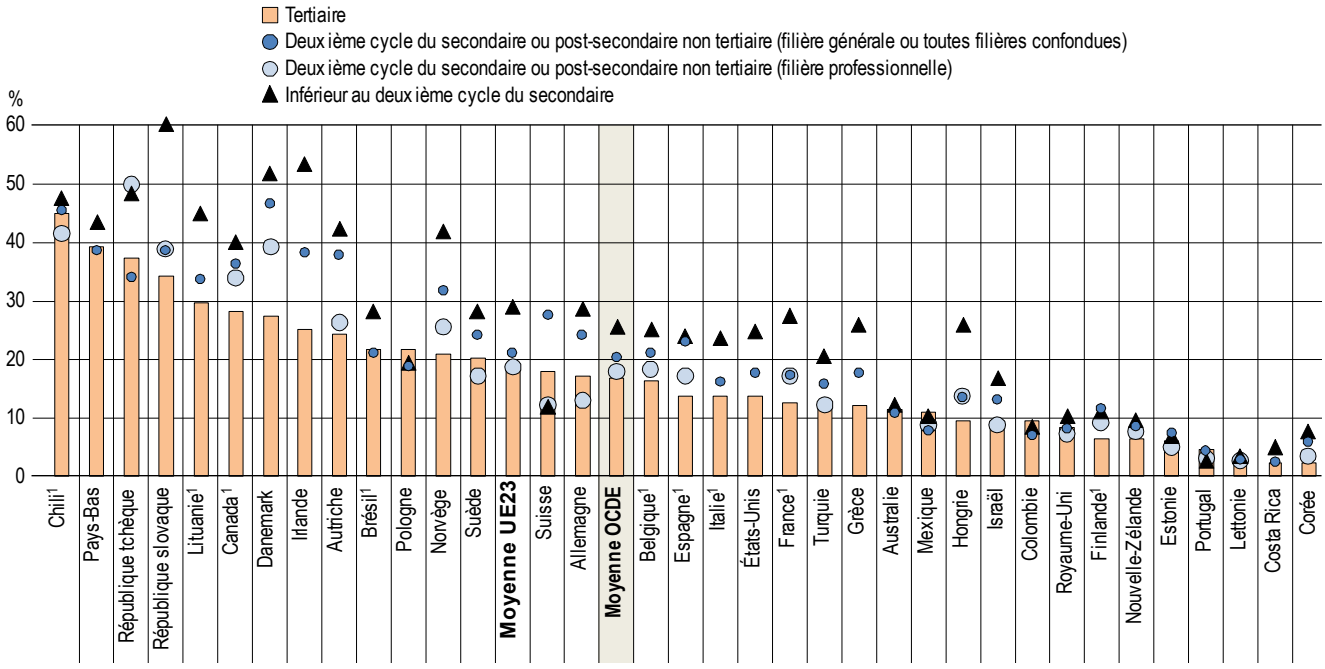
L'élévation du niveau de formation peut aussi réduire la probabilité des hommes et des femmes de travailler à temps partiel ou une partie de l'année. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'hommes travaillant à temps partiel ou une partie de l'année s'établit à 25 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 19 % dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 17 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Ce sont toutefois les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire qui accusent la probabilité la plus élevée de travailler à temps partiel ou une partie de l'année en Colombie (9 %), au Mexique (11 %) et au Portugal (5 %) (voir le Graphique A3.4). Dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE, le travail à temps partiel et le travail saisonnier concernent davantage les femmes que les hommes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes sont environ deux fois plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel ou une partie de l'année, et ce, quel que soit leur niveau de formation (OCDE, 2020[4]).

Dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, le pourcentage d'hommes qui travaillent à temps partiel s'élève en moyenne à 20 % après une formation en filière générale, contre 18 % après une formation en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. La différence est supérieure à 10 points de pourcentage en Allemagne, en Autriche et en Suisse. À l'inverse, le travail à temps partiel et le travail saisonnier sont plus fréquents chez les hommes après une formation en filière professionnelle qu'après une formation en filière générale au Mexique, en République slovaque et en République tchèque (voir le Graphique A3.4). La tendance est similaire chez les

femmes dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE : les femmes sont plus susceptibles de travailler à temps partiel ou une partie de l'année si elles sont diplômées en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale (OCDE, 2020[4]).

Graphique A3.4. Pourcentage d'actifs occupés à temps partiel dans l'effectif d'actifs occupés de sexe masculin, selon le niveau de formation et la filière d'enseignement (2018)

Hommes âgés de 25 à 64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau A4.1 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps partiel ou une partie de l'année.
Source : OCDE (2020), Collecte de données sur l'enseignement et les rémunérations. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162299

Niveau de formation et chômage

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, les taux de chômage sont particulièrement élevés chez les jeunes moins instruits. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 13 %, soit près du double du taux de chômage des jeunes diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (7 %). Le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 5 % seulement (voir le Tableau A3.4).

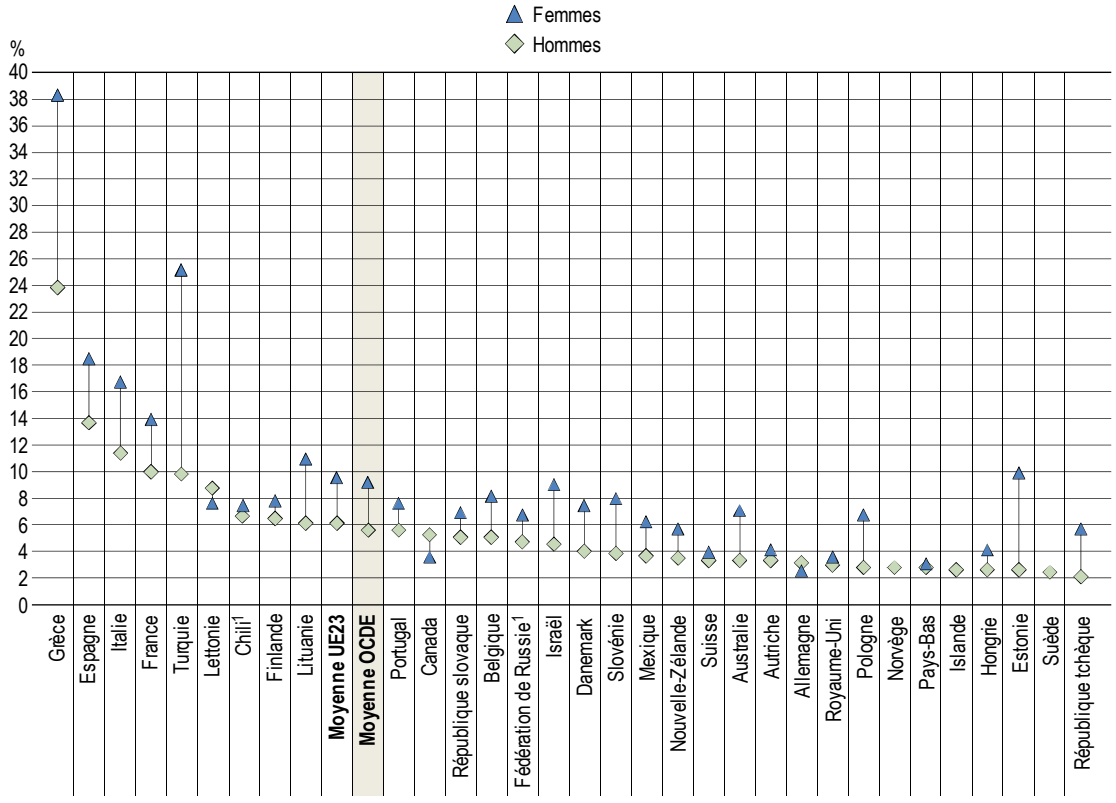
Les jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement mal lotis en Afrique du Sud et en République slovaque : plus de 35 % d'entre eux sont au chômage. Les taux de chômage sont très élevés aussi en Espagne, en France, en Grèce et en Italie, où un quart environ de ces jeunes sont sans-emploi (voir le Tableau A3.4).

Un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire réduit le risque de chômage dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Le taux de chômage des jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente moins d'un tiers du taux des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède (voir le Tableau A3.4).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont moins exposés au risque de chômage s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale. La différence de taux d'emploi entre les deux filières est la plus importante en Allemagne, en Autriche, en Islande, en Norvège, en Suède et en Suisse, où le taux de chômage est moitié moindre après

une formation en filière professionnelle qu'après une formation en filière générale (voir le Tableau A3.4). Dans tous ces pays, sauf en Islande, plus de 55 % des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi la filière professionnelle (voir l'indicateur A1).

Graphique A3.5. Taux de chômage des 25-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, selon le sexe (2019)



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de chômage des hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.
Source : OCDE (2020), Base de données de *Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162318

Chez les 25-34 ans, le taux de chômage des femmes est supérieur à celui des hommes dans l'effectif diplômé en filière professionnelle. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage s'établit à 9 % chez les femmes, contre 6 % chez les hommes, dans l'effectif de jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle. Le taux de chômage dans cet effectif passe au moins du simple au double entre les femmes et les hommes en Australie, en Estonie, en Israël, en Pologne, en Slovénie, en République tchèque et en Turquie. Dans cet effectif, le taux de chômage des hommes n'est supérieur à celui des femmes qu'en Allemagne, au Canada et en Lettonie (voir le Graphique A3.5).

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes sont moins susceptibles d'être au chômage s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. L'effet positif du niveau de formation tertiaire sur le taux de chômage est particulièrement important en Afrique du Sud, aux États-Unis, en Irlande et en Lituanie. Dans ces pays, le taux de chômage des jeunes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est plus que moitié moindre que dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau A3.4).

Niveau de formation et inactivité

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 31 % des 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactifs (c'est-à-dire qu'ils ne travaillent pas et ne recherchent pas activement d'emploi). Plus de 40 % des jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactifs et moins de 50 % d'entre eux travaillent en Finlande, en Pologne et en République slovaque (voir le Tableau A3.3 et le Tableau A3.4).

Les taux d'inactivité sont nettement inférieurs chez les jeunes au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 16 % des jeunes sont inactifs dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, contre 10 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A3.4).

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'inactifs dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'élève à 12 % après une formation en filière professionnelle, contre 21 % après une formation en filière générale. Les taux d'inactivité après une formation en filière professionnelle représentent un tiers environ de ceux enregistrés après une formation en filière générale en Allemagne, en Autriche, en Islande et en Suède. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la différence de taux d'inactivité entre les filières d'enseignement est plus élevée chez les 25-34 ans que chez les 25-64 ans, car certains jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale sont encore scolarisés et ne recherchent pas d'emploi. C'est l'inverse au Costa Rica et en Estonie : les taux d'inactivité des jeunes sont plus élevés après une formation en filière professionnelle qu'après une formation en filière générale (voir le Tableau A3.4 et (OCDE, 2020[3])).

Les taux d'inactivité des femmes sont systématiquement supérieurs à ceux des hommes à tous les niveaux de formation, mais ils sont particulièrement élevés dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence de taux d'inactivité entre les sexes chez les 25-34 ans atteint 29 points de pourcentage dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 16 points de pourcentage dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 8 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Ces différences de taux d'inactivité s'expliquent largement par les différences de taux d'emploi entre les hommes et les femmes (OCDE, 2020[3]).

Taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La transition entre l'école et le monde du travail est un grand moment dans la vie. Les jeunes éprouvent souvent des difficultés à trouver du travail à la fin de leurs études. La crise sanitaire dans laquelle le COVID-19 nous a plongés aura sans aucun doute un impact sur l'emploi des jeunes qu'il faudra surveiller dans les prochaines années. Les données de l'EFT de l'Union européenne (UE) et, dans les pays qui ne participent à l'EFT, d'enquêtes sur les diplômés et les non-diplômés couplées à des données administratives permettent d'analyser la transition entre l'école et le monde du travail de manière plus approfondie (voir l'indicateur A2).

Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les taux d'emploi des jeunes récemment diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmentent avec les années suivant la fin des études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 66 % des jeunes adultes ayant arrêté leurs études après la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont parvenus à trouver du travail dans les deux années suivantes selon les chiffres de 2018. Leur taux d'emploi augmente fortement les premières années suivant la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, puis tend à se stabiliser. Le taux d'emploi des jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 76 % dans la cohorte diplômée deux à trois ans plus tôt, soit 10 points de pourcentage de plus que celui qui s'observe dans la cohorte diplômée moins de deux ans plus tôt, et à 79 % dans la cohorte diplômée quatre à cinq ans plus tôt, soit seulement 3 points de pourcentage de plus (voir le Graphique A3.6).

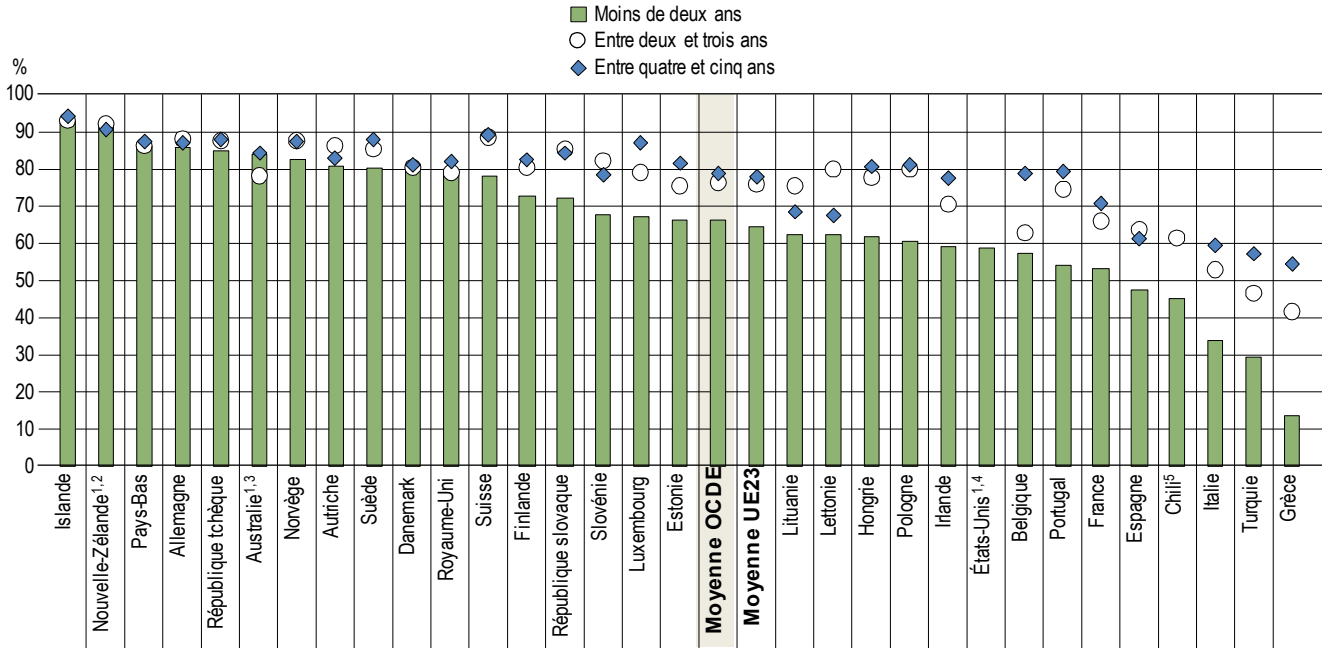
Les différences de taux d'emploi qui s'observent dans les pays de l'OCDE sont plus importantes dans l'effectif fraîchement diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'ensemble de la population. Le taux d'emploi est le moins élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire moins de deux ans plus tôt en Grèce (14 %) et est inférieur à 50 % au Chili, en Espagne, en Italie et en Turquie. À l'autre extrême, les taux d'emploi sont égaux ou supérieurs à 85 % dans cet effectif récemment diplômé en Allemagne, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque. La différence de taux entre les pays les mieux et les plus mal lotis frôle les 80 points de pourcentage, soit bien plus que la différence de taux entre tous les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est en Grèce que le taux d'emploi des 25-64 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le moins élevé (62 %) et au Portugal qu'il est le plus élevé (86 %), soit 24 points de pourcentage de différence (voir le Graphique A3.6 et le Tableau A3.1).

L'évolution du taux d'emploi au fil du temps depuis la réussite des études est révélatrice de la mesure dans laquelle la transition entre l'école et le monde du travail se passe bien. Dans certains pays, dont l'Allemagne, le Danemark, l'Islande, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas, la différence de taux d'emploi entre les cohortes diplômées à des moments différents est ténue et le taux d'emploi des jeunes diplômés est très élevé dès deux ans après la fin des études. Ces pays comptent tous, sauf le Danemark, parmi ceux de l'OCDE où les taux d'emploi sont les plus élevés (voir le Graphique A3.6).

Dans d'autres pays en revanche, la transition entre l'école et le monde du travail est plus ardue et les jeunes diplômés peinent à trouver leur place sur le marché du travail quelques années après la fin de leurs études. En Grèce, en Italie et en Turquie par exemple, moins de 35 % des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire trouvent du travail dans les deux ans suivant la fin de leurs études, mais leur pourcentage augmente avec le temps. Les taux d'emploi des jeunes diplômés sont supérieurs de 25 points de pourcentage au moins quatre à cinq ans après la fin des études. Toutefois, ils ne passent pas la barre des 60 % et sont très inférieurs à la moyenne de l'OCDE (79 %) (voir le Graphique A3.6).

Graphique A3.6. Taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le nombre d'années depuis la fin des études (2018)

Effectif non scolarisé diplômé entre l'âge de 15 et 34 ans



1. Les données ne proviennent pas de l'EFT de l'UE.
2. Filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire uniquement.
3. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
4. Groupe d'âge : 15-29 ans, et non 15-34 ans.
5. Données de 2017 et 2018 combinées. Les données se rapportent aux 15-29 ans. La catégorie « Moins de deux ans » correspond à un an à compter de la fin des études.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire moins de deux ans après la fin de leurs études.
Source : OCDE (2020), tableau A3.5. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162337

Dans certains autres pays, les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en proie à de grandes difficultés les premières années, mais s'en sortent relativement bien par la suite. Au Portugal par exemple, 54 % seulement des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent dans les deux ans suivant la fin de leurs études, contre 80 % d'entre eux quatre à cinq ans plus tard, soit une augmentation de 25 points de pourcentage. Il en va de même en Belgique, au Luxembourg et en Pologne, où les taux d'emploi augmentent de 20 points de pourcentage environ, signe que les jeunes diplômés ont de très belles perspectives à long terme malgré les difficultés qu'ils ont à surmonter en début de carrière (voir le Graphique A3.6).

Définitions

Par **population active (main-d'œuvre)**, on entend le nombre total d'actifs occupés et au chômage, conformément à la définition de l'Enquête sur les forces de travail.

Groupes d'âge : le terme « adultes » désigne la population âgée de 25 à 64 ans ; l'expression « **jeunes (adultes)** », la population âgée de 25 à 34 ans.

Le niveau de formation correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés.

Les **actifs occupés** sont les individus qui, durant la semaine de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire ou un bénéfice ou avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail. Le **taux d'emploi** correspond au pourcentage d'actifs occupés dans la population.

Les données sur les jeunes diplômés proviennent de l'**EFT** de l'UE dans 27 **pays** à savoir : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie.

Par **inactifs**, on entend les individus qui n'étaient ni occupés, ni au chômage (qui n'étaient pas à la recherche d'un emploi) durant la semaine de référence. Les individus non scolarisés sont considérés comme inactifs s'ils ne sont pas à la recherche d'un emploi. Le **taux d'inactivité** correspond au pourcentage d'inactifs dans la population en âge de travailler (le nombre d'inactifs est divisé par le nombre total d'individus en âge de travailler).

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport.

Par **travailleurs à temps partiel et travailleurs saisonniers**, on entend les actifs occupés rémunérés qui ne travaillent pas à temps plein toute l'année, c'est-à-dire ceux qui ont travaillé à temps partiel ou pendant une partie de la période de référence. Le concept de travail à temps partiel et de travail saisonnier est plus vaste que celui du travail à temps partiel retenu dans la plupart des enquêtes sur la population active dont la période de référence est généralement les quatre semaines précédentes. Il s'ensuit que le pourcentage d'actifs concernés par le travail à temps partiel ou le travail saisonnier durant toute l'année est plus élevé que le pourcentage d'actifs occupés à temps partiel durant la période de référence de quatre semaines.

Par **chômeurs**, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'ont pas travaillé et ont activement cherché un emploi et étaient disponibles pour commencer à travailler. Le **taux de chômage** correspond au pourcentage de chômeurs dans la population active (c'est-à-dire le nombre de chômeurs divisé par la somme des actifs occupés et des chômeurs).

Méthodologie

Voir l'indicateur A1 pour des informations sur la méthodologie.

Les données sur le niveau de formation des jeunes diplômés et leur situation au regard de l'emploi depuis la fin de leurs études proviennent de l'EFT dans tous les pays qui participent à cette enquête. Les données de l'EFT et, dans les pays qui ne participent à l'EFT, d'enquêtes sur les diplômés et les non-diplômés ont été couplées à des données administratives. Voir l'indicateur A2 pour des informations sur la méthodologie.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2020[6]).

Références

Arntz, M., T. Gregory et U. Zierahn (2016), « The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries : A Comparative Analysis », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 189, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en. [1]

Hanushek, E., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *NBER Working Paper Series*, n° 17504, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w17504. [2]

OCDE (2020), *Base de données de Regards sur l'éducation - Éducations et revenus*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [4]

OCDE (2020), *Base de données de Regards sur l'éducation - Niveau de formation et situation au regard de l'emploi*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [3]

OCDE (2020), *Base de données de statistiques régionales - Niveau d'éducation par groupe d'âge*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT. [6]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [5]

Tableaux de l'indicateur A3

Tableau A3.1	Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2019)
Tableau A3.2	Évolution des taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2009 et 2019)
Tableau A3.3	Taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)
Tableau A3.4	Taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019)
Tableau A3.5	Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation et le nombre d'années depuis la fin des études (2018)
WEB Tableau A3.6	*Taux d'emploi des 25-34 ans ayant atteint au maximum le niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, filière professionnelle, ou du post-secondaire non tertiaire, selon le type d'expérience professionnelle pendant les études (2016)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934162128

Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2019)

Pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif total des 25-64 ans

			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					
			Selon le niveau d'enseignement		Selon la filière d'enseignement								
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Filière générale	Filière professionnelle	Total	Formation de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente	Total	Tous niveaux de formation confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	62	79	81	75	82	79	82	84	87	97	85	79
	Autriche	56	78	82	75	78	78	87	79	88	90	86	78
	Belgique	47	74	87	70	77	75	81	85	88	93	86	74
	Canada	56	71	81	71	81	75	82	84	85 d	x(9)	83	78
	Chili[1]	62	72	a	71	77	72	81	85	93 d	x(9)	84	72
	Colombie[2]	69	74 d	x(2)	x(6)	x(6)	74	x(8)	81 d	x(8)	x(8)	81	74
	Costa Rica	66	73	c	73	72	73	73	84	89	c	82	71
	République tchèque	55	84 d	x(2)	86	82	84	86	83	88	94	87	83
	Danemark	61	82	87	73	84	82	87	85	91	94	88	80
	Estonie	62	81	80	81	81	81	84	85	89	91	87	81
	Finlande	55	76	95	73	77	77	84	85	89	97	86	79
	France	53	73	68	75	73	73	84	84	89	92	86	74
	Allemagne	62	82	87	67	84	83	90	89	89	93	89	82
	Grèce	52	62	65	60	67	62	65	75	82	88	76	64
	Hongrie	57	79	85	78	80	80	83	84	87	95	86	78
	Islande	76	85	92	80	89	86	82	89	96	98	92	87
	Irlande[2]	53	73	77	x(6)	x(6)	77	80	85	89	93	86	77
	Israël	51	73	a	72	80	73	83	88	91	92	88	78
	Italie	53	71	75	63	74	71	81	74	83	94	81	66
	Japon[3]	x(2)	81 d	x(7)	m	m	m	82 d	89 d	x(8)	x(8)	86 d	84
	Corée	64	72	a	72 d	x(4)	72	77	77	85 d	x(9)	78	74
	Lettonie	65	75	75	74	77	75	89	90	89	98	89	79
	Lituanie	55	73	77	72	77	75	a	91	91	100	91	81
	Luxembourg	62	75	75	80	73	75	83	81	88	91	86	77
	Mexique	66	72	a	73	63	72	75	79	85	91	80	69
	Pays-Bas	63	82	87	76	84	82	89	88	91	96	90	81
	Nouvelle-Zélande	72	81	86	81	84	83	88	88	87	92	88	83
	Norvège	62	81	87	75	83	81	84	91	93	91	89	81
	Pologne	45	71	73	71	71	71	73	87	89	98	89	75
	Portugal	70	85	85	84	87	85	c	83	90	95	89	79
	République slovaque	38	78	82	76	79	78	91	75	85	85	84	76
	Slovénie	51	77	a	78	77	77	86	90	91	95	90	78
	Espagne	59	72	70	71	73	72	79	81	84	90	82	71
	Suède	67	86	82	80	89	86	85	91	93	93	90	85
	Suisse	69	82 d	x(2)	77	83	82	x(8, 9, 10)	89 d	89 d	92 d	89	84
	Turquie	50	60	a	57	64	60	65	75	84	92	74	57
	Royaume-Uni[4]	65	81	a	80	82	81	83	87	88	90	87	81
	États-Unis	56	71 d	x(2)	71 d	x(4)	71	78	82	86	90	83	75
	Moyenne OCDE	59	76	81	74	78	77	82	84	88	93	86	77
	Moyenne UE23	57	77	80	75	78	77	83	84	88	93	87	77
Partenaires	Argentine[5]	64	74 d	x(2)	74 d	x(4)	74	79	82	94	m	81	73
	Brésil[5]	59	72	a	72 d	x(4)	72	x(8)	82 d	84	91	83	68
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1, 2]	73	74 d	x(2)	x(6)	x(6)	74	78	87	94	98	85	75
	Fédération de Russie[5]	54	69	77	69	77	73	79	88	87	63	83	78
	Arabie saoudite[2, 6]	62	61	82	x(6)	x(6)	65	x(8)	74 d	x(8)	x(8)	74	66
	Afrique du Sud[2, 5]	44	55	75	x(6)	x(6)	57	80	85	88 d	x(8)	85	56
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la CITE 2011. Les données de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Il n'y a aucune distinction par filière d'enseignement au niveau du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire.
3. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
4. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
5. Année de référence : 2018.
6. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/OIT (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162147/

Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2009 et 2019)

Pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif total des 25-34 ans

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total	
		2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	74 b	74	46 b	45	62 b	61	91 b	88	69 b	70	81 b	81	90 b	92	80 b	82	84 b	86
	Autriche	72	70	51	46	60	58	87	90	79	82	84	86	90	88	83	84	86	86
	Belgique	65 b	62	39 b	39	53 b	52	86 b	87	75 b	72	81 b	81	91 b	90	89 b	86	90 b	88
	Canada	69	67	44	41	59	57	81	83	71	71	76	79	86	89	83	84	84	86
	Chili[1]	79 b	77	38 b	48	58 b	64	80 b	80	54 b	59	67 b	69	87 b	88	79 b	83	83 b	85
	Colombie	m	88	m	47	m	70	m	87	m	61	m	74	m	88	m	76	m	81
	Costa Rica	89	86	42	42	67	67	92	90	65	60	78	74	90	88	83	77	87	82
	République tchèque	56 b	70	33 b	43	44 b	57	91 b	95	60 b	64	77 b	82	88 b	93	68 b	67	77 b	78
	Danemark	76	64	58	45	69	56	85	84	79	72	82	79	88	87	88	82	88	84
	Estonie	55	80	47	44	53	69	80	92	65	63	74	81	94	96	70	75	79	83
	Finlande	74	59	c	33	65	49	81	82	70	71	76	77	92	90	80	82	85	85
	France	74	63	45	37	61	51	87	83	70	68	79	75	89	89	84	85	86	87
	Allemagne	65 b	70	43 b	45	54 b	59	82 b	88	73 b	80	77 b	84	92 b	92	84 b	85	88 b	88
	Grèce	87 b	68	44 b	35	70 b	54	85 b	71	63 b	52	74 b	63	84 b	80	78 b	68	81 b	73
	Hongrie	58	75	32	41	46	58	82	91	59	70	72	82	91	94	72	77	80	84
	Islande	73	82	60	80	68	82	82	88	70	81	76	85	88	90	83	90	85	90
	Irlande	54 b	61	38 b	33	48 b	49	74 b	85	66 b	64	71 b	74	85 b	91	83 b	84	84 b	88
	Israël	59 b	69	22 b	41	45 b	58	72 b	74	59 b	65	66 b	71	87 b	89	80 b	86	83 b	87
	Italie	76 b	66	40 b	34	61 b	53	80 b	74	62 b	53	71 b	64	72 b	69	67 b	67	69 b	68
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	91 bd	94 d	71 bd	82 d	80 bd	88 d
	Corée	70 b	73	43 b	52	59 b	62	71 b	71	48 b	56	61 b	66	84 b	81	64 b	72	74 b	76
	Lettonie	56	74	50	49	54	65	74	85	65	70	70	79	90	92	79	87	83	89
	Lituanie	51 b	67	59 b	30	54 b	55	71 b	84	71 b	71	71 b	79	88 b	95	86 b	90	87 b	92
	Luxembourg	bc	78	bc	75	bc	77	bc	87	bc	85	bc	86	bc	92	bc	86	87 b	89
	Mexique	90	91	40	44	64	67	88	90	57	55	72	72	88	88	76	75	82	81
	Pays-Bas	85 b	73	58 b	53	73 b	64	92 b	88	85 b	82	89 b	85	95 b	93	92 b	91	94 b	92
	Nouvelle-Zélande	78	77	50	61	64	69	88	90	70	72	80	82	89	93	76	85	82	89
	Norvège	72	69	62	55	68	63	90	88	85	77	88	84	91	89	89	90	90	89
	Pologne	65 b	61	37 b	23	53 b	47	86 b	92	62 b	60	75 b	79	92 b	95	83 b	85	87 b	89
	Portugal	83	84	69	71	77	79	82	86	78	85	80	86	86	85	87	87	87	86
	République slovaque	bc	47	bc	19	27 b	33	86 b	92	62 b	65	75 b	81	90 b	93	72 b	70	80 b	79
	Slovénie	bc	74	bc	44	bc	62	86 b	91	78 b	77	83 b	86	91 b	92	88 b	87	89 b	89
	Espagne	66	71	52	52	60	63	75	75	68	66	72	71	83	81	79	76	81	79
	Suède	69 b	75	51 b	51	61 b	65	85 b	86	76 b	79	81 b	83	87 b	89	84 b	86	86 b	87
	Suisse	81 b	81	61 b	56	70 b	69	89 b	88	78 b	84	83 b	86	93 b	93	86 b	87	90 b	90
	Turquie	79 b	79	21 b	26	48 b	52	82 b	82	31 b	34	62 b	61	85 b	83	68 b	62	77 b	72
	Royaume-Uni[3]	71 b	77	42 b	53	56 b	67	86 b	92	70 b	76	79 b	85	90 b	93	84 b	88	87 b	90
	États-Unis	66	72	39	39	55	57	74	81	65	67	70	74	87	89	80	82	83	85
	Moyenne OCDE	71	72	46	45	58	61	83	85	67	69	76	78	88	89	80	81	84	85
	Moyenne UE23	68	69	47	43	57	58	83	86	70	71	77	80	89	90	81	82	84	85
Partenaires	Argentine[4]	m	82	m	40	m	64	m	91	m	58	m	75	m	83	m	74	m	78
	Brésil[4]	88 b	76	55 b	45	72 b	62	90 b	84	69 b	63	79 b	73	92 b	89	86 b	82	88 b	85
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	91 b	91	48 b	47	68 b	68	87 b	90	46 b	49	68 b	71	84 b	91	63 b	79	72 b	84
	Fédération de Russie[4]	m	68	m	48	m	60	m	90	m	71	m	83	m	95	m	83	m	88
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	52	49	30	30	42	41	66	56	48	43	57	49	88	83	84	80	86	81
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans la plupart des pays, on observe une rupture des séries chronologiques (indiquée par le code « b »), car les données de 2019 sont basées sur la CITE 2011, tandis que celles de 2009 sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
3. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
4. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/OIT (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162166

Tableau A3.3. Taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2019)

Pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif de chaque groupe d'âge

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire									Tertiaire					
					Filière générale			Filière professionnelle			Total			Formation de cycle court			Total		
		25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	61	64	70	78	78	80	83	87	86	81	83	84	84	85	86	86	87	88
	Autriche	58	67	69	71	86	84	89	88	88	86	88	87	89	91	94	86	91	93
	Belgique	52	55	61	74	77	78	83	84	82	81	82	81	85	91	86	88	92	91
	Canada	57	61	63	74	77	79	88	87	85	79	81	81	86	88	87	86	88	88
	Chili[1]	64	67	66	67	76	74	77	77	77	69	76	75	84	85	81	85	88	87
	Colombie[2]	70	75	73	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	74	78	75	x(16)	x(17)	x(18)	81	85	84
	Costa Rica	67	72	68	75	80	75	70	81	70	74	80	75	71	85	82	82	89	85
	République tchèque	57	69	66	81	91	95	83	90	92	82	91	94	c	69 [r]	c	78	90	97
	Danemark	56	63	68	66	76	79	85	90	87	79	88	86	85	92	91	84	93	93
	Estonie	69	68	60	82	91	85	81	88	84	81	89	85	c	85	92	83	88	94
	Finlande	49	60	66	69	78	81	80	84	84	77	83	84	c	92	93	85	90	92
	France	51	60	65	72	83	85	77	81	82	75	82	83	88	90	90	87	90	91
	Allemagne	59	66	69	61	73	79	88	89	89	84	88	88	92	94	95	88	92	94
	Grèce	54	63	62	62	70	67	64	73	71	63	72	68	c	98	72	73	85	84
	Hongrie	58	68	69	76	86	89	84	89	89	82	89	89	82	86	94	84	89	95
	Islande	82	80	77	77	79	88	93	92	91	85	88	90	c	92	88	90	93	93
	Irlande[2]	49	54	59	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	74	80	80	80	85	83	88	89	88
	Israël	58	57	52	70	76	76	81	84	84	71	77	78	84	87	87	87	91	91
	Italie	53	60	61	51	68	72	69	79	81	64	76	79	93	c	c	68	86	90
	Japon[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84 [d]	84 [d]	85 [d]	88 [d]	87 [d]	89 [d]
	Corée	62	64	67	66 [d]	74 [d]	77 [d]	x(4)	x(5)	x(6)	66	74	77	77	76	81	76	78	82
	Lettonie	65	76	64	78	78	80	80	86	81	79	82	81	82	95	98	89	93	91
	Lituanie	55	61	56	77	79	77	81	85	83	79	82	81	a	a	a	92	94	94
	Luxembourg	77	84	72	79	c	m	93	83	80	86	84	80	92 [r]	88	92	89	89	88
	Mexique	67	70	68	71	77	77	76	73	67	72	77	75	82	77	74	81	85	83
	Pays-Bas	64	68	70	75	80	83	88	87	86	85	86	86	92	91	93	92	92	92
	Nouvelle-Zélande	69	76	77	79	83	87	83	86	87	82	85	87	89	89	91	89	89	91
	Norvège	63	64	64	74	77	76	90	88	86	84	84	83	79	88	88	89	92	91
	Pologne	47	56	58	76	79	80	80	83	80	79	82	80	c	c	80 [r]	89	92	94
	Portugal	79	83	77	83	90	87	88	91	86	86	90	87	c	c	c	86	92	93
	République slovaque	33	47	46	77	88	87	81	86	88	81	86	88	m	m	c	79	88	94
	Slovénie	62	66	70	78	89	87	88	90	89	86	90	89	89	95	97	89	95	97
	Espagne	63	69	64	66	78	78	75	79	76	71	78	77	78	85	81	79	87	86
	Suède	65	72	67	72	87	89	91	93	93	83	91	92	80	90	89	87	93	93
	Suisse	69	78	76	75	84	81	90	87	87	86	86	86	x(16)	x(17)	x(18)	90	91	91
	Turquie	52	57	53	57	67	55	66	72	64	61	69	59	65	74	73	72	83	77
	Royaume-Uni[4]	67	69	71	85	85	86	84	85	86	85	85	86	87	90	89	90	91	90
	États-Unis	57	63	60	74 [d]	76 [d]	75 [d]	x(4)	x(5)	x(6)	74	76	75	81	84	82	85	86	86
	Moyenne OCDE	61	66	66	73	80	80	82	85	83	78	83	82	84	87	87	85	89	90
	Moyenne UE23	58	65	65	73	82	82	82	86	84	80	84	84	86	89	89	85	91	92
Partenaires	Argentine[5]	64	72	70	75 [d]	78 [d]	77 [d]	x(4)	x(5)	x(6)	75	78	77	78	85	83	78	88	86
	Brésil[5]	62	67	63	73 [d]	77 [d]	74 [d]	x(4)	x(5)	x(6)	73	77	74	x(16)	x(17)	x(18)	85	88	85
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1, 2]	68	76	77	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	71	78	79	80	80	82	84	88	91
	Fédération de Russie[5]	60	66	63	78	83	80	88	90	87	83	87	84	89	93	89	88	93	92
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2, 5]	41	52	51	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	49	64	67	75	84	91	81	88	91
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la CITE 2011. Les données de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Il n'y a aucune distinction par filière d'enseignement au niveau du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire.
3. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
4. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
5. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/OIT (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162185

Tableau A3.4. Taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (2019)

Le taux d'inactivité est calculé en pourcentage de l'effectif total des 25-34 ans ; le taux de chômage est calculé en pourcentage de la population active âgée de 25 à 34 ans

		Taux de chômage						Taux d'inactivité					
			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire	
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Filière générale	Filière professionnelle	Total	Formation de cycle court	Total	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Filière générale	Filière professionnelle	Total	Formation de cycle court	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	10	6	4	5	4	3	32	17	13	15	13	11
	Autriche	15	8	4	4	3	4	31	23	7	10	8	11
	Belgique	17	7	6	6	c	4	38	20	11	14	10	9
	Canada	12	8	5	7	5	5	36	19	7	16	10	10
	Chili[1]	11	10	7	10	7	8	29	25	17	23	10	8
	Colombie[2]	10	x(4)	x(4)	12	x(6)	12	22	x(10)	x(10)	16	x(12)	8
	Costa Rica	14	12	14	12	14	9	22	15	18	16	17	10
	République tchèque	13	2	3	2	x(6)	1	34	18	14	16	x(12)	21
	Danemark	10	7	5	6	6	7	37	29	11	16	10	9
	Estonie	7	5	5	5	x(6)	3	26	14	15	14	x(12)	14
	Finlande	17	9	7	7	x(6)	5	41	25	14	17	x(12)	11
	France	24	11	12	11	5	6	33	19	13	15	8	8
	Allemagne	12	6	3	3	c	3	33	35	9	13	c	9
	Grèce	30	21	30	26	x(6)	19	23	22	9	16	x(12)	10
	Hongrie	11	3	3	3	5	2	34	21	13	16	14	14
	Islande	6	7	3	4	x(6)	4	13	17	4	11	c	6
	Irlande[2]	11	x(4)	x(4)	8	6	4	45	x(10)	x(10)	19	15	9
	Israël	4	5	6	5	5	4	40	27	14	26	12	9
	Italie	21	16	13	14	c	12	33	40	20	25	c	23
	Japon[3]	m	m	m	x(5, 6)	3 [d]	3 [d]	m	m	m	x(11, 12)	13 [d]	10 [d]
	Corée	6	7 [d]	x(2)	7	5	6	34	29 [d]	x(8)	29	19	19
	Lettonie	14	7	8	7	10	4	24	16	13	14	9	7
	Lituanie	19	9	8	8	a	3	33	16	12	14	a	4
	Luxembourg	c	c	c	c	c	4	c	c	c	8	c	7
	Mexique	3	4	5	4	3	6	31	26	20	25	15	14
	Pays-Bas	7	5	3	3	c	2	31	21	10	12	c	6
	Nouvelle-Zélande	7	4	4	4	2	2	26	18	13	15	9	9
	Norvège	8	5	2	3	6	3	31	22	8	13	16	8
	Pologne	13	4	4	4	x(6)	3	46	20	17	18	x(12)	9
	Portugal	9	6	6	6	c	7	14	11	6	9	c	7
	République slovaque	37	c	6	6	x(6)	3	47	18	14	14	m	18
	Slovénie	13	8	5	6	6	5	29	15	8	9	6	6
	Espagne	23	17	16	17	14	12	17	20	10	15	10	11
	Suède	17	8	3	5	8	4	22	22	7	13	13	9
	Suisse	10	9	4	5	x(6)	4	23	17	7	9	x(12)	6
	Turquie	16	17	13	15	17	15	38	32	24	28	21	15
	Royaume-Uni[4]	7	3	3	3	4	2	28	12	13	13	9	7
	États-Unis	10	6 [d]	x(2)	6	3	2	37	21 [d]	x(8)	21	16	13
	Moyenne OCDE	13	8	7	7	6	5	31	21	12	16	12	10
	Moyenne UE23	16	8	7	7	m	5	32	21	12	14	m	10
Partenaires	Argentine[5]	12	9 [d]	x(2)	9	9	7	27	18 [d]	x(8)	18	14	17
	Brésil[5]	14	13 [d]	x(2)	13	x(6)	8	27	16 [d]	x(8)	16	x(12)	8
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1, 2]	3	x(4)	x(4)	5	5	5	30	x(10)	x(10)	25	16	11
	Fédération de Russie[5]	14	8	5	7	4	4	30	16	7	12	8	8
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2, 5]	37	x(4)	x(4)	35	12	10	35	x(10)	x(10)	24	15	10
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de la plupart des pays sont basées sur la CITE 2011. Les données de l'Arabie saoudite et de l'Indonésie sont basées sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Il n'y a aucune distinction par filière d'enseignement au niveau du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire.
3. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés de formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
4. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
5. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/OIT (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162204

Tableau A3.5. Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation et le nombre d'années depuis la fin des études (2018)

Taux d'emploi des jeunes diplômés, selon le niveau de formation et le nombre d'années depuis la fin des études (2018)

		Deuxième cycle du secondaire			Tertiaire de cycle court			Licence ou formation équivalente			Master ou formation équivalente		
		Moins de deux ans	Entre deux et trois ans	Entre quatre et cinq ans	Moins de deux ans	Entre deux et trois ans	Entre quatre et cinq ans	Moins de deux ans	Entre deux et trois ans	Entre quatre et cinq ans	Moins de deux ans	Entre deux et trois ans	Entre quatre et cinq ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie[1, 2]	84	78	85	88	91	87	92	91	91	89	89	84
	Autriche	81	86	83	81	91	93	88	88	86	84	95	90
	Belgique	58	63	79	c	c	c	82	89	92	87	89	91
	Canada[1, 3]	m	m	m	87	88	88	81	80	81	81	82	81
	Chili[1]	45	61	m	74	79	m	74	78	m	89	90	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica[1, 4]	m	m	m	m	m	m	m	m	89	m	m	m
	République tchèque	85	87	88	m	m	m	89	87	79	92	94	85
	Danemark	80	80	81	73	80	96	81	89	87	71	91	91
	Estonie	67	75	82	m	m	m	90	87	82	93	93	88
	Finlande	73	80	83	m	c	c	93	88	90	96	85	86
	France[5]	54	66	69	69	83	89	75	85	87	80	89	91
	Allemagne	86	88	87	c	90	100	94	94	93	91	94	91
	Grèce	14	42	55	m	m	m	43	63	67	58	76	81
	Hongrie	62	78	81	94 r	94	83	83	92	86	86	91	93
	Islande	93	93	95	c	c	c	91	96	95	96	95	96
	Irlande	59	70	78	88	85	91	86	91	88	87	94	91
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	34	53	60	c	59 r	87 r	51	66	80	51	68	78
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	63	80	68	c	94	88	89	97	78	c	74	95
	Lituanie	63	75	69	m	m	m	80	91	95	85 r	97	95
	Luxembourg	68	79	87	c	c	c	80	97	89	92	93	91
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	87	86	88	94	96	93	91	96	92	88	96	97
	Nouvelle-Zélande[1, 6]	93	92	91	95	94	92	96	97	96	98	97	95
	Norvège	83	87	88	89	93	93	90	99	92	91 r	95	96
	Pologne	61	80	81	c	m	c	80	90	88	85	91	90
	Portugal	54	74	80	c	c	m	64	89	86	69	91	95
	République slovaque	73	85	85	m	m	c	82 r	85	73	78	81	77
	Slovénie	68	82	79	75 r	87 r	90 r	78 r	87	88	73 r	88	87
	Espagne	48	64	62	64	76	78	62	72	75	74	79	83
	Suède	81	85	88	86	95	91	92	96	96	97	96	93
	Suisse	78	89	89	m	m	m	90	94	94	89	96	92
	Turquie	29	47	57	48	60	62	47	66	75	78	84	83
	Royaume-Uni	79	79	82	92	89	91	78	89	93	79	92	97
	États-Unis[1, 7]	59	m	m	83	m	m	82	m	m	79	m	m
	Moyenne OCDE	66	76	79	m	m	m	80	87	87	83	89	89
	Moyenne UE23	65	76	78	m	m	m	80	87	86	82	89	89
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par « Moins de deux ans », « Entre deux et trois ans » et « Entre quatre et cinq ans », on entend respectivement entre 0 et 23 mois, entre 24 et 47 mois et entre 48 et 71 mois à compter de la fin des études. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données ne proviennent pas de l'EFT de l'UE.
2. Année de référence : 2019.
3. Année de référence : 2017.
4. Année de référence : 2016. La catégorie « Entre quatre et cinq ans » correspond à cinq ans à compter de la fin des études.
5. Les données proviennent de l'EFT au niveau national.
6. Filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire uniquement.
7. Données de 2017 et 2018 combinées. Groupe d'âge : 15-29 ans, et non 15-34 ans. La catégorie « Moins de deux ans » correspond à un an à compter de la fin des études.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162223

Indicateur A4. Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?

Faits marquants

- Les niveaux de formation plus élevés sont plus rémunérateurs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés à temps plein gagnent 23 % de plus dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que dans l'effectif non diplômé de ces niveaux et 54 % de plus dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces moyennes occultent toutefois de grandes différences entre les domaines d'études.
- Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent à peu de choses près autant qu'ils aient suivi la filière générale ou professionnelle. La différence de rémunération entre la filière générale et la filière professionnelle est inférieure ou égale à 5 points de pourcentage dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles. La filière générale procure toutefois un avantage salarial compris entre 15 et 20 points de pourcentage dans certains pays, tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la France et le Royaume-Uni.
- Les jeunes diplômés gagnent 62 % de plus trois ans après la fin de leurs études s'ils ont fait une licence, ou formation équivalente, que s'ils ont arrêté leurs études une fois diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage salarial est inférieur à 25 % en Norvège et en Suède, mais est égal ou supérieur à 100 % au Chili, en Lituanie et en Turquie.

Contexte

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation entraîne l'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A3) et l'augmentation de la rémunération. La perspective de percevoir une rémunération plus élevée et de la voir de surcroît augmenter au fil du temps est, avec d'autres avantages sociaux, un aiguillon important qui incite les individus à continuer de se former.

L'avantage salarial que procure l'élévation du niveau de formation varie parfois selon l'âge, le sexe, le niveau de l'enseignement tertiaire, la filière et le domaine d'études. Les individus plus qualifiés et plus expérimentés sont plus susceptibles de gagner davantage. Toutefois, la rémunération varie toujours selon le sexe indépendamment de l'âge, du niveau de formation, de la filière et du domaine d'études dans tous les pays.

Des facteurs autres que ceux liés à la formation, dont la demande de compétences sur le marché du travail, l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, la législation sur le salaire minimal et le droit du travail, les structures et les usages professionnels (notamment la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives et la qualité des conditions de travail) interviennent aussi dans la rémunération des travailleurs. Ces facteurs contribuent également aux différences dans la répartition des rémunérations.

Autres faits marquants

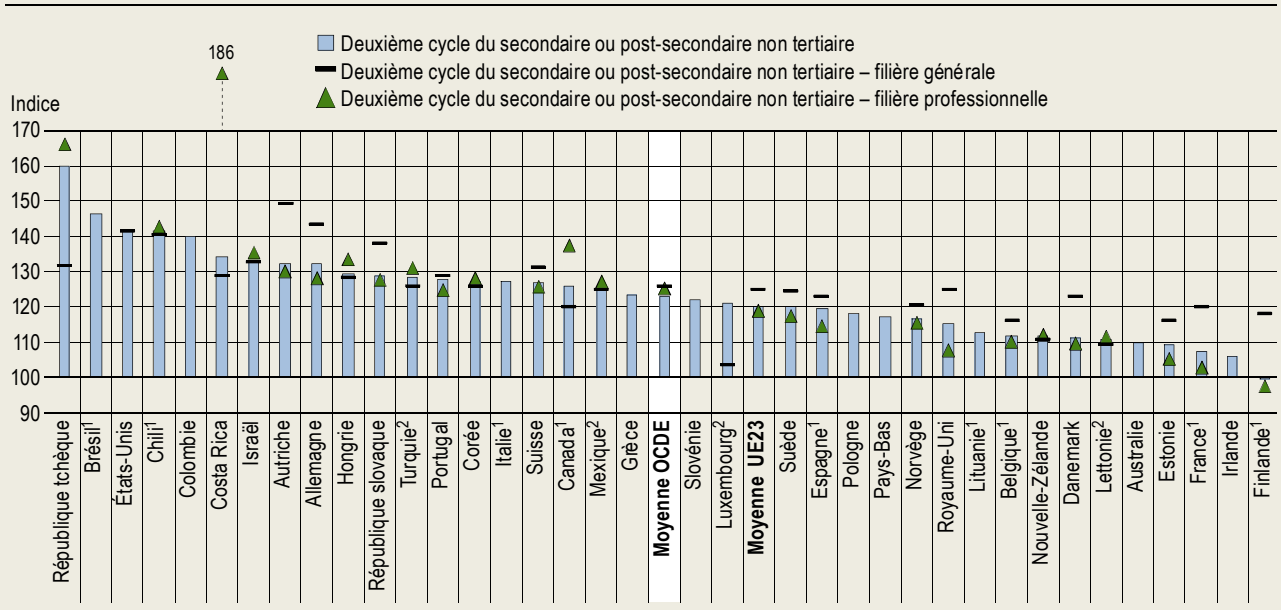
- L'avantage salarial que procure le niveau de formation augmente au fil de la carrière. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire peuvent espérer gagner près de 50 % de plus une fois qu'ils auront entre 45 et 54 ans. En moyenne, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagneront environ 20 % de plus et les diplômés d'un niveau d'enseignement inférieur, 10 %. Dans l'ensemble, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire voient leur rémunération augmenter plus rapidement s'ils ont suivi la filière générale plutôt que la filière professionnelle. Les différences entre les deux filières restent toutefois ténues dans la plupart des pays.
- Le différentiel salarial persiste entre les sexes à tous les niveaux de formation. Dans les pays de l'OCDE, les femmes gagnent 77 % de la rémunération des hommes dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillant à temps plein. L'écart salarial entre les femmes et les hommes est du même

ordre chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire.

- Trois ans après la fin de leurs études, les diplômés gagnent plus après un master, ou formation équivalente, qu'après une licence, ou formation équivalente, et qu'après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la moitié des pays dont les données sont disponibles, les jeunes gagnent plus du double après un master qu'après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; l'avantage salarial que procure un master est de l'ordre de 50 % seulement en Lettonie, en Norvège et en Suède, mais atteint près de 200 % au Chili.

Graphique A4.1. Rémunération des diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire rapportée à celle de l'effectif non diplômé du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2018)

Actifs âgés de 25 à 64 ans (actifs occupés à plein temps toute l'année) ; inférieur au deuxième cycle du secondaire = 100



1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau A4.1 pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-64 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE (2020). Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162451

Remarque

Cet indicateur présente trois rémunérations de référence. La première rémunération de référence est celle de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Elle sert à chiffrer les écarts de rémunération entre cet effectif et l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. La deuxième rémunération de référence est celle de l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Elle sert à chiffrer les écarts de rémunération entre cet effectif et les effectifs diplômés d'autres niveaux d'enseignement. La troisième rémunération de référence, qui rend compte des écarts de rémunération entre les sexes, est celle des hommes. Dans les trois cas, l'accent est mis sur la rémunération relative, de sorte que l'augmentation ou la diminution des écarts peut refléter un changement dans le groupe à l'étude (le numérateur) ou le groupe de référence (le dénominateur). La rémunération relative plus élevée associée à l'enseignement tertiaire peut par exemple s'expliquer par le fait qu'elle est plus élevée à ce niveau de formation ou que celle associée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevée.

Analyse

Rémunération relative des actifs non diplômés de l'enseignement tertiaire, selon la filière d'enseignement

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de l'avis général le niveau de formation minimum pour réussir sur le marché du travail. Les niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont associés non seulement aux taux d'emploi les moins élevés (voir l'indicateur A3), mais aussi aux rémunérations les plus faibles. La rémunération tend à augmenter avec le niveau de formation.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans qui travaillent à temps plein gagnent 23 % de plus s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La rémunération relative des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est la plus élevée au Brésil, au Chili, en Colombie aux États-Unis et en République tchèque, où elle représente au moins 40 % de plus que celle des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A4.1).

Par contraste, l'avantage salarial des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire par rapport aux non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est minime ou négligeable dans quelques pays. C'est le cas en Autriche, en Estonie, en France et en Irlande, où l'avantage salarial ne dépasse pas 10 %. Il est intéressant de constater que par comparaison avec l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont de bien meilleures perspectives sur le marché du travail, comme le montre leur taux d'emploi supérieur de 20 points de pourcentage environ (voir l'indicateur A3).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent à peu de choses près autant qu'ils aient suivi la filière générale ou professionnelle. Leur rémunération est supérieure de 25 % environ à celle de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A4.1).

Dans un tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE, la différence de rémunération entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire selon qu'ils ont suivi la filière générale ou professionnelle est inférieure ou égale à 5 points de pourcentage. La filière générale procure toutefois un avantage salarial compris entre 15 et 20 points de pourcentage dans certains pays, tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la France et le Royaume-Uni. Dans quelques pays, la filière professionnelle est plus rémunératrice que la filière générale. L'avantage salarial que procure la filière professionnelle est égal ou supérieur à 20 points de pourcentage au Canada, au Costa Rica et en République tchèque (voir le Graphique A4.1).

Rémunération relative des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire

Dans tous les pays de l'OCDE, les différentiels salariaux sont dans l'ensemble plus marqués entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans qui travaillent à temps plein gagnent en moyenne 54 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A4.2).

Un diplôme tertiaire procure un avantage salarial important dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Chez les actifs occupés à temps plein, les diplômés de l'enseignement tertiaire jouissent de l'avantage salarial le plus important au Brésil, au Chili, en Colombie et au Costa Rica, où ils gagnent plus de deux fois plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous ces pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire compte parmi les moins élevés des pays membres et partenaires de l'OCDE (moins de 25 %), ce qui explique en partie leur grand avantage salarial (voir l'indicateur A1 et le Graphique A4.2).

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire varie toutefois sensiblement entre les niveaux de l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, les actifs occupés sont mieux rémunérés après un master ou un doctorat, ou formation équivalente, qu'après une licence, ou formation équivalente, et après une licence qu'après une formation tertiaire de cycle court. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les travailleurs gagnent 20 % de plus s'ils ont suivi une formation tertiaire de cycle court que s'ils sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'avantage salarial augmente et atteint 43 % après une licence et près de 90 % après un master ou un doctorat.

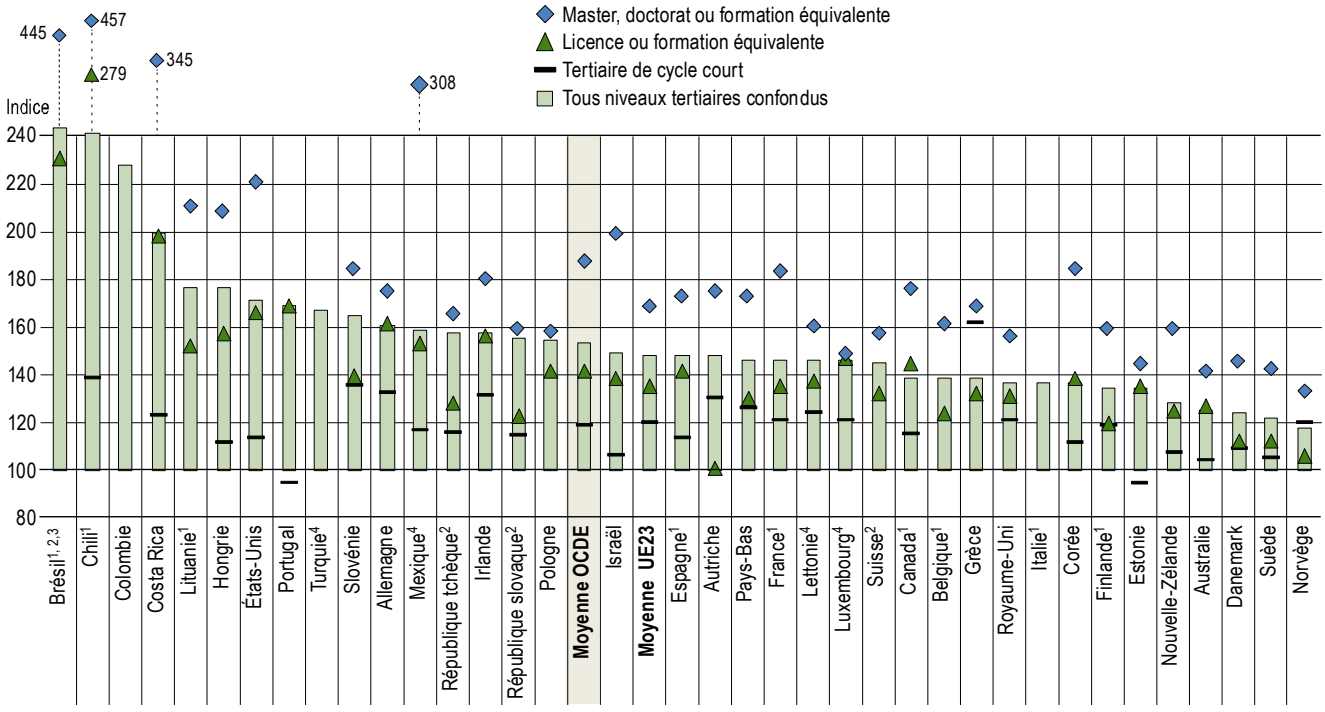
Ce constat général souffre quelques exceptions importantes. En Estonie et au Portugal, les diplômés gagnent moins s'ils ont suivi une formation tertiaire de cycle court que s'ils ont au plus terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces deux pays, ces groupes représentent toutefois un pourcentage peu élevé de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.

De plus, la rémunération des travailleurs est plus élevée après une formation tertiaire de cycle court qu'après une licence en Autriche, en Grèce et en Norvège. Tous ces pays, sauf la Grèce, comptent parmi ceux où le pourcentage de diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court est le plus élevé : 10 % au moins des adultes sont diplômés de ce niveau (voir l'indicateur A1).

Selon l'analyse de la situation des jeunes diplômés dans 12 pays, une licence ou un master, ou formation équivalente, procure un avantage salarial important par rapport au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'Encadré A4.1).

Graphique A4.2. Rémunération des diplômés du tertiaire rapportée à celle des diplômés du deuxième cycle du secondaire (2018)

Actifs âgés de 25 à 64 ans (actifs occupés à plein temps toute l'année) ; deuxième cycle du secondaire = 100



1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification des niveaux de formation de la CITE 2011.
3. Sont incluses en licence ou formation équivalente des formations tertiaires de cycle court.
4. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2020). Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162470/

Augmentation de la rémunération avec l'âge, selon le niveau de formation

L'élévation du niveau de formation est associée à une augmentation plus rapide de la rémunération durant toute la vie active, de sorte que le différentiel salarial entre les niveaux de formation tend à se creuser avec l'âge. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 45-54 ans gagnent 10 % de plus que les 25-34 ans dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils gagnent 20 % de plus que leurs cadets dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 50 % de plus qu'eux dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le Graphique A4.3).

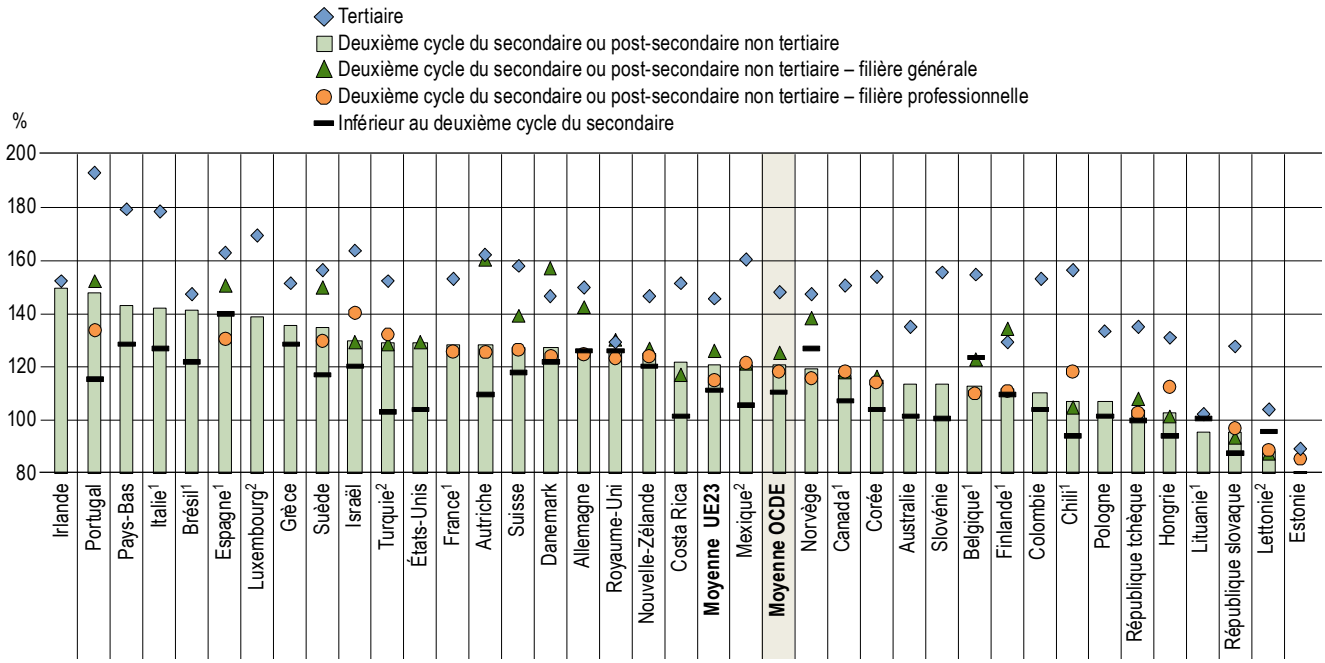
L'avantage salarial plus élevé des aînés signifie soit que cet avantage augmente avec l'expérience, soit que les jeunes sont moins bien rémunérés (ou que les deux effets se conjuguent). Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation de la rémunération durant la carrière est principalement déterminée par l'ancienneté et par l'accumulation de l'expérience professionnelle et des responsabilités (OCDE, 2019[1]). En dépit de l'accroissement rapide du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire, l'écart salarial entre les diplômés de ce niveau d'enseignement plus âgés et plus jeunes n'a guère évolué au cours des 10 dernières années. Dans la plupart des pays, l'avantage salarial que procure l'âge a augmenté, mais dans une mesure inférieure à 10 points de pourcentage (OCDE, 2020[2]). Il s'ensuit que l'écart salarial entre les plus âgés et les plus jeunes s'explique essentiellement par la relation positive entre la rémunération et l'expérience professionnelle. Cet écart peut servir d'indicateur de l'évolution probable de la rémunération pendant la vie active.

L'ampleur des augmentations salariales liées à l'âge varie sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans plus de la moitié des pays, la rémunération moyenne varie de moins de 10 % entre les 45-54 ans et les 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence ténue peut s'expliquer par le fait que les 25-34 ans ont plus d'expérience professionnelle s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire, auquel cas ils n'ont terminé leurs études qu'il y a peu. La différence entre les deux effectifs de travailleurs est toutefois supérieure à 25 % en Allemagne, en Espagne, en Grèce, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (voir le Graphique A4.3).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, le différentiel salarial entre les 45-54 ans et les 25-34 ans est moins élevé dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'effectif diplômé de ce niveau d'enseignement et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce différentiel est égal ou supérieur à 40 % environ au Brésil, en Espagne, en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas et au Portugal, mais inférieur à 10 % au Chili, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque. Les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent toutefois plus que leurs aînés dans quelques pays. C'est le cas en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en République slovaque (voir le Graphique A4.3).

Graphique A4.3. Rémunération des 45-54 ans rapportée à celle des 25-34 ans, selon le niveau de formation et la filière d'enseignement (2018)

Actifs occupés à plein temps toute l'année ; rémunération des 25-34 ans = 100



1. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau A4.1 pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE (2020). Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162489

Par contraste, les plus âgés gagnent au moins 50 % de plus que leurs cadets dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans la moitié environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le différentiel salarial entre les diplômés de l'enseignement tertiaire plus âgés et plus jeunes n'est inférieur à 10 points de pourcentage qu'en Estonie, en Lettonie et en Lituanie et est supérieur à 60 % en Autriche, en Espagne, en Israël, en Italie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Portugal. L'augmentation de l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire au fil de leur carrière peut notamment s'expliquer par le fait que les individus plus instruits sont plus susceptibles de trouver un emploi et de le garder et ont davantage la possibilité d'acquérir de l'expérience dans le cadre professionnel (voir le Graphique A4.3).

Chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, le différentiel salarial entre les plus âgés et les plus jeunes est plus élevé dans l'effectif diplômé en filière générale que dans l'effectif diplômé en filière professionnelle dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. La filière générale procure une augmentation salariale de plus de 20 points de pourcentage de plus en Autriche, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Norvège et en Suède, tandis que la filière professionnelle procure une augmentation de 10 points de pourcentage de plus environ au Chili, en Hongrie et en Israël.

Le différentiel salarial entre les diplômés plus âgés et plus jeunes en filière générale et en filière professionnelle confirme les observations de plusieurs chercheurs, à savoir que la filière professionnelle améliore les débouchés sur le marché du travail et la rémunération en début de carrière, mais que cet avantage diminue avec le temps et qu'à long terme, celui de la filière générale est plus important (Hanushek et al., 2017[3] ; Brunello et Rocco, 2017[4]).

Encadré A4.1. Rémunération relative des jeunes diplômés

Certains pays disposent de données administratives longitudinales sur les jeunes diplômés, à la fois sur leur formation et sur leur situation au regard de l'emploi à l'issue de leur formation. Combinées aux résultats d'enquêtes par sondage auprès des diplômés et des non-diplômés, ces données permettent de mieux cerner la progression de la rémunération des jeunes entre l'âge de 15 et 34 ans en fonction de leur niveau de formation.

Dans les 12 pays dont les données sont disponibles, les jeunes gagnent 62 % de plus trois ans après la fin de leurs études s'ils ont fait une licence, ou formation équivalente, que s'ils ont arrêté leurs études une fois diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage salarial calculé dans l'effectif de licenciés qui travaillent à temps plein et à temps partiel varie fortement entre les pays : il est égal ou supérieur à 100 % au Chili, en Lituanie et en Turquie, mais est inférieur à 25 % en Norvège et en Suède (voir le panneau A du Graphique A4.4).

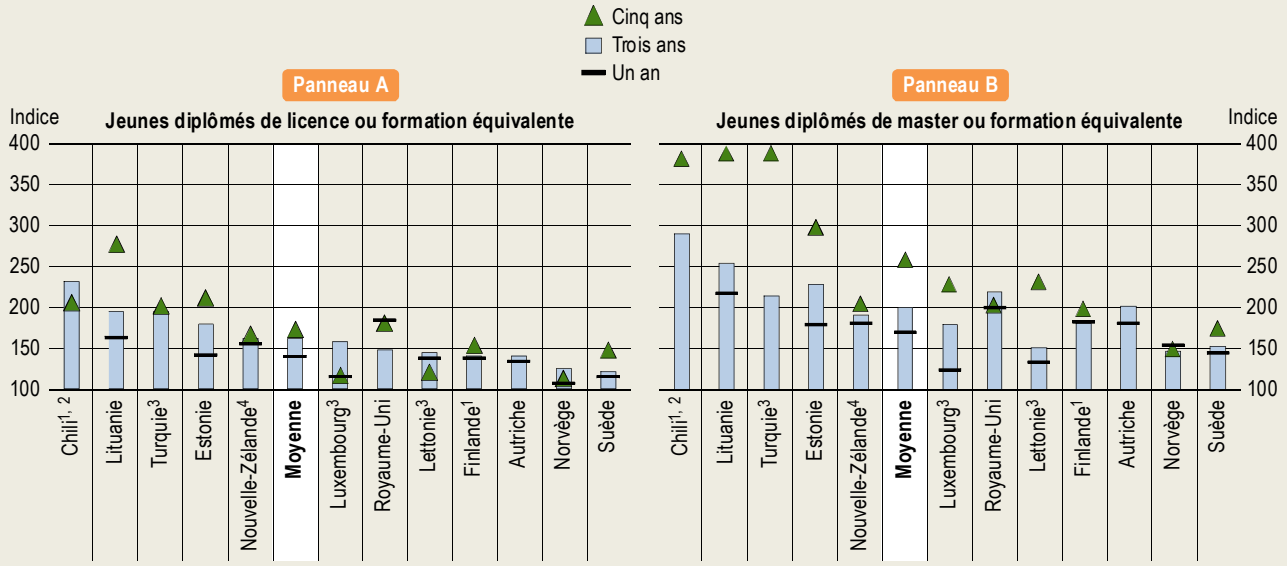
Dans tous les pays, l'avantage salarial des licenciés par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur s'il est calculé dans le même groupe d'âge plutôt qu'en fonction du même nombre d'années après la fin des études. L'avantage salarial qui s'observe trois ans après la fin des études en Norvège et en Suède – les deux pays où il est le moins élevé – disparaît une fois calculé dans le groupe d'âge des 25-34 ans. Le désavantage salarial des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en partie compensé par leurs années supplémentaires d'expérience professionnelle entre l'âge de 25 et 34 ans. À long terme toutefois, l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire augmente cinq ans après la fin des études (voir le Tableau A4.4 et le panneau A du Graphique A4.4).

Trois ans après la fin de leurs études, les diplômés sont mieux rémunérés après un master, ou formation équivalente, qu'après une licence, ou formation équivalente, et qu'après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays dont les données sont disponibles. Dans la moitié environ des pays, les jeunes gagnent plus du double après un master qu'après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; l'avantage salarial que procure un master est de l'ordre de 50 % seulement en Lettonie, en Norvège et en Suède, mais atteint près de 200 % au Chili (voir le panneau B du Graphique A4.4).

Les jeunes diplômés à l'issue d'un master voient leur rémunération évoluer selon la même tendance dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Leur avantage salarial par rapport aux jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire diminue durant les cinq premières années suivant la fin de leurs études. En Lituanie par exemple, les jeunes gagnent environ trois fois plus après un master qu'après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire un an après la fin de leurs études. L'avantage salarial après un master n'atteint plus que 150 % trois ans plus tard et 100 % cinq ans plus tard. Dans certains pays en revanche, surtout en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, la variation de l'avantage salarial que procure un master par rapport au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus faible (voir le panneau B du Graphique A4.4).

Graphique A4.4. Rémunération des jeunes diplômés de licence et de master, ou formation équivalente, rapportée à celle des jeunes diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le nombre d'années après la fin des études (2018)

Actifs occupés à temps plein ou partiel (âgés de 15 à 34 ans) non scolarisés, deuxième cycle du secondaire = 100



1. Année de référence : 2017.
2. La catégorie « Trois ans » après la fin des études correspond à deux ans.
3. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
4. Diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des actifs diplômés de licence, ou formation équivalente, trois ans après la fin des études.

Source : OCDE (2020), Collecte de données sur la situation des jeunes diplômés sur le marché du travail.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162508

Différences de rémunération entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation

Les femmes ne gagnent autant que les hommes dans aucun pays membre ou partenaire de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les femmes gagnent 77 % de la rémunération des hommes dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillant à temps plein, soit un écart de 23 %. L'écart salarial qui s'observe entre les femmes et les hommes est du même ordre dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (22 %), tout comme dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (24 %) (voir le Tableau A4.3).

Comme les femmes sont plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel, l'écart salarial moyen tous travailleurs confondus (à temps plein et à temps partiel) est encore plus important entre les sexes. Tous travailleurs confondus (à temps plein et à temps partiel), les femmes ne gagnent en moyenne que 69 % de la rémunération des hommes dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 70 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020[2]).

Les raisons qui expliquent ces écarts entre les sexes résident dans les stéréotypes sexistes, les conventions sociales et la discrimination envers les femmes, mais également dans les différences de domaines d'études entre les hommes et les femmes. Les stéréotypes sexistes et les conventions sociales expliquent vraisemblablement aussi en partie les différences de domaines d'études observées entre les hommes et les femmes. Les hommes sont plus nombreux à opter pour des domaines d'études plus rémunérateurs comme l'ingénierie, les industries de transformation et la production ou les technologies de l'information et de la communication (TIC), et les femmes, à opter pour des domaines d'études moins rémunérateurs comme l'éducation et les lettres et arts (OCDE, 2019[5]).

Depuis quelques années, les gouvernements se préoccupent davantage des écarts salariaux entre les sexes. De nombreux pays ont adopté de nouvelles politiques visant à réduire les écarts de rémunération entre les hommes et les femmes. Certains pays ont pris des mesures concrètes, notamment au sujet de la transparence des rémunérations, pour améliorer l'égalité salariale entre les hommes et les femmes (OCDE, 2018[6]). Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, l'écart salarial entre les diplômées et diplômés de l'enseignement tertiaire a diminué entre 2010 et 2018. En moyenne, dans les 18 pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, l'écart s'est réduit d'environ 3 points de pourcentage et est supérieur à 5 points de pourcentage en Australie, en Corée, en Estonie, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas (OCDE, 2019[5]).

Encadré A4.2. Choix du domaine d'études et rémunération prévue

Des données ont été recueillies sur le niveau de formation et la rémunération selon les domaines d'études lors de la préparation de *Regards sur l'éducation 2019* dans 12 pays, à savoir l'Allemagne, l'Autriche, le Chili, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Lettonie, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse. Ces données combinées à celles recueillies lors de la collecte de données UOE sur les nouveaux inscrits par domaine d'études permettent de mieux cerner les domaines d'études choisis par les étudiants et le niveau de rémunération qui y est associé.

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire varie aussi en fonction de leur domaine d'études. Les deux grands domaines d'études les plus rémunérateurs sont, d'une part, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et, d'autre part, les technologies de l'information et de la communication (TIC). Chez les actifs occupés à temps plein et à temps partiel, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne 56 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ce, quel que soit leur domaine d'études, dans les 12 pays de l'OCDE dont les données de 2017 sont disponibles ; leur avantage salarial est même de l'ordre de 80 % dans les domaines d'études les plus rémunérateurs. Les lettres et arts et l'éducation sont les deux grands domaines d'études les moins rémunérateurs. Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont choisi l'un de ces domaines gagnent de l'ordre de 25 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A4.5).

Sous l'angle économique, il serait logique que les perspectives professionnelles et financières soient très déterminantes dans les choix individuels du domaine d'études. En d'autres termes, le domaine d'études le plus rémunérateur devrait être celui choisi par le pourcentage le plus élevé de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. La comparaison de l'avantage salarial et du pourcentage de nouveaux inscrits entre les domaines d'études dans les 12 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles révèle toutefois une corrélation de faible intensité.

L'hypothèse que le choix du domaine d'études est dicté par les perspectives financières n'est confirmée que dans la moitié des grands domaines retenus dans le Graphique A4.5. Le caractère peu rémunérateur des lettres et arts (17 % d'avantage salarial) et de l'éducation (25 %) correspond à un pourcentage peu élevé de nouveaux inscrits (10 % dans le premier et 8 % dans le second). À l'inverse, le caractère très rémunérateur de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction, d'une part, et du commerce, de l'administration et du droit, d'autre part, correspond à un pourcentage élevé de nouveaux inscrits (16 % dans le premier et 23 % dans le second). Par contraste, les TIC sont associées à un avantage salarial de 78 %, mais n'attirent que 5 % de nouveaux inscrits, tandis que les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques sont associées à un avantage de 66 % et n'attirent que 7 % des nouveaux inscrits. Dans certains pays toutefois, l'accès à des domaines d'études spécifiques est limité en fonction de la capacité d'accueil et les candidats doivent réussir le processus de sélection (voir l'indicateur D6 dans (OCDE, 2019[5]) et le Graphique A4.5).

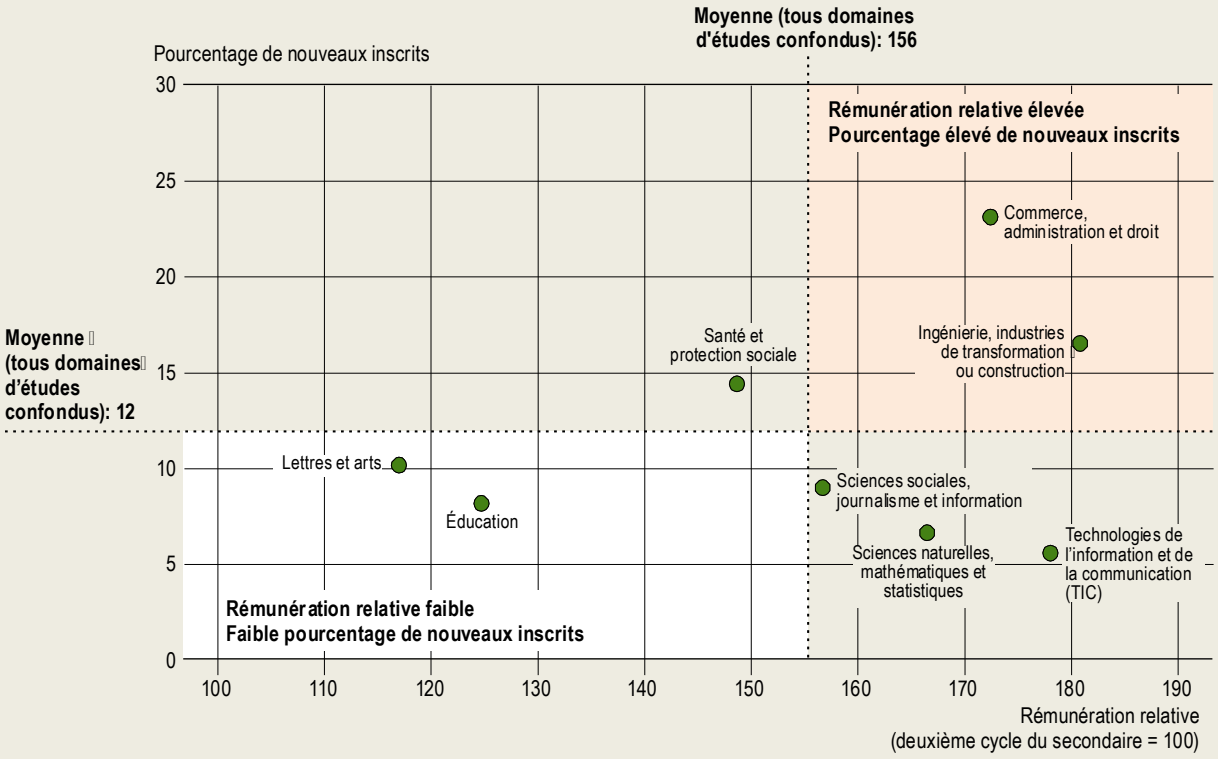
La conclusion reste la même après analyse distincte de chaque pays (dont le graphique ne rend pas compte) dans tous les pays sauf au Chili, au Portugal et en Suède, où les domaines d'études les plus rémunérateurs sont aussi les plus prisés (voir (OCDE, 2019[5]), le Tableau A4.4 et (OCDE, 2020[7])).

Plusieurs raisons différentes expliquent l'impact peu élevé de la rémunération sur le pourcentage de nouveaux inscrits, notamment la limitation du nombre de candidats admis dans certains domaines d'études, les marchés où valoriser les compétences, le manque d'informations sur les perspectives salariales associées aux domaines d'études et les motivations et centres d'intérêt des étudiants.

Avec les rémunérations plus élevées comme indicateur de la demande sur le marché du travail, ces chiffres suggèrent l'existence d'un déséquilibre potentiel entre les profils les plus demandés sur le marché du travail et les diplômés présents actuellement sur le marché dans certains pays (voir aussi l'indicateur A6 dans *Regards sur l'éducation 2017* (OCDE, 2017[8]). Il est donc essentiel pour les responsables politiques de comprendre pourquoi les étudiants choisissent tel ou tel domaine d'études, car la répartition des nouveaux inscrits entre les domaines d'études peut être révélatrice d'un manque de travailleurs qualifiés à l'avenir.

Graphique A4.5. Relation entre le pourcentage de nouveaux inscrits dans le tertiaire et la rémunération relative, selon le domaine d'études (2017)

Moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles



Source : OCDE (2020). Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162527

Définitions

Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans.

Le **niveau de formation** correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés.

Les **domaines d'études** sont dérivés des domaines d'études et de formation de la CITE (CITE-F 2013).

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport.

Méthodologie

L'analyse de la rémunération relative de la population par niveau de formation et de sa répartition entre les niveaux de rémunération est basée sur les travailleurs à temps plein et à temps partiel. Le temps de travail n'est pas contrôlé, alors qu'il peut influer sur la rémunération en général et sur la répartition en particulier. L'analyse des écarts de rémunération entre les hommes et les femmes porte uniquement sur les actifs occupés à temps plein. Concernant la rémunération des travailleurs à temps plein, les pays ont précisé s'ils se sont basés sur une définition spécifique de la condition de travailleur à temps plein ou sur le temps de travail hebdomadaire minimal.

La période de référence des données sur les rémunérations est annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays. La longueur de la période de référence des rémunérations varie aussi. Dans la plupart des pays, les rémunérations sont celles avant impôts. La rémunération des travailleurs indépendants est exclue des chiffres de nombreux pays et, dans l'ensemble, il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de faire la distinction entre la rémunération et le rendement du capital investi dans l'entreprise.

Cet indicateur ne tient pas compte de l'impact des revenus effectifs générés par les services publics gratuits. En conséquence, les rémunérations peuvent être moins élevées dans certains pays que dans d'autres, mais les différences peuvent être compensées par le fait que les soins de santé et l'enseignement sont gratuits.

Les données présentées par pays sont dérivées de la rémunération moyenne, mais elles peuvent varier fortement entre les individus. Les données présentées dans le tableau A4.2 « Niveau de rémunération rapporté à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2018) » montrent la variation de la rémunération entre les individus.

La rémunération moyenne des hommes et des femmes n'est pas la moyenne simple de la rémunération des hommes et des femmes, mais est calculée sur la base de la rémunération de l'ensemble de la population. Pour calculer cette moyenne globale, la rémunération moyenne des hommes et des femmes est pondérée en fonction du pourcentage d'hommes et de femmes à chaque niveau de formation.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[9]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Source

Cet indicateur est basé sur la collecte de données sur l'enseignement et les rémunérations du réseau LSO (*Labour Market and Social Outcomes of Learning*) de l'OCDE qui est chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société. La collecte de données prend en compte la rémunération des actifs occupés durant la période de référence qui travaillent à temps plein ou à temps partiel toute l'année ou pendant une partie de l'année. Cette base de données contient des données sur la dispersion des rémunérations ainsi que sur la rémunération des actifs scolarisés et non scolarisés. Les données de la plupart des pays proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages, telles que les enquêtes sur la population active, les Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (SILC) de l'Union européenne et d'autres collectes de données spécifiques sur les niveaux de rémunération. Un quart environ des pays utilisent les données fiscales ou autres. Voir les remarques spécifiques aux pays sur les sources nationales à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Références

Brunello, G. et L. Rocco (2017), « The labor market effects of academic and vocational education over the life cycle: Evidence based on a British cohort », *Journal of Human Capital*, vol. 11/1, pp. 106-166, http://dx.doi.org/10.1086/690234. [4]

Hanushek, E. et al. (2017), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life cycle », *The Journal of Human Resources*, vol. 52/1, pp. 48-87, http://dx.doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R. [3]

OCDE (2020), *Base de données de Regards sur l'éducation - Nouveaux inscrits par domaine d'études*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EDU_ENTR_FIELD. [7]

OCDE (2020), *Éducations et revenus*, Base de données de Regards sur l'éducation, OCDE.Stat, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [2]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [9]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [5]

OCDE (2019), *Working Better with Age*, Ageing and Employment Policies, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/c4d4f66a-en. [1]

OCDE (2018), *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264203426-fr. [6]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [8]

Tableaux de l'indicateur A4

Tableau A4.1 Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2018))

Tableau A4.2 Niveau de rémunération rapporté à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2018)

Tableau A4.3 Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2018)

Tableau A4.4 Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation et l'âge (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162356

Tableau A4.1. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2018)

Rémunération des 25-64 ans (actifs occupés à plein temps toute l'année))

		Niveau de référence : Deuxième cycle du secondaire = 100						*Niveau de référence : Inférieur au deuxième cycle du secondaire = 100*		
				Tertiaire				Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Formation de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master, doctorat ou formation équivalente	Total	Total	Filières générales	Filières professionnelles
		(1)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays									
	Australie	91	101	104	127	142	125	110	x(11)	x(11)
	Autriche	76	106	131	101	175	148	132	149	130
	Belgique[1]	90	c	c	124	162	139	112	116	110
	Canada[1]	83	115	115	145	177	139	126	120	138
	Chili[1]	71	a	138	279	457	241	141	141	143
	Colombie[2]	72	m	x(7)	x(7)	x(7)	228	140	x(11)	x(11)
	Costa Rica	74	c	123	199	345	200	134	129	186
	République tchèque[2]	63	m	116	128	166	158	160	132	166
	Danemark	90	122	110	113	147	124	111	123	109
	Estonie	90	91	95	135	145	135	109	116	105
	Finlande[1]	101	114	119	120	159	135	99	118	97
	France[3]	93	m	121	136	184	146	107	120	103
	Allemagne	78	113	132	162	175	161	132	143	128
	Grèce	81	102	162	132	170	138	124	x(11)	x(11)
	Hongrie	77	101	111	158	209	177	129	128	134
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	96	104	132	157	181	157	106	x(11)	x(11)
	Israël	75	a	106	139	200	149	133	133	136
	Italie[3]	79	m	x(7)	x(7)	x(7)	137	127	x(11)	x(11)
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	79	a	111	139	185	136	127	126	128
	Lettonie[4]	91	103	124	138	161	146	111	109	112
	Lituanie[5]	94	108	a	152	211	177	112	x(11)	x(11)
	Luxembourg[4]	83	c	121	147	149	146	121	103	c
	Mexique[4]	80	a	117	153	308	158	125	125	127
	Pays-Bas	86	117	126	130	173	147	117	x(11)	x(11)
	Nouvelle-Zélande	89	99	107	125	160	129	112	111	112
	Norvège	86	101	120	106	134	118	117	121	115
	Pologne	85	100	m	141	159	155	118	x(11)	x(11)
	Portugal	78	107	95	169 [d]	x(5)	169	128	129	125
	République slovaque[2]	78	m	114	123	160	155	129	138	128
	Slovénie	82	a	136	140	185	165	122	x(11)	x(11)
	Espagne[1]	84	89r	113	142	174	148	120	123	115
	Suède	85	114	105	112	143	122	120	124	117
	Suisse[2]	79	m	x(5, 6)	132 [d]	158 [d]	145	127	131	126
	Turquie[4]	78	a	x(7)	x(7)	x(7)	167	128	126	131
	Royaume-Uni	87	a	121	132	157	137	115	125	108
	États-Unis	71	m	113	166	221	171	141	141	m
	Moyenne OCDE	83	m	119	143	189	154	123	126	125
	Moyenne UE23	85	106	120	136	169	149	120	125	119
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[6]	68	m	x(5)	231 [d]	445	244	146	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Des colonnes supplémentaires sur d'autres niveaux de formation peuvent être consultées en ligne. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification des niveaux de formation de la CITE 2011.
3. Année de référence : 2016.
4. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
5. Année de référence : 2014.
6. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162375

Tableau A4.2. Niveau de rémunération rapporté à la rémunération médiane, selon le niveau de formation (2018)

Rémunération médiane des 25-64 ans rémunérés (actifs occupés à temps plein ou partiel), tous niveaux de formation confondus

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
		Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2.0 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2.0 fois la rémunération médiane	Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2.0 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2.0 fois la rémunération médiane	Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2.0 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2.0 fois la rémunération médiane
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**															
	Australie	20	47	21	7	5	15	42	25	10	8	12	30	28	15	16
	Autriche	32	45	18	4	2	17	32	30	12	8	13	16	20	19	32
	Belgique[1]	9	66	23	1	c	5	59	32	3	c	2	28	50	15	5
	Canada[2]	39	31	17	7	5	29	29	21	11	11	22	22	20	15	21
	Chili[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
	Colombie	36	37	20	4	3	19	30	33	9	8	7	13	22	14	44
	Costa Rica	20	50	23	4	3	10	39	29	12	11	4	12	19	15	50
	République tchèque	29	58	12	1	0	5	49	34	8	3	3	20	39	18	21
	Danemark	30	40	24	4	2	17	38	34	8	4	14	24	38	13	11
	Estonie	27	41	12	11	9	20	41	12	13	13	12	25	17	20	26
	Finlande[2]	29	36	25	6	3	22	38	29	7	3	13	23	33	17	15
	France[3]	31	40	20	5	3	21	37	28	8	5	10	21	31	18	19
	Allemagne	42	37	16	3	c	22	36	27	10	5	12	18	26	20	24
	Grèce	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
	Hongrie	1	80	15	3	1	0	60	26	8	5	c	18	33	19	30
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	41	26	20	6	7	25	30	23	12	9	14	20	18	19	29
	Israël	27	49	16	5	3	19	44	21	8	9	10	27	23	15	26
	Italie[3]	30	34	26	7	4	18	30	30	12	10	15	20	28	14	24
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	23	58	15	3	c	10	48	26	10	5	5	26	29	20	20
	Lettonie[1]	5	67	21	4	2	5	61	25	5	4	2	35	33	10	20
	Lituanie[4]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
	Luxembourg[1]	20	59	15	5	c	10	51	27	8	3	3	28	30	21	17
	Mexique[1]	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53
	Pays-Bas[5]	33	36	24	5	2	23	35	27	10	5	15	21	26	18	21
	Nouvelle-Zélande	21	43	25	7	5	19	36	27	10	8	13	27	27	15	17
	Norvège	51	30	14	3	2	24	35	29	8	4	17	22	37	13	11
	Pologne	0	72	21	5	2	0	59	28	8	5	0	30	35	16	19
	Portugal	9	54	25	7	5	5	36	29	12	17	3	12	17	18	50
	République slovaque	36	44	15	4	2	17	35	29	12	7	12	17	27	19	24
	Slovénie	0	83	15	1	0	0	63	28	6	2	0	23	34	22	20
	Espagne[2]	37	31	21	6	5	25	29	22	13	10	14	20	20	16	30
	Suède	25	45	25	4	1	15	36	35	9	4	14	25	37	14	10
	Suisse	30	51	17	1	c	22	40	30	6	2	10	23	34	19	14
	Turquie[1]	32	43	19	4	2	18	34	29	12	7	12	14	17	27	30
	Royaume-Uni	26	42	19	7	6	20	38	26	11	6	10	24	27	19	20
	États-Unis	44	40	11	3	2	25	40	20	9	7	13	24	22	16	25
	Moyenne OCDE	27	46	19	5	3	16	40	27	10	7	10	22	27	17	25
	Moyenne UE23	24	49	19	5	3	14	42	28	9	6	9	22	29	17	22
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[6]	29	42	15	6	7	9	40	22	12	18	2	12	13	13	60
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
2. Année de référence : 2017.
3. Année de référence : 2016.
4. Année de référence : 2014.
5. Actifs occupés à plein temps toute l'année uniquement.
6. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162394

Tableau A4.3.. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2018)

Rémunération moyenne des actifs rémunérés (actifs occupés à plein temps toute l'année)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Australie	78	80	74	77	75	75	81	86	72
	Autriche	81	83	76	84	79	87	72	74	68
	Belgique[1]	83	c	c	88	84r	c	82	85	85
	Canada[1]	67	72	63	69	64	75	72	77	66
	Chili[1]	81	89	74	76	76	71	68	71	68
	Colombie	85	82	80	81	76	77	82	81	77
	Costa Rica	84	88	78	80	83	c	97	88	125
	République tchèque	86	86	87	81	75	89	73	69	84
	Danemark	83	82	82	80	79	81	76	78	71
	Estonie	56	54	70	63	60	71	75	76	79
	Finlande[1]	81	81	80	78	76	78	77	76	74
	France[2]	75	c	c	78	81	83	72	75	54
	Allemagne	71	c	c	84	87	84	74	71	82
	Grèce	72	64	70	83	85	78	78	80	81
	Hongrie	87	87	84	90	86	94	69	64	77
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	72	c	c	81	77	82	69	78	55
	Israël	67	63	77	67	62	65	69	69	70
	Italie[2]	80	81	85	77	76	75	68	72	68
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	73	71	72	69	71	63	73	77	80
	Lettonie[3]	80	82	76r	75	75	78	75	69	82
	Lituanie[4]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
	Luxembourg[3]	80	c	c	87	91	c	86	87	c
	Mexique[3]	66	66	68	72	72	78	75	77	71
	Pays-Bas	87	90	88	83	89	79	77	87	76
	Nouvelle-Zélande	79	78	75	78	77	74	76	77	77
	Norvège	82	80	81	79	77	79	75	76	72
	Pologne	75	73	76	79	73	86	71	69	73
	Portugal	78	78	75	75	76	69	73	76	71
	République slovaque	77	81	73	76	72	83	70	65	76
	Slovénie	83	81	83	85	81	92	82	80	86
	Espagne[1]	79	81	85	75	76	80	81	79	82
	Suède	84	82	85	82	82	82	78	79	75
	Suisse	74	73	67	84	88	83	79	87	80
	Turquie[3]	71	73	c	80	78	c	84	87	c
	Royaume-Uni	78	73	76	72	76	75	77	78	74
	États-Unis	69	65	72	71	71	70	72	76	m
	Moyenne OCDE	77	77	77	78	77	79	76	77	76
	Moyenne UE23	79	79	79	80	79	82	75	75	75
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[5]	69	69	68	65	66	60	65	66	63
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. Année de référence : 2016.
3. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
4. Année de référence : 2014.
5. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162413

Tableau A4.4. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation et l'âge (2018)

Rémunération des 25-64 ans rémunérés (actifs occupés à plein temps toute l'année) ; deuxième cycle du secondaire = 100

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire			Tertiaire												
								Formation de cycle court			Licence ou formation équivalente			Master, doctorat ou formation équivalente			Total		
		25-34 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	55-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	97	93	86	100	100	96	94	105	100	116	131	137	120	136	170	113	126	134
	Autriche	86	77	68	111	107	c	118	130	137	104	121	110	146	175	208	126	153	166
	Belgique[1]	86 r	86	83	c	c	c	c	c	c	109	121	135	124	162	182	114	138	153
	Canada[1]	92	78	80	117	119	108	105	110	127	128	150	162	134	165	222	121	136	157
	Chili[1]	78	69	70	a	a	a	123	135	143	214	291	298	345	432	602	190	252	262
	Colombie[2]	74	73	60	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	188	241	268
	Costa Rica	85	72	67	c	c	m	117	117	c	179	207	224	c	290	c	170	205	232
	République tchèque[2]	63	61	68	m	m	m	c	107	117	116	134	137	137	178	170	130	166	168
	Danemark	93	90	89	c	117	113	104	112	109	108	112	118	128	144	168	115	124	131
	Estonie	89	83	79	90	91	87	c	112	102	119	126	154	131	150	150	124	137	138
	Finlande[1]	102	102	100	113	112	112	106	112	119	110	118	142	137	150	181	120	132	144
	France[3]	c	97	91	m	m	m	122	118	c	119	138	c	152	195	c	133	146	184
	Allemagne	82	71	87	113	111	118	123	135	129	143	165	161	148	184	191	142	169	166
	Grèce	80	89	74	100	110	100	c	167	c	113	135	154	186	166	196	123	142	159
	Hongrie	83	79	74	100	104	m	108	118	m	142	164	159	161	219	235	148	183	189
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	c	88 r	88	131	100	111	118	118	114 r	185	160	196	199	167	263 r	180	153	184
	Israël	81	66	71	a	a	a	100	109	103	131	140	150	164	178	196	129	145	153
	Italie[3]	84	78	72	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	111	132	159
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	86	86	76	a	a	a	106	116	134	120	145	173	137	174	220	117	140	176
	Lettonie[4]	87	84	93	107	110	105	114	126	120 r	121	145	125	158	165	150	130	151	140
	Lituanie[5]	85	98	93	101	108	115	a	a	a	147	154	141	191	241	218	158	180	189
	Luxembourg[4]	c	82	c	c	c	c	c	c	c	133	155	c	134	156	c	132	152	159
	Mexique[4]	86	79	72	a	a	a	109	103	181	139	147	179	209	274	391	139	151	195
	Pays-Bas	92	84	79	c	c	c	125	124	117	120	137	135	145	185	183	130	155	151
	Nouvelle-Zélande	94	89	84	108	98	95	119	105	102	122	134	124	124	154	168	122	135	129
	Norvège	83	86	89	101	97	109	101	116	131	97	107	114	114	134	159	104	118	132
	Pologne	88	86	81	96	98	103	m	m	m	129	149	152	137	162	170	135	160	167
	Portugal	86	79	62	112	114	97	105	105	c	150 d	174 d	214 d	x(10)	x(11)	x(12)	150	174	214
	République slovaque[2]	83	79	78	m	m	m	100	113	121	113	127	125	127	163	173	125	158	169
	Slovénie	90	84	77	a	a	a	111	127	145	123	143	167	144	174	217	132	159	189
	Espagne[1]	82	86	80	c	c	c	114	108	142	148	130	156	148	172	187	136	144	167
	Suède	91	85	87	87	100	132	97	104	110	99	110	134	123	138	163	106	121	137
	Suisse[2]	83	77	75	m	m	m	x(10, 13)	x(11, 14)	x(12, 15)	125 d	137 d	136 d	132 d	158 d	168 d	128	148	152
	Turquie[4]	85	77	c	a	a	a	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	152	178	c
	Royaume-Uni	83	97	81	a	a	a	111	132	123	125	142	142	154	161	170	131	146	143
	États-Unis	81	72	65	m	m	m	110	115	110	157	171	170	194	225	216	157	178	m
	Moyenne OCDE	86	82	79	m	m	m	110	118	123	130	146	156	154	185	210	135	156	169
	Moyenne UE23	86	84	81	m	m	m	112	120	122	126	139	148	148	172	188	132	151	164
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2017.
2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification des niveaux de formation de la CITE 2011.
3. Année de référence : 2016.
4. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162432

Indicateur A5. Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?

Faits marquants

- Malgré l'augmentation du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire ces dernières décennies, investir dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste rentable à long terme, à la fois sur le plan personnel et sur le plan sociétal.
- Dans les pays de l'OCDE, un dollar (dollar des États-Unis, USD) investi dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire rapporte pendant toute la vie active, en moyenne et par diplômé, 9 USD chez les hommes et 11.6 USD chez les femmes dans les pays de l'OCDE. La différence entre les sexes s'explique par le fait que le manque à gagner des femmes est nettement inférieur pendant les études, même si leur rendement net d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevé.
- Le rendement privé net est plus élevé à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement net est environ 1.5 fois plus élevé, sans distinction de sexe, dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Contexte

Consacrer du temps et de l'argent aux études, c'est investir dans le capital humain. L'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A3) et la perspective de revenus plus élevés (voir l'indicateur A4) sont des facteurs qui incitent fortement les individus à investir dans l'éducation et à retarder leur entrée dans la vie active. Le niveau de formation est dans l'ensemble plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir l'indicateur A1), mais ces derniers bénéficient de meilleurs débouchés sur le marché du travail et de salaires globalement plus élevés.

Les pays bénéficient également de l'élévation du niveau de formation de leur population grâce à l'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales dès l'entrée des diplômés dans la vie active. Comme l'élévation du niveau de formation profite aux individus et aux pouvoirs publics, il est important d'analyser le rendement financier de l'éducation à la lumière d'autres indicateurs tels que les taux d'accès et de réussite des niveaux supérieurs d'enseignement (voir l'indicateur B5).

Cet indicateur n'aborde pas d'autres facteurs qui influent sur le rendement de l'éducation. Le rendement financier de l'éducation peut par exemple être affecté par le domaine d'études des diplômés, la situation économique, le marché du travail et le cadre institutionnel dans chaque pays ainsi que par des facteurs culturels et sociaux. En outre, les retombées de l'éducation ne sont pas uniquement financières, elles sont aussi économiques, comme l'accroissement de la productivité de la population, et sociales, comme la participation accrue des individus à des activités culturelles ou sportives (voir l'indicateur A6).

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, une licence, un master ou un doctorat procure un rendement privé et public net plus élevé qu'une formation tertiaire de cycle court.
- Pour les pouvoirs publics, les bénéfices de l'éducation sont supérieurs à ses coûts, car les travailleurs plus instruits paient des cotisations sociales et des impôts sur des revenus plus élevés. Dans les pays de l'OCDE par exemple, le taux public de rendement interne de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, en moyenne et par diplômé, à 6 % chez les hommes et à 3 % chez les femmes.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le principal coût lié à l'élévation du niveau de formation est le manque à gagner pendant les études et non les coûts directs tels que les frais de scolarité et de subsistance. Le manque à gagner varie fortement entre les sexes et entre les pays selon la durée de la formation, le niveau de salaire et les différentiels salariaux entre les niveaux de formation et les revenus des personnes en formation.
- Les coûts publics directs (les dépenses publiques d'éducation et les bourses d'études, par exemple) sont le poste de dépenses le plus important pour les pouvoirs publics (coûts publics directs et manque à gagner fiscal). Comme les coûts directs sont équivalents entre les hommes et les femmes, le coût public total est assez similaire entre les sexes.

Remarque

Cet indicateur fournit des informations sur les incitations à investir dans la poursuite des études compte tenu des coûts et des bénéfices, y compris le rendement financier net et le taux de rendement interne. Il analyse le choix entre deux options, à savoir poursuivre des études ou entrer dans la vie active. Cet indicateur porte sur deux scénarios : *1)* investir dans

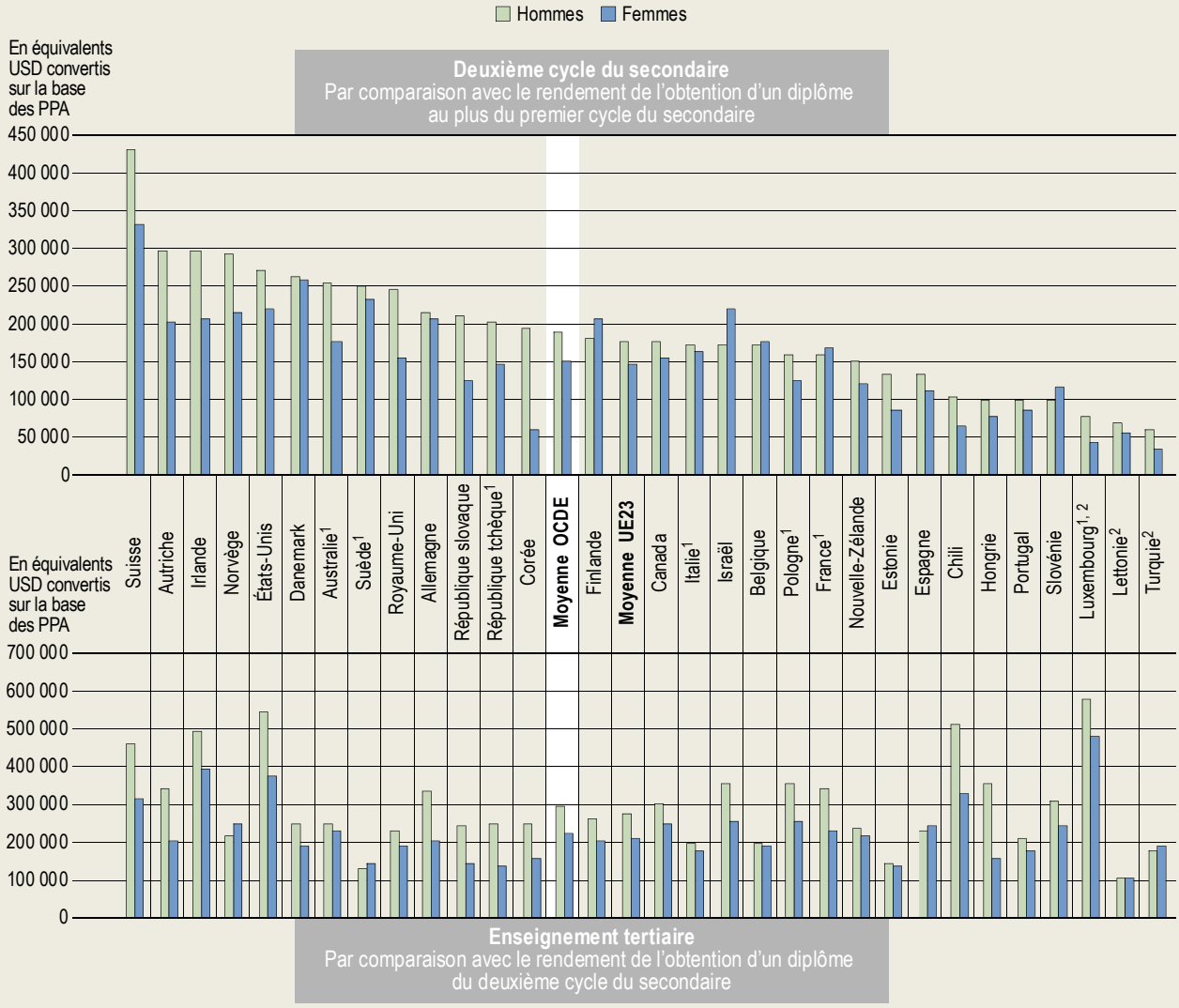
l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au lieu d'entrer dans la vie active sans être diplômé de ce niveau d'enseignement ; et *2)* investir dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire au lieu d'entrer dans la vie active en étant au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Il prend en considération deux types d'investisseurs : *1)* les individus qui décident de poursuivre leurs études compte tenu des coûts et de l'avantage salarial net que cela implique (le rendement « privé ») ; et *2)* les pouvoirs publics qui décident d'investir dans l'éducation compte tenu des coûts et de l'augmentation des recettes (fiscales, notamment) que cela implique (le rendement « public »).

Comme cet indicateur n'estime le rendement financier de l'investissement dans l'éducation que jusqu'à l'âge de 64 ans, l'âge théorique du départ à la retraite, il ne tient pas compte des pensions de retraite. Les coûts directs de l'éducation présentés dans cet indicateur ne prennent pas en considération les prêts d'études. Les montants indiqués dans les tableaux et graphiques de cet indicateur sont calculés sur la base d'un taux d'actualisation de 2 %, choisi en fonction de la moyenne des taux d'intérêt réel des obligations d'État dans les pays de l'OCDE.

Graphique A5.1. Rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme du tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2017)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter les tableaux source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier privé net pour les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2020), tableaux A5.2, A5.3, A5.6 et A5.7, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162641

Analyse

Incitations financières à investir dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Incitations financières personnelles

Le rendement privé net des diplômés correspond à la différence entre les coûts et les bénéfices associés à l'élévation de leur niveau de formation. Dans cette analyse, les coûts comprennent les coûts directs de l'investissement dans la poursuite des études et le manque à gagner durant les études, tandis que les bénéfices correspondent à la rémunération, après déduction de l'impôt sur le revenu et des cotisations sociales (voir la section « Définitions »). Le taux de rendement interne permet d'analyser le rendement de l'éducation sous un autre angle, car il évalue le taux d'intérêt réel auquel les coûts et bénéfices sont équivalents, c'est-à-dire le taux auquel un seul de rentabilité est atteint. Il peut être interprété comme le taux d'intérêt que l'investissement dans l'élévation du niveau de formation devrait rapporter aux diplômés chaque année durant leur carrière. Les incitations financières à investir dans l'élévation du niveau de formation peuvent aussi s'évaluer en fonction du rapport entre le coût total et le bénéfice total (le ratio coût-bénéfice), c'est-à-dire le rendement financier par dollar (dollar des États-Unis, USD) investi dans l'obtention d'un diplôme du niveau d'enseignement supérieur. Les incitations à investir dans l'élévation du niveau de formation varient entre les hommes et les femmes selon les indicateurs.

Dans tous les pays de l'OCDE, investir dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est payant à long terme, tant chez les hommes que chez les femmes. Le gain associé à ce niveau de formation pendant toute la carrière est supérieur au montant de l'investissement personnel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement privé net de l'investissement dans la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, par diplômé, à 186 100 USD chez les hommes et à 150 400 USD chez les femmes (voir le Graphique A5.1).

Le rendement financier privé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le rendement privé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est trois fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes en Corée. La Belgique, la Finlande, la France, Israël et la Slovénie sont les seuls pays où le rendement privé est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Graphique A5.1).

Les coûts directs, à savoir les dépenses totales d'éducation, ne varient pas entre les hommes et les femmes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les coûts directs privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont de l'ordre de 2 700 USD. Les coûts directs représentent le poste de dépenses le plus évident, c'est vrai, mais ils sont inférieurs dans la plupart des pays au manque à gagner, c'est-à-dire le montant que les diplômés auraient pu percevoir s'ils avaient travaillé au lieu de faire des études. Le manque à gagner dépend de la durée des études, des niveaux de salaire, des taux d'emploi et de la différence de rémunération et de taux d'emploi entre les niveaux de formation. Le modèle d'analyse tient également compte du fait que dans de nombreux pays, il est courant de travailler pendant les études, ce qui réduit le manque à gagner et le coût total de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation (OCDE, 2017[1]). Dans les pays de l'OCDE, le manque à gagner associé à l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, en moyenne et par diplômé, à 20 500 USD chez les hommes et à 11 500 USD chez les femmes (voir les tableaux A5.1 et A5.2 en annexe). Le coût total de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire une fois les coûts directs combinés au manque à gagner, s'élève à 14 200 USD chez les femmes, soit 60 % environ du coût total enregistré chez les hommes (23 200 USD). En Suède, le coût total est pratiquement quatre fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Le Luxembourg est le seul pays où le coût total des femmes est supérieur à celui des hommes (voir le Graphique A5.2).

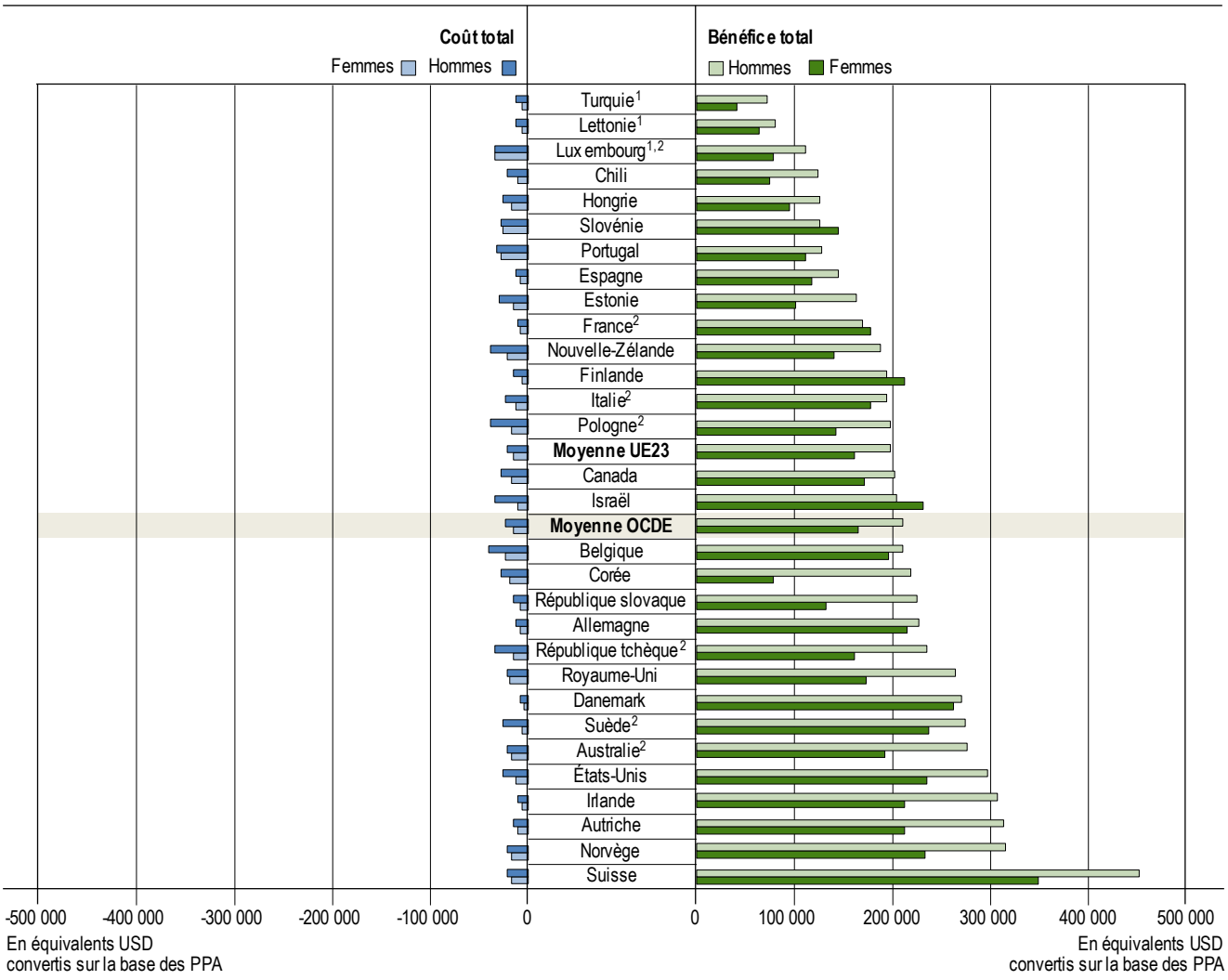
Comme hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne sur le marché du travail, les bénéfices privés associés à l'investissement dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient entre les sexes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les bénéfices de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tertiaire s'élèvent, au total et par diplômé, à 209 300 USD chez les hommes et à 164 600 USD chez les femmes. Cette différence s'explique essentiellement par la variation de la rémunération entre les sexes, mais elle est également imputable au taux d'emploi moins élevé des femmes dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les indicateurs A3 et A4 et le Graphique A5.2).

L'élévation du niveau de formation accroît la rémunération durant toute la vie active, certes, mais les bénéfices privés qu'elle procure dépendent aussi de la fiscalité et du régime de sécurité sociale des pays (Brys et Torres, 2013[2]). À titre d'exemple, les impôts sur le revenu et les cotisations sociales représentent moins d'un cinquième du salaire brut des hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Chili, en Corée, en Estonie et en Suisse, mais en représentent plus de 40 % en Belgique. Comme les femmes tendent à gagner moins, elles se situent souvent dans des tranches inférieures d'imposition. Dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les impôts sur le revenu et les

cotisations sociales des femmes représentent par exemple moins d'un tiers de ceux des hommes en Corée et en Irlande (voir le Tableau A5.1 et le Tableau A5.2). Précisons que les impôts et les cotisations sociales sont également en rapport avec les régimes de retraite, qui ne sont pas abordés dans cet indicateur.

Graphique A5.2. Coûts et bénéfices privés d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2017)

Par comparaison avec le rendement de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %



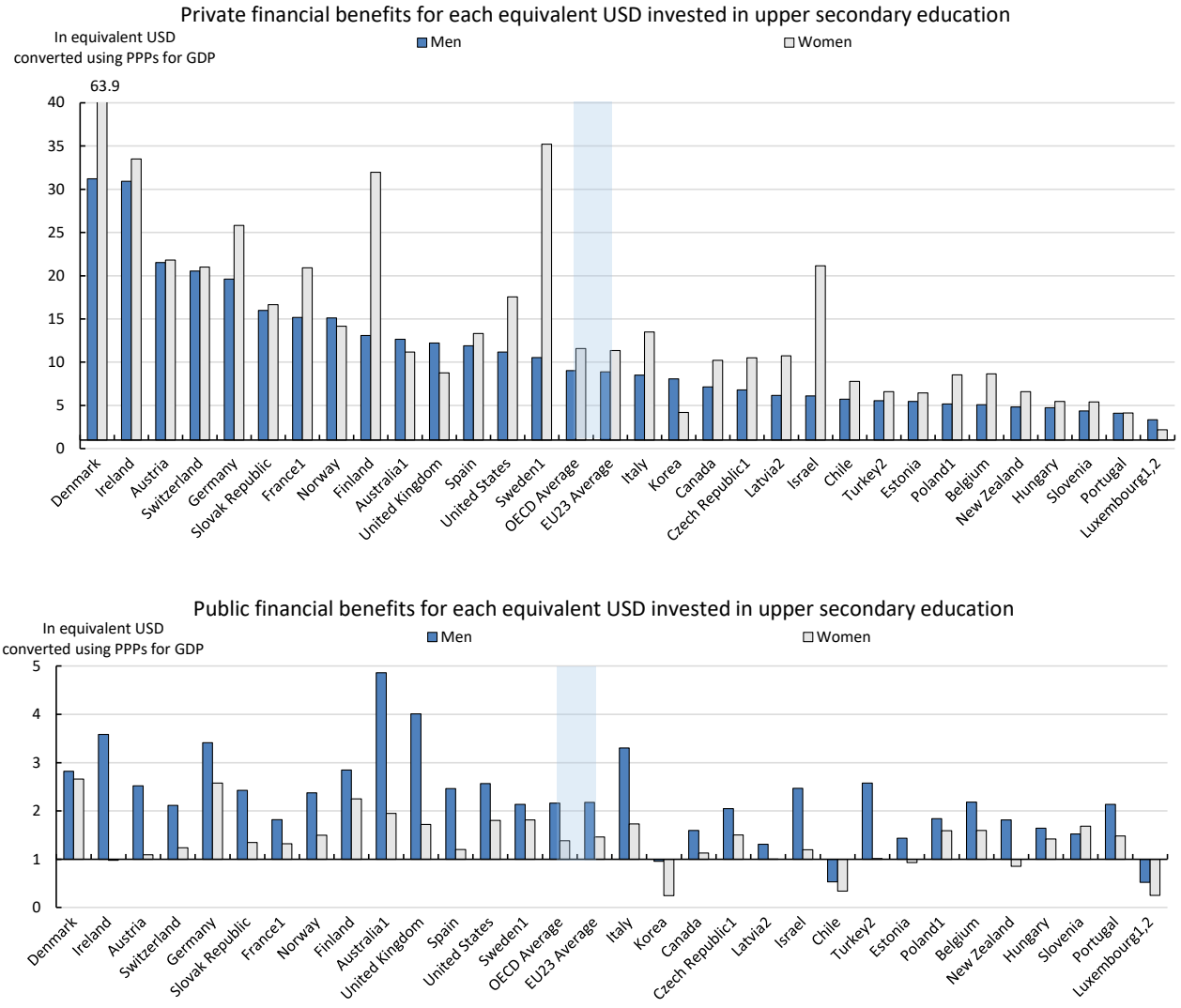
1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter les tableaux source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Les pays sont classés par ordre croissant des bénéfices privés totaux chez les individus de sexe masculin.
Source : OCDE (2020), tableaux A5.2 et A5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162660

Dans les pays de l'OCDE, le taux de rendement interne de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit en moyenne à 25 % chez les hommes et à 32 % chez les femmes. Ce taux varie toutefois sensiblement entre les pays, en particulier chez les femmes. Le taux de rendement interne de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne représente pas plus de 7 % au Luxembourg, mais passe la barre des 70 % au Danemark et en Irlande (voir les Tableau A5.1 et Tableau A5.2).

Graphique A5.3. Bénéfice total pour chaque équivalent USD investi dans le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2017)

Par comparaison avec le rendement de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %



Remarque : Le bénéfice financier privé est net d'impôts sur le revenu et de cotisations sociales. Le bénéfice financier pour chaque équivalent USD investi dans l'éducation est fonction du coût total de l'éducation. Le lecteur est invité à combiner les données des graphiques A5.2 et A5.3 pour interpréter les résultats correctement. Par exemple, au Danemark, le bénéfice privé total tiré d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire est identique chez les individus de sexe masculin et féminin (268 400 USD et 262 000 USD). En revanche, le coût privé total associé à cette formation est deux fois plus élevé chez les individus de sexe masculin que pour les individus de sexe féminin (8 600 USD par comparaison avec 4 100 USD). (voir le graphique A5.2 et les tableaux A5.2 et A5.3).

1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter les tableaux source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant du coût privé total pour chaque équivalent USD investi dans le deuxième cycle du secondaire, chez les individus de sexe masculin.

Source : OCDE (2020), tableaux A5.2 et A5.3, A5.5. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162679

Quant au ratio coûts-bénéfices, un dollar (dollar des États-Unis, USD) investi dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire rapporte pendant toute la vie active, en moyenne et par diplômé, 9 USD chez les hommes et 11.6 USD chez les femmes dans les pays de l'OCDE. Le rendement privé par dollar investi est le moins élevé par diplômé au Luxembourg (3.3 USD chez les hommes et 2.2 USD chez les femmes) et le plus élevé au Danemark (31.2 USD chez les hommes et 63.9 USD chez les femmes). Au Luxembourg, les femmes pâtissent du fait que le coût total de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à leur charge est le plus élevé des pays de l'OCDE, alors que leur bénéfice total est le cinquième le moins élevé. Les femmes sont en revanche mieux loties au Danemark, où le coût total de l'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement à leur charge est le moins élevé et où leur bénéfice total est le deuxième le plus élevé (voir le Graphique A5.3).

Dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, un dollar investi dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire rapporte plus aux femmes qu'aux hommes, mais le rendement privé net des femmes est inférieur. Cela s'explique par le fait que par comparaison avec la différence de bénéfice total, le coût total est nettement moins élevé chez les femmes que chez les hommes. En Suède par exemple, le bénéfice total de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des femmes représente 85 % environ de celui des hommes, mais le coût total à leur charge représente un quart seulement de celui des hommes. Un dollar investi dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire rapporte toutefois plus aux hommes qu'aux femmes en Australie, en Corée, au Luxembourg, en Norvège et au Royaume-Uni (voir le Graphique A5.2 et le Graphique A5.3).

Incitations financières publiques

Les pouvoirs publics investissent massivement dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement non tertiaire (voir l'indicateur C3). D'un point de vue budgétaire, il est important de déterminer s'ils récupéreront les montants engagés, en particulier en temps d'austérité. L'élévation du niveau de formation tend à se traduire par une augmentation des revenus (voir l'indicateur A4) et, donc, par une augmentation des recettes fiscales (impôts sur le revenu et des cotisations sociales). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public net de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, par diplômé, à environ 44 600 USD chez les hommes et à environ 13 700 USD chez les femmes. Le taux public de rendement interne de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, par diplômé, à 6 % chez les hommes et à 3 % chez les femmes (voir le Tableau A5.4 et le tableau A5.5 disponible en ligne).

Le rendement public net est évalué sur la base de la différence entre les coûts et bénéfices associés à l'élévation du niveau de formation. Dans cette analyse, les coûts comprennent les dépenses publiques directes d'éducation et le manque à gagner fiscal. Les bénéfices sont calculés compte tenu des recettes fiscales et des cotisations sociales (voir la section « Définitions »).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût public de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, au total et par diplômé, à 38 400 USD chez les hommes et à 35 900 USD chez les femmes. Pour les pouvoirs publics, les coûts directs (y compris les bourses d'études) représentent la plus grande partie du coût total du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même si les prêts d'études ne sont pas pris en considération dans cet indicateur. En moyenne, les coûts directs représentent de l'ordre de 90 % du coût public total du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, tant chez les hommes que chez les femmes. Comme les coûts directs sont équivalents entre les hommes et les femmes, le coût public total est assez similaire entre les sexes. Les pays où les coûts directs sont élevés sont aussi ceux où le coût public total est le plus élevé. C'est au Luxembourg que les coûts directs (80 200 USD) et le coût public total pour les hommes (86 700 USD) et pour les femmes (85 900 USD) sont les plus élevés Luxembourg. Par contraste, c'est en Turquie que les coûts directs (11 900 USD) et le coût public total pour les hommes (13 000 USD) et pour les femmes (12 400 USD) sont les moins élevés de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

Les pouvoirs publics compensent le coût direct des études et du manque à gagner fiscal associés à l'élévation du niveau de formation par l'augmentation des recettes fiscales résultant des impôts sur le revenu et des cotisations sociales plus élevés des travailleurs souvent mieux rémunérés puisque plus instruits. Le bénéfice public total de la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève, en moyenne et par diplômé, à 83 000 USD chez les hommes. Ce bénéfice public total se décompose en deux effets : l'effet des recettes fiscales (54 600 USD) et l'effet des cotisations sociales (28 400 USD). Chez les femmes, le bénéfice public total de la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteint 49 600 USD en moyenne, soit 29 100 USD d'impôts sur le revenu et 20 500 USD de cotisations sociales. Parmi les pays de l'OCDE, le bénéfice public total de la réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé chez les hommes en Autriche et au Danemark, où il est supérieur à 150 000 USD, et en Allemagne et au Danemark chez les femmes, où il est supérieur à 100 000 USD (voir le Tableau A5.3 et le Tableau A5.4).

Encadré A5.1. L'effet du taux d'actualisation sur le rendement financier net de l'éducation

Calculer le rendement financier, ou la valeur actuelle nette, de l'élévation du niveau de formation revient à analyser les coûts et bénéfices de l'investissement et, à cet effet, de convertir les flux futurs en flux actuels à l'aide d'un taux d'actualisation. Le taux d'actualisation permet de tenir compte de l'inflation et de convertir les montants futurs en montants actuels. Le taux d'actualisation est difficile à choisir, car il influe fortement sur l'évaluation des investissements qui ont des effets à long terme, comme ceux dans l'éducation.

Tableau A5.a. Rendement financier net de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin, selon le taux d'actualisation (2017)

Par comparaison avec les hommes diplômés au plus du premier cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

		Taux d'actualisation		
		2 %	3.75 %	8 %
OCDE	Pays			
	Australie[1]	252 900	174 300	82 300
	Autriche	297 400	195 900	83 200
	Belgique[2]	169 000	101 600	28 700
	Canada	173 400	109 700	38 400
	Chili	102 100	59 500	15 300
	République tchèque[2, 3]	200 100	128 400	47 200
	Danemark	259 800	177 800	82 000
	Estonie	132 300	87 800	36 500
	Finlande[2]	177 700	126 300	63 100
	France[1, 2]	157 300	106 300	47 000
	Allemagne	214 100	145 700	67 000
	Hongrie[2]	98 500	59 000	16 000
	Irlande[2]	296 200	208 200	102 800
	Israël[2]	169 600	103 600	33 800
	Italie[1]	170 100	97 900	26 900
	Corée	190 600	117 200	38 700
	Lettonie[4]	66 100	44 400	19 200
	Luxembourg[1, 2, 4]	77 700	45 900	9 800
	Nouvelle-Zélande	147 900	88 800	25 700
	Norvège	293 700	198 200	87 100
	Pologne[1, 2]	158 600	100 600	34 100
	Portugal[2]	96 500	50 500	5 200
	République slovaque[2]	209 700	140 700	60 900
	Slovénie[2]	96 400	64 600	25 600
	Espagne	131 700	76 800	21 300
	Suède[1]	247 900	168 900	75 600
	Suisse	428 000	295 500	145 300
	Turquie[2, 4]	59 000	31 900	4 600
	Royaume-Uni	242 100	154 100	57 500
	États-Unis	268 900	175 500	72 500
	Moyenne OCDE	186 100	121 200	48 400
	Moyenne UE23	174 900	114 100	45 500

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés au plus du premier cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs.
1. Année de référence : 2016.
2. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.
3. Année de référence : 2015.
4. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162736

Les montants indiqués dans les tableaux et graphiques de cet indicateur sont calculés sur la base d'un taux d'actualisation de 2 %, choisi en fonction de la moyenne des taux d'intérêt réel des obligations d'État dans les pays de l'OCDE. On aurait toutefois pu choisir un taux d'actualisation plus élevé au motif qu'investir dans l'éducation n'est pas sans risque. Les pays de l'OCDE qui se livrent à des analyses similaires de coûts et de bénéfices ont choisi un taux d'actualisation supérieur à 2 %, mais le taux utilisé varie entre eux (OCDE, 2018[3]).

Afin d'évaluer l'importance de l'impact du taux d'actualisation, il est utile d'effectuer une analyse de sensibilité. Le Tableau A5.a. indique la variation du rendement privé que procure aux hommes l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tertiaire en fonction de trois taux d'actualisation différents. Passer d'un taux d'actualisation de 2 % à un taux de 3.75 % réduit la valeur actuelle nette de 29 % au moins dans tous les pays dont les données sont disponibles. Si un taux d'actualisation de 8 % est utilisé, la valeur actuelle nette chute de plus de 50 % dans tous les pays. Ces comparaisons montrent à quel point la valeur actuelle nette est sensible à la variation du taux d'actualisation.

En valeur relative, un dollar investi dans les études d'un diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire rapporte nettement moins aux pouvoirs publics qu'aux diplômés, car le coût total des études à charge des pouvoirs publics est plus élevé que celui à charge des diplômés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'investissement public dans l'obtention d'un diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire rapporte aux pouvoirs publics, par diplômé et par dollar investi, 2.2 USD chez les hommes et 1.4 USD chez les femmes. Le bénéfice public de l'investissement dans les études des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur au coût public de cet investissement au Chili, en Corée et au Luxembourg, chez les hommes et les femmes. Le ratio coût-bénéfice public est inférieur à 1 chez les femmes, mais pas chez les hommes en Estonie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande (voir le Graphique A5.3). Cette différence entre les sexes s'explique essentiellement par le fait que le coût public des études est équivalent entre les hommes et les femmes, mais que le bénéfice public est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (voir les Tableau A5.3 et Tableau A5.4). Ce constat donne à penser que les gouvernements pourraient prendre des mesures en vue de favoriser l'entrée des femmes sur le marché du travail et d'accroître leur taux d'emploi.

Incitations financières à investir dans l'obtention d'un diplôme tertiaire

Incitations financières personnelles

Comme les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés de l'enseignement tertiaire bénéficient des retombées de leur investissement durant toute leur vie active. Dans les pays de l'OCDE, le rendement privé est en moyenne 1.5 fois plus élevé après une formation dans l'enseignement tertiaire qu'après une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tant chez les hommes que chez les femmes. Le rendement privé d'un diplôme tertiaire est au moins cinq fois plus élevé que celui d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes et chez les femmes au Chili et au Luxembourg. Toutefois, le rendement privé d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé que celui d'un diplôme tertiaire en Australie (chez les hommes), en Allemagne (chez les femmes), au Danemark (à la fois chez les hommes et les femmes), en Finlande (chez les femmes), en Norvège (chez les hommes), au Royaume-Uni (chez les hommes), en Suède (à la fois chez les hommes et les femmes) et en Suisse (chez les femmes) (voir le Graphique A5.1).

Chez les jeunes, les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A1), mais le rendement financier de leur diplôme est dans l'ensemble inférieur à celui des hommes. Dans les pays de l'OCDE, le rendement privé de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève, en moyenne et par diplômé, à 295 400 USD chez les hommes et à 225 400 USD chez les femmes. Le rendement financier des femmes est à peu de choses près moitié moindre que celui des hommes en Hongrie et en République tchèque. Les seuls pays où les femmes bénéficient d'un rendement privé plus élevé que les hommes sont l'Espagne, la Lettonie, la Suède et la Turquie. De plus, la différence de rendement net de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation tend à se creuser entre les hommes et les femmes aux niveaux d'enseignement supérieurs (voir le Graphique A5.1).

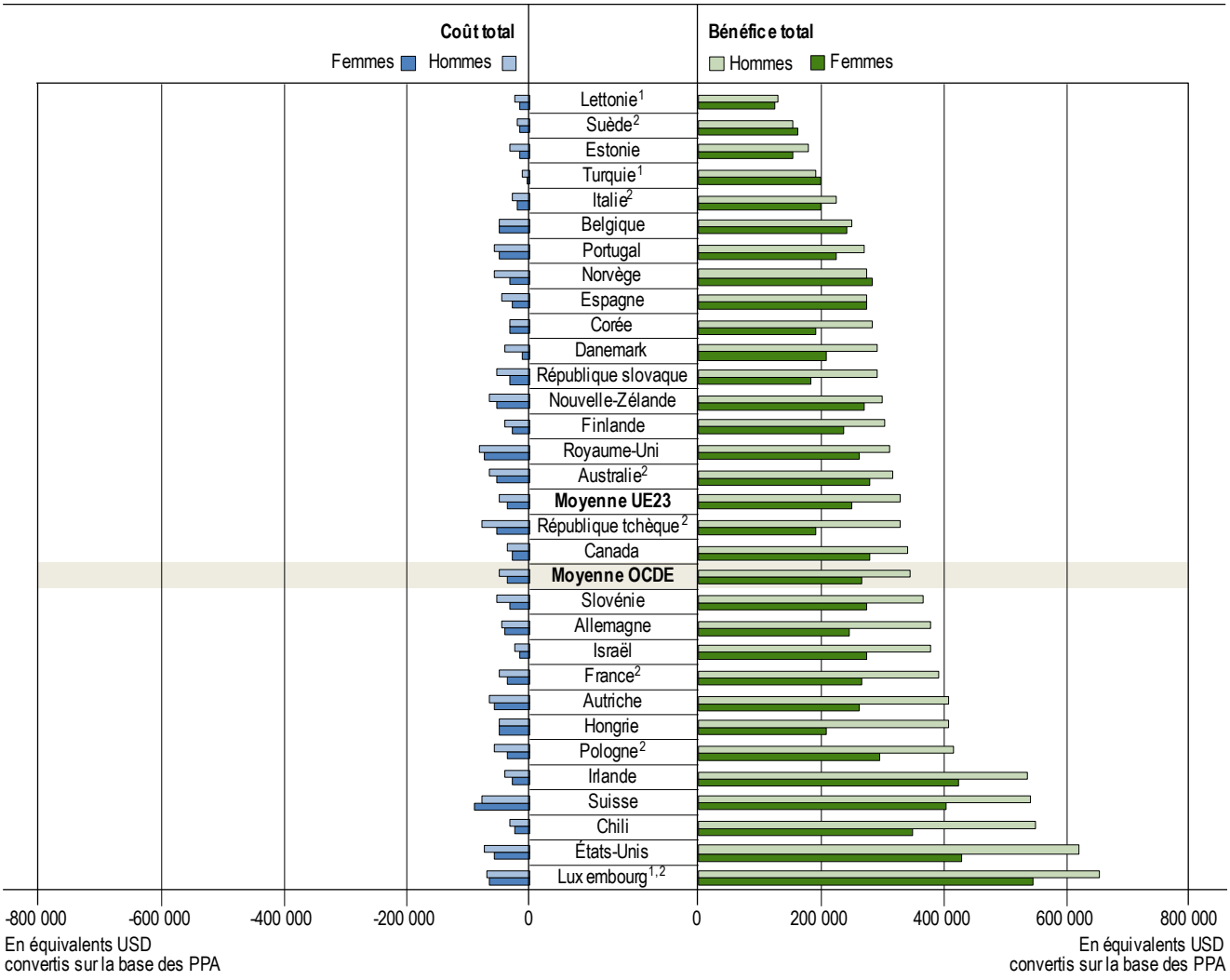
Dans les pays de l'OCDE, le taux de rendement interne de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'établit en moyenne à 16 % chez les hommes et à 19 % chez les femmes. Le taux de rendement interne moins élevé de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme qui s'observe entre l'enseignement tertiaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'explique par le fait que le coût total des études est plus élevé dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A5.1 et le Tableau A5.2 et les tableaux A5.5 et A5.6 disponibles en ligne).

Dans les pays de l'OCDE, le coût direct des études tertiaires s'élève en moyenne à 9 100 USD chez les hommes et chez les femmes, soit plus du triple du coût direct des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les coûts directs sont particulièrement élevés aux États-Unis et au Royaume-Uni :les frais de scolarité et de subsistance associés à l'enseignement tertiaire y représentent plus de 30 000 USD et sont supérieurs au manque à gagner, mais l'avantage salarial

de ce niveau de formation compense toutefois son coût dans ces deux pays. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le manque à gagner est plus important que le coût total de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le manque à gagner associé à l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève, au total et par diplômé, à 38 900 USD chez les hommes et à 28 500 USD chez les femmes (voir les tableaux A5.1 et A5.2 en annexe et les tableaux A5.5 et A5.6 disponibles en ligne). Le coût total des études, c'est-à-dire une fois les coûts directs combinés au manque à gagner, est le moins élevé chez les hommes (12 400 USD) et chez les femmes (5 800 USD) en Turquie et le plus élevé chez les femmes (87 100 USD) en Suisse et chez les hommes (79 300 USD) au Royaume-Uni, parmi tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Graphique A5.4).

Graphique A5.4. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du tertiaire chez les individus de sexe masculin ou de sexe féminin (2017)

Par comparaison avec le rendement de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter les tableaux source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Les pays sont classés par ordre croissant des bénéfices privés totaux chez les individus de sexe masculin.
Source : OCDE (2020), tableaux A5.6 et A5.7, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162698

L'élévation du niveau de formation entraîne l'augmentation de l'avantage salarial brut durant toute la vie active. Dans les pays de l'OCDE, l'avantage salarial brut des diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport à ceux qui sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 543 300 USD chez les hommes et à 388 200 USD chez les femmes. La fiscalité et le régime de sécurité sociale influent aussi sur le bénéfice associé à un diplôme tertiaire. Les impôts sur le revenu et les cotisations sociales amputent le moins le bénéfice brut (moins d'un cinquième du bénéfice brut) au Chili et en Corée, mais l'amputent de plus la moitié en Belgique et en Italie (uniquement chez les hommes) (voir les tableaux A5.5 et A5.6 disponibles en ligne). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le bénéfice, déduction faite des impôts sur le revenu et des cotisations sociales, de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève, au total et par diplômé, à 343 400 USD chez les hommes et à 263 000 USD chez les femmes. La Norvège, la Suède et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE où le bénéfice total d'un diplôme tertiaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Graphique A5.4).

Dans deux tiers des pays de l'OCDE, le rendement privé par dollar (dollar des États-Unis, USD) investi dans l'obtention d'un diplôme tertiaire varie de moins de 2 USD entre les hommes et les femmes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un dollar investi dans l'obtention d'un diplôme tertiaire rapporte à peu de choses près autant aux hommes qu'aux femmes (de l'ordre de 7 USD), mais le rendement privé net de l'obtention d'un diplôme tertiaire est moins élevé chez les femmes que chez les hommes. Cette différence s'explique par le fait qu'en moyenne, le coût et le bénéfice totaux des femmes représentent environ 77 % de ceux des hommes (voir le Graphique A5.1, le Graphique A5.4 et le Graphique A5.5).

Incitations financières publiques

L'élévation du niveau de formation procure également un rendement public plus élevé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût public de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève, au total et par diplômé, à 137 700 USD chez les hommes et à 67 900 USD chez les femmes. Pour les pouvoirs publics, le taux de rendement interne de l'investissement dans les études tertiaires s'élève, par diplômé, à 8 % chez les hommes et à 6 % chez les femmes (voir les tableaux A5.7 et A5.8 disponibles en ligne).

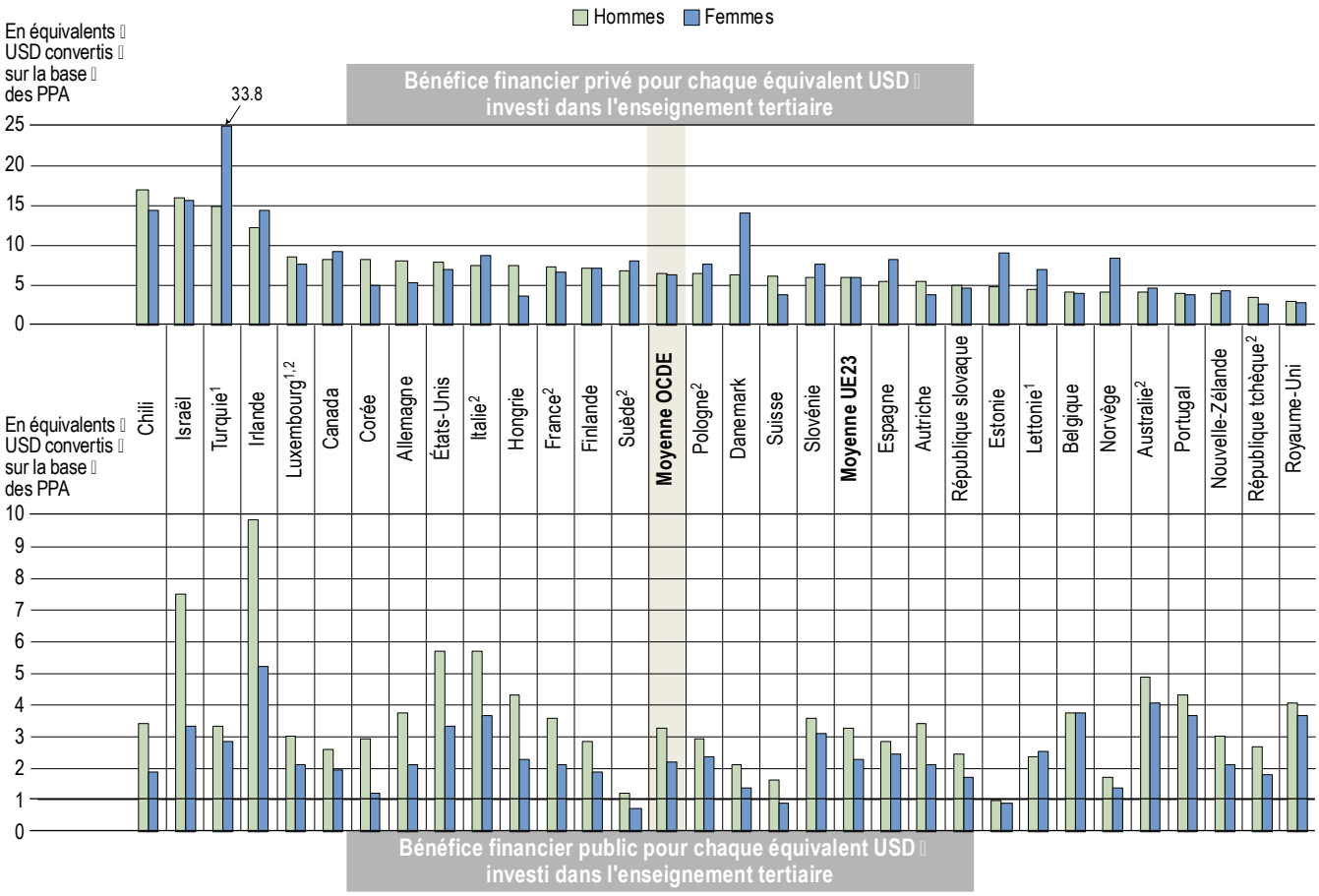
Dans les pays de l'OCDE, le coût public de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève, au total et par diplômé, à 62 200 USD chez les hommes et à 57 300 USD chez les femmes. Comme dans le cas du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les coûts directs (y compris les bourses d'études) représentent la plus grande partie du coût public total de l'enseignement tertiaire, même si les prêts d'études ne sont pas pris en considération dans cet indicateur. Ce constat vaut particulièrement pour des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, où les étudiants s'acquittent de frais de scolarité minimes, voire nuls, et où ils bénéficient d'aides publiques généreuses s'ils font des études supérieures (voir l'indicateur C5). Les pays où les coûts directs sont élevés (plus de 80 000 USD et jusqu'à 175 600 USD chez les hommes et les femmes), comme le Danemark, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et la Suisse, sont aussi ceux où le coût public total est élevé. Par contraste, c'est au Chili que le coût public total est le moins élevé (de l'ordre de 16 000 USD) de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir les tableaux A5.7 et A5.8 disponibles en ligne).

En moyenne, le bénéfice public total de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève à 199 900 USD par diplômé chez les hommes et se décompose comme suit : l'effet des recettes fiscales (144 300 USD) et l'effet des cotisations sociales (55 600 USD). Le bénéfice public total de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève en moyenne à 125 200 USD par diplômé chez les femmes et se décompose comme suit : l'effet des recettes fiscales (83 900 USD) et l'effet des cotisations sociales (41 300 USD). Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Irlande et au Luxembourg que le bénéfice public total de l'obtention d'un diplôme tertiaire est le plus élevé chez les hommes (plus de 400 000 USD) et en Belgique et au Luxembourg qu'il est le plus élevé chez les femmes (plus de 240 000 USD) (voir les tableaux A5.7 et A5.8 disponibles en ligne).

En valeur relative, le bénéfice public est nettement moins élevé que le bénéfice privé par dollar investi dans l'obtention d'un diplôme tertiaire, car le coût public de l'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement est plus élevé que le coût privé. Dans les pays de l'OCDE, un dollar investi par les pouvoirs publics dans l'obtention d'un diplôme tertiaire procure, en moyenne et par diplômé, un bénéfice public de 3.2 USD chez les hommes et de 2.2 USD chez les femmes. Le bénéfice public total est inférieur au coût public total de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme tertiaire en Estonie, en Suède (uniquement chez les femmes) et en Suisse (uniquement chez les femmes). Dans tous les pays, sauf en Belgique et en Lettonie, un dollar investi dans l'obtention d'un diplôme tertiaire rapporte plus aux pouvoirs publics si les diplômés sont des hommes plutôt que des femmes (voir le Graphique A5.5). Cette différence entre les sexes s'explique par le fait que le bénéfice public est plus élevé chez les premiers que chez les secondes (voir les tableaux A5.7 et A5.8 disponibles en ligne). Ce constat donne à penser, comme au sujet du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, que les gouvernements pourraient prendre des mesures en vue de favoriser l'entrée des femmes sur le marché du travail et d'accroître leur taux d'emploi.

Graphique A5.5. Bénéfice total pour chaque équivalent USD investi dans le tertiaire, selon le sexe (2017)

Par comparaison avec le rendement de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %



Remarque : Le bénéfice financier privé est net d'impôts sur le revenu et de cotisations sociales. Le bénéfice financier pour chaque équivalent USD investi dans l'enseignement tertiaire est fonction du coût total de l'éducation. Le lecteur est invité à combiner les données des graphiques A5.4 et graphique A5.5 pour interpréter les résultats correctement. Par exemple, au Espagne, le bénéfice privé total tiré d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est identique chez les individus de sexe masculin et féminin (273 400 USD et 271 900 USD). En revanche, le coût privé total associé à cette formation est environ 1.5 fois plus élevé chez les individus de sexe masculin que pour les individus de sexe féminin (43 500 USD par comparaison avec 30 400 USD). (voir le graphique A5.4 et les tableaux A5.6 et A5.7, disponibles en ligne).
1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter les tableaux source pour de plus amples informations.
2. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Les pays sont classés par ordre décroissant du coût privé total pour chaque équivalent USD investi dans l'enseignement tertiaire, chez les individus de sexe masculin.
Source : OCDE (2020), tableaux A5.6, A5.7, A5.8 et A5.9, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162717

Incitations financières selon le niveau de l'enseignement tertiaire

Le rendement de l'enseignement tertiaire peut être analysé par rapport à deux catégories, à savoir d'une part, l'enseignement tertiaire de cycle court et d'autre part, la licence, le master et le doctorat, ou formation équivalente. La composition de l'effectif diplômé de chaque niveau de l'enseignement tertiaire varie entre les pays (voir l'indicateur 1), et la répartition des diplômés entre les niveaux d'enseignement peut grandement influencer le rendement financier global de l'enseignement tertiaire.

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, une licence, un master ou un doctorat procure un rendement privé et public net plus élevé qu'une formation de cycle court. Le coût total d'une licence, d'un master ou d'un doctorat tend à être supérieur à celui associé à l'enseignement tertiaire de cycle court, mais le bénéfice privé pendant la vie active compense le coût privé plus élevé (voir les tableaux A5.9 et A5.10 disponibles en ligne). En conséquence, le rendement privé tous niveaux

de l'enseignement tertiaire confondus sous-estime l'investissement en licence, en master et en doctorat, en particulier dans les pays où l'effectif au plus diplômé de l'enseignement tertiaire de cycle court est plus élevé (voir l'indicateur A1).

Définitions

Le terme **« adultes »** désigne la population âgée de 15 à 64 ans.

Le **ratio coût-bénéfice** est le rapport entre le coût total et le bénéfice total, soit le rendement de l'élévation du niveau de formation par dollar (dollar des États-Unis, USD) investi dans les études.

Les **coûts directs** correspondent aux dépenses directes d'éducation par élève ou étudiant durant la durée des études. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs.

- Les **coûts directs privés** correspondent aux dépenses totales des ménages au titre de l'éducation. Ils comprennent les montants nets que les ménages versent aux établissements d'enseignement, ainsi que les sommes qu'ils consacrent à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements (fournitures scolaires, tutorat, etc.).
- Les **coûts directs publics** correspondent aux dépenses publiques unitaires au titre de l'éducation. Ils comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement, les bourses et autres prestations versées aux élèves/étudiants et aux ménages ainsi que les transferts publics à d'autres entités privées au titre de l'éducation. Ils ne comprennent pas les prêts d'études.

Le **manque à gagner privé** correspond aux revenus que les diplômés auraient pu percevoir s'ils avaient travaillé au lieu de poursuivre leurs études, déduction faite des revenus nets qu'ils ont perçus pendant leurs études.

Le **manque à gagner fiscal** correspond aux recettes fiscales supplémentaires que les pouvoirs publics auraient perçues si les diplômés avaient travaillé au lieu de poursuivre leurs études.

Les **avantages salariaux bruts** correspondent à la somme actualisée des avantages salariaux privés obtenus pendant la vie active grâce à l'élévation du niveau de formation.

L'**effet de l'impôt sur le revenu** correspond à la somme actualisée du supplément d'impôt sur le revenu dû par les diplômés durant leur vie active du fait de l'élévation de leur niveau de formation.

Le **taux de rendement interne** est le taux d'intérêt (hypothétique) calculé sur la base des coûts et bénéfices de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation. C'est un indicateur du taux d'intérêt associé à l'investissement dans l'élévation du niveau de formation pendant la vie active des diplômés.

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport.

Le **rendement financier net** est la valeur actuelle nette de l'investissement financier dans l'éducation. Le rendement financier net correspond à la différence entre les coûts et bénéfices financiers actualisés de l'investissement dans l'éducation, soit la plus-value de l'éducation en plus du taux d'intérêt réel de 2 % ajouté à ces flux de trésorerie.

Méthodologie

Cet indicateur estime le rendement financier de l'investissement dans l'éducation entre l'âge de 15 ans et un âge théorique de départ à la retraite (64 ans). L'âge effectif du départ à la retraite est légèrement plus élevé que l'âge théorique (64 ans) dans certains pays de l'OCDE (OCDE, 2020[4]). Le rendement de l'éducation est étudié sous l'angle d'un investissement financier.

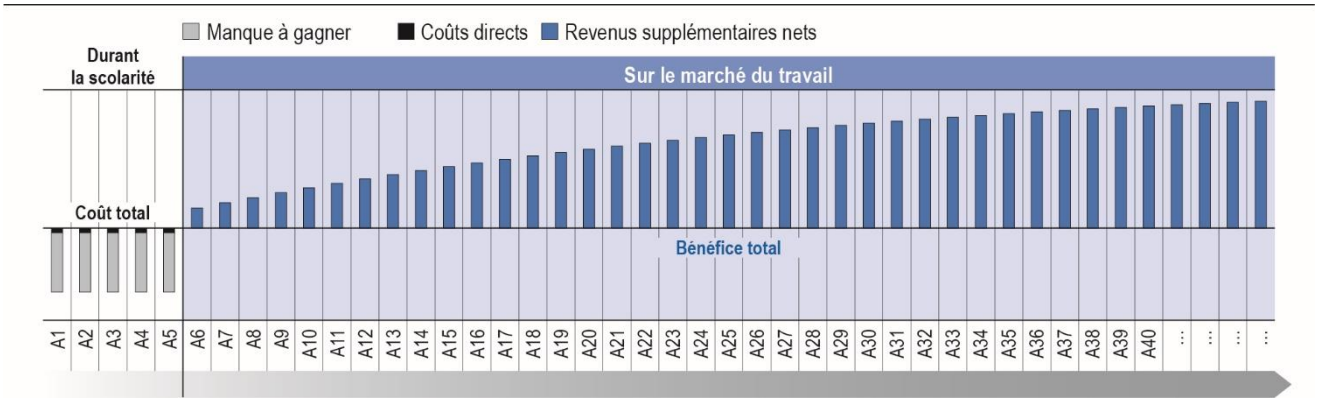
Deux périodes sont examinées (voir le diagramme 1) :

- La durée des études, c'est-à-dire la période durant laquelle les futurs diplômés et les pouvoirs publics paient le coût de l'éducation ;
- La durée de la vie active après les études, c'est-à-dire la période pendant laquelle les diplômés et les pouvoirs publics bénéficient des retombées financières de l'élévation du niveau de formation.

La méthode retenue ici pour calculer le rendement de l'éducation est celle dite de la valeur actuelle nette de l'investissement. Elle consiste à exprimer les flux financiers qui interviennent à différents moments sous la forme d'une valeur actuelle nette pour que les coûts et bénéfices soient directement comparables. Dans ce cadre, les coûts et avantages enregistrés durant

toute la carrière sont rapportés au début de l'investissement. Cela consiste à actualiser tous les flux financiers depuis le début de l'investissement au moyen d'un taux d'intérêt fixe (le taux d'actualisation).

Diagramme 1. Rendement financier de l'investissement dans l'éducation tout au long de la vie pour un individu type



Ce sont les obligations d'État à long terme qui ont été utilisées comme référence pour choisir le taux d'actualisation. Le taux d'actualisation est difficile à choisir, car il doit refléter non seulement le terme de l'investissement, mais également le coût de l'emprunt ou le risque perçu de l'investissement (voir l'Encadré A5.1). Pour permettre les comparaisons et faciliter l'interprétation des résultats, le même taux d'actualisation (2 %) a été appliqué dans tous les pays de l'OCDE. Tous les montants présentés dans les tableaux de cet indicateur sont des valeurs actuelles nettes, converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA).

Source

Les coûts directs de l'éducation proviennent de l'exercice UOE de collecte de données financières et se rapportent à l'année 2017 (sauf mention contraire dans les tableaux).

Les données sur les revenus proviennent d'une collecte de données réalisée par le réseau LSO de l'OCDE (*Network on Labour Market and Social Outcomes*, réseau chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société), qui compile les données des enquêtes nationales sur la population active, des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (SILC) de l'Union européenne ainsi que d'autres banques de données et enquêtes nationales. La rémunération est ventilée par âge, sexe et niveau de formation. Les rémunérations sont agrégées pendant trois années différentes (de 2015 à 2017).

Les calculs relatifs à l'impôt sur le revenu ont été effectués sur la base du modèle de l'OCDE présenté dans *Les impôts sur les salaires*, qui détermine l'impôt dû par niveau de revenu. Ce modèle permet de calculer le niveau de la fiscalité sur le travail dans plusieurs scénarios, selon la composition des ménages. Le scénario retenu dans cet indicateur est celui d'un travailleur célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif à l'impôt sur le revenu dans *Les impôts sur les salaires 2018* (OCDE, 2018[5]).

Les cotisations sociales des salariés sont calculées à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Les impôts sur les salaires*, le scénario retenu étant celui d'un travailleur âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif aux cotisations sociales dans *Les impôts sur les salaires 2018* (OCDE, 2018[5]).

Références

Brys, B. et C. Torres (2013), « Calcul des taux effectifs de l'impôt sur le revenu des personnes physiques applicables aux investissements marginaux dans les compétences dans les pays de l'OCDE : Nouvelle méthodologie », *Documents de travail de l'OCDE sur la fiscalité*, n° 16, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en. [2]

OCDE (2020), *Panorama des pensions 2019 : Les indicateurs de l'OCDE et du G20*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b88511bc-fr. [4]

OCDE (2018), *Les impôts sur les salaires 2018*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2018-fr. [5]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [3]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [1]

Tableaux de l'indicateur A5

Tableau A5.1	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin (2017)
Tableau A5.2	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin (2017)
Tableau A5.3	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin (2017)
Tableau A5.4	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin (2017)
WEB Tableau A5.5	*Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les individus de sexe masculin (2017)*
WEB Tableau A5.6	*Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les individus de sexe féminin (2017)*
WEB Tableau A5.7	*Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les individus de sexe masculin (2017)*
WEB Tableau A5.8	*Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les individus de sexe féminin (2017)*
WEB Tableau A5.9	*Coûts et bénéfices publics/privés de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau d'enseignement (2017)*
WEB Tableau A5.10	*Coûts et bénéfices publics/privés de l'obtention d'un diplôme tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau d'enseignement (2017)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934162546

Tableau A5.1. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin (2017)

Par comparaison avec les hommes diplômés au plus du premier cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

		Coûts directs	Manque à gagner	Coût total	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)			Bénéfice total	Rendement financier net	Taux de rendement interne	Rapport bénéfice/ coût
					Avantage salarial brut	Effet de l'impôt sur le revenu	Effet des cotisations sociales				
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)	(10) = (7)/(3)
OCDE	Pays										
	Australie[1]	- 4 300	- 17 400	**- 21 700**	365 500	- 90 900	0	**274 600**	**252 900**	38%	12.7
	Autriche	0	- 14 500	**- 14 500**	478 800	- 78 800	- 88 100	**311 900**	**297 400**	36%	21.5
	Belgique[2]	- 1 400	- 40 100	**- 41 500**	359 700	- 93 800	- 55 400	**210 500**	**169 000**	13%	5.1
	Canada	- 1 400	- 26 900	**- 28 300**	271 000	- 49 000	- 20 300	**201 700**	**173 400**	17%	7.1
	Chili	- 2 700	- 18 900	**- 21 600**	133 000	0	- 9 300	**123 700**	**102 100**	13%	5.7
	Colombie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	République tchèque[2, 3]	- 2 500	- 32 000	**- 34 500**	313 500	- 44 400	- 34 500	**234 600**	**200 100**	18%	6.8
	Danemark	0	- 8 600	**- 8 600**	431 800	- 163 400	0	**268 400**	**259 800**	51%	31.2
	Estonie	0	- 29 600	**- 29 600**	200 400	- 35 300	- 3 200	**161 900**	**132 300**	20%	5.5
	Finlande[2]	0	- 14 700	**- 14 700**	269 600	- 52 000	- 25 200	**192 400**	**177 700**	41%	13.1
	France[1, 2]	- 2 900	- 8 200	**- 11 100**	242 300	- 39 300	- 34 600	**168 400**	**157 300**	32%	15.2
	Allemagne	- 6 600	- 4 900	**- 11 500**	369 400	- 67 100	- 76 700	**225 600**	**214 100**	42%	19.6
	Grèce[2]	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Hongrie[2]	- 5 500	- 20 900	**- 26 400**	187 900	- 28 200	- 34 800	**124 900**	**98 500**	13%	4.7
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Irlande[2]	0	- 9 900	**- 9 900**	413 600	- 90 800	- 16 700	**306 100**	**296 200**	68%	30.9
	Israël[2]	- 4 500	- 28 700	**- 33 200**	259 600	- 32 300	- 24 500	**202 800**	**169 600**	16%	6.1
	Italie[1]	- 6 400	- 16 300	**- 22 700**	315 000	- 92 300	- 29 900	**192 800**	**170 100**	15%	8.5
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Corée	- 8 100	- 18 900	**- 27 000**	250 500	- 11 800	- 21 100	**217 600**	**190 600**	17%	8.1
	Lettonie[4]	- 1 700	- 11 100	**- 12 800**	111 500	- 20 900	- 11 700	**78 900**	**66 100**	23%	6.2
	Lituanie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Luxembourg[1, 2, 4]	- 1 600	- 31 500	**- 33 100**	156 000	- 25 200	- 20 000	**110 800**	**77 700**	11%	3.3
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Nouvelle-Zélande	- 6 300	- 32 300	**- 38 600**	245 900	- 59 400	0	**186 500**	**147 900**	14%	4.8
	Norvège	0	- 20 800	**- 20 800**	450 100	- 98 700	- 36 900	**314 500**	**293 700**	32%	15.1
	Pologne[1, 2]	- 3 600	- 34 500	**- 38 100**	263 600	- 19 900	- 47 000	**196 700**	**158 600**	15%	5.2
	Portugal[2]	- 4 500	- 26 700	**- 31 200**	197 500	- 48 100	- 21 700	**127 700**	**96 500**	9%	4.1
	République slovaque[2]	- 2 200	- 11 800	**- 14 000**	297 900	- 33 700	- 40 500	**223 700**	**209 700**	31%	16.0
	Slovénie[2]	0	- 28 600	**- 28 600**	193 300	- 25 600	- 42 700	**125 000**	**96 400**	17%	4.4
	Espagne	- 2 400	- 9 700	**- 12 100**	193 100	- 37 000	- 12 300	**143 800**	**131 700**	15%	11.9
	Suède[1]	0	- 26 000	**- 26 000**	368 100	- 68 400	- 25 800	**273 900**	**247 900**	29%	10.5
	Suisse	- 500	- 21 400	**- 21 900**	553 100	- 68 800	- 34 400	**449 900**	**428 000**	54%	20.5
	Turquie[2, 4]	- 3 400	- 9 600	**- 13 000**	107 300	- 19 200	- 16 100	**72 000**	**59 000**	10%	5.5
	Royaume-Uni	- 4 200	- 17 400	**- 21 600**	359 200	- 58 300	- 37 200	**263 700**	**242 100**	21%	12.2
	États-Unis	- 4 200	- 22 200	**- 26 400**	411 100	- 84 300	- 31 500	**295 300**	**268 900**	27%	11.2
	Moyenne OCDE	- 2 700	- 20 500	**- 23 200**	292 300	- 54 600	- 28 400	**209 300**	**186 100**	25%	9.0
	Moyenne UE23	- 2 300	- 19 900	**- 22 200**	286 100	- 56 100	- 32 900	**197 100**	**174 900**	26%	8.9

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés au plus du premier cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs.
En raison de changements méthodologiques, les valeurs indiquées dans cette édition de *Regards sur l'éducation* ne sont pas nécessairement comparables à celles publiées dans des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Année de référence : 2016.
2. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.
3. Année de référence : 2015.
4. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162565

Tableau A5.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin (2017)

Par comparaison avec les femmes diplômées au plus du premier cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

		Coûts directs	Manque à gagner	Coût total	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)			Bénéfice total	Rendement financier net	Taux de rendement interne	Rapport bénéfice/ coût
					Avantage salarial brut	Effet de l'impôt sur le revenu	Effet des cotisations sociales				
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)	(10) = (7) / (3)
OCDE	Pays										
	Australie[1]	- 4 300	- 12 800	**- 17 100**	225 100	- 34 100	0	**191 000**	**173 900**	43%	11.2
	Autriche	0	- 9 700	**- 9 700**	284 500	- 21 100	- 51 900	**211 500**	**201 800**	40%	21.8
	Belgique[2]	- 1 400	- 21 200	**- 22 600**	290 200	- 54 300	- 40 200	**195 700**	**173 100**	18%	8.7
	Canada	- 1 400	- 15 300	**- 16 700**	214 200	- 28 200	- 15 200	**170 800**	**154 100**	22%	10.2
	Chili	- 2 700	- 6 800	**- 9 500**	79 600	0	- 5 600	**74 000**	**64 500**	17%	7.8
	Colombie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	République tchèque[2, 3]	- 2 500	- 12 700	**- 15 200**	208 200	- 25 700	- 22 900	**159 600**	**144 400**	24%	10.5
	Danemark	0	- 4 100	**- 4 100**	405 100	- 143 100	0	**262 000**	**257 900**	71%	63.9
	Estonie	0	- 15 600	**- 15 600**	122 400	- 19 900	- 2 000	**100 500**	**84 900**	23%	6.4
	Finlande[2]	0	- 6 600	**- 6 600**	269 000	- 33 000	- 25 100	**210 900**	**204 300**	63%	32.0
	France[1, 2]	- 2 900	- 5 500	**- 8 400**	228 400	- 20 000	- 32 700	**175 700**	**167 300**	34%	20.9
	Allemagne	- 6 600	- 1 700	**- 8 300**	319 600	- 38 800	- 66 600	**214 200**	**205 900**	49%	25.8
	Grèce[2]	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Hongrie[2]	- 5 500	- 11 900	**- 17 400**	143 000	- 21 500	- 26 500	**95 000**	**77 600**	14%	5.5
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Irlande[2]	0	- 6 300	**- 6 300**	240 500	- 20 200	- 9 200	**211 100**	**204 800**	80%	33.5
	Israël[2]	- 4 500	- 6 400	**- 10 900**	256 700	- 12 100	- 14 200	**230 400**	**219 500**	38%	21.1
	Italie[1]	- 6 400	- 6 600	**- 13 000**	237 800	- 39 700	- 22 600	**175 500**	**162 500**	19%	13.5
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Corée	- 8 100	- 10 200	**- 18 300**	84 800	- 1 100	- 7 100	**76 600**	**58 300**	17%	4.2
	Lettonie[4]	- 1 700	- 4 100	**- 5 800**	84 700	- 13 500	- 8 900	**62 300**	**56 500**	36%	10.7
	Lituanie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Luxembourg[1, 2, 4]	- 1 600	- 33 500	**- 35 100**	98 500	- 9 200	- 12 500	**76 800**	**41 700**	7%	2.2
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m	m
	Nouvelle-Zélande	- 6 300	- 14 900	**- 21 200**	164 900	- 25 300	0	**139 600**	**118 400**	21%	6.6
	Norvège	0	- 16 400	**- 16 400**	315 400	- 57 500	- 25 900	**232 000**	**215 600**	29%	14.1
	Pologne[1, 2]	- 3 600	- 12 900	**- 16 500**	187 000	- 13 100	- 33 300	**140 600**	**124 100**	21%	8.5
	Portugal[2]	- 4 500	- 22 200	**- 26 700**	152 900	- 26 100	- 16 800	**110 000**	**83 300**	10%	4.1
	République slovaque[2]	- 2 200	- 5 700	**- 7 900**	170 800	- 14 900	- 24 400	**131 500**	**123 600**	29%	16.6
	Slovénie[2]	0	- 26 400	**- 26 400**	216 100	- 25 400	- 47 800	**142 900**	**116 500**	16%	5.4
	Espagne	- 2 400	- 6 400	**- 8 800**	141 000	- 14 700	- 9 000	**117 300**	**108 500**	16%	13.3
	Suède[1]	0	- 6 700	**- 6 700**	307 100	- 49 700	- 21 500	**235 900**	**229 200**	67%	35.2
	Suisse	- 500	- 16 100	**- 16 600**	406 800	- 33 000	- 25 300	**348 500**	**331 900**	56%	21.0
	Turquie[2, 4]	- 3 400	- 2 600	**- 6 000**	52 200	- 4 800	- 7 800	**39 600**	**33 600**	17%	6.6
	Royaume-Uni	- 4 200	- 15 500	**- 19 700**	212 700	- 23 400	- 16 400	**172 900**	**153 200**	19%	8.8
	États-Unis	- 4 200	- 9 100	**- 13 300**	308 000	- 50 900	- 23 600	**233 500**	**220 200**	36%	17.6
	Moyenne OCDE	- 2 700	- 11 500	**- 14 200**	214 200	- 29 100	- 20 500	**164 600**	**150 400**	32%	11.6
	Moyenne UE23	- 2 300	- 11 800	**- 14 100**	216 000	- 31 400	- 24 500	**160 100**	**146 000**	33%	11.4

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire et celles diplômées au plus du premier cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs.
En raison de changements méthodologiques, les valeurs indiquées dans cette édition de *Regards sur l'éducation* ne sont pas nécessairement comparables à celles publiées dans des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Année de référence : 2016.
2. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.
3. Année de référence : 2015.
4. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162584

Tableau A5.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin (2017)

Par comparaison avec les hommes diplômés au plus du premier cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

		Coûts directs	Manque à gagner	Coût total	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)		Bénéfice total	Rendement financier net	Taux de rendement interne	Rapport bénéfice/coût
					Effet de l'impôt sur le revenu	Effet des cotisations sociales				
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)	(9) = (6)/(3)
OCDE	**Pays**									
	Australie[1]	- 16 100	- 2 600	**- 18 700**	90 900	0	**90 900**	**72 200**	13%	4.9
	Autriche	- 63 700	- 2 500	**- 66 200**	78 800	88 100	**166 900**	**100 700**	7%	2.5
	Belgique[2]	- 56 400	- 12 000	**- 68 400**	93 800	55 400	**149 200**	**80 800**	6%	2.2
	Canada	- 36 400	- 7 000	**- 43 400**	49 000	20 300	**69 300**	**25 900**	4%	1.6
	Chili	- 16 100	- 1 400	**- 17 500**	0	9 300	**9 300**	**- 8 200**	0%	0.5
	Colombie	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	République tchèque[2, 3]	- 29 200	- 9 300	**- 38 500**	44 400	34 500	**78 900**	**40 400**	6%	2.0
	Danemark	- 51 800	- 6 100	**- 57 900**	163 400	0	**163 400**	**105 500**	8%	2.8
	Estonie	- 20 600	- 6 200	**- 26 800**	35 300	3 200	**38 500**	**11 700**	4%	1.4
	Finlande[2]	- 25 000	- 2 100	**- 27 100**	52 000	25 200	**77 200**	**50 100**	9%	2.8
	France[1, 2]	- 38 300	- 2 300	**- 40 600**	39 300	34 600	**73 900**	**33 300**	5%	1.8
	Allemagne	- 39 700	- 2 400	**- 42 100**	67 100	76 700	**143 800**	**101 700**	9%	3.4
	Grèce[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Hongrie[2]	- 27 800	- 10 500	**- 38 300**	28 200	34 800	**63 000**	**24 700**	5%	1.6
	Islande	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Irlande[2]	- 30 000	0	**- 30 000**	90 800	16 700	**107 500**	**77 500**	9%	3.6
	Israël[2]	- 21 800	- 1 200	**- 23 000**	32 300	24 500	**56 800**	**33 800**	6%	2.5
	Italie[1]	- 35 300	- 1 700	**- 37 000**	92 300	29 900	**122 200**	**85 200**	7%	3.3
	Japon	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Corée	- 32 600	- 1 700	**- 34 300**	11 800	21 100	**32 900**	**- 1 400**	2%	1.0
	Lettonie[4]	- 21 100	- 3 800	**- 24 900**	20 900	11 700	**32 600**	**7 700**	4%	1.3
	Lituanie	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Luxembourg[1, 2, 4]	- 80 200	- 6 500	**- 86 700**	25 200	20 000	**45 200**	**- 41 500**	-1%	0.5
	Mexique	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Nouvelle-Zélande	- 27 600	- 5 100	**- 32 700**	59 400	0	**59 400**	**26 700**	5%	1.8
	Norvège	- 52 100	- 5 000	**- 57 100**	98 700	36 900	**135 600**	**78 500**	7%	2.4
	Pologne[1, 2]	- 25 100	- 11 300	**- 36 400**	19 900	47 000	**66 900**	**30 500**	6%	1.8
	Portugal[2]	- 26 300	- 6 400	**- 32 700**	48 100	21 700	**69 800**	**37 100**	5%	2.1
	République slovaque[2]	- 28 100	- 2 500	**- 30 600**	33 700	40 500	**74 200**	**43 600**	7%	2.4
	Slovénie[2]	- 31 600	- 13 200	**- 44 800**	25 600	42 700	**68 300**	**23 500**	5%	1.5
	Espagne	- 19 300	- 700	**- 20 000**	37 000	12 300	**49 300**	**29 300**	6%	2.5
	Suède[1]	- 38 700	- 5 400	**- 44 100**	68 400	25 800	**94 200**	**50 100**	6%	2.1
	Suisse	- 45 200	- 3 600	**- 48 800**	68 800	34 400	**103 200**	**54 400**	6%	2.1
	Turquie[2, 4]	- 11 900	- 1 800	**- 13 700**	19 200	16 100	**35 300**	**21 600**	6%	2.6
	Royaume-Uni	- 22 800	- 1 000	**- 23 800**	58 300	37 200	**95 500**	**71 700**	9%	4.0
	États-Unis	- 39 700	- 5 400	**- 45 100**	84 300	31 500	**115 800**	**70 700**	7%	2.6
	Moyenne OCDE	- 33 700	- 4 700	**- 38 400**	54 600	28 400	**83 000**	**44 600**	6%	2.2
	Moyenne UE23	- 35 600	- 5 300	**- 40 900**	56 100	32 900	**89 000**	**48 100**	6%	2.2

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire et ceux diplômés au plus du premier cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs.
En raison de changements méthodologiques, les valeurs indiquées dans cette édition de *Regards sur l'éducation* ne sont pas nécessairement comparables à celles publiées dans des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Année de référence : 2016.
2. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.
3. Année de référence : 2015.
4. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162603

Tableau A5.4. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin (2017)

Par comparaison avec les femmes diplômées au plus du premier cycle du secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; les coûts et bénéfices à venir sont actualisés à un taux de 2 %

		Coûts directs	Manque à gagner	Coût total	Ventilation de l'avantage salarial (après prise en compte de l'effet lié à l'emploi)		Bénéfice total	Rendement financier net	Taux de rendement interne	Rapport bénéfice/coût
					Effet de l'impôt sur le revenu	Effet des cotisations sociales				
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)	(9) = (6)/(3)
OCDE	Pays									
	Australie[1]	- 16 100	- 1 400	**- 17 500**	34 100	0	**34 100**	**16 600**	6%	1.9
	Autriche	- 63 700	- 3 100	**- 66 800**	21 100	51 900	**73 000**	**6 200**	2%	1.1
	Belgique[2]	- 56 400	- 2 900	**- 59 300**	54 300	40 200	**94 500**	**35 200**	4%	1.6
	Canada	- 36 400	- 2 000	**- 38 400**	28 200	15 200	**43 400**	**5 000**	3%	1.1
	Chili	- 16 100	- 500	**- 16 600**	0	5 600	**5 600**	**- 11 000**	-2%	0.3
	Colombie	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	République tchèque[2, 3]	- 29 200	- 3 200	**- 32 400**	25 700	22 900	**48 600**	**16 200**	4%	1.5
	Danemark	- 51 800	- 2 000	**- 53 800**	143 100	0	**143 100**	**89 300**	7%	2.7
	Estonie	- 20 600	- 2 900	**- 23 500**	19 900	2 000	**21 900**	**- 1 600**	2%	0.9
	Finlande[2]	- 25 000	- 800	**- 25 800**	33 000	25 100	**58 100**	**32 300**	7%	2.3
	France[1,2]	- 38 300	- 1 600	**- 39 900**	20 000	32 700	**52 700**	**12 800**	3%	1.3
	Allemagne	- 39 700	- 1 200	**- 40 900**	38 800	66 600	**105 400**	**64 500**	7%	2.6
	Grèce[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Hongrie[2]	- 27 800	- 6 000	**- 33 800**	21 500	26 500	**48 000**	**14 200**	4%	1.4
	Islande	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Irlande[2]	- 30 000	- 100	**- 30 100**	20 200	9 200	**29 400**	**- 700**	2%	1.0
	Israël[2]	- 21 800	- 200	**- 22 000**	12 100	14 200	**26 300**	**4 300**	3%	1.2
	Italie[1]	- 35 300	- 700	**- 36 000**	39 700	22 600	**62 300**	**26 300**	4%	1.7
	Japon	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Corée	- 32 600	- 900	**- 33 500**	1 100	7 100	**8 200**	**- 25 300**	-4%	0.2
	Lettonie[4]	- 21 100	- 1 200	**- 22 300**	13 500	8 900	**22 400**	**100**	2%	1.0
	Lituanie	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Luxembourg[1, 2, 4]	- 80 200	- 5 700	**- 85 900**	9 200	12 500	**21 700**	**- 64 200**	-3%	0.3
	Mexique	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m	m
	Nouvelle-Zélande	- 27 600	- 2 000	**- 29 600**	25 300	0	**25 300**	**- 4 300**	1%	0.9
	Norvège	- 52 100	- 3 600	**- 55 700**	57 500	25 900	**83 400**	**27 700**	4%	1.5
	Pologne[1, 2]	- 25 100	- 4 100	**- 29 200**	13 100	33 300	**46 400**	**17 200**	4%	1.6
	Portugal[2]	- 26 300	- 2 700	**- 29 000**	26 100	16 800	**42 900**	**13 900**	3%	1.5
	République slovaque[2]	- 28 100	- 1 100	**- 29 200**	14 900	24 400	**39 300**	**10 100**	3%	1.3
	Slovénie[2]	- 31 600	- 11 900	**- 43 500**	25 400	47 800	**73 200**	**29 700**	5%	1.7
	Espagne	- 19 300	- 400	**- 19 700**	14 700	9 000	**23 700**	**4 000**	3%	1.2
	Suède[1]	- 38 700	- 600	**- 39 300**	49 700	21 500	**71 200**	**31 900**	5%	1.8
	Suisse	- 45 200	- 1 900	**- 47 100**	33 000	25 300	**58 300**	**11 200**	3%	1.2
	Turquie[2,4]	- 11 900	- 500	**- 12 400**	4 800	7 800	**12 600**	**200**	2%	1.0
	Royaume-Uni	- 22 800	- 300	**- 23 100**	23 400	16 400	**39 800**	**16 700**	4%	1.7
	États-Unis	- 39 700	- 1 600	**- 41 300**	50 900	23 600	**74 500**	**33 200**	5%	1.8
	Moyenne OCDE	- 33 700	- 2 200	**- 35 900**	29 100	20 500	**49 600**	**13 700**	3%	1.4
	Moyenne UE23	- 35 600	- 2 600	**- 38 200**	31 400	24 500	**55 900**	**17 700**	4%	1.5

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire et celles diplômées au plus du premier cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les prêts d'études ne sont pas compris dans les coûts directs.
En raison de changements méthodologiques, les valeurs indiquées dans cette édition de *Regards sur l'éducation* ne sont pas nécessairement comparables à celles publiées dans des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Année de référence : 2016.
2. La probabilité que les étudiants disposent de revenus correspond au taux d'emploi issu du questionnaire LSO TRANS et non au pourcentage d'actifs rémunérés selon le questionnaire LSO relatif aux revenus.
3. Année de référence : 2015.
4. Les calculs se basent sur les rémunérations nettes car les rémunérations brutes ne sont pas disponibles.
Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162622

Indicateur A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?

Faits marquants

- Un pourcentage plus élevé d'enfants dont les parents sont peu instruits se disent victimes de harcèlement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves de 15 ans se disant exposés à une forme de harcèlement au moins s'établit à 26 % si leurs parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 22 % si au moins un de leurs parents est diplômé de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 23 % si au moins un de leurs parents est diplômé de l'enseignement tertiaire.
- Le harcèlement verbal tend à être plus fréquent que le harcèlement physique. Dans les pays de l'OCDE par exemple, 15 % d'élèves de 15 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent que des élèves se moquent d'eux au moins quelques fois par mois, mais ce pourcentage n'atteint plus que 10 % si la forme déclarée de harcèlement est le fait d'avoir été frappé ou bousculé.
- Les élèves dont les parents sont plus instruits sont plus enclins à se dire d'accord avec des affirmations sur la prévention du harcèlement. Cette tendance est plus marquée que dans le cas de l'exposition au harcèlement ; dans les pays de l'OCDE, les différences sont dans l'ensemble statistiquement significatives entre les trois niveaux de formation agrégés des parents.

Contexte

La sécurité personnelle est une composante majeure du bien-être et un indicateur important de la bonne gouvernance dans les sociétés (OCDE, 2011[1] ; OCDE, 2018[2]). Le sentiment d'insécurité a une série d'effets négatifs et tend à limiter les activités quotidiennes des individus. Un cadre scolaire propice et sans danger a par exemple le mérite de maximaliser l'assiduité scolaire et la productivité du temps d'apprentissage. Les élèves qui se sentent en sécurité à l'école ont tendance à afficher de meilleurs résultats scolaires. En revanche, les environnements où règnent le mépris, le harcèlement, la persécution ou la violence peuvent faire obstacle à l'apprentissage. Le harcèlement à l'école peut être lourd de conséquences pour le bien-être psychologique des élèves et accroît le risque de décrochage scolaire (Burns et Gottschalk, 2019[3] ; OCDE, 2018[4]). Les élèves sans structures, sans relations et sans normes favorables sont plus susceptibles d'être victimes d'actes de violence et d'être persécutés, des phénomènes souvent associés à de moins bons résultats scolaires (Astor, Guerra et Van Acker, 2010[5]).

Promouvoir la cohésion sociale, qui se reflète souvent dans le degré d'engagement civique et social, est une autre priorité politique dans les pays de l'OCDE. Le civisme contribue à améliorer nos sociétés. Les citoyens sont plus susceptibles de s'engager en politique s'ils sont le sentiment de pouvoir influer sur la conduite de la nation et qu'ils comprennent les enjeux politiques de leur pays (OCDE, 2013[6]). L'éducation peut grandement contribuer à garantir la cohésion sociale, car elle renforce les compétences sociales et émotionnelles qui favorisent l'engagement citoyen.

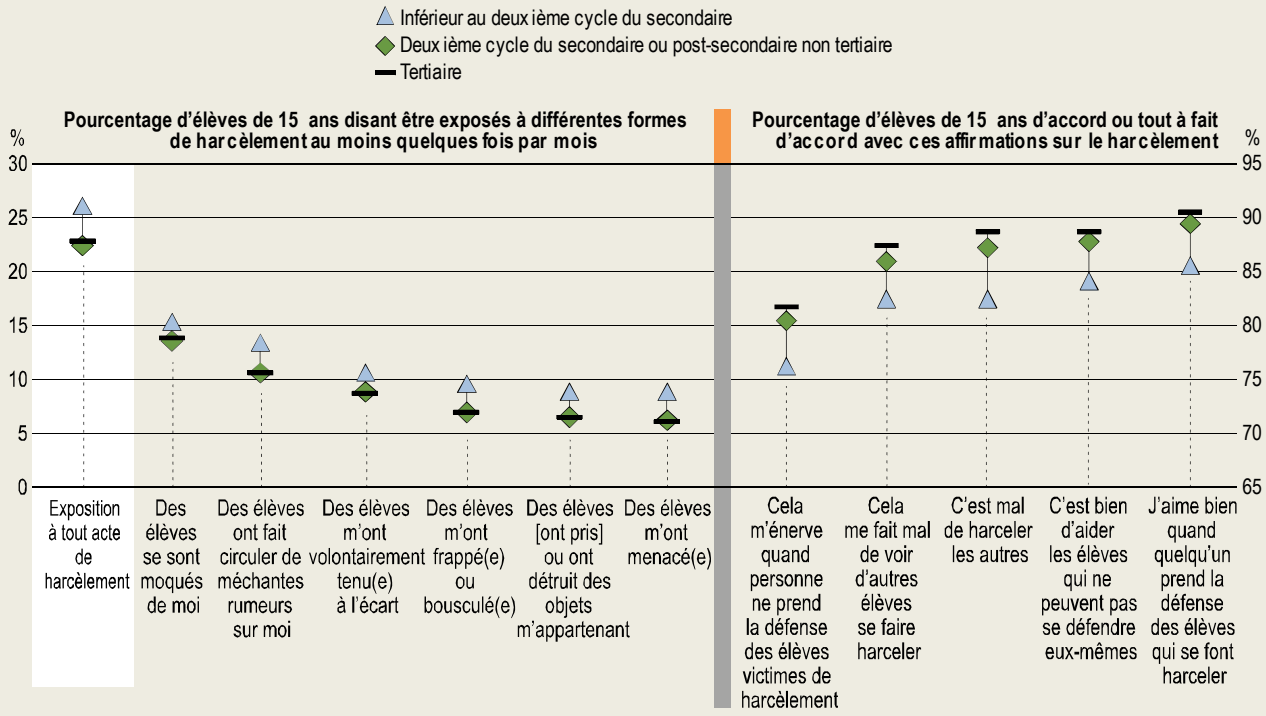
Autres faits marquants

- Les données nationales révèlent certaines tendances géographiques en matière de harcèlement. En Corée, au Japon et dans les quatre provinces et municipalités de la République populaire de Chine (Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang, ci-après dénommées « Chine ») qui ont participé à l'enquête PISA , le pourcentage d'élèves de 15 ans avouant que des élèves font « circuler de méchantes rumeurs » à leur sujet au moins quelques fois par mois est inférieur ou égal à 7 % seulement quel que soit le niveau de formation de leurs parents. Par contraste, en Hongrie, en Lettonie, en République slovaque et en République tchèque, 19 % au moins des élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disent être exposés à cette forme de harcèlement.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont en moyenne deux fois plus susceptibles de se dire victimes de « méchantes rumeurs » s'ils pensent ne pas terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (20 %) que s'ils comptent faire des études tertiaires (10 %).

- Selon l'Enquête sociale européenne (ESS) et le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP), l'efficacité politique et l'intérêt pour la politique augmentent avec le niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'ESS, le pourcentage de 25-64 ans estimant que le système politique de leur pays permet aux personnes comme eux d'avoir leur mot à dire sur ce que fait le gouvernement s'établit en moyenne à 26 % seulement dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage atteint 35 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 52 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 57 % de diplômés de l'enseignement tertiaire disent s'intéresser « assez » ou « beaucoup » à la politique. Ce pourcentage n'atteint plus que 40 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 30 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique A6.1. Exposition et opposition au harcèlement, selon le niveau de formation des parents (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), moyenne de l'OCDE



Remarque : Les différences sont toutes statistiquement significatives, à l'exception de celles entre les niveaux de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et égal à l'enseignement tertiaire dans la totalité des items sur l'exposition au harcèlement (partie gauche).

Partie gauche : Les items sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Partie droite : Les items sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves de 15 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2020), tableaux A6.1 et A6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162641

Remarque

Les différences de pourcentage entre les niveaux de formation présentées dans cet indicateur sont calculées abstraction faite du milieu socio-économique et d'autres facteurs modérateurs ou médiateurs. Le gradient relatif au niveau de formation doit donc être interprété avec prudence.

Analyse

Harcèlement et niveau de formation

Les sociétés se soucient de plus en plus de l'ampleur et des effets du harcèlement (Nansel et al., 2004[7] ; Rigby, 2007[8] ; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016[9]). L'impact que ce phénomène peut avoir sur le bien-être psychologique et les taux de décrochage scolaire est bien documenté, contrairement aux mécanismes déclencheurs du harcèlement, tant chez les harceleurs que chez les harcelés. Le harcèlement était par le passé confiné à l'enceinte scolaire, de sorte que les victimes y échappaient dès qu'elles quittaient leur établissement. Le progrès technologique a toutefois donné naissance au cyberharcèlement, un phénomène qui ne se limite plus à la sphère scolaire (Burns et Gottschalk, 2019[3]). Les messageries instantanées, les médias sociaux et les autres moyens de communication en ligne permettent désormais aux harceleurs de s'en prendre à leur victime à tout moment et en tout lieu (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016[9]). Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ne font pas encore la distinction entre le harcèlement classique et le cyberharcèlement, mais ce dernier semble selon des recherches concerner davantage les filles que les garçons, tant dans le camp des harceleurs que dans celui des harcelés (OCDE, 2019[10]).

Il ressort des données de l'enquête PISA que les élèves peu performants, en particulier les garçons, et les élèves dont les parents sont moins instruits (les deux catégories regroupent souvent les mêmes élèves) tendent à se dire plus exposés au harcèlement (OCDE, 2018[4]). Selon Tippett et Wolke (2014[11]), le fait d'être issu d'un milieu socio-économique moins favorisé accroît la probabilité d'être exposé au harcèlement, autant celle de harceler que celle d'être harcelé. Le niveau de formation des parents est l'une des variables explicatives les plus probantes des résultats et des ambitions scolaires de leurs enfants (OCDE, 2016[12] ; Dubow, Boxer et Huesmann, 2009[13]). C'est aussi un bon indicateur du milieu socio-économique. Il est donc intéressant d'analyser la relation entre le niveau de formation des parents et l'exposition de leurs enfants au harcèlement pour déterminer si le cercle vertueux d'un degré supérieur d'instruction réduit aussi l'exposition au harcèlement. En d'autres termes, les élèves sont-ils moins exposés au harcèlement si leurs parents sont plus instruits que s'ils sont moins instruits ?

Exposition au harcèlement, selon le niveau de formation des parents

Il ressort également des données que le pourcentage d'élèves de 15 ans qui se disent exposés à différentes formes de harcèlement est le plus élevé dans l'effectif d'élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les élèves dont au moins un des parents est au moins diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont moins susceptibles de se dire persécutés. Il est frappant de constater que la différence d'exposition au harcèlement n'est pas statistiquement significative entre les élèves dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ceux dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Il s'ensuit qu'en moyenne, les élèves ne sont pas plus protégés du harcèlement si leurs parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A6.1, partie gauche).

La moyenne de l'OCDE occulte une forte variation entre les pays. Le Graphique A6.2 montre que dans la moitié environ des pays, le pourcentage d'élèves de 15 ans qui se disent victimes de harcèlement au moins quelques fois par mois ne varie pas de façon statistiquement significative selon le niveau de formation de leurs parents. En Arabie saoudite, au Brésil, en Indonésie, au Mexique et en Fédération de Russie, ce sont en fait les élèves dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire qui sont plus susceptibles de se dire victimes de harcèlement. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, les différences les plus marquées selon le niveau de formation des parents s'observent au Canada, en Hongrie, en Norvège et en République slovaque, où le pourcentage d'élèves exposés à toute forme de harcèlement est inférieur de 10 points de pourcentage au moins si leurs parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire plutôt que s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A6.2).

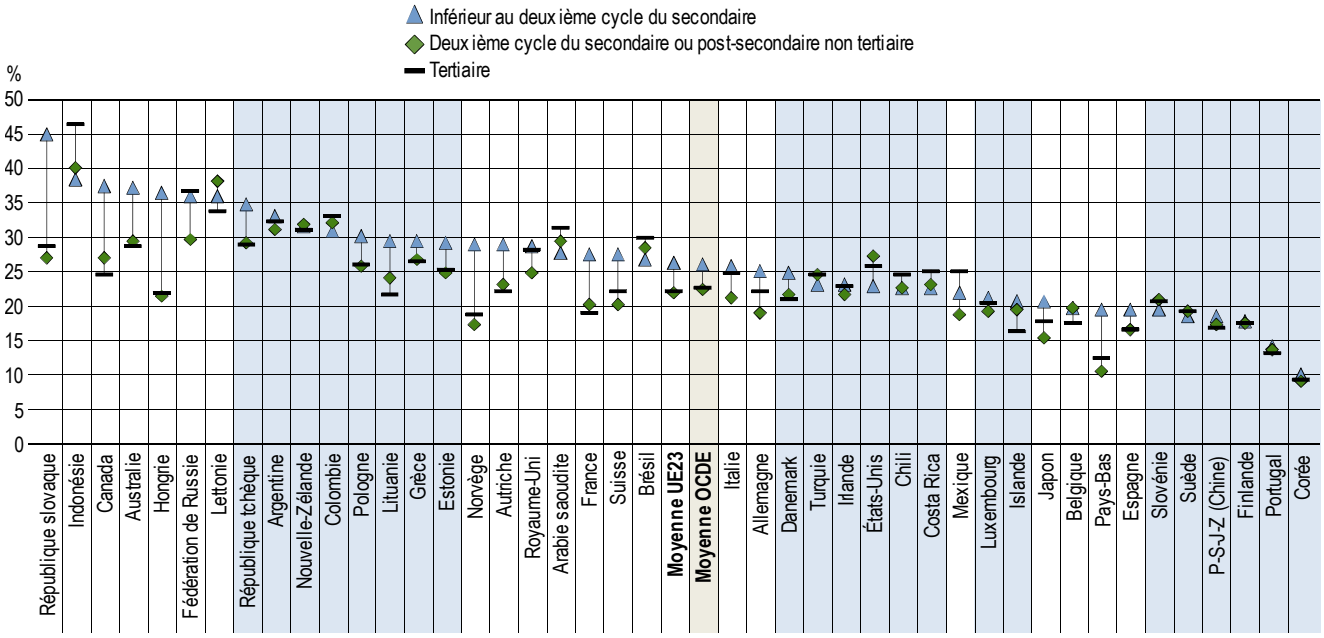
L'analyse des différentes formes de harcèlement révèle une tendance particulière. Il ressort en effet des données de l'enquête PISA de 2018 qu'en moyenne, les élèves sont plus exposés à des formes verbales qu'à des formes physiques de harcèlement dans les pays de l'OCDE. Par exemple, 15 % des élèves de 15 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent que des élèves se moquent d'eux au moins quelques fois par mois. Ce pourcentage n'atteint plus que 10% si la forme déclarée de harcèlement est le fait d'avoir été frappé ou bousculé. Toutes formes de harcèlement confondues, 26 % de ces élèves disent avoir été victimes de harcèlement au moins quelques fois par mois (voir le Graphique A6.1, partie gauche).

D'après le Graphique A6.1 (partie gauche), la forme de harcèlement qui varie le plus selon le niveau de formation des parents est celle relative aux « méchantes rumeurs ». Les données nationales révèlent une tendance similaire d'exposition à cette forme de harcèlement dans quelques pays asiatiques. En Chine, en Corée et au Japon, le pourcentage d'élèves de 15 ans avouant que des élèves font « circuler de méchantes rumeurs » à leur sujet au moins quelques fois par mois est inférieur ou égal à 7 % quel que soit le niveau de formation de leurs parents. Cette forme de harcèlement n'est donc pas courante dans

ces pays asiatiques. Par contraste, dans un pays balte, la Lettonie, et dans quelques pays d'Europe de l'Est, la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque, 19 % au moins des élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disent être la cible de « méchantes rumeurs ». Dans ces pays, les élèves dont les parents sont moins instruits sont plus susceptibles de déclarer que des élèves font « circuler de méchantes rumeurs » sur eux (voir le Graphique A6.1 et le Tableau A6.1).

Graphique A6.2. Pourcentage d'élèves de 15 ans disant être exposés à différentes formes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon le niveau de formation des parents (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)



Remarque : Les différences entre les niveaux de formation des parents ne sont pas statistiquement significatives dans les zones en bleu. L'entité P-S-J-Z (Chine) désigne les quatre provinces et municipalités de la République populaire de Chine qui ont participé à l'enquête PISA : Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans disant être exposés à tout acte de harcèlement au moins quelques fois par mois dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE (2020), tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162660

Exposition au harcèlement, selon le niveau de formation prévu

Les différences d'exposition déclarée au harcèlement sont statistiquement significatives dans un plus grand nombre de pays si le facteur retenu dans l'analyse est le niveau de formation prévu des élèves, et non le niveau de formation de leurs parents. Les élèves font état d'une exposition plus forte au harcèlement non seulement si leurs ambitions scolaires sont plus modestes à l'âge de 15 ans, mais également si leurs parents sont moins instruits (voir le Tableau A6.1 et, en ligne, le tableau A6.4).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans qui ne prévoient pas de terminer leurs études secondaires ne sont que 3 %, mais ils sont deux fois plus susceptibles d'avouer que des élèves font « circuler de méchantes rumeurs » à leur sujet (20 %) que les élèves qui comptent faire des études tertiaires (10 %). Ils sont au moins trois fois plus susceptibles d'être exposés à cette forme de harcèlement en Grèce, en Hongrie et en Norvège. Par contraste, moins de 10 % des élèves se disent la cible de « méchantes rumeurs » quel que soit leur niveau de formation prévu en Chine, en Corée, au Japon et aux Pays-Bas (voir le tableau A6.4, en ligne).

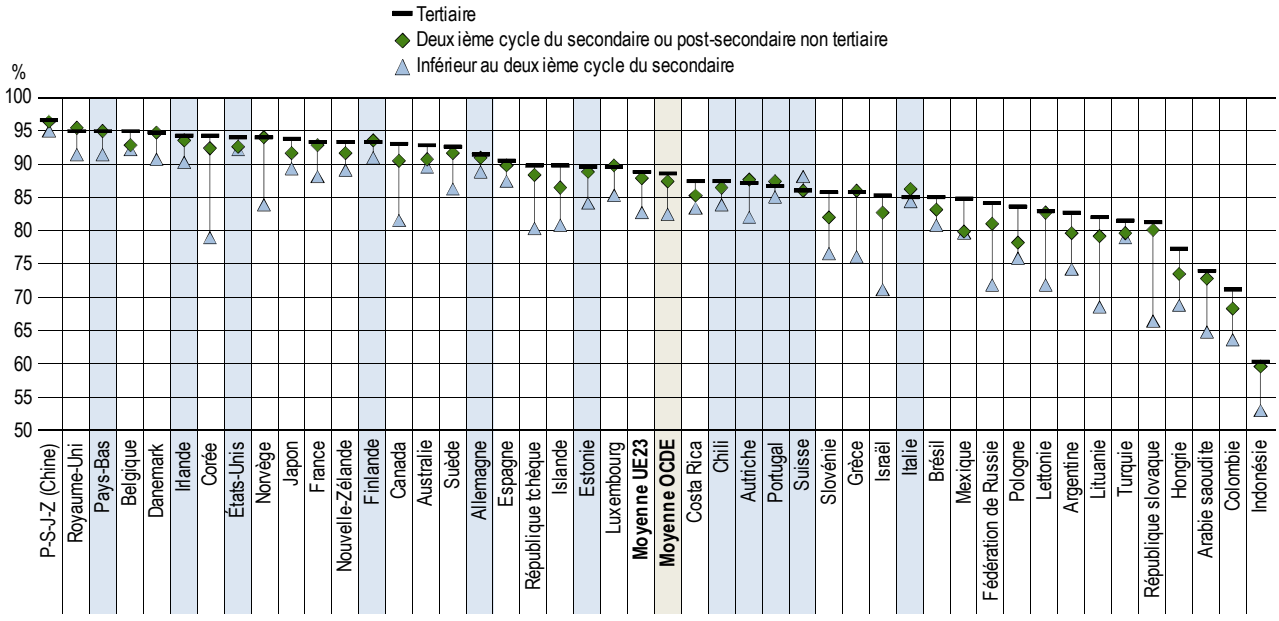
Opposition au harcèlement, selon le niveau de formation des parents

En 2018, cinq nouvelles questions sur l'opposition au harcèlement ont été ajoutées dans le questionnaire contextuel de l'enquête PISA (voir le Graphique A6.1, partie droite). Ces cinq questions permettent de cerner les attitudes des élèves de

15 ans à l'égard du harcèlement et de déterminer s'ils joignent le geste à la parole et tentent de protéger les harcelés ou de dissuader les harceleurs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont plus enclins à se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur la prévention du harcèlement plus leurs parents sont instruits. Cette tendance se retrouve dans les cinq questions sur l'opposition au harcèlement et les différences sont statistiquement significatives entre les trois niveaux de formation des parents, à savoir inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et égal à l'enseignement tertiaire. L'affirmation où s'observe la plus forte variation du pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait est « c'est mal de harceler les autres ». En moyenne, 82 % des élèves de 15 ans se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation si leurs parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage atteint 89 % chez les élèves dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Une plus grande désirabilité sociale chez les élèves dont les parents sont très instruits peut, entre autres facteurs, expliquer en partie pourquoi les différences d'attitudes à l'égard du harcèlement selon le niveau de formation des parents sont supérieures aux différences d'exposition au harcèlement (voir le Graphique A6.1, partie droite).

Graphique A6.3. Pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres », selon le niveau de formation des parents (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)



Remarque : Les différences entre les niveaux de formation des parents ne sont pas statistiquement significatives dans les zones en bleu. L'entité P-S-J-Z (Chine) désigne les quatre provinces et municipalités de la République populaire de Chine qui ont participé à l'enquête PISA : Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres » dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2020), tableau A6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162679

À l'échelle nationale, la réaction des élèves de 15 ans à cette affirmation spécifique sur le harcèlement est liée au niveau de formation des parents. Le Graphique A6.3 montre que dans trois pays sur quatre, le pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres » varie dans une mesure statistiquement significative selon le niveau de formation des parents (voir le Graphique A6.3).

Dans l'ensemble, les pays où le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres » varie moins comptent aussi parmi ceux où il est plus élevé. Par exemple, 90 % au moins des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres » quel que soit le niveau de formation de leurs parents en Belgique, en Chine, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Par contraste, ce pourcentage est inférieur ou égal à 85 % et les différences selon le niveau de formation des parents sont supérieures à 10 points de pourcentage en Fédération de Russie, en Israël, en Lettonie, en Lituanie et en République

slovaque. En dépit de ce que la liste de pays peut suggérer, la relation entre la différence de réaction selon le niveau de formation des parents et le score PISA n'est pas de forte intensité. La différence de réaction est par exemple similaire en Indonésie et en Suède, alors que les élèves sont nettement plus performants en Suède (OCDE, 2019[14]) (voir le Graphique A6.3).

Opposition au harcèlement, selon le niveau de formation prévu

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 90 % des élèves de 15 ans sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres » s'ils comptent faire des études tertiaires. Ce pourcentage passe à 83 % s'ils envisagent de terminer leurs études secondaires ou de faire des études post-secondaires non tertiaires et à 73 % s'ils ne pensent même pas finir leurs études secondaires. Comme dans le cas de l'exposition au harcèlement, les différences de réaction à la prévention du harcèlement sont plus marquées si l'analyse porte sur le niveau de formation prévu des élèves plutôt que sur le niveau de formation de leurs parents : la différence entre les élèves selon qu'ils prévoient de ne pas terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de faire des études tertiaires atteint 17 points de pourcentage, soit 10 points de pourcentage de plus que celle qui s'observe entre les élèves selon le niveau de formation de leurs parents (voir le Tableau A6.2 et, en ligne, le tableau A6.5).

En Lituanie, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque, le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « c'est mal de harceler les autres » est supérieur de plus de 25 points de pourcentage s'ils espèrent faire des études tertiaires, par comparaison avec ceux qui ne pensent pas terminer leurs études secondaires. La différence la plus marquée s'observe en République tchèque, où 91 % des élèves qui envisagent de faire des études tertiaires sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation, contre 57 % seulement des élèves qui ne prévoient pas de terminer leurs études secondaires. Par contraste, la différence la plus ténue s'observe en Belgique, ou entre 91 % et 95 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation quel que soit leur niveau de formation prévu (voir le tableau A6.5, en ligne).

Encadré A6.1. Cyberharcèlement durant le confinement décrété à cause de l'épidémie de COVID-19

Durant le confinement, l'utilisation d'Internet a augmenté de 50 % dans certaines parties du monde (World Economic Forum, 2020[15]). Les élèves et les étudiants se tournent massivement vers Internet pour apprendre, garder une vie sociale et jouer. En moyenne, 9 élèves sur 10 disposent chez eux d'un ordinateur connecté à Internet qu'ils peuvent utiliser pour faire leurs devoirs selon la dernière enquête PISA en date. Les contenus en ligne offrent de très belles possibilités d'apprendre, mais le monde virtuel foisonne de menaces pour les enfants et les adolescents. Le harcèlement, l'exploitation sexuelle et les contenus préjudiciables en ligne sont autant de risques auxquels s'exposent les internautes (UNICEF, 2020[16]). C'est a fortiori le cas en l'absence de mesures de sécurité relatives aux cours à distance. Selon la dernière enquête PISA en date, 35 % seulement des établissements disposent d'une bonne plateforme d'appui à l'apprentissage en ligne. Comme le temps passé sur Internet s'allonge, les pays observent aussi l'intensification du piratage et de la fraude en ligne. La start-up d'intelligence artificielle L1ght a par exemple constaté une augmentation de 70 % des discours de haine chez les enfants et les adolescents sur les messageries instantanées depuis décembre 2019 (L1ght, 2020[17]).

Le rapport de l'OCDE *Comment va la vie à l'ère du numérique ?* (OCDE, 2019[10]) évalue les possibilités et les risques associés aux nouvelles technologies dans 11 dimensions clés du bien-être, dont la sécurité personnelle, l'engagement civique et la gouvernance. Selon les données recueillies avant la crise sanitaire, 9 % des jeunes de 15 ans disent en moyenne avoir été victimes de cyberharcèlement au moins une fois dans leur vie dans les pays de l'OCDE, les filles étant plus nombreuses que les garçons. Avec la montée du cyberharcèlement pendant le confinement, il est probable que ce pourcentage de jeunes victimes de cette forme de harcèlement sera plus élevé en 2020.

Internet peut aider à surmonter la solitude et l'exclusion sociale, certes, mais le cyberharcèlement peut exposer les enfants à de mauvaises expériences sociales. Il est donc important que les parents informent leurs enfants et les aident à acquérir les compétences indispensables pour surfer sur Internet en toute sécurité. Les parents peuvent contribuer à prévenir les « agressions » de leurs enfants en ligne en instaurant un contrôle parental approprié et en restant ouverts au dialogue. Il reste que les parents doivent eux aussi être conscients des risques et avoir suffisamment de compétences en informatique pour guider leurs enfants. La fracture numérique entre générations semble être moins grave dans les familles où les parents sont très instruits.

Certains pays ont adopté des politiques et des codes de conduite en matière de cyberharcèlement. La Saskatchewan (Canada) a par exemple rédigé un guide qui prévoit que les responsables des districts scolaires collaborent avec les chefs d'établissement et les enseignants pour aider les élèves à comprendre les comportements appropriés et sans danger à adopter en ligne (Government of Saskatchewan, 2019[18] ; OCDE, 2019[19]). La France a, elle, mis au point un programme de prévention du harcèlement qui vise à sensibiliser les établissements au harcèlement et à les amener à lutter contre ce

phénomène. La campagne menée en 2018 et 2019 dans le cadre de ce programme a été axée sur la prévention du cyberharcèlement et de la textopornographie (sexting) (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020[20]). Autre exemple, le Ministère de l'éducation au Chili a élaboré des recommandations à l'attention des établissements afin de réglementer l'utilisation sûre des appareils mobiles et d'inviter les parents et les tuteurs à en promouvoir une utilisation responsable. Le 14 mars 2019, les établissements ont organisé des ateliers et des projections de documentaires afin de promouvoir la Journée nationale contre le cyberharcèlement (Ministère de l'éducation - Chili, 2019[21])

Efficacité politique et intérêt pour la politique, selon le niveau de formation

Par efficacité politique, on entend la mesure dans laquelle la population a le sentiment de pouvoir influer sur l'action publique et, donc, pense qu'accomplir les devoirs de citoyen vaut la peine (Acock, Clarke et Stewart, 1985[22]). L'efficacité politique renvoie à plusieurs aspects de la vie des citoyens. Le pluralisme des médias, le droit de pétition, le droit de manifester et la tenue d'élections régulières sont autant de facteurs vecteurs d'efficacité politique. Par contre, l'efficacité politique est moindre quand les citoyens se sentent impuissants dans leur propre pays. Les caractéristiques individuelles, le milieu socio-économique et les interactions personnelles avec les institutions politiques peuvent dès lors influer aussi sur le degré d'efficacité politique (Miller et Listhaug, 1990[23] ; OCDE, 2018[2]).

L'efficacité politique est étroitement liée à l'intérêt pour la politique. Les citoyens affichant une grande efficacité politique sont susceptibles de se dire intéressés par la politique. L'intérêt global pour la politique est un facteur important de cohésion sociale, car il influe sur des comportements, notamment le fait de voter, et d'autres aspects de la citoyenneté. Les caractéristiques personnelles sont également liées à l'intérêt pour la politique ; les jeunes adultes se disent par exemple moins intéressés. C'est toutefois une priorité politique que de faire en sorte que la plupart des citoyens se sentent concernés par la politique et participent activement à la vie politique de la société (OCDE, 2017[24]).

Dans l'Enquête sociale européenne (ESS) et le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP), les personnes interrogées sont invitées à indiquer si elles s'intéressent à la politique en général et ont le sentiment d'avoir leur mot à dire sur l'action du gouvernement. Combiner les réponses à ces questions avec des informations sur le niveau de formation permet de déterminer si l'efficacité politique et l'intérêt pour la politique varient en fonction du niveau de formation. Comme dans l'item PISA sur la réaction au harcèlement, il est possible que la désirabilité sociale influe sur la réponse à ces questions. Dans les pays qui ont participé aux deux enquêtes, l'ISSP et l'ESS, seules les données de l'une des deux enquêtes sont retenues. Dans l'ensemble, les données retenues sont celles les plus probantes au sujet du niveau de formation.

Efficacité politique, selon le niveau de formation

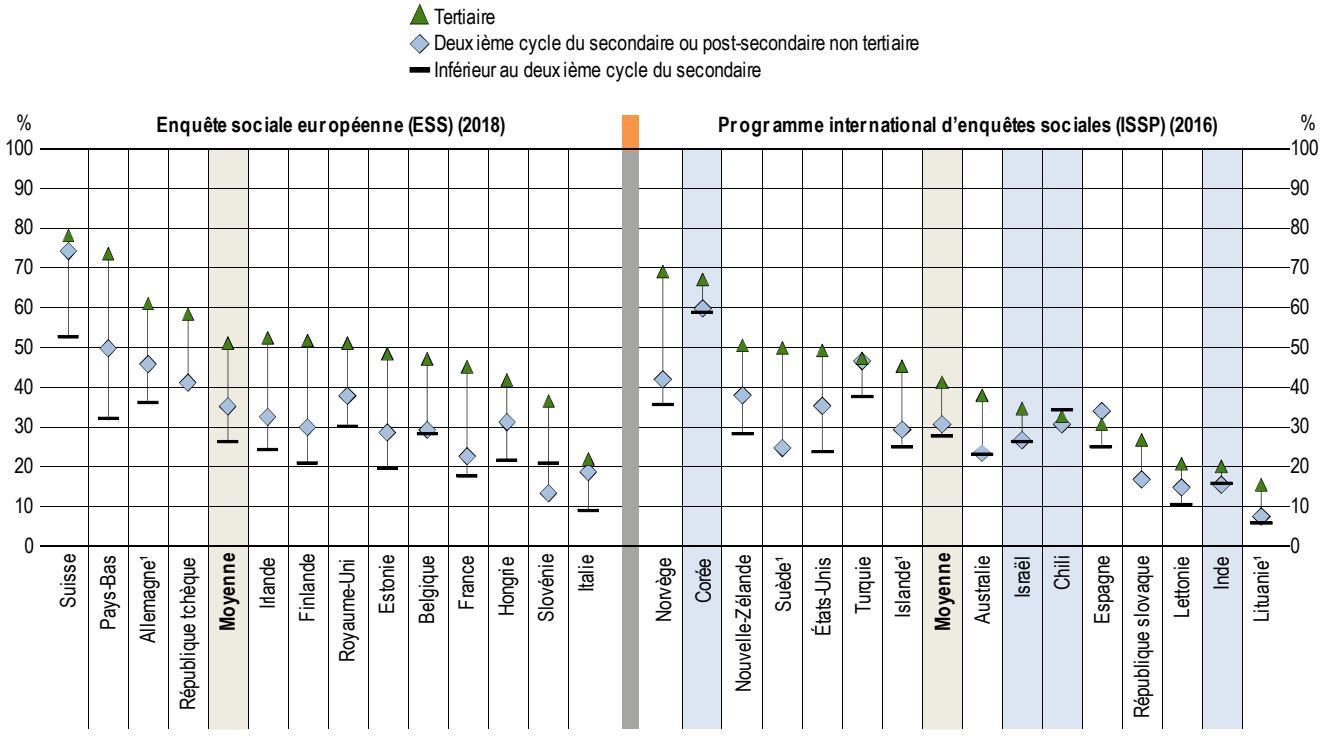
En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'ESS, 52 % des diplômés de l'enseignement tertiaire estiment que le système politique de leur pays permet « beaucoup » ou « complètement » aux personnes comme eux d'avoir leur mot à dire sur ce que fait le gouvernement. Ce pourcentage diminue pour passer à 35 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 26 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Des résultats similaires s'observent dans les pays qui ont participé à l'ISSP, qui a conclu à une association positive entre le niveau de formation et l'efficacité politique (voir le Graphique A6.4).

De tous les pays de l'OCDE qui ont participé à l'ESS, c'est aux Pays-Bas que la variation est la plus forte selon le niveau de formation : 74 % des diplômés de l'enseignement tertiaire estiment que le système politique de leur pays permet « beaucoup » ou « complètement » aux personnes comme eux d'avoir leur mot à dire sur ce que fait le gouvernement, contre 32 % seulement des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, c'est en Italie que la variation est la moins forte selon le niveau de formation. Les Italiens se caractérisent aussi par une faible efficacité politique : le pourcentage de personnes pensant que le système politique de leur pays permet « beaucoup » ou « complètement » aux personnes comme elles d'avoir leur mot à dire sur ce que fait le gouvernement s'établit à 22 % seulement dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 9 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A6.4).

La Corée affiche une grande efficacité politique quel que soit le niveau de formation et se démarque de tous les pays de l'OCDE qui ont participé à l'ISSP : le pourcentage d'adultes pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « les gens comme moi n'ont pas leur mot à dire sur l'action gouvernementale » est le deuxième le plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (67%) et le plus élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (60%) ainsi que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (58%). Par contraste, moins de 30 % des adultes ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cette affirmation quel que soit leur niveau de formation en Inde, en Lettonie, en Lituanie et en République slovaque (voir le Graphique A6.4).

Graphique A6.4. Pourcentage d'adultes estimant avoir leur mot à dire sur l'action du gouvernement, selon le niveau de formation (2016 ou 2018)

Enquête sociale européenne (ESS-2018) et Programme international d'enquêtes sociales (ISSP-2016), individus âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Voir les questions posées dans les deux enquêtes dans le tableau de référence et les informations les concernant à l'annexe 3. Les différences entre les niveaux de formation ne sont pas statistiquement significatives dans les zones en bleu.

1. La répartition du niveau de formation varie de 10-15 points de pourcentage par rapport aux données présentées dans l'indicateur A1. Les données selon le niveau de formation sont considérées comme fiables (voir l'annexe 3).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire estimant que les gens comme eux ont leur mot à dire sur l'action du gouvernement.

Source : OCDE (2020), tableau A6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162698

Intérêt pour la politique, selon le niveau de formation

En moyenne, dans les pays de l'OCDE à l'étude qui ont participé à l'ESS, 57 % des diplômés de l'enseignement tertiaire disent s'intéresser « assez » ou « beaucoup » à la politique. Ce pourcentage diminue pour passer à 40 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 30 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Des résultats similaires s'observent dans des pays qui ont participé à l'ISSP, qui conclut également à une association positive entre le niveau de formation et l'intérêt pour la politique (voir le Graphique A6.5).

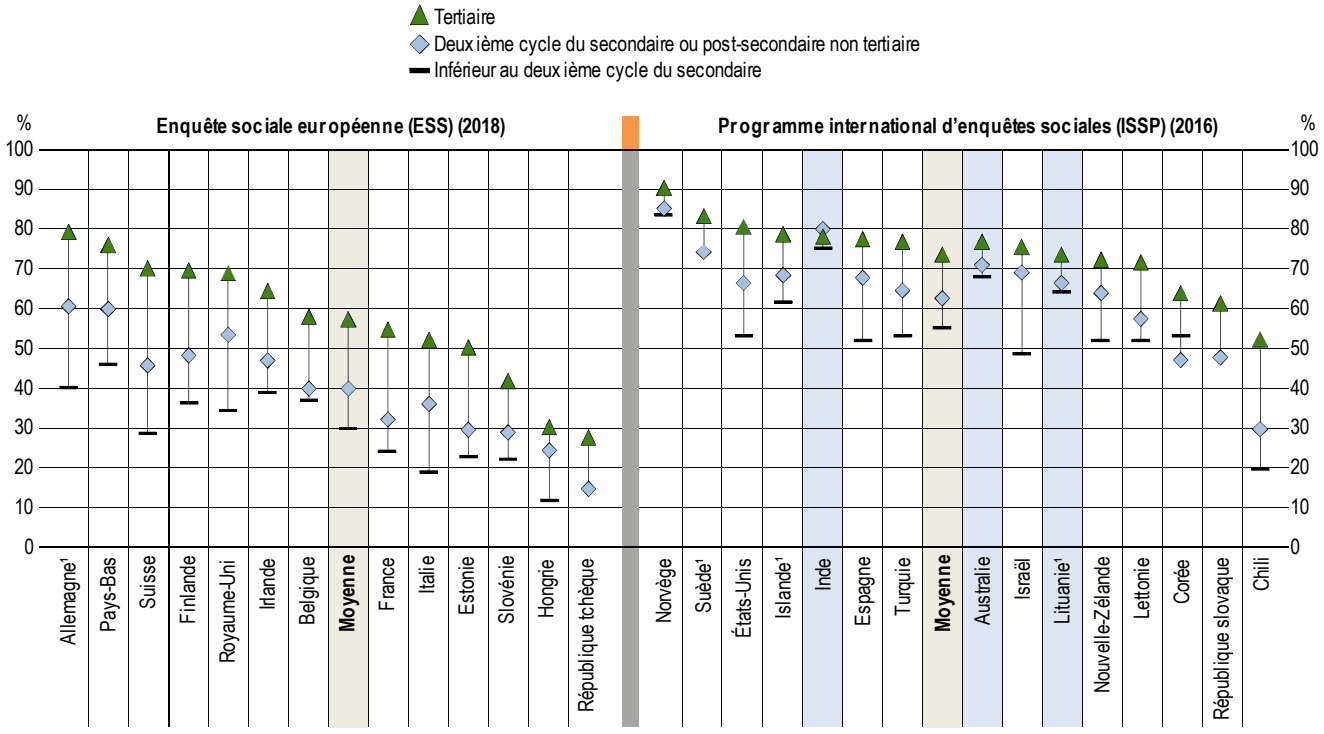
De tous les pays de l'OCDE qui ont participé à l'ESS, c'est en Autriche que la variation est la plus forte selon le niveau de formation : le pourcentage d'adultes qui s'intéressent « assez » ou « beaucoup » à la politique s'élève à 68 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, mais à 24 % seulement dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, la variation est la moins forte selon le niveau de formation en Hongrie et en République tchèque, où les adultes s'intéressent peu à la politique : 30 % au plus des personnes interrogées disent s'intéresser « assez » ou « beaucoup » à la politique, quel que soit leur niveau de formation (voir le Graphique A6.5.

La politique suscite un grand intérêt en Norvège quel que soit le niveau de formation. De tous les pays de l'OCDE qui ont participé à l'ISSP, c'est en Norvège que le pourcentage d'adultes « assez » ou « beaucoup » intéressés par la politique est le plus élevé quel que soit le niveau de formation. Ce pourcentage s'établit à 90 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, à 85 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-

secondaire non tertiaire et à 83 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, moins de 52 % des diplômés de l'enseignement tertiaire disent s'intéresser « assez » ou « beaucoup » à la politique au Chili. Ce pourcentage tombe à seulement 19 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique A6.5).

Graphique A6.5. Pourcentage d'adultes disant s'intéresser à la politique, selon le niveau de formation (2016 ou 2018)

Enquête sociale européenne (ESS-2018) et Programme international d'enquêtes sociales (ISSP-2016), individus âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Voir les questions posées dans les deux enquêtes dans le tableau de référence et les informations les concernant à l'annexe 3. Les différences entre les niveaux de formation ne sont pas statistiquement significatives dans les zones en bleu.
1. La répartition du niveau de formation varie de 10-15 points de pourcentage par rapport aux données présentées dans l'indicateur A1. Les données selon le niveau de formation sont considérées comme fiables (voir l'annexe 3).
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire disant s'intéresser à la politique.
Source : OCDE (2020), tableau A6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162717

Définitions

Groupes d'âge : le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans.

Harcèlement (exposition) : l'indicateur PISA de l'exposition au harcèlement est dérivé des réponses des élèves de 15 ans à la question : « Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous vécu les situations suivantes à l'école ? *(Certaines situations sont également possibles sur les réseaux sociaux.) / (Sélectionnez une réponse par ligne.)* » Options de réponse : « Jamais ou presque jamais », « Quelques fois par an », « Quelques fois par mois » ou « Au moins une fois par semaine ».

- Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart
- Des élèves se sont moqués de moi
- Des élèves m'ont menacé(e)

- Des élèves [ont pris] ou ont détruit des objets m'appartenant
- Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)
- Des élèves ont fait circuler de méchantes rumeurs sur moi

Harcèlement (opposition) : l'indicateur PISA de l'opposition au harcèlement est dérivé des réponses des élèves de 15 ans à la question : « Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? *(Sélectionnez une réponse par ligne.)* » Options de réponse : « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » ou « Tout à fait d'accord ».

- Cela m'énerve quand personne ne prend la défense des élèves victimes de harcèlement
- C'est bien d'aider les élèves qui ne [peuvent] pas se défendre eux-mêmes
- C'est mal de harceler les autres
- Cela me fait mal de voir d'autres élèves se faire harceler
- J'aime bien quand quelqu'un prend la défense des élèves qui se font harceler

Le **niveau de formation** correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés.

Le **niveau de formation prévu** correspond au niveau d'enseignement que les élèves de 15 ans ont sélectionné à la question de savoir quel diplôme ils comptaient obtenir.

L'**intérêt pour la politique** est dérivé dans l'ESS des réponses des adultes à la question : « Vous intéressez-vous beaucoup, assez, peu ou pas du tout à la politique ? » (options de réponse : « Beaucoup », « Assez », « Un peu », « Pas du tout », « Refus » ou « Ne sait pas ») et dans l'ISSP de leurs réponses à la question : « Vous intéressez-vous personnellement à la politique ? » (options de réponse :« Beaucoup », « Assez », « Un peu », « Pas beaucoup », « Pas du tout » ou « Ne peut choisir ou sans réponse »).

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport.

Niveau de formation des parents : le niveau de formation est **inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** si les parents sont au plus diplômés du niveau 2 de la CITE 2011, **égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** si au moins l'un des parents (le père ou la mère) est au plus diplômé du niveau 3 ou 4 de la CITE 2011 et **égal à l'enseignement tertiaire** si au moins l'un des parents (le père ou la mère) est diplômé du niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE 2011.

L'**efficacité politique** est dérivée dans l'ESS des réponses des adultes à la question : « Dans quelle mesure diriez-vous que le système politique [de votre pays] permet aux personnes comme vous d'avoir leur mot à dire sur ce que fait le gouvernement ? » (options de réponse : « Pas du tout », « Très peu », « Un peu », « Beaucoup », « Complètement », « Refus », « Ne sait pas ») et dans l'ISSP de leurs réponses à la question : de leur degré d'assentiment avec l'affirmation « les gens comme moi n'ont pas leur mot à dire sur l'action gouvernementale » (options de réponse : « Approuve fortement », « Approuve plutôt », « Ni pour, ni contre », « Désapprouve plutôt », « Désapprouve fortement » ou « Ne peut choisir ou sans réponse »).

Méthodologie

Les pourcentages d'adultes à chaque niveau de formation indiqués dans l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2018 et le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2016 ont été comparés à l'échelle nationale aux pourcentages correspondants dans l'indicateur A1. Les niveaux de formation d'un certain nombre de pays ont été recodés pour améliorer leur compatibilité avec les niveaux de l'indicateur A1. Les pays concernés, qui ont été consultés, sont :

- Le Chili, les États-Unis, la Fédération de Russie, la France, la Hongrie, Israël, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la République slovaque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède.

L'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) décrit les différences d'échantillonnage.

L'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) indique le pourcentage de l'échantillon PISA relatif à chaque variable. Dans les tableaux de l'annexe, un blanc signifie que les chiffres concernent 75 % au moins de l'échantillon, un obèle (†), qu'ils concernent entre 50 % et 75 % de l'échantillon et un double obèle (‡), qu'ils concernent moins de 50 % de l'échantillon. Le seuil PISA de publication est fixé à 30 élèves et à 5 établissements minimum.

Sources

Les données sur le harcèlement proviennent du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) administrés dans des pays membres et partenaires de l'OCDE en 2018 (OCDE, 2019[14]).

Les données des pays européens membres de l'OCDE sur l'efficacité politique et l'intérêt pour la politique proviennent de l'Enquête sociale européenne (ESS) administrée en 2018 (ESS, 2019[25]).

Les données des pays non européens membres et partenaires de l'OCDE sur l'efficacité politique et l'intérêt pour la politique du proviennent Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2016 (ISSP Research Group, 2018[26]).

Références

Acock, A., H. Clarke et M. Stewart (1985), « A new model for old measures: A covariance structure analysis of political efficacy », *The Journal of Politics*, vol. 47/4, pp. 1062-1084, https://doi.org/10.2307/2130807. [22]

Astor, R., N. Guerra et R. Van Acker (2010), « How can we improve school safety research? », *Educational Researcher*, vol. 39/1, pp. 69-78, http://dx.doi.org/10.3102/0013189x09357619. [5]

Burns, T. et F. Gottschalk (dir. pub.) (2019), *Educating 21st Century Children : Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7f33425-en. [3]

Dubow, E., P. Boxer et L. Huesmann (2009), « Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 55/3, pp. 224-249, http://dx.doi.org/10.1353/mpq.0.0030. [13]

ESS (2019), *Round 9 Data. Data File Edition 1.1.*, European Social Survey, http://dx.doi.org/10.21338/NSD-ESS9-2018. [25]

Government of Saskatchewan (2019), *Digital Citizenship in Saskatchewan Schools: K-12*, Government of Saskatchewan, https://publications.saskatchewan.ca/#/products/74037. [18]

ISSP Research Group (2018), *International Social Survey Programme: Role of Government V - ISSP 2016, ZA6900 Data file Version 2.0.0*, GESIS Data Archive, Cologne, http://dx.doi.org/10.4232/1.13052. [26]

L1ght (2020), *Rising Levels of Hate Speech & Online Toxicity During This Time of Crisis*, L1ght, https://l1ght.com/Toxicity_during_coronavirus_Report-L1ght.pdf (consulté le 27 avril 2020). [17]

Miller, A. et O. Listhaug (1990), « Political parties and confidence in government: A comparison of Norway, Sweden and the United States », *British Journal of Political Science*, vol. 20/3, pp. 357-386, http://dx.doi.org/10.1017/s0007123400005883. [23]

Ministère de l'éducation - Chili (2019), *National Day Against Cyberbullying*, http://convivenciaescolar.mineduc.cl/compromiso-sana-convivencia/dia-contra-el-ciberacoso/ (consulté le 16 juillet 2020). [21]

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2020), *Non au harcèlement site web*, http://www.nonauharcelement.education.gouv.fr (consulté le 4 mai 2020). [20]

Nansel, T. et al. (2004), « Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment », *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 158/8, p. 730, http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730. [7]

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, The National Academies Press, Washington, DC, https://doi.org/10.17226/23482. [9]

OCDE (2019), *Education Policy Outlook 2019 : Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en. [19]

OCDE (2019), *How's Life in the Digital Age? : Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264311800-en. [10]

OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/ec30bc50-fr. [14]

OCDE (2018), *Comment va la vie ? 2017 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-fr. [2]

OCDE (2018), « Le harcèlement », dans *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-12-fr. [4]

OCDE (2017), *Panorama de la société 2016 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2016-fr. [24]

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [12]

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Evaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr. [6]

OCDE (2011), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr. [1]

Rigby, K. (2007), *Bullying in Schools: And What to Do About It*, ACER Press. [8]

Tippett, N. et D. Wolke (2014), « Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis », *American Journal of Public Health*, vol. 104/6, pp. e48-e59, http://dx.doi.org/10.2105/ajph.2014.301960. [11]

UNICEF (2020), *COVID-19 and Its Implications for Protecting Children Online*, Unicef, https://www.unicef.org/media/67396/file/COVID-19%20and%20Its%20Implications%20for%20Protecting%20Children%20Online.pdf (consulté le 23 avril 2020). [16]

World Economic Forum (2020), *Will the coronavirus break the internet?*, World Economic Forum website, https://www.weforum.org/agenda/2020/03/will-coronavirus-break-the-internet/ (consulté le 23 avril 2020). [15]

Tableaux de l'indicateur A6

Tableau A6.1 Pourcentage d'élèves de 15 ans disant être exposés à différentes formes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon le niveau de formation des parents (2018)

Tableau A6.2 Pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur le harcèlement, selon le niveau de formation des parents (2018)

Tableau A6.3 Engagement politique, selon le niveau de formation (2016 ou 2018)

WEB Tableau A6.4 *Pourcentage d'élèves de 15 ans disant être exposés à différentes formes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon le niveau de formation prévu par les élèves (2018)*

WEB Tableau A6.5 *Pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur le harcèlement, selon le niveau de formation prévu par les élèves (2018)*

WEB Tableau A6.6 *Répartition du niveau de formation des parents et du niveau de formation prévu par les élèves de 15 ans (2018)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934162755

Tableau A6.1. Pourcentage d'élèves de 15 ans disant être exposés à différentes formes de harcèlement au moins quelques fois par mois, selon le niveau de formation des parents (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

		Exposition à tout acte de harcèlement								Des élèves m'ont volontairement tenu(e) à l'écart		Des élèves se sont moqués de moi		Des élèves m'ont menacé(e)		Des élèves [ont pris] ou ont détruit des objets m'appartenant		Des élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)		Des élèves ont fait circuler de méchantes rumeurs sur moi	
				Niveau de formation des parents																	
		Total		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire											
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(13)	(14)	(21)	(22)	(29)	(30)	(37)	(38)	(45)	(46)	(53)	(54)
OCDE	Pays																				
	Australie	30	(0.5)	37	(2.1)	30	(0.9)	29	(0.7)	14	(0.8)	20	(0.8)	10	(0.6)	7	(0.5)	10	(0.6)	12	(0.8)
	Autriche	23	(0.8)	29	(3.1)	23	(1.3)	22	(0.9)	8	(0.6)	14	(1.0)	5	(0.6)	8	(0.8)	7	(0.7)	11	(0.9)
	Belgique	19	(0.5)	20	(2.2)	20	(0.8)	18	(0.6)	7	(0.6)	12	(0.7)	3	(0.4)	3	(0.5)	5	(0.4)	9	(0.7)
	Canada	25	(0.5)	37	(7.6)	27	(0.9)	25	(0.5)	12	(0.8)	18	(0.8)	7	(0.5)	5	(0.4)	8	(0.5)	11	(0.6)
	Chili	24	(0.6)	23	(1.7)	23	(1.1)	25	(0.9)	9	(0.8)	13	(0.8)	6	(0.7)	8	(0.7)	6	(0.7)	13	(0.9)
	Colombie	32	(0.9)	31	(2.1)	32	(1.3)	33	(1.1)	17	(1.0)	18	(1.0)	10	(0.9)	12	(0.9)	10	(0.9)	17	(1.1)
	Costa Rica	24	(0.7)	23	(1.2)	23	(1.2)	25	(0.9)	10	(0.9)	13	(1.0)	7	(0.8)	5	(0.7)	5	(0.6)	14	(0.9)
	République tchèque	30	(0.8)	35	(3.0)	29	(1.0)	29	(1.2)	11	(0.7)	14	(0.8)	6	(0.5)	10	(0.7)	9	(0.6)	14	(0.7)
	Danemark	21	(0.7)	25	(4.4)	22	(2.2)	21	(0.7)	6	(1.3)	13	(1.6)	3	(0.8)	5	(1.2)	7	(1.2)	7	(1.6)
	Estonie	25	(0.7)	29	(4.9)	25	(1.3)	25	(0.9)	7	(0.7)	17	(1.0)	6	(0.6)	6	(0.7)	6	(0.7)	9	(0.8)
	Finlande	18	(0.5)	18	(4.2)	18	(1.3)	18	(0.6)	8	(1.0)	12	(1.1)	3	(0.7)	3	(0.6)	4	(0.7)	8	(0.8)
	France	20	(0.7)	28	(2.5)	20	(1.2)	19	(0.7)	8	(0.8)	13	(1.0)	5	(0.9)	5	(0.7)	5	(0.8)	9	(0.9)
	Allemagne	23	(0.9)	25	(2.2)	19	(1.9)	22	(1.0)	6	(1.1)	12	(1.4)	4	(0.9)	6	(1.3)	4	(1.0)	9	(1.3)
	Grèce	27	(0.8)	30	(2.8)	27	(1.2)	27	(0.9)	7	(0.7)	16	(1.0)	7	(0.8)	9	(0.8)	9	(0.8)	11	(0.9)
	Hongrie	23	(0.8)	37	(3.0)	22	(1.1)	22	(1.0)	11	(0.7)	10	(0.7)	6	(0.6)	7	(0.7)	6	(0.7)	13	(0.9)
	Islande	17	(0.8)	21	(3.8)	20	(2.0)	16	(0.9)	7	(1.1)	12	(1.7)	7	(1.3)	4	(1.0)	5	(1.1)	7	(1.1)
	Irlande	23	(0.7)	23	(3.5)	22	(1.1)	23	(0.9)	9	(0.8)	15	(1.0)	6	(0.6)	5	(0.5)	5	(0.5)	8	(0.7)
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	24	(0.7)	26	(1.7)	21	(1.1)	25	(1.0)	8	(0.6)	10	(0.8)	8	(0.8)	10	(0.9)	8	(0.9)	11	(1.1)
	Japon	17	(0.6)	21	(4.4)	15	(0.8)	18	(0.8)	3	(0.4)	12	(0.8)	2	(0.4)	2	(0.3)	5	(0.5)	6	(0.6)
	Corée	9	(0.5)	10	(3.2)	9	(0.8)	9	(0.5)	1	(0.3)	8	(0.7)	1	(0.3)	1	(0.4)	1	(0.4)	2	(0.4)
	Lettonie	35	(0.8)	36	(7.2)	38	(1.4)	34	(0.9)	17	(1.1)	18	(1.1)	12	(1.0)	11	(1.0)	13	(1.0)	18	(1.0)
	Lituanie	23	(0.7)	30	(5.8)	24	(1.3)	22	(0.8)	11	(0.9)	13	(1.0)	12	(0.9)	10	(0.8)	13	(0.9)	14	(1.1)
	Luxembourg	21	(0.6)	21	(1.6)	19	(1.3)	21	(0.7)	7	(0.8)	12	(1.1)	6	(0.7)	6	(0.7)	7	(0.8)	10	(1.0)
	Mexique	23	(0.8)	22	(1.3)	19	(1.5)	25	(1.2)	9	(1.1)	10	(1.2)	7	(1.0)	6	(1.1)	8	(1.1)	11	(1.2)
	Pays-Bas	12	(0.6)	20	(3.5)	11	(1.1)	12	(0.7)	2	(0.5)	5	(0.8)	1	(0.3)	3	(0.7)	2	(0.6)	6	(0.7)
	Nouvelle-Zélande	32	(0.7)	32	(1.4)	32	(1.7)	31	(0.9)	14	(1.1)	24	(1.5)	10	(1.1)	7	(0.9)	8	(0.9)	13	(1.0)
	Norvège	19	(0.7)	29	(4.6)	18	(1.4)	19	(0.8)	5	(0.6)	11	(1.0)	3	(0.5)	5	(0.7)	5	(0.8)	7	(0.8)
	Pologne	26	(0.8)	30	(3.4)	26	(1.0)	26	(1.2)	9	(0.6)	14	(0.7)	8	(0.6)	9	(0.7)	9	(0.7)	16	(0.9)
	Portugal	14	(0.6)	14	(0.9)	14	(1.1)	13	(0.8)	5	(0.8)	9	(0.9)	3	(0.6)	5	(0.7)	4	(0.6)	7	(0.8)
	République slovaque	28	(0.8)	45	(5.3)	27	(1.1)	29	(1.0)	11	(0.7)	12	(0.8)	9	(0.8)	10	(0.8)	11	(0.7)	16	(0.8)
	Slovénie	21	(0.7)	19	(5.3)	21	(1.0)	21	(1.0)	8	(0.8)	10	(0.8)	6	(0.6)	8	(0.7)	9	(0.8)	12	(0.9)
	Espagne	17	(0.4)	20	(1.0)	17	(0.9)	17	(0.5)	5	(0.5)	10	(0.6)	4	(0.5)	5	(0.6)	5	(0.5)	8	(0.6)
	Suède	19	(0.7)	19	(2.3)	19	(1.4)	19	(0.8)	6	(0.9)	12	(1.2)	3	(0.7)	4	(0.8)	6	(0.9)	7	(0.9)
	Suisse	22	(1.0)	28	(2.8)	20	(1.7)	22	(1.2)	7	(1.1)	13	(1.5)	5	(1.1)	6	(1.1)	7	(1.1)	10	(1.3)
	Turquie	24	(0.7)	23	(0.9)	25	(1.5)	25	(1.0)	11	(0.9)	13	(1.0)	10	(0.9)	10	(0.8)	8	(0.9)	12	(1.0)
	Royaume-Uni	27	(0.7)	29	(3.6)	25	(1.0)	28	(0.9)	11	(0.8)	19	(0.9)	6	(0.5)	4	(0.6)	6	(0.6)	10	(0.7)
	États-Unis	26	(0.9)	23	(2.2)	27	(1.5)	26	(1.1)	14	(1.2)	18	(1.4)	7	(0.9)	5	(0.7)	6	(0.9)	12	(1.3)
	Moyenne OCDE	23	(0.1)	26	(0.6)	22	(0.2)	23	(0.1)	9	(0.1)	13	(0.2)	6	(0.1)	6	(0.1)	7	(0.1)	11	(0.2)
	Moyenne UE22	23	(0.1)	26	(0.8)	22	(0.3)	22	(0.2)	8	(0.2)	13	(0.2)	6	(0.1)	7	(0.2)	7	(0.2)	11	(0.2)
Partenaires	Argentine	32	(0.9)	33	(1.6)	31	(2.3)	32	(1.0)	12	(1.3)	18	(1.4)	9	(1.2)	14	(1.7)	6	(0.9)	14	(1.6)
	Brésil	29	(0.7)	27	(1.2)	29	(1.0)	30	(1.0)	15	(0.8)	18	(1.0)	10	(0.9)	12	(0.9)	10	(0.9)	15	(1.1)
	P-S-J-Z (Chine)[1]	18	(0.7)	19	(0.8)	17	(1.1)	17	(1.0)	5	(0.5)	9	(0.7)	3	(0.4)	10	(0.8)	3	(0.4)	5	(0.6)
	Inde[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	41	(1.0)	38	(1.5)	40	(1.2)	47	(1.5)	19	(0.9)	22	(1.0)	13	(1.0)	21	(1.1)	16	(1.1)	20	(1.0)
	Fédération de Russie	37	(0.7)	36	(5.0)	30	(3.2)	37	(0.7)	21	(2.9)	13	(2.5)	12	(2.5)	10	(2.5)	11	(2.4)	13	(2.3)
	Arabie saoudite	30	(0.7)	28	(1.3)	30	(1.2)	31	(1.2)	8	(0.9)	13	(0.8)	11	(0.8)	13	(1.0)	11	(0.9)	15	(0.8)
	Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	26	(0.2)	27	(0.7)	24	(0.4)	26	(0.2)	10	(0.3)	15	(0.3)	7	(0.2)	8	(0.3)	7	(0.2)	11	(0.3)

Remarque : Des données supplémentaires sur les élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont disponibles en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). L'indicateur « Exposition à tout acte de harcèlement » combine les six items sur le harcèlement. Le niveau de formation des parents correspond au plus haut niveau d'enseignement dont ils sont diplômés.

1. L'entité P-S-J-Z (Chine) désigne les quatre provinces et municipalités de la République populaire de Chine qui ont participé à l'enquête PISA : Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang.
2. L'Afrique du Sud et l'Inde n'ont pas participé à l'enquête PISA en 2018.

Source : OCDE (2020), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162774

Tableau A6.2. Pourcentage d'élèves de 15 ans d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur le harcèlement, selon le niveau de formation des parents (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

		Cela m'énerve quand personne ne prend la défense des élèves victimes de harcèlement								C'est bien d'aider les élèves qui ne peuvent pas se défendre eux-mêmes		C'est mal de harceler les autres		Cela me fait mal de voir d'autres élèves se faire harceler		J'aime bien quand quelqu'un prend la défense des élèves qui se font harceler	
				Niveau de formation des parents													
		Total		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire							
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(13)	(14)	(21)	(22)	(29)	(30)	(37)	(38)
	Pays																
OCDE	Australie	86	(0.4)	83	(1.5)	85	(0.7)	87	(0.5)	92	(0.5)	91	(0.5)	91	(0.6)	93	(0.5)
	Autriche	76	(0.9)	81	(3.2)	76	(1.1)	75	(1.0)	84	(1.0)	88	(0.9)	80	(1.3)	87	(1.0)
	Belgique	80	(0.6)	80	(2.3)	78	(1.2)	80	(0.6)	91	(0.8)	93	(0.8)	85	(1.1)	93	(0.8)
	Canada	85	(0.4)	70	(7.1)	83	(0.9)	86	(0.4)	90	(0.8)	90	(0.7)	88	(0.8)	92	(0.8)
	Chili	84	(0.8)	83	(1.8)	84	(1.1)	85	(1.1)	88	(1.0)	86	(0.9)	87	(1.0)	90	(0.9)
	Colombie	75	(0.9)	70	(1.8)	77	(1.0)	75	(1.3)	85	(1.0)	68	(1.5)	84	(1.0)	87	(0.8)
	Costa Rica	84	(0.6)	82	(1.4)	84	(1.1)	84	(0.7)	89	(0.9)	85	(1.0)	87	(1.0)	90	(0.9)
	République tchèque	84	(0.6)	75	(2.1)	84	(0.9)	85	(0.9)	89	(0.6)	88	(0.7)	87	(0.7)	90	(0.7)
	Danemark	88	(0.5)	85	(3.0)	86	(2.0)	89	(0.5)	91	(1.4)	95	(1.3)	92	(1.2)	93	(1.3)
	Estonie	81	(0.6)	77	(4.4)	79	(1.2)	82	(0.6)	88	(0.9)	89	(1.1)	85	(1.1)	89	(0.9)
	Finlande	82	(0.6)	83	(3.7)	81	(1.3)	82	(0.7)	91	(1.0)	93	(0.8)	88	(1.2)	92	(1.0)
	France	84	(0.7)	76	(3.0)	81	(1.5)	85	(0.7)	89	(1.2)	93	(1.0)	88	(1.1)	92	(0.9)
	Allemagne	77	(1.1)	73	(2.4)	77	(2.2)	80	(1.3)	86	(1.9)	91	(1.5)	80	(1.8)	91	(1.4)
	Grèce	84	(0.7)	75	(2.6)	84	(1.2)	84	(0.8)	85	(1.1)	86	(1.0)	88	(0.9)	88	(0.8)
	Hongrie	76	(0.8)	66	(3.1)	75	(1.2)	77	(1.1)	82	(1.0)	73	(1.1)	78	(1.2)	84	(0.9)
	Islande	79	(0.8)	69	(3.9)	76	(2.1)	80	(0.9)	85	(1.6)	86	(1.6)	84	(1.7)	83	(1.9)
	Irlande	90	(0.5)	84	(2.7)	90	(1.0)	91	(0.6)	93	(0.7)	94	(0.7)	95	(0.7)	96	(0.6)
	Israël	82	(0.6)	74	(3.5)	79	(1.2)	84	(0.7)	85	(1.0)	83	(1.0)	85	(1.0)	87	(0.9)
	Italie	84	(0.7)	83	(1.5)	85	(1.1)	84	(1.0)	88	(0.9)	86	(1.1)	83	(1.0)	90	(0.8)
	Japon	71	(0.8)	67	(5.6)	71	(1.3)	71	(0.9)	80	(1.0)	92	(0.7)	89	(0.8)	83	(1.0)
	Corée	86	(0.5)	71	(5.3)	85	(0.9)	86	(0.6)	93	(0.6)	92	(0.8)	95	(0.6)	94	(0.7)
	Lettonie	74	(0.7)	68	(6.9)	74	(1.2)	74	(0.9)	81	(1.0)	83	(1.1)	76	(1.2)	83	(1.0)
	Lituanie	72	(0.6)	55	(6.4)	70	(1.3)	74	(0.7)	77	(1.2)	79	(1.1)	74	(1.2)	80	(1.2)
	Luxembourg	78	(0.6)	76	(1.7)	78	(1.3)	79	(0.8)	87	(1.1)	90	(0.9)	82	(1.2)	89	(1.0)
	Mexique	78	(0.8)	75	(1.5)	77	(1.6)	80	(1.0)	85	(1.6)	80	(1.6)	82	(1.4)	86	(1.3)
	Pays-Bas	70	(0.8)	74	(3.8)	70	(1.4)	70	(0.9)	90	(0.8)	95	(0.6)	90	(1.0)	95	(0.7)
	Nouvelle-Zélande	88	(0.5)	86	(1.2)	87	(1.2)	89	(0.6)	94	(0.9)	92	(0.9)	91	(0.9)	94	(0.9)
	Norvège	89	(0.5)	78	(3.7)	90	(1.0)	89	(0.5)	94	(0.7)	94	(0.8)	91	(1.0)	92	(0.8)
	Pologne	76	(0.8)	69	(3.8)	75	(0.9)	78	(1.1)	82	(0.9)	78	(0.8)	78	(0.9)	83	(0.8)
	Portugal	81	(0.6)	80	(1.2)	82	(1.1)	82	(1.0)	94	(0.7)	87	(0.9)	93	(0.9)	93	(1.0)
	République slovaque	73	(0.7)	57	(5.9)	73	(1.1)	73	(1.1)	79	(1.0)	80	(0.9)	79	(0.9)	83	(0.9)
	Slovénie	80	(0.6)	82	(5.2)	79	(1.0)	81	(0.8)	86	(0.9)	82	(1.0)	86	(0.8)	86	(0.9)
	Espagne	87	(0.4)	86	(0.8)	88	(0.9)	87	(0.4)	92	(0.7)	90	(0.7)	91	(0.7)	94	(0.7)
	Suède	84	(0.7)	81	(2.6)	84	(1.2)	85	(0.8)	90	(1.2)	92	(0.8)	80	(1.5)	92	(0.9)
	Suisse	73	(0.9)	75	(2.6)	73	(2.0)	72	(0.9)	84	(1.5)	86	(1.4)	78	(1.4)	87	(1.4)
	Turquie	80	(0.7)	77	(1.1)	81	(1.2)	81	(0.9)	85	(1.0)	80	(1.0)	86	(1.0)	83	(1.1)
	Royaume-Uni	88	(0.5)	83	(2.9)	89	(0.8)	89	(0.6)	95	(0.5)	95	(0.5)	93	(0.6)	96	(0.4)
	États-Unis	88	(0.6)	88	(1.7)	87	(1.1)	89	(0.7)	93	(0.7)	92	(0.7)	93	(0.8)	94	(0.8)
	Moyenne OCDE	81	(0.1)	76	(0.6)	80	(0.2)	82	(0.1)	88	(0.2)	87	(0.2)	86	(0.2)	89	(0.2)
	Moyenne UE23	80	(0.1)	76	(0.8)	80	(0.3)	81	(0.2)	88	(0.2)	88	(0.2)	85	(0.2)	90	(0.2)
Partenaires	Argentine	81	(0.6)	80	(1.4)	81	(1.5)	82	(0.8)	87	(1.2)	79	(1.6)	84	(1.5)	89	(1.2)
	Brésil	71	(0.7)	70	(1.4)	71	(1.4)	72	(0.9)	85	(1.0)	83	(1.0)	86	(1.0)	88	(1.0)
	P-S-J-Z (Chine)[1]	88	(0.5)	88	(0.8)	88	(0.8)	89	(0.7)	84	(0.8)	96	(0.5)	89	(0.7)	91	(0.6)
	Inde[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	74	(0.8)	73	(1.2)	76	(1.0)	74	(1.6)	82	(1.1)	59	(1.3)	81	(0.9)	74	(1.1)
	Fédération de Russie	74	(0.8)	64	(6.8)	74	(2.9)	74	(0.8)	82	(2.4)	81	(2.7)	79	(2.4)	83	(2.5)
	Arabie saoudite	69	(1.0)	64	(1.4)	70	(1.5)	73	(1.5)	75	(1.4)	73	(1.6)	79	(1.2)	79	(1.2)
	Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	80	(0.2)	76	(0.8)	80	(0.3)	81	(0.2)	86	(0.3)	85	(0.3)	86	(0.3)	88	(0.3)

Remarque : Des données supplémentaires sur les élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont disponibles en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Le niveau de formation des parents correspond au plus haut niveau d'enseignement dont ils sont diplômés.

1. L'entité P-S-J-Z (Chine) désigne les quatre provinces et municipalités de la République populaire de Chine qui ont participé à l'enquête PISA : Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang.

2. L'Afrique du Sud et l'Inde n'ont pas participé à l'enquête PISA en 2018.

Source : OCDE (2020), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162793

Tableau A6.3. Engagement politique, selon le niveau de formation (2016 ou 2018)

Enquête sociale européenne (ESS) et Programme international d'enquêtes sociales (ISSP), individus âgés de 25 à 64 ans

		Enquête sociale européenne (ESS) (2018)															
		Pourcentage d'adultes disant s'intéresser « assez » ou « beaucoup » à la politique								Pourcentage d'adultes estimant que le système politique de leur pays permet « beaucoup » ou « complètement » aux personnes comme eux d'avoir leur mot à dire sur ce que fait le gouvernement							
		Tous niveaux de formation confondus		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Belgique	47	(1.5)	36	(3.4)	39	(2.4)	58	(2.2)	37	(1.4)	28	(3.2)	30	(2.2)	48	(2.2)
	République tchèque	17	(1.0)	c	c	14	(1.1)	27	(2.6)	45	(1.4)	c	c	42	(1.6)	58	(2.9)
	Estonie	37	(1.4)	22	(4.2)	29	(1.8)	50	(2.3)	36	(1.4)	20	(4.1)	29	(1.8)	49	(2.3)
	Finlande	59	(1.5)	36	(5.4)	48	(2.5)	70	(1.9)	41	(1.5)	21	(4.6)	30	(2.3)	52	(2.1)
	France	41	(1.5)	24	(3.8)	32	(2.1)	54	(2.4)	32	(1.5)	18	(3.5)	23	(1.9)	45	(2.4)
	Allemagne[1]	67	(1.2)	40	(5.4)	60	(1.8)	79	(1.6)	52	(1.3)	36	(5.5)	46	(1.8)	61	(1.9)
	Hongrie	24	(1.4)	11	(3.2)	24	(1.6)	30	(3.2)	33	(1.5)	22	(4.3)	31	(1.8)	43	(3.5)
	Irlande	54	(1.5)	38	(3.4)	47	(2.7)	64	(2.0)	42	(1.5)	24	(3.0)	33	(2.6)	53	(2.1)
	Italie	33	(1.2)	18	(1.6)	36	(1.8)	52	(2.7)	16	(0.9)	9	(1.2)	19	(1.5)	22	(2.3)
	Pays-Bas	64	(1.5)	45	(3.4)	60	(2.6)	75	(2.0)	58	(1.5)	32	(3.3)	50	(2.7)	74	(2.0)
	Slovénie	33	(1.6)	21	(4.5)	29	(2.1)	42	(2.9)	23	(1.5)	21	(4.5)	14	(1.6)	37	(2.8)
	Suisse	53	(1.6)	28	(3.6)	45	(2.5)	70	(2.2)	73	(1.4)	53	(4.1)	75	(2.2)	79	(2.0)
	Royaume-Uni	57	(1.5)	34	(3.1)	53	(2.9)	69	(1.9)	44	(1.5)	30	(3.4)	38	(2.9)	52	(2.1)
	Moyenne	45	(1.4)	30	(3.7)	40	(2.1)	57	(2.3)	41	(1.4)	26	(3.7)	35	(2.1)	52	(2.4)

		Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2016)															
		Pourcentage d'adultes disant s'intéresser « assez » ou « beaucoup » à la politique								Pourcentage d'adultes pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation « les gens comme moi n'ont pas leur mot à dire sur l'action gouvernementale »							
		All levels of educational attainment		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		All levels of educational attainment		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	
		%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	72	(2.2)	67	(5.9)	70	(4.1)	76	(2.3)	29	(2.3)	23	(7.2)	24	(4.0)	38	(2.8)
	Chili	32	(1.8)	19	(2.6)	29	(2.6)	52	(3.9)	32	(2.0)	34	(3.6)	31	(3.0)	33	(4.1)
	Islande[1]	71	(1.5)	61	(3.8)	68	(2.9)	78	(1.9)	36	(1.8)	25	(3.8)	29	(3.2)	45	(2.7)
	Israël	69	(1.6)	48	(5.2)	69	(2.6)	75	(2.1)	31	(1.8)	26	(4.9)	27	(2.9)	35	(2.7)
	Corée	54	(2.1)	52	(6.2)	46	(3.0)	63	(3.1)	63	(2.3)	58	(6.8)	60	(3.5)	67	(3.6)
	Lettonie	60	(1.9)	51	(4.6)	57	(2.6)	71	(3.0)	16	(1.4)	10	(2.8)	15	(2.0)	21	(2.9)
	Lituanie[1]	68	(1.8)	63	(4.4)	66	(2.4)	73	(3.2)	9	(1.2)	5	(2.4)	8	(1.5)	16	(3.0)
	Nouvelle-Zélande	64	(1.8)	51	(4.4)	64	(2.8)	71	(2.6)	41	(2.0)	28	(4.6)	38	(3.2)	50	(3.2)
	Norvège	87	(1.1)	83	(3.2)	85	(2.1)	90	(1.4)	55	(1.9)	36	(4.6)	42	(3.3)	69	(2.5)
	République slovaque	49	(1.9)	c	c	47	(2.2)	61	(4.4)	18	(1.7)	c	c	17	(1.9)	27	(4.6)
	Espagne	62	(1.4)	51	(2.1)	67	(2.8)	77	(2.3)	29	(1.4)	25	(1.9)	34	(3.1)	31	(2.7)
	Suède[1]	77	(1.6)	c	c	73	(2.7)	83	(2.0)	38	(2.2)	c	c	25	(3.1)	50	(3.1)
	Turquie	59	(1.5)	52	(1.9)	64	(2.9)	76	(3.2)	41	(1.7)	37	(2.1)	47	(3.4)	48	(4.3)
	États-Unis	70	(1.6)	52	(5.7)	66	(2.5)	80	(2.2)	41	(2.0)	24	(5.4)	36	(2.9)	49	(3.1)
	Moyenne	64	(0.5)	54	(1.3)	62	(0.7)	73	(0.7)	34	(0.5)	28	(1.3)	31	(0.8)	41	(0.9)
Partenaire	Inde	75	(1.6)	74	(1.9)	80	(3.1)	78	(4.3)	16	(1.4)	16	(1.7)	16	(2.8)	20	(3.7)

1. La répartition du niveau de formation varie de 10-15 points de pourcentage par rapport aux données présentées dans l'indicateur A1. Les données selon le niveau de formation sont considérées comme fiables (voir l'annexe 3).

Source : OCDE (2020), Enquête sociale européenne (ESS) (2018) et Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) (2016) Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162812

Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes participent-ils équitablement à des activités de formation ?

Faits marquants

- Les formations les plus courantes à l'âge adulte sont des formations non formelles, la plupart du temps en lien avec l'emploi et la participation financière des employeurs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), 44 % des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans ont suivi au moins une formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur, mais 9 % seulement d'entre eux en ont suivi une sans lien avec leur emploi, ni financement de leur employeur.
- Les grandes entreprises proposent davantage de formations que celles de petite taille. En moyenne, 30 % des salariés en poste dans une entreprise qui emploie moins de 10 personnes ont suivi au moins une formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA. Ce pourcentage passe du simple au double (60 %) dans les entreprises qui emploient plus de 249 personnes.
- Le pourcentage de la masse salariale investi dans les formations est plus élevé dans les grandes entreprises que dans celles de petite taille. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS), le coût de formation rapporté en pourcentage de la masse salariale est égal à 2.1 % dans les entreprises qui emploient plus de 249 personnes, à 1.5 % dans celles qui en emploient entre 50 et 249 et à 1.3 % dans celles qui en emploient entre 10 et 49.

Contexte

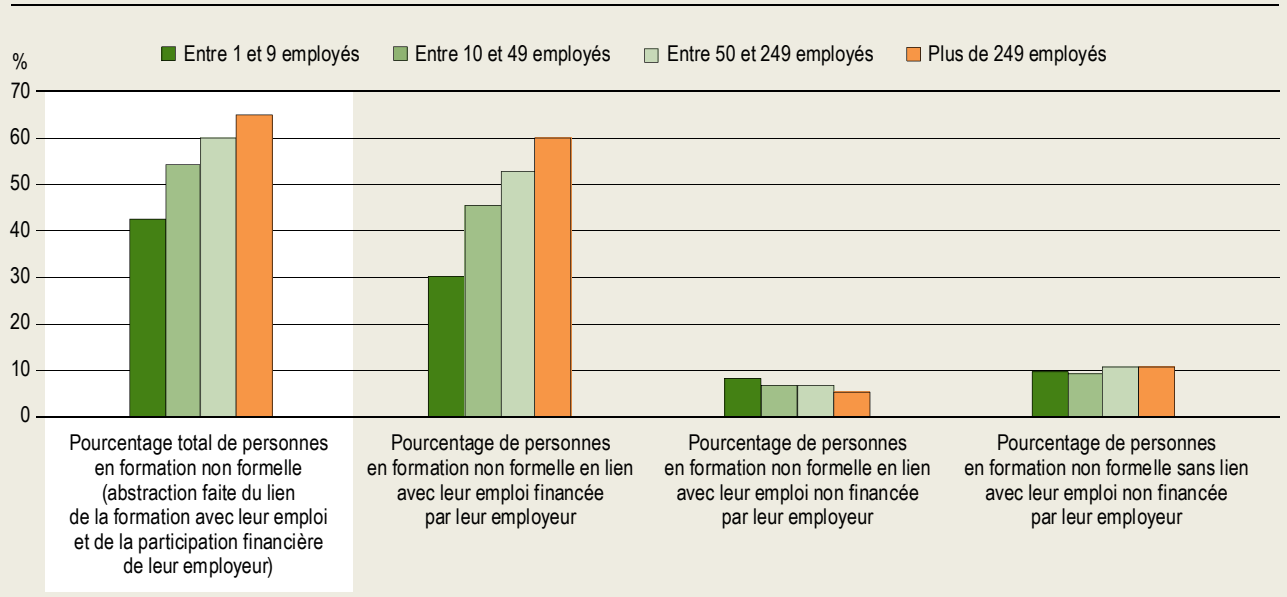
L'apprentissage à l'âge adulte peut grandement aider les adultes à entretenir et à améliorer leurs compétences clés en traitement de l'information et à acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire tout au long de leur vie. Il est crucial d'offrir aux adultes des possibilités d'apprentissage dans un cadre organisé au-delà de la formation initiale et de leur permettre d'y accéder ; c'est particulièrement vrai pour les travailleurs qui doivent s'adapter au changement tout au long de leur carrière (OCDE, 2013[1]).

Les adultes déjà entrés dans la vie active pourraient bien avoir à remplir une bonne part des fonctions de demain, ce qui leur imposera d'acquérir de nouvelles compétences et d'actualiser celles qu'ils ont acquises par le passé. La récente crise sanitaire due à la crise du COVID-19 a amené les travailleurs de certains secteurs à modifier leurs habitudes de travail et à compter plus que jamais sur le télétravail et leur a imposé d'être flexibles et d'être capables de s'adapter, ce qui a leur a parfois demandé de suivre une formation.

L'apprentissage à l'âge adulte peut aussi contribuer à la réalisation d'objectifs non économiques, comme l'épanouissement personnel et l'amélioration de la santé, du civisme et de l'inclusion sociale. Pendant le confinement dû à la pandémie de COVID-19 par exemple, la familiarisation avec les nouvelles technologies en ont aidé plus d'un à rester en contact avec leurs proches et leurs amis. Toutefois, la forte variation de l'éventail d'activités d'apprentissage à l'âge adulte et de la participation à ces activités entre les pays de l'OCDE ayant un niveau de développement similaire suggère l'existence de grandes différences dans les cultures et les possibilités d'apprentissage et les systèmes de formation pour adultes (Borkowsky, 2013[2]).

Graphique A7.1. Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans en formation non formelle, selon la taille et le secteur de leur entreprise, le lien avec leur emploi et la participation financière de leur employeur (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), moyenne des pays de l'OCDE ayant participé à l'EEA



Remarque : Le pourcentage total n'est pas égal à la somme des pourcentages désagrégés, car des personnes peuvent appartenir à plus d'une catégorie.
Source : OCDE (2020), tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163002

Autres faits marquants

- Que les salariés suivent ou non des formations en lien avec leur emploi dépend fortement de la taille de leur entreprise, sauf lorsque les formations ne sont pas financées par les employeurs.
- Les formations formelles sont nettement plus intensives que les formations non formelles, mais les adultes sont moins susceptibles d'en suivre. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), les personnes en formation formelle y consacrent en moyenne 406 heures par an, contre 73 heures seulement en formation non formelle.
- Les formations sont plus suivies dans la fonction publique que dans le secteur privé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, 57 % des fonctionnaires ont suivi au moins une formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur, contre 40 % seulement des salariés du secteur privé.
- Les adultes plus instruits sont plus susceptibles de suivre des formations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, 24 % des 25-64 ans ont suivi au moins une formation non formelle dans les 12 mois précédant l'enquête dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage atteint 41 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 62 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.

Analyse

C'est souvent le contexte social qui motive les adultes à suivre une formation. Ils choisissent de s'investir dans ce qu'ils jugent important et de consacrer de l'énergie à l'amélioration de leur efficacité (Wlodkowski et Ginsberg, 2017[3]). Selon une étude, les adultes suivent des formations à la fois pour des raisons intellectuelles et pour des raisons pragmatiques, qui résident dans l'utilité de ce qu'ils apprennent (Dench et Regan, 2000[4]). Les raisons intellectuelles tiennent notamment à la volonté de garder l'esprit vif et alerte grâce à des activités cérébrales, au plaisir de relever le défi d'apprendre de nouvelles choses et à l'intérêt pour l'acquisition de connaissances, tandis que les raisons pragmatiques résident plutôt dans l'amélioration des perspectives professionnelles et la nécessité de rester compétitif sur le marché du travail. Des formations formelles ou non formelles de qualité permettent aux salariés d'actualiser leurs compétences et, ainsi, d'être de bonnes recrues dans l'économie mondialisée du XXIe siècle.

Selon l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) et l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), la formation non formelle est la forme la plus courante d'apprentissage à l'âge adulte. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, 44 % des 25-64 ans ont suivi au moins une formation non formelle au cours des 12 mois précédant l'enquête, mais 7 % seulement d'entre eux ont suivi une formation formelle. Parmi ces pays, le pourcentage de 25-64 ans en formation non formelle est inférieur à 30 % en Grèce, en Lituanie, en Pologne et en Turquie, mais supérieur à 60 % aux Pays-Bas et en Suisse. Parmi les pays qui ont uniquement participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), le pourcentage de 25-64 ans en formation non formelle est inférieur à 30 % en Fédération de Russie et au Mexique, mais égal à 63 % en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A7.5, disponible en ligne).

Par ailleurs, la plupart des formations non formelles sont en lien avec l'emploi et sont financées par les employeurs. Il apparaît en effet que 9 % seulement des salariés ont suivi une formation non formelle sans lien avec leur emploi, ni financement de leur employeur, alors que 44 % d'entre eux en ont suivi au moins une en lien avec leur emploi financée par leur employeur (voir le Tableau A7.1 et le tableau A7.5, disponible en ligne).

Participation des salariés à des activités non formelles de formation

Participation selon la taille des entreprises

L'égalité d'accès des adultes à l'apprentissage est une préoccupation politique dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019[5] ; Commission européenne, 2019[6]). Les adultes peu instruits qui ne travaillent pas sont moins susceptibles de suivre des formations, car ils ont moins accès aux possibilités d'apprentissage que les actifs occupés très instruits. Il reste que les inégalités ne se limitent pas au niveau de formation et à la situation au regard de l'emploi. Il en existe même entre les salariés, du fait de la taille de leur entreprise. L'une des tendances qui s'observe par exemple dans l'ensemble des pays de l'OCDE est que les grandes entreprises proposent plus de formations à leurs salariés que les petites entreprises (voir le Graphique A7.1).

Les employeurs sont des pourvoyeurs majeurs de formations, qu'ils financent sur leurs propres fonds, mais de nombreuses petites et moyennes entreprises manquent des capacités requises pour proposer des formations à leurs salariés, de sorte qu'elles ne peuvent compter sur les retombées des formations, par exemple une productivité accrue et un personnel plus zélé, plus susceptible de rester en poste et en meilleurs termes avec leurs supérieurs. Les salariés concernés ont quant à eux moins de possibilités de suivre une formation et, donc, d'en retirer des avantages, par exemple une augmentation de leur rémunération et une amélioration de leur employabilité, de leur santé, de leur bien-être, de leur engagement au service de la société et de leur civisme (OCDE, 2019[5] ; Commission européenne, 2015[7]).

Il ressort du Graphique A7.1qu'en moyenne, 30 % des salariés en poste dans une entreprise qui emploie moins de 10 personnes ont suivi au moins une formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur dans les 26 pays de l'OCDE qui participent à l'EEA. Ce pourcentage passe du simple au double (60 %) dans les entreprises qui emploient plus de 249 personnes. Les différences les plus marquées s'observent en Irlande, en Lituanie et en Turquie, où le pourcentage de salariés en formation varie de plus de 35 points de pourcentage entre les plus petites entreprises et celles employant plus de 249 personnes. Par contraste, ces différences sont inférieures à 25 points de pourcentage en Allemagne, en Estonie, en Norvège, en République tchèque et en Slovénie. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont uniquement participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), ces différences sont égales ou supérieures à 40 points de pourcentage au Chili, en Corée et au Mexique, mais inférieures à 30 points de pourcentage en Fédération de Russie, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau A7.1).

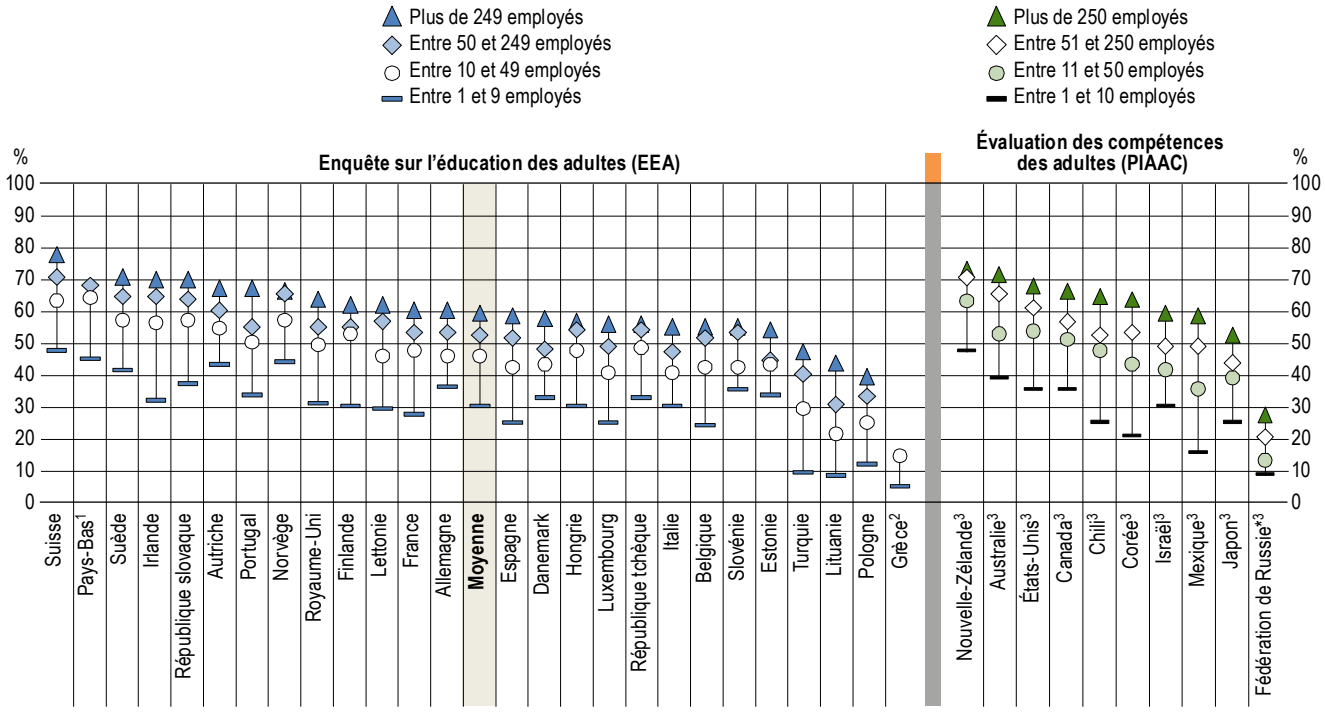
Dans tous les pays de l'OCDE, les salariés des entreprises de plus grande taille sont plus susceptibles que leurs homologues des petites entreprises de suivre une formation en lien avec leur emploi financée par leur employeur. Par contraste, toutes tailles d'entreprise confondues, le pourcentage de salariés en formation est nettement inférieur si les cours ne sont pas

financés par leur employeur. En moyenne, 10 % environ des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans ont suivi au moins une formation sans lien avec leur emploi qui n'a pas été financée par leur employeur, quelle que soit la taille de leur entreprise, dans les 26 pays de l'OCDE qui participent à l'EEA. La taille de l'entreprise a donc un grand impact sur les possibilités de formation proposées aux salariés en lien ou non avec leur emploi, mais n'intervient pratiquement pas si les formations ne sont pas financées par l'employeur (voir le Graphique A7.1).

Il existe une relation positive entre la taille des entreprises (dérivée du nombre de salariés) et le fait que les salariés suivent ou non une formation non formelle en lien avec leur emploi que leur employeur finance dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont participé à l'EEA ou à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Toutefois, le pourcentage de salariés en formation varie sensiblement entre les pays. Les salariés sont par exemple plus susceptibles de suivre une formation dans les entreprises qui emploient moins de 10 personnes en Suisse que dans les entreprises qui en emploient plus de 249 en Lituanie et en Pologne. C'est le cas également dans les pays non européens qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) : le pourcentage de salariés en formation est plus élevé dans les entreprises de très petite taille en Nouvelle-Zélande (47 %) que dans les entreprises de grande taille en Fédération de Russie (28 %) (voir le Graphique A7.2).

Graphique A7.2. Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans en formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur, selon la taille de l'entreprise (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



1. La catégorie "Entre 50 et 249 employés" représentent en fait "Plus de 50 employés". Il n'y a donc pas de catégorie "Plus de 249 employés" pour les Pays-Bas.
2. Les données pour les catégories "Entre 50 et 249 employés" et "Plus de 249 employés" sont peu fiables et ne sont donc pas présentées.
3. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans en formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur dans les entreprises de plus de 249 (ou de 250) employés.
Source : OCDE (2020), tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163021

Dans tous les pays participant à l'EEA et à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), sauf en Estonie, en Fédération de Russie, en Lituanie et en Slovénie, la différence la plus marquée de pourcentage de salariés en formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur s'observe entre les entreprises qui emploient entre 1 et 9 personnes et

celles qui en emploient entre 10 et 49 (ou entre 1 et 10 et entre 11 et 50 dans l'Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]). En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, le pourcentage de salariés en formation de ce type s'élève à 30 % seulement dans les entreprises qui emploient moins de 10 personnes, mais atteint 45 % dans celles qui en emploient entre 10 et 49, 53 % dans celles qui en emploient entre 50 et 60 % dans qui en emploient plus de 249 (voir le Graphique A7.2).

Une tendance similaire ressort des réponses des chefs d'entreprise à la question de savoir s'ils proposent des formations à leur personnel. Les chefs d'entreprise sont plus susceptibles d'y répondre par l'affirmative s'ils emploient beaucoup de personnel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS), des formations sont proposées dans 74 % des entreprises qui emploient entre 10 et 49 personnes, contre 96 % dans celles qui en emploient plus de 249. Ce pourcentage varie fortement aussi entre les pays : la quasi-totalité des entreprises proposent des formations en Lettonie et en Norvège, mais moins de 30 % en font autant en Grèce (voir le tableau A7.4, en ligne).

La taille des entreprises est un facteur plus déterminant semble-t-il dans les pays où le pourcentage d'entreprises proposant des formations est moins élevé. En Grèce, en Hongrie et en Pologne par exemple, des formations sont proposées dans moins de 40 % des entreprises qui emploient entre 10 et 49 personnes, un pourcentage supérieur de 40 points de pourcentage dans les entreprises qui emploient plus de 249 personnes. Par contraste, le pourcentage d'entreprises proposant des formations est très élevé quelle que soit leur taille en Lettonie, en Norvège et en Suède. Dans ces trois pays, même les plus petites entreprises en proposent systématiquement : c'est le cas de plus de 90 % des entreprises qui emploient entre 10 et 49 personnes (voir le tableau A7.4, en ligne).

Participation à des activités de formation dans le secteur public et le secteur privé

Les formations non formelles sont plus courantes dans la fonction publique que dans le secteur privé. Cette tendance peut en partie s'expliquer par des différences de culture et de gouvernance entre les deux secteurs. Elle peut également s'expliquer par la taille des entreprises dans le secteur privé, par comparaison avec celle des structures publiques. Dans tous les pays, les services publics emploient de nombreuses personnes, alors que les entreprises privées en emploient un nombre très variable. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, 57 % des fonctionnaires suivent au moins une formation non formelle en lien avec leur emploi qui est financée par leur employeur, contre 40 % des salariés en poste dans le secteur privé. Cette tendance s'observent dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE qui participent à l'EEA et à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), sauf en République slovaque, où 51 % des fonctionnaires et des salariés sont en formation de ce type (voir le Graphique A7.3).

Parmi les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, les différences les plus marquées s'observent en Estonie et en Slovénie, où le pourcentage de personnes en formation est plus élevé de 29 points de pourcentage au moins dans la fonction publique que dans le secteur privé. Par contraste, cette différence représente moins de 10 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie et en République slovaque (voir le Graphique A7.3).

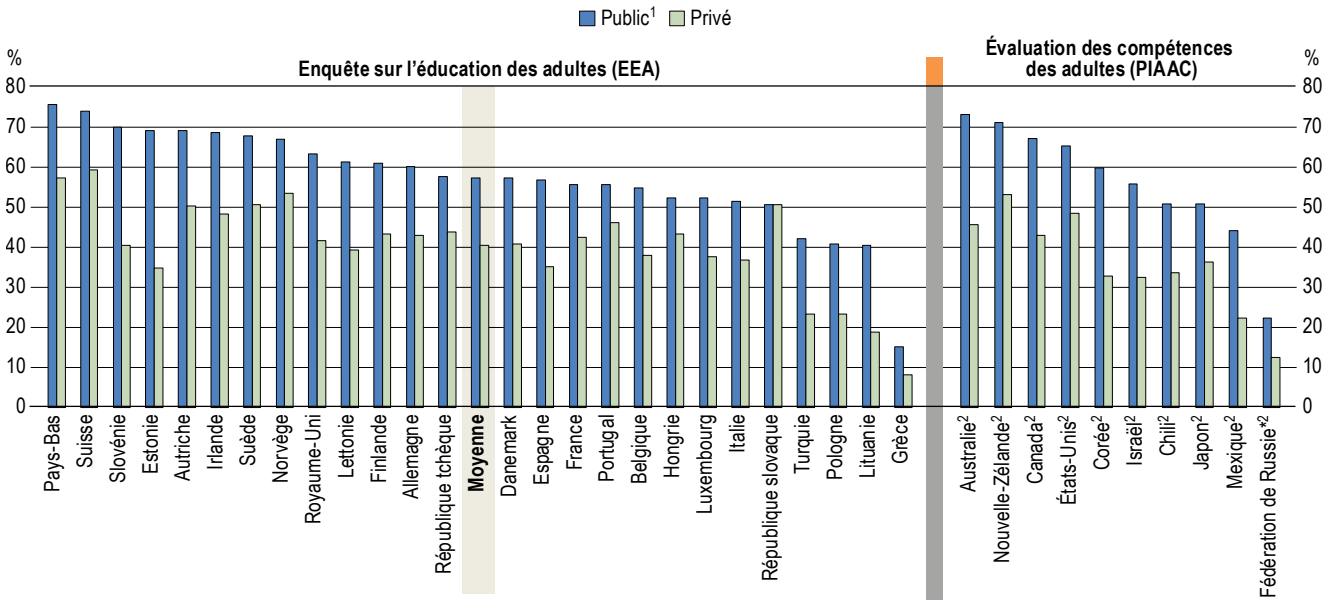
Participation à des activités non formelles de formation, selon le niveau de formation

Les adultes plus instruits sont plus susceptibles de suivre des formations non formelles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, le pourcentage de 25-64 ans, actifs occupés ou non, qui ont suivi au moins une formation non formelle au cours des 12 mois précédant l'enquête s'établit à 24 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage atteint 41 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 62 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A7.5, en ligne).

En Autriche, en République tchèque et en Suisse, la différence de pourcentage entre l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'effectif diplômé de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est égale ou supérieure à 25 points de pourcentage. La différence de pourcentage entre l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire et l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieure à 20 points de pourcentage dans tous les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA et est même égale ou supérieure à 50 points de pourcentage en Slovénie et en Suisse (voir le tableau A7.5, en ligne).

Graphique A7.3. Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans en formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur, dans le secteur public et le secteur privé (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



1. Y compris les organisations sans but lucratif.
2. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans en formation non formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur dans le secteur public.
Source : OCDE (2020), tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163040

Relation entre l'intensité de la formation et le pourcentage de 25-64 ans en formation

Formation non formelle

Le Graphique A7.4 montre l'association entre le pourcentage de 25-64 ans en formation et le nombre annuel moyen d'heures de formation dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA. En moyenne, 44 % des 25-64 ans ont suivi une formation non formelle, à raison de 73 heures par an en moyenne. Le pourcentage d'adultes en formation et le nombre moyen d'heures de formation varient fortement entre les pays. Ces différences sont imputables à des orientations politiques qui peuvent expliquer la faible corrélation entre les deux variables. L'Autriche est le seul pays où plus de 55 % des 25-64 ans suivent une formation non formelle à raison de plus de 80 heures par an en moyenne. Par contraste, moins de 30 % d'adultes suivent une formation non formelle en Lituanie, de surcroît à raison de 42 heures seulement par an en moyenne (voir le Graphique A7.4).

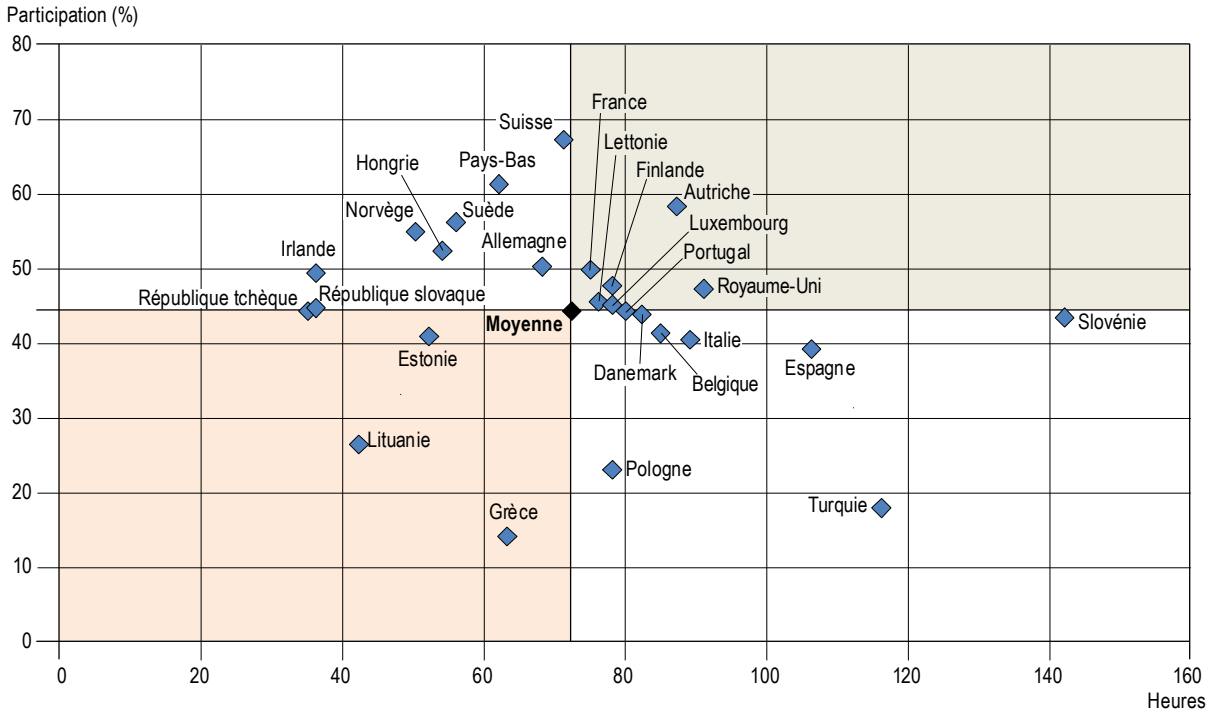
La répartition des pays entre les quatre quadrants dans le Graphique A7.4 montre qu'il n'y a pas de corrélation nette entre le pourcentage de personnes en formation et l'intensité des formations. Le nombre annuel moyen d'heures de formation varie fortement entre des pays où le pourcentage de personnes en formation est similaire. Le pourcentage de personnes en formation de la République slovaque et de la République tchèque est comparable à celui de la Slovénie, mais les formations sont nettement moins intenses dans les deux premiers pays (35 heures environ en moyenne) que dans le troisième (142 heures). Cette différence montre bien que le nombre d'heures de formation peut varier nettement même entre des pays qui parviennent à faire en sorte qu'un pourcentage similaire d'adultes suivent une formation (voir le Graphique A7.4).

La différence de pourcentage d'adultes en formation entre les niveaux de formation se réduit une fois que c'est l'intensité des formations (dérivée du nombre d'heures de cours) qui est prise en considération et non le pourcentage global de personnes en formation. L'intensité la plus forte n'est pas toujours associée au niveau de formation le plus élevé. Dans 9 des 26 pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, c'est dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que le

nombre moyen d'heures de formation non formelle est le plus élevé. L'intensité des formations est la plus forte dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire au Danemark, mais dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans 15 pays. Il apparaît donc que dans certains pays, le niveau de formation est en corrélation positive avec l'apprentissage à l'âge adulte, mais pas avec son intensité (voir le Tableau A7.2).

Graphique A7.4. Relation entre l'intensité de la formation (nombre d'heures) et le pourcentage de 25-64 ans en formation non formelle (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA)



Remarque : L'intensité de la formation (nombre d'heures) est dérivée des 25-64 ans en formation non formelle.
Source : OCDE (2020), tableaux A7.2 et A7.5, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163059

Il y a lieu de préciser que le nombre moyen d'heures de formation par an est en règle générale nettement plus élevé dans les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) que dans ceux qui ont pris part à l'EEA. Pour les pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), le nombre moyen d'heures de formation non formelle le moins élevé est de 103 heures en Australie tandis qu'il dépasse 225 heures en Corée et au Mexique (voir le tableau A7.2). À titre de comparaison, la valeur la moins élevée dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'EEA s'élève à 35 heures en République tchèque tandis que la valeur la plus élevée est de 142 heures en Slovénie. Ces écarts majeurs sont vraisemblablement dus à une approche conceptuelle différente entre les deux enquêtes.

Formation formelle

Les formations formelles sont plus rares chez les 25-64 ans, mais sont d'une intensité nettement plus forte que les formations non formelles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à l'EEA, les personnes en formation formelle y consacrent en moyenne 406 heures par an, contre 73 heures en formation non formelle (voir le Tableau A7.2).

Parmi les pays participants, c'est en Allemagne que le nombre d'heures est le plus élevé en formation formelle (872 heures par an). Vient ensuite le Portugal, avec une intensité égale à 653 heures par an. Par contraste, l'intensité des formations

formelles est inférieure à 300 heures par an en Espagne, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni et en Turquie ; le Royaume-Uni se classe au dernier rang (169 heures par an) (voir le Tableau A7.2).

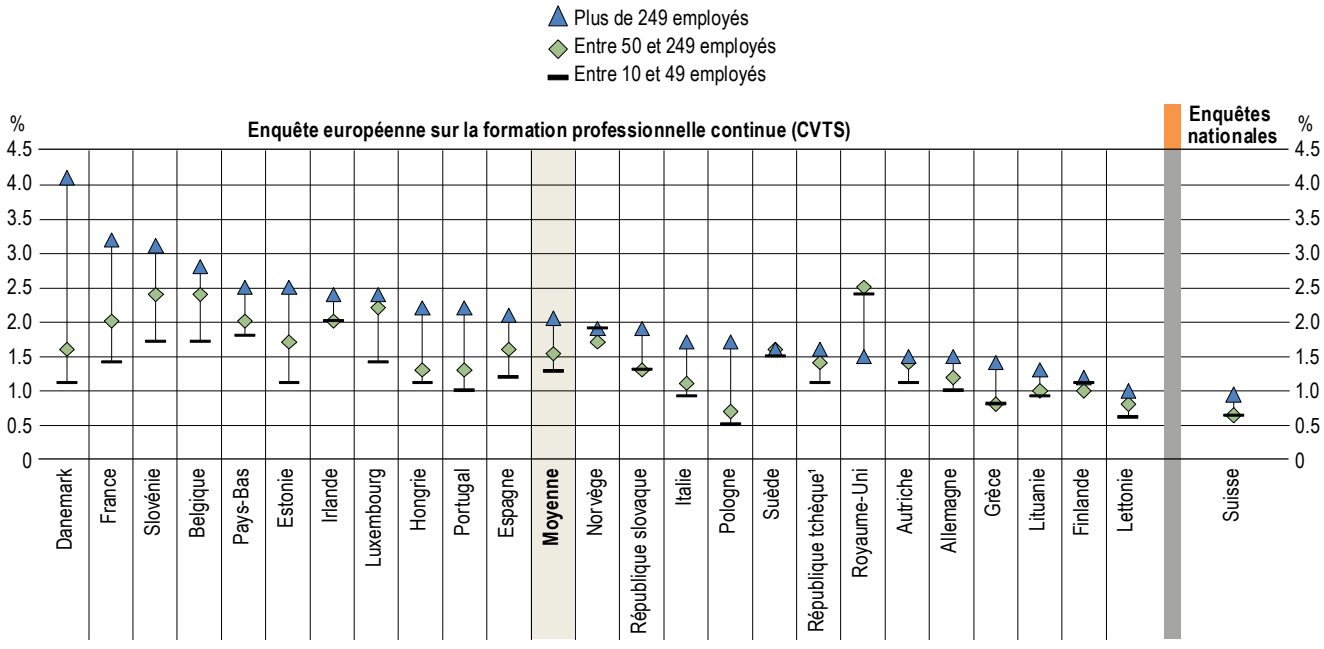
Coût de formation

Selon un rapport récent du Groupe de travail de la Commission européenne « Éducation et formation des adultes » (2019[6]), les investissements dans l'apprentissage à l'âge adulte n'ont pas augmenté depuis une dizaine d'années, alors que ce secteur de l'éducation se distingue par le public cible le plus important. Durant cette période, les pays ont revu le budget de l'éducation à la hausse (voir les indicateurs C2 et C4), mais pas les dépenses publiques au titre de l'apprentissage à l'âge adulte, qui reste le secteur le moins bien financé du système. Les prestataires de services de ce secteur sont donc contraints de travailler avec des moyens financiers limités, alors qu'il est de plus en plus nécessaire de former les adultes et de les amener à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour garder leur employabilité et leur compétitivité à l'heure où les applications numériques envahissent l'économie et que le marché du travail évolue rapidement.

Comme les employeurs sont les principaux pourvoyeurs de formations non formelles, ils financent une part importante de l'investissement dans l'apprentissage à l'âge adulte (Eurostat, 2020[8] ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015[9]). Ils peuvent toutefois peiner à proposer des formations s'ils manquent de ressources. Ils peuvent aussi rechigner à investir dans la formation de leur personnel s'ils n'y voient pas d'avantages immédiats, voire s'ils ignorent les possibilités de financement des formations. Dans certains pays par exemple, les employeurs ont droit à des aides financières au titre de la formation des membres de leur personnel qui n'ont pas coutume de suivre les formations financées par leur entreprise. Il peut s'agir d'une réduction ou d'un remboursement des frais de formation des salariés. Les aides financières sont plus courantes si les formations ciblent le personnel peu qualifié ou des personnes à réintégrer sur le marché du travail (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015[9]).

Graphique A7.5. Coût de formation en pourcentage de la masse salariale, selon la taille de l'entreprise (2015)

Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS) ou enquêtes nationales, coût déclaré par les entreprises



1. Les questionnaires ont principalement été administrés en ligne, sous forme de formulaires interactifs en PDF, et une petite partie seulement des questionnaires ont été administrés sur papier. Pour de plus amples informations, voir les métadonnées en ligne (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_cz.htm).

Les pays sont classés par ordre décroissant du coût de formation des entreprises de plus de 249 employés en pourcentage de leur masse salariale.

Source : OCDE (2020), tableau A7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163078

La taille des entreprises est un facteur déterminant du budget de formation. Les entreprises de plus grande taille ont la possibilité de répartir leur budget de formation entre un plus grand nombre de salariés. Il est plus courant dans les grandes entreprises que plusieurs salariés remplissent les mêmes fonctions, d'où la nécessité de proposer des formations de groupe (Black, Noel et Wang, 1999[10]). Par contraste, les entreprises de plus petite taille s'exposent à des coûts unitaires plus élevés, ce qui peut les dissuader d'investir.

Une tendance nette ressort de la CVTS dans les pays européens : les grandes entreprises, soit celles qui emploient plus de 249 personnes, investissent en formation un pourcentage plus élevé de leur masse salariale que les entreprises plus petites, tant celles qui emploient entre 10 et 49 personnes que celles qui en emploient entre 50 et 249. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui participent à la CVTS, le coût de formation rapporté en pourcentage de la masse salariale est égal à 2.1 % dans les entreprises qui emploient plus de 249 personnes, à 1.5 % dans celles qui en emploient entre 50 et 249 et à 1.3 % dans celles qui en emploient entre 10 et 49 (voir le Graphique A7.5).

La différence la plus nette selon la taille de l'entreprise s'observe au Danemark, où les entreprises qui emploient plus de 249 personnes investissent 4.1 % de leur masse salariale dans la formation, contre 1.1 % seulement dans celles qui emploient entre 10 et 49. Par contraste, le coût de formation rapporté en pourcentage de la masse salariale varie à peine selon la taille des entreprises en Finlande, en Norvège et en Suède. Le seul pays où la tendance inverse s'observe est le Royaume-Uni, où les entreprises qui emploient moins de 250 personnes investissent un pourcentage plus élevé de leur masse salariale dans la formation de leur personnel que les grandes entreprises (voir le Graphique A7.5).

Dans la plupart des pays de l'OCDE qui participent à la CVTS, c'est entre les entreprises qui emploient entre 50 et 249 personnes et celles qui en emploient plus de 249 que le pourcentage de la masse salariale investi dans la formation varie le plus nettement. Il ne varie plus nettement entre les entreprises qui emploient entre 10 et 49 personnes et celles qui en emploient entre 50 et 249 que dans 8 des 24 pays de l'OCDE participants. Ce constat conforte la thèse que les entreprises de plus grande taille bénéficient d'un coût de formation réduit grâce à l'échelle à laquelle les formations sont organisées et sont donc plus enclines à y investir une plus grande part de leur masse salariale (voir le Graphique A7.5).

Encadré A7.1. Préparation des enseignants à encadrer l'apprentissage informatisé

Les enseignants doivent, bien plus que dans de nombreuses autres professions, actualiser leurs compétences régulièrement pour moderniser leurs pratiques pédagogiques et s'adapter aux transformations extrêmement rapides inhérentes au XXIe siècle. C'est plus important encore dans le contexte actuel, alors que la crise sanitaire a provoqué la fermeture des établissements et a imposé l'apprentissage en ligne au nom de la continuité pédagogique. Cette situation sans précédent a mis les enseignants dans l'obligation de s'adapter très rapidement, en particulier dans les pays où ils n'ont pas nécessairement les compétences pédagogiques et techniques requises pour intégrer les applications numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) donne un aperçu intéressant des formations suivies par les enseignants avant la crise. Elle propose par exemple des indicateurs sur la fréquence et l'intensité de la formation continue chez les enseignants. Il en ressort qu'en moyenne, les enseignants ont suivi quatre types différents de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête et que 82 % d'entre eux estiment que les formations qu'ils ont suivies ont eu un impact sur leurs pratiques pédagogiques (Reimers et Schleicher, 2020[11] ; OCDE, 2019[12]).

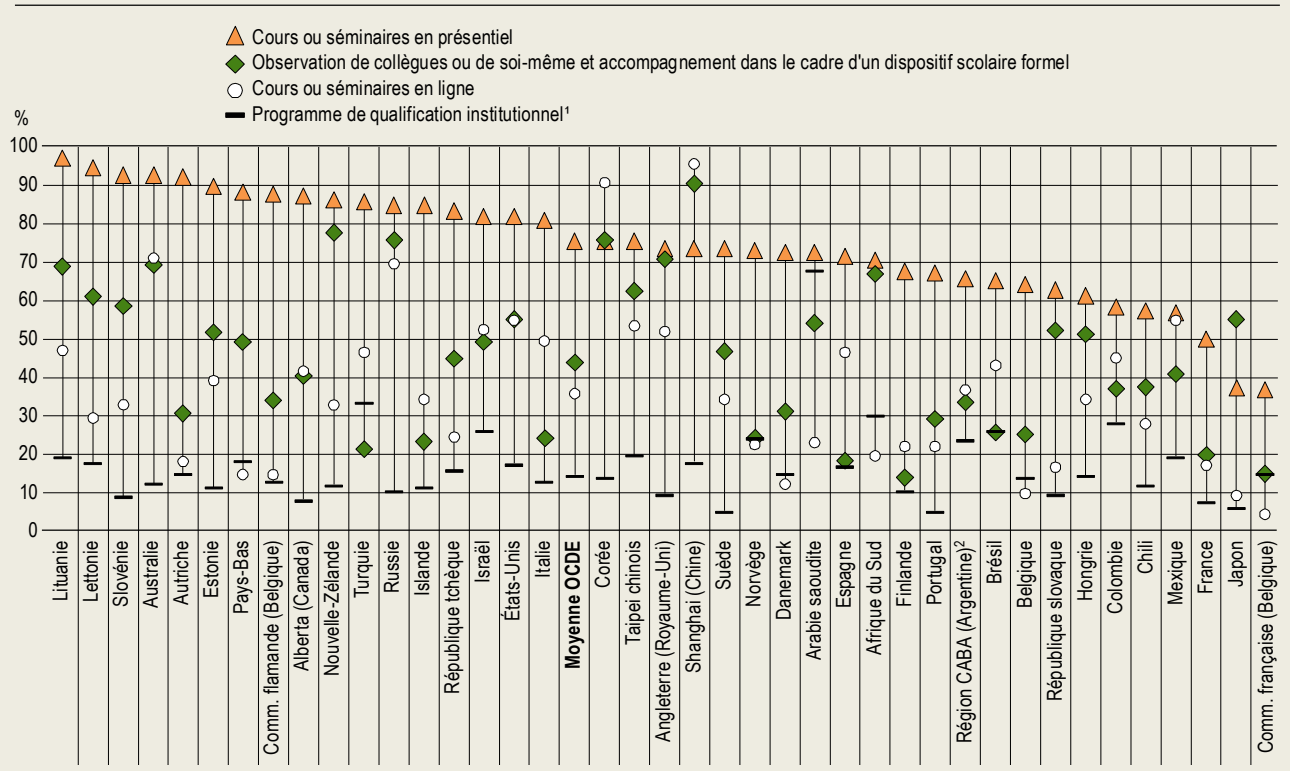
La plupart des enseignants continuent de se former une fois en poste, mais les formations qu'ils suivent ne sont pas nécessairement les plus utiles. Selon les enseignants, les formations les plus probantes sont celles basées sur un solide contenu des matières et des programmes, des approches pédagogiques collaboratives et l'intégration de l'apprentissage actif (Black, Noel et Wang, 1999[10]). Peut-être en raison d'une offre de formations relativement limitée, les enseignants participent peu aux activités qui comportent précisément ces éléments. Les enseignants sont les plus susceptibles d'assister en personne à des cours ou à des séminaires : en moyenne, 76 % de ceux en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire disent y assister dans les pays de l'OCDE. Les formes plus collaboratives de développement professionnel sont moins prisées : 44 % des enseignants disent participer à des activités de la catégorie « Observation de collègues ou de soi-même et accompagnement dans le cadre d'un dispositif scolaire formel » (voir le Graphique A7.5).

Les enseignants disent avoir grand besoin de formation en ce qui concerne l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leurs cours : ils sont en moyenne 18 % à le déclarer dans les pays de l'OCDE (Black, Noel et Wang, 1999[10]). C'est le deuxième type de formation dont ils disent avoir besoin, juste après la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation. Les compétences informatiques sont particulièrement importantes vu le passage massif à l'enseignement en ligne lors du confinement décrété du fait du COVID-19 dans de nombreux pays de l'OCDE. Selon les données sur le développement professionnel, 36 % en moyenne des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire disent suivre des cours ou des séminaires en ligne, soit plus de moitié moins que le pourcentage de ceux qui disent assister à des cours ou à des séminaires en personne, dans les pays de l'OCDE.

Force est donc de constater que les enseignants ne se tournent pas massivement vers l'apprentissage à distance en formation continue, alors qu'ils déclarent avoir besoin de formation en informatique. C'est le cas dans la plupart des pays, mais quelques pays et économies comme la Corée et Shanghai (République populaire de Chine) font figure d'exception : plus de 90 % des enseignants ont dit avoir suivi une formation en ligne l'année précédant l'enquête. Le taux de participation à ces formations dépasse également 50 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, au Mexique et au Taipei chinois (voir le Graphique A7.6).

Graphique A7.6. Pourcentage d'enseignants en formation de divers types dans le premier cycle du secondaire (2018)

Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)



Remarque : La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmérique calculée sur la base des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 31 pays et économies de l'OCDE dont
les données sont adjugées."
1. Un cursus sanctionné par un diplôme, par exemple.
2. CABA fait référence aux données adjugées de la région de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont assisté à des cours ou à des séminaires en présentiel au cours des 12 mois précédant l'enquête.
Source : OCDE (2018), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr, tableau 1.5.7 (en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163097

La fréquence à laquelle les enseignants font en sorte que leurs élèves utilisent les TIC pour faire leurs devoirs ou concevoir des projets a augmenté dans la quasi-totalité des pays depuis 2013, à tel point que 53 % des enseignants disent le faire souvent ou toujours dans les pays de l'OCDE (Black, Noel et Wang, 1999[10]). Ce constat reflète la tendance plus généralisée à l'informatisation et à la pénétration des TIC dans toutes les sphères de la société. Les enseignants plus jeunes sont vraisemblablement plus familiarisés avec les nouvelles technologies que les enseignants plus âgés, mais ils ne font pas état d'une intégration nettement plus élevée des TIC dans les projets des élèves. Il apparaît donc que même si les enseignants plus jeunes sont plus familiarisés avec ces applications, les enseignants plus expérimentés se sentent vraisemblablement plus à l'aise lorsqu'il s'agit d'adopter d'autres pratiques pédagogiques et sont dès lors plus tentés

d'utiliser les TIC. Dans l'OCDE, 56 % seulement des enseignants ont suivi des cours sur l'utilisation pédagogique des TIC durant leur formation initiale et 43 % seulement d'entre eux s'estimaient bien ou très bien préparés à intégrer les TIC en classe à leurs débuts (Reimers et Schleicher, 2020[11]).

De tous les stades de leur carrière, ce sont leurs premières années d'exercice que les enseignants considèrent comme la période qui mérite le plus grand soutien et la plus grande attention. Selon les résultats de TALIS, les enseignants tendent à travailler dans des établissements plus « difficiles » en début de carrière, et 22 % d'entre eux aimeraient changer d'établissement si c'était possible (OCDE, 2019[12]). Les enseignants débutants doutent plus de leur capacité d'enseigner, en particulier de leurs compétences en matière de gestion de la classe et de leur faculté d'utiliser un large éventail de pratiques pédagogiques. Le tutorat et l'initiation à l'enseignement peuvent aider les enseignants à leurs débuts dans un établissement ou dans la profession. Il reste qu'en dépit des éléments empiriques qui montrent que le tutorat et l'initiation sont bénéfiques aux enseignants et que les chefs d'établissement considèrent dans l'ensemble que le tutorat est important pour accompagner les enseignants moins expérimentés, le tutorat et l'initiation restent confidentiels. En moyenne, 51 % des enseignants débutants disent n'avoir participé à aucun programme officiel de tutorat ou d'initiation dans l'établissement où ils sont en poste et 22 % seulement déclarent avoir un tuteur attitré.

Définitions

Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans.

Apprentissage à l'âge adulte : la **formation formelle** renvoie aux activités organisées dans le système d'éducation, c'est-à-dire dans les établissements d'enseignement (écoles, collèges, universités et autres établissements à vocation pédagogique), qui constituent le parcours normal de la scolarisation à temps plein des enfants et des jeunes. Ces activités peuvent être organisées par des établissements publics ou privés. La **formation non formelle** renvoie aux activités organisées et régulières qui ne correspondent pas exactement aux activités formelles définies ci-dessus. Les formations non formelles peuvent être organisées dans des établissements d'enseignement ou ailleurs et être suivies par des individus de tout âge. Selon les pays, il peut s'agir de programmes d'alphabétisation pour adultes ou de programmes visant à dispenser une formation de base aux jeunes en décrochage scolaire, à enseigner des savoir-faire professionnels et des compétences utiles dans la vie ou encore à enrichir la culture générale.

Par **secteur**, on entend le secteur public ou privé. L'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) se base sur la distinction entre **secteur public** et **secteur privé**, tandis que l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) fait la distinction entre le secteur public, le secteur privé et les organisations à but non lucratif. Dans l'EEA, le **secteur public** correspond aux codes O, P et Q de la Nomenclature des activités économiques dans la Communauté européenne (NACE). Les organisations à but non lucratif sont intégrées dans le secteur public dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Dans l'EEA, le **secteur privé** est un indicateur agrégé qui correspond aux codes B à N, R et S de la NACE (voir le lien https://ec.europa.eu/eurostat/ramon pour une description des secteurs de la NACE) tandis l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) utilise le terme générique.

Formation financée par l'employeur : la contribution de l'employeur peut revêtir diverses formes, par exemple un allègement de la charge de travail (ce qui est le cas quand les salariés suivent en tout ou partie une formation pendant leur temps de travail rémunéré) ou une aide financière (le financement complet ou partiel des formations des salariés par les employeurs).

Formation en lien avec l'emploi : il s'agit des formations suivies dans le but d'acquérir des connaissances ou des compétences requises dans les fonctions actuelles ou visées, d'accroître sa rémunération, d'améliorer ses perspectives professionnelles dans le secteur où l'on travaille ou dans un autre secteur ou encore, plus généralement, de multiplier ses possibilités de promotion.

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le Guide du lecteur, au début du présent rapport.

La version précédente de la CITE (CITE 97) est utilisée dans les analyses des données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) : les **niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspondent aux niveaux 0, 1, 2 et 3C (formations courtes) de la CITE 97 ; les **niveaux de formation égaux au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3A, 3B, 3C (formations longues) et 4 de la CITE 97 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5A, 5B et 6 de la CITE 97.

Méthodologie

Les calculs relatifs aux données de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) sont en ligne (https://circabc.europa.eu/faces/jsp/extension/wai/navigation/container.jsp).

En ce qui concerne les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), les chiffres dont le numérateur est inférieur à 5 observations ou dont le dénominateur est inférieur à 30 observations multipliées par le nombre de catégories sont remplacés par la lettre « c » dans les tableaux.

Sources

Les tableaux A7.1, A7.2 et A7.5 sur l'apprentissage à l'âge adulte sont basés :

- Sur l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) dans les pays européens membres de l'OCDE ;
- Sur le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]) En Australie, au Canada, au Chili, en Corée, en Fédération de Russie, aux États-Unis, en Israël, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande.

Les tableaux A7.3 et A7.4 proviennent de l'Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS) dans les pays européens.

Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou. Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont fournies dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016[13]).

Références

Black, D., B. Noel et Z. Wang (1999), « On-the-job training, establishment size, and firm size: Evidence for economies of scale in the production of human capital », *Southern Economic Journal*, vol. 66/1, p. 82, http://dx.doi.org/10.2307/1060836. [10]

Borkowsky, A. (2013), « Monitoring Adult Learning Policies : A Theoretical Framework and Indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 88, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en. [2]

Commission européenne (2019), *Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning: Report of the ET 2020 Working Group on Adult Learning (2018-2020)*, Commission européenne, http://dx.doi.org/10.2767/583401. [6]

Commission européenne (2015), *An In-Depth Analysis of Adult Learning Policies and their Effectiveness in Europe*, Commission européenne, http://dx.doi.org/10.2767/076649. [7]

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2015), *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, Office des publications de l'Union européenne, http://dx.doi.org/10.2797/8002. [9]

Dench, S. et J. Regan (2000), « Learning in later life: Motivation and impact. », *Research Brief*, n° 183, Department for Education and Employment, https://lemosandcrane.co.uk/resources/DfEE%20-%20Learning%20in%20later%20life.pdf. [4]

Eurostat (2020), *Enquête sur l'éducation des adultes*, Site internet d'Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/fr/home (consulté le 4 février 2020). [8]

OCDE (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-en. [5]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [12]

OCDE (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [13]

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Evaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en. [1]

Reimers, F. et A. Schleicher (2020), *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, OCDE, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020. [11]

Wlodkowski, R. et M. Ginsberg (2017), *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, Jossey-Bass. [3]

Tableaux de l'indicateur A7

Tableau A7.1	Pourcentage d'actifs occupés en formation non formelle, selon la taille et le secteur de leur entreprise, le lien avec leur emploi et la participation financière de leur employeur (2016)
Tableau A7.2	Nombre annuel d'heures de formation formelle ou non formelle, selon le niveau de formation (2016)
Tableau A7.3	Coût annuel de formation, selon la taille de l'entreprise (2015)
WEB Tableau A7.4	*Pourcentage d'entreprises fournissant des formations professionnelles, selon la taille de l'entreprise et le type de formation (2015)*
WEB Tableau A7.5	*Pourcentage d'adultes participants à des formations formelles ou non formelles, selon le niveau d'enseignement (2016)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934162926

Tableau A7.1. Pourcentage d'actifs occupés en formation non formelle, selon la taille et le secteur de leur entreprise, le lien avec leur emploi et la participation financière de leur employeur (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), actifs occupés âgés de 25 à 64 ans

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA)

		Pourcentage total d'actifs occupés en formation non formelle (abstraction faite du lien de la formation avec leur emploi et de la participation financière de leur employeur)						
			Taille de l'entreprise				Secteur économique	
		Total	Entre 1 et 9 employés	Entre 10 et 49 employés	Entre 50 et 249 employés	Plus de 249 employés	Privé	Public
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Pays							
	Autriche	67	60	67	69	77	62	82
	Belgique	51	39	50	58	62	46	66
	République tchèque	53	43	54	59	60	50	64
	Danemark	51	40	49	53	61	46	61
	Estonie	48	41	50	49	59	41	76
	Finlande	56	44	59	61	68	51	70
	France	58	47	59	64	70	56	68
	Allemagne	56	50	54	60	66	52	69
	Grèce	19	15	27	27 r	30 r	18	29
	Hongrie	66	50	67	75	76	64	72
	Irlande	59	40	63	69	75	55	76
	Italie	52	45	52	59	62	48	66
	Lettonie	54	43	56	63	66	49	75
	Lituanie	33	22	33	42	52	28	56
	Luxembourg	53	41	52	59	64	48	66
	Pays-Bas[1]	72	59	73	76	m	66	84
	Norvège	65	54	64	71	72	61	72
	Pologne	31	20	30	39	44	29	48
	Portugal	54	42	56	63	71	52	65
	République slovaque	57	46	62	69	72	56	61
	Slovénie	55	49	49	60	61	49	78
	Espagne	47	35	50	59	66	43	67
	Suède	63	51	64	69	77	58	73
	Suisse	72	64	73	78	84	70	84
	Turquie	28	13	34	45	52	27	47
	Royaume-Uni	55	41	53	60	68	49	69
	Moyenne	53	42	54	60	65	49	67

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

		Pourcentage total d'actifs occupés en formation non formelle (abstraction faite du lien de la formation avec leur emploi et de la participation financière de leur employeur)						
			Taille de l'entreprise				Secteur économique	
		Total	Entre 1 et 10 employés	Entre 11 et 50 employés	Entre 51 et 250 employés	Plus de 250 employés	Privé	Public[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Pays							
	Australie[3]	65	49	59	72	81	54	82
	Canada[3]	64	48	63	67	77	54	80
	Chili[4]	55	38	60	62	76	47	67
	Israël[4]	57	42	56	62	71	44	72
	Japon[3]	49	36	48	53	63	46	63
	Corée[3]	59	39	60	72	84	51	84
	Mexique[5]	42	24	46	57	67	31	57
	Nouvelle-Zélande[4]	74	63	74	81	85	65	85
	États-Unis[5]	68	52	61	75	78	60	79
Partenaire	Fédération de Russie*[3]	23	14	19	27	33	17	29

Remarque : Pourcentage d'actifs occupés en formation non formelle au cours des 12 mois précédents. Les pourcentages d'actifs occupés en « formation formelle en lien avec leur emploi financée par leur employeur », « formation formelle en lien avec leur emploi non financée par leur employeur », « formation formelle sans lien avec leur emploi financée par leur employeur », « formation formelle sans lien avec leur emploi non financée par leur employeur » sont disponibles en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que la couverture nationale est différente. Le pourcentage total dérivé de l'EEA n'est pas égal à la somme des pourcentages désagrégés, car des actifs occupés peuvent appartenir à plus d'une catégorie, ce qui n'est pas le cas dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

1. La catégorie "Entre 50 et 249 employés" représentent en fait "Plus de 50 employés". Il n'y a donc pas de catégorie "Plus de 249 employés" pour les Pays-Bas.
2. Y compris les organisations sans but lucratif.
3. Année de référence : 2012.
4. Année de référence : 2015.
5. Année de référence : 2017.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162945

Tableau A7.2. Nombre annuel d'heures de formation formelle ou non formelle, selon le niveau de formation (2016)

Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) ou Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 25-64 ans en formation formelle ou non formelle

		Enquête sur l'éducation des adultes (EEA)											
		Total (tous niveaux de formation confondus)			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle	Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle	Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle	Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Autriche	132	457	87	81	c	78	103	531	69	175	426	109
	Belgique	112	325	85	142	c	123	137	409	102	94	283	70
	République tchèque	51	338	35	40	c	34	36	271	29	84	368	47
	Danemark	167	370	82	186	498 r	74	185	446	91	135	259	75
	Estonie	113	507	52	71	c	52	113	534	45	118	489	57
	Finlande	156	342	78	281	508 r	139	170	364	72	115	251	70
	France	106	519	75	86	c	81	100	522	75	116	525	75
	Allemagne	124	872	68	128	c	80	123	978	64	126	747	72
	Grèce	141	468	63	169 r	c	56 r	111	519 r	52	161	432	72
	Hongrie	89	322	54	65	425 r	23	58	263	34	155	366	101
	Irlande	86	329	36	56	267 r	39	82	384	38	92	314	35
	Italie	115	394	89	60	c	60	120	419	85	142	363	114
	Lettonie	109	375	76	130	c	95	90	351	60	121	365	87
	Lituanie	58	414 r	42	c	c	c	54	c	35	60	391 r	45
	Luxembourg	125	298	78	83	197 r	58	114	275	80	138	319	80
	Pays-Bas	89	328	62	73	c	60	81	360 r	57	95	325	65
	Norvège	82	224	50	104	c	64	65	241	41	88	208	52
	Pologne	145	464	78	218	c	51 r	129	541	67	154	419	86
	Portugal	133	653	80	88	478	63	147	674	89	171	734	90
	République slovaque	49	499 r	36	c	c	c	36	c	29	73	537 r	50
	Slovénie	180	375	142	55	c	45	139	305	111	237	441	185
	Espagne	148	284	106	111	280	90	136	290	97	168	283	116
	Suède	133	462	56	201	600 r	78	98	460	47	149	423	60
	Suisse	129	532	71	112	c	78	103	518	57	156	538	84
	Turquie	154	229	116	135	106	133	171	286	113	160	274	103
	Royaume-Uni	121	169	91	51	55 r	48	126	171	94	131	185	98
	Moyenne	117	406	73	114	m	71	109	421	67	131	395	81

		Survey of Adult Skills (PIAAC)											
		Total (tous niveaux de formation confondus)			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle	Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle	Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle	Formation formelle ou non formelle	Formation formelle	Formation non formelle
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie[1]	m	m	103	m	m	84	m	m	108	m	m	106
	Canada[1]	m	m	119	m	m	78	m	m	114	m	m	125
	Chili[2]	m	m	121	m	m	77	m	m	112	m	m	145
	Israël[2]	m	m	135	m	m	114	m	m	126	m	m	138
	Japon[1]	m	m	148	m	m	136	m	m	142	m	m	152
	Corée[1]	m	m	248	m	m	177	m	m	226	m	m	271
	Mexique[3]	m	m	226	m	m	187	m	m	236	m	m	260
	Nouvelle-Zélande[2]	m	m	113	m	m	115	m	m	99	m	m	118
	États-Unis[3]	m	m	140	m	m	209	m	m	167	m	m	120
Partenaire	Fédération de Russie*[1]	m	m	117	m	m	132	m	m	137	m	m	113

Remarque : Formation formelle ou non formelle suivie au cours des 12 derniers mois La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que la couverture nationale est différente.

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence : 2015.
3. Année de référence : 2017.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162964

Tableau A7.3. Coût annuel de formation, selon la taille de l'entreprise (2015)

Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS) ou enquêtes nationales, coût déclaré par les entreprises

		Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS)							
		Coût par personne en formation, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB				Coût de formation en pourcentage de la masse salariale			
		Total	Entre 10 et 49 employés	Entre 50 et 249 employés	Plus de 249 employés	Total	Entre 10 et 49 employés	Entre 50 et 249 employés	Plus de 249 employés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Autriche	1 709	1 515	1 943	1 688	1.3	1.1	1.4	1.5
	Belgique	3 251	2 414	3 201	3 581	2.4	1.7	2.4	2.8
	République tchèque[1]	600	367	544	743	1.5	1.1	1.4	1.6
	Danemark	4 811	2 266	2 937	6 556	2.7	1.1	1.6	4.1
	Estonie	1 690	1 503	1 965	1 624	1.8	1.1	1.7	2.5
	Finlande	1 385	1 419	1 296	1 414	1.1	1.1	1.0	1.2
	France	2 896	2 251	2 573	3 132	2.5	1.4	2.0	3.2
	Allemagne	2 314	1 359	1 665	2 748	1.4	1.0	1.2	1.5
	Grèce	1 724	1 353	1 632	1 803	1.1	0.8	0.8	1.4
	Hongrie	2 438	1 251	2 011	2 842	1.8	1.1	1.3	2.2
	Irlande	2 331	2 467	2 204	2 332	2.2	2.0	2.0	2.4
	Italie	1 556	1 337	1 461	1 678	1.3	0.9	1.1	1.7
	Lettonie	736	657	754	758	0.8	0.6	0.8	1.0
	Lituanie	936	1 153	938	853	1.1	0.9	1.0	1.3
	Luxembourg	2 086	2 094	2 140	2 056	2.1	1.4	2.2	2.4
	Pays-Bas	2 660	2 422	2 520	2 785	2.3	1.8	2.0	2.5
	Norvège	1 887	1 624	1 581	2 277	1.8	1.9	1.7	1.9
	Pologne	1 007	699	786	1 111	1.2	0.5	0.7	1.7
	Portugal	968	807	876	1 115	1.5	1.0	1.3	2.2
	République slovaque	918	899	822	965	1.6	1.3	1.3	1.9
	Slovénie	1 983	1 858	1 966	2 042	2.5	1.7	2.4	3.1
	Espagne	1 600	1 220	1 630	1 729	1.8	1.2	1.6	2.1
	Suède	1 771	1 755	1 854	1 739	1.6	1.5	1.6	1.6
	Royaume-Uni	985	1 201	1 222	843	1.8	2.4	2.5	1.5
	Moyenne	1 843	1 496	1 688	2 017	1.7	1.3	1.5	2.1

		Enquêtes nationales							
		Coût par personne en formation, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB				Coût de formation en pourcentage de la masse salariale			
		Total	Entre 10 et 49 employés	Entre 50 et 249 employés	Plus de 249 employés	Total	Entre 10 et 49 employés	Entre 50 et 249 employés	Plus de 249 employés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Suisse	1 320	1 256	1 357	1 331	0.8	0.6	0.6	0.9

Remarque : Coût de formation au cours des 12 mois précédents. La moyenne diffère de celle publiée par Eurostat parce qu'elle n'est pas pondérée et que la couverture nationale est différente.

1. Les enquêtes ont principalement été administrées en ligne au moyen de formulaires interactifs en PDF et une petite partie seulement des questionnaires ont été administrés sur papier. Pour de plus amples informations, voir les métadonnées en ligne (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_cz.htm).

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934162983

Chapitre B. Accès à l'éducation, participation et progression

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?

Faits marquants

- Entre 2010 et 2018, les politiques menées pour accroître la fréquentation des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et la scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont eu pour effet d'allonger la durée de la scolarisation généralisée (soit celle durant laquelle plus de 90% des groupes d'âge sont scolarisés) dans 10 pays de l'OCDE. C'est en Belgique, en Corée, en Norvège et au Portugal que la durée de la scolarisation généralisée a le plus augmenté.
- Les taux de scolarisation sont relativement élevés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court dans quelques pays. Les taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire atteignent par exemple jusqu'à 5% chez les 15-19 ans en Allemagne, en Grèce et en Hongrie et 9% chez les 20-24 ans en Allemagne. Les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de cycle court s'élèvent à 10% au moins chez les 15-19 ans en Autriche, en Corée et en Fédération de Russie et chez les 20-24 ans au Chili, en Corée, aux États-Unis et en Turquie.
- Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'inscrits en filière professionnelle dans l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 37% chez les 15-19 ans, à 62% chez les 20-24 ans et 61% chez leurs aînés.

Contexte

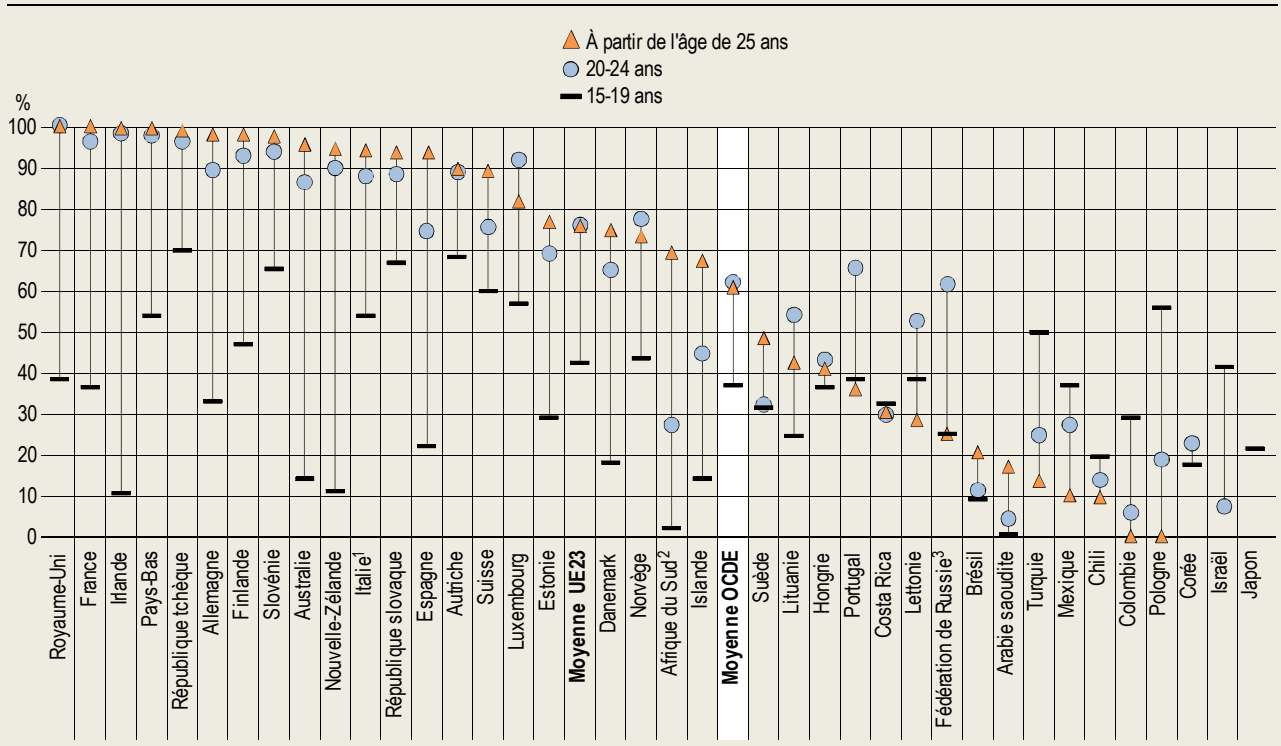
Les parcours scolaires peuvent varier tant entre les pays qu'entre les individus au sein même des pays. Ils sont probablement les plus similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, des niveaux relevant de la scolarité obligatoire qui sont relativement homogènes dans l'ensemble. Toutefois, comme les préférences, les besoins et les aptitudes varient entre les individus, la plupart des systèmes d'éducation tentent de proposer des filières et des modes de scolarisation différents, en particulier aux niveaux supérieurs d'enseignement, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

Offrir à tous des possibilités adaptées d'atteindre un bon niveau de formation est un enjeu capital, qui dépend de la capacité des élèves de progresser de niveau en niveau dans le système d'éducation. Le développement et le renforcement des filières générale et professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire permettent de rendre l'éducation plus inclusive et plus attractive, puisque les individus n'ont ni les mêmes préférences, ni les mêmes aptitudes. L'éducation et la formation professionnelles (EFP) séduisent les jeunes plus intéressés par des métiers concrets ou plus pressés d'entrer sur le marché du travail (OCDE, 2020[1]). Dans de nombreux pays, l'EFP permet à des adultes de reprendre une formation et de développer des compétences pour accroître leur employabilité.

Dans une certaine mesure, la filière choisie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire conditionne la suite du parcours scolaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (si ce niveau existe) et à l'enseignement tertiaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ont la possibilité d'entrer plus tôt dans la vie active, mais poursuivre des études à des niveaux supérieurs d'enseignement offre souvent de meilleures perspectives financières et de meilleurs débouchés sur le marché du travail (voir les indicateurs A3 et A4). L'enseignement tertiaire est désormais un élément moteur majeur de la dynamique économique et sociétale. Les changements profonds intervenus sur le marché du travail au cours des dernières décennies donnent à penser que les individus plus instruits continuent (et continueront) à tirer leur épingle du jeu sur un marché du travail de plus en plus fondé sur la connaissance. Il s'ensuit qu'offrir à une grande partie de la population la possibilité de suivre une formation tertiaire de qualité et proposer des formations qui suivent l'évolution rapide des besoins sur le marché du travail compte parmi les grands défis à relever par les établissements d'enseignement tertiaire et, plus généralement, les systèmes d'éducation.

Graphique B1.1. Pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2018)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics ou privés



1. Dont des formations post-secondaires non tertiaires.
2. Année de référence : 2017.
3. À l'exclusion de certaines formations en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à partir de l'âge de 25 ans.

Source : OCDE (2020), tableaux B1.2 et B1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163192

Autres faits marquants

- Les taux de scolarisation des 15-19 ans en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élèvent à 19% seulement en Autriche et en Colombie, mais à 50% au moins en Arabie saoudite, au Canada, au Chili, aux États-Unis, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. À titre de comparaison, les taux de scolarisation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nuls en Argentine et aux États-Unis, où cette filière n'existe pas à ce niveau d'enseignement, inférieurs ou égaux à 5% en Australie et, parmi les pays partenaires de l'OCDE, en Afrique du Sud, en Arabie saoudite et au Brésil, mais supérieurs à 50% en République tchèque et en Slovénie.
- Le groupe d'âge des 20-24 ans est le plus représenté dans l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle long, c'est-à-dire en licence, en master et en doctorat, ou formation équivalente. Dans les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement s'élèvent en moyenne à 30% chez les 20-24 ans, contre 2.3% chez leurs aînés et 9% chez les 15-19 ans.

Analyse

Scolarité obligatoire

Dans les pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire débute généralement avec l'enseignement primaire, à l'âge de 6 ans. Elle commence plus tôt dans un tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE, mais plus tard, pas avant l'âge de 7 ans, en Afrique du Sud, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie et en Lituanie. Elle se termine à la fin, totale ou partielle, du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de 16 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE, un âge qui varie entre 14 ans en Corée et en Slovénie et 18 ans en Allemagne, en Belgique, au Chili et au Portugal. Aux Pays-Bas, il existe une forme partielle de scolarité obligatoire (les élèves doivent être scolarisés au moins deux jours par semaine) entre l'âge de 16 et 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Toutefois, les taux de scolarisation restent élevés au-delà de la scolarité obligatoire dans un certain nombre de pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la scolarisation est généralisée (les taux de scolarisation sont supérieurs à 90 % dans un groupe d'âge) pendant 14 ans, entre l'âge de 4 et 17 ans. Elle est généralisée pendant 11 à 16 ans dans la plupart des pays et même pendant 17 ans en Norvège. Elle ne l'est pas aussi longtemps en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, en République slovaque et en Turquie et, parmi les pays partenaires, en Arabie saoudite et en Indonésie (voir le Tableau B1.1).

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, le taux de scolarisation à l'âge de 4 et 5 ans était supérieur à 90 % en 2018. La scolarité débute relativement tôt dans les pays de l'OCDE et la scolarisation est généralisée à l'âge de 3 ans dans un tiers des pays environ. Elle est même généralisée à l'âge de 2 ans en Corée, en Islande et en Norvège (voir l'indicateur B2). La scolarisation est généralisée à l'âge de 5 ans dans d'autres pays de l'OCDE, mais à l'âge de 6 ans en Finlande et en Turquie et pas avant l'âge de 7 ans en Colombie et en République slovaque et, parmi les pays partenaires, en Arabie saoudite et en Fédération de Russie (voir l'Encadré B1.1).

La scolarité obligatoire couvre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE. Elle couvre aussi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart d'entre eux, selon les groupes d'âge théoriques correspondant aux différents niveaux d'enseignement dans chaque pays. Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement de base est généralisé : les taux de scolarisation atteignent ou dépassent 95 % entre l'âge de 6 et 14 ans dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Colombie (88 %), en Indonésie (93 %) et en République slovaque (95 %) (voir le Tableau B1.1).

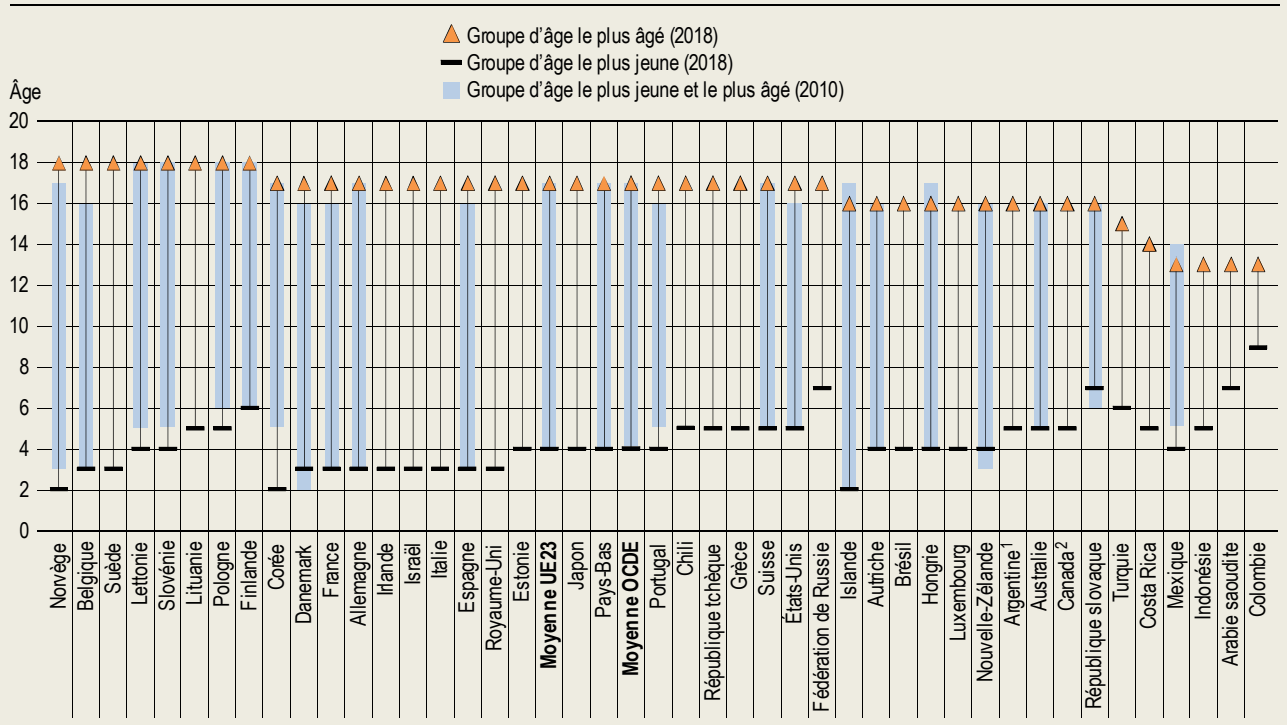
Encadré B1.1. Évolution de la scolarisation généralisée entre 2010 et 2018

L'enseignement de base est accessible à tous depuis plusieurs décennies dans tous les pays de l'OCDE et les taux de scolarisation augmentent désormais aux niveaux d'enseignement inférieurs et supérieurs. Les pays de l'OCDE ont engagé des réformes pour promouvoir la généralisation de la scolarisation et accroître les taux de scolarisation à tous les âges. Depuis 2018, la scolarisation est généralisée pendant 14 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans 10 des 23 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la scolarisation généralisée dure plus longtemps en 2018 qu'en 2010 (voir le Graphique B1.2) ; c'est en Belgique, en Corée, en Norvège et au Portugal que sa durée a le plus augmenté. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais accessible à tous dans la plupart des pays, comme d'ailleurs l'enseignement préprimaire (voir le Graphique B1.2).

Les pays se sont employés à accroître l'accessibilité des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour améliorer l'équité de l'éducation au plus jeune âge (OCDE, 2018[2]), de sorte que la scolarisation est généralisée encore plus tôt. La politique relative à l'éducation et à l'accueil de la petite enfance vise de plus en plus à faire en sorte que les taux de préscolarisation soient élevés dès l'âge de 2 ou 3 ans (voir l'indicateur B2). Entre 2010 et 2018, sept pays ont réussi à porter à un an de plus au moins la préscolarisation généralisée. C'est en Corée que la durée de la préscolarisation généralisée a le plus augmenté durant cette période, passant de l'âge de 5 ans à l'âge de 2 ans (voir le Graphique B1.2).

L'expansion du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est dopée par l'accroissement de la demande sur le marché du travail, la flexibilité accrue des cursus, les mesures visant à promouvoir et à restructurer la filière professionnelle (voir l'indicateur B7) et les initiatives prises par les gouvernements dans le but de donner à tous accès à l'éducation. Sept pays (sur les 23 dont les données sont disponibles) se sont employés depuis une dizaine d'années à faire en sorte que les adolescents aient la possibilité de poursuivre leurs études et à réduire le risque de décrochage scolaire, comme le montre le fait que l'âge jusqu'auquel la scolarisation reste généralisée est plus élevé en 2018 qu'en 2010 (voir le Graphique B1.2). La scolarisation est désormais généralisée jusqu'à l'âge de 18 ans en Belgique, contre 16 ans auparavant, et en Norvège, contre 17 ans auparavant.

Graphique B1.2. Groupes d'âge dont 90% au moins de l'effectif est scolarisé (2010 et 2018)



1. Année de référence : 2017.
2. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du groupe d'âge le plus âgé dont 90% au moins de l'effectif est scolarisé.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163211

Taux de scolarisation entre l'âge de 15 et 19 ans

Au cours de ces dernières années, les pays ont diversifié les formations dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette diversification résulte à la fois de l'accroissement de la demande dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'évolution des cursus et des besoins sur le marché du travail. La tendance au décloisonnement entre la filière générale et la filière professionnelle a entraîné l'apparition de formations plus globales combinant les deux filières et, donc, de parcours plus flexibles vers des études supérieures ou le marché du travail.

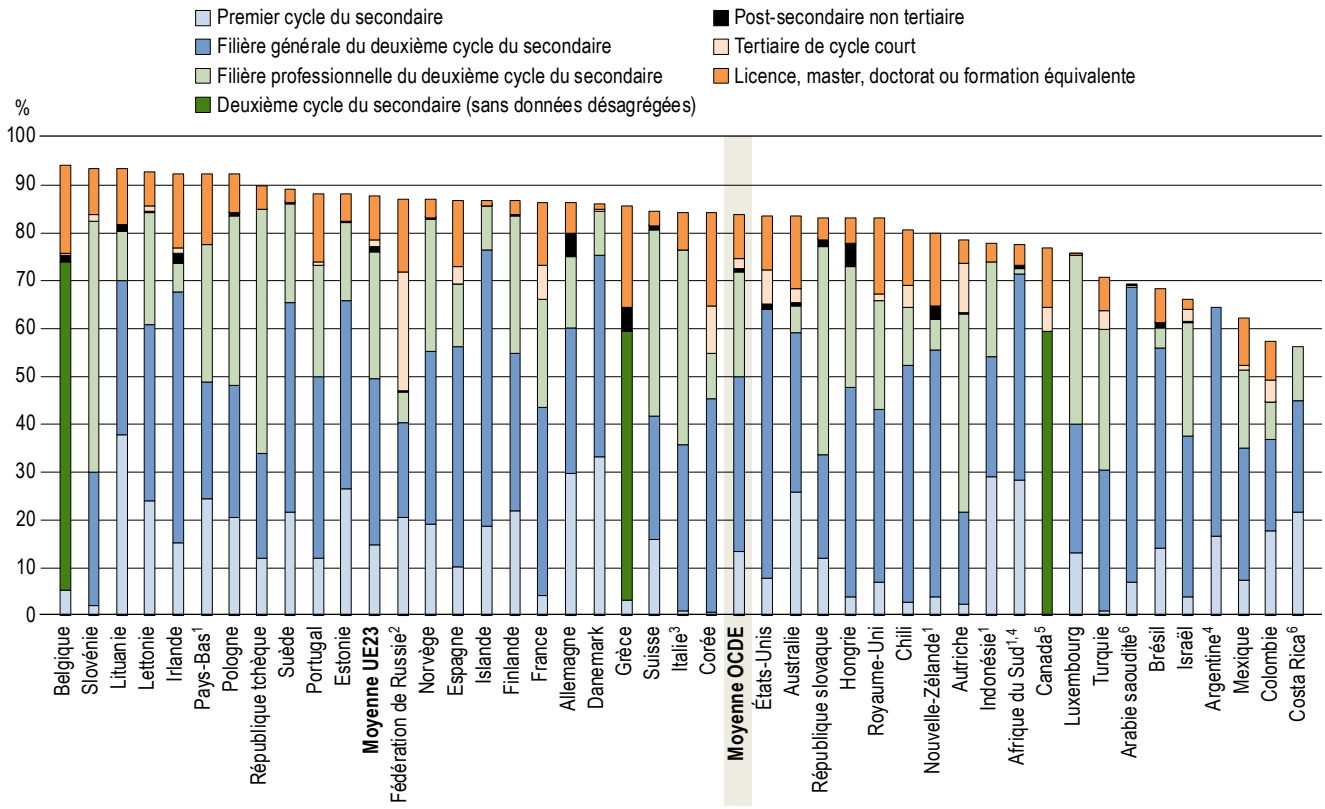
En moyenne, 84 % des 15-19 ans sont scolarisés dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est le plus élevé en Belgique, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Pologne, en République tchèque, en Slovénie et en Suède, où il atteint au moins 90%. Il est compris entre 80% et 90% dans la moitié des pays dont les données sont disponibles. Les taux de scolarisation des 15-19 ans ont augmenté de 1 point de pourcentage au moins entre 2010 et 2018. Ils ont en particulier augmenté au Chili, en Espagne, au Mexique, en Pologne et au Royaume-Uni (de 5 points de pourcentage au moins). Les taux de scolarisation des 15-19 ans n'ont pas augmenté dans tous les pays de l'OCDE : ils ont par exemple diminué de plus de 3 points de pourcentage en Estonie, en Hongrie et en Lituanie (voir le Tableau B1.1).

L'effectif scolarisé à chaque niveau d'enseignement et à chaque âge illustre la diversité des systèmes d'éducation et des parcours scolaires dans les pays. Avec l'âge, les élèves accèdent à des niveaux supérieurs d'enseignement ou s'orientent vers d'autres cursus, et le taux de scolarisation diminue dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (tant en filière générale que professionnelle). Les 15-19 ans sont principalement scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (58% en moyenne dans les pays de l'OCDE) ; leur taux de scolarisation n'est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans aucun des pays membres et partenaires de l'OCDE (14% en moyenne dans les pays de l'OCDE). Toutefois, un pourcentage relativement élevé de 15-19 ans sont scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, au Danemark et en Lituanie, où leur taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement est égal ou

supérieur à 30% (voir le Graphique B1.3). Le pourcentage de 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève au moins à 70% en Italie, en République tchèque et en Slovénie, mais n'atteint que 35% au Costa Rica, 27% en Colombie et 26% en Fédération de Russie, un pays où ce pourcentage est toutefois calculé abstraction faite d'un certain nombre d'élèves scolarisés en filière professionnelle à ce niveau d'enseignement (voir le Graphique B1.3).

Graphique B1.3. Taux de scolarisation des 15-19 ans, selon le niveau d'enseignement (2018)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans le secondaire et le tertiaire dans des établissements publics ou privés



1. Sont incluses en licence, master et doctorat des formations tertiaires de cycle court.
2. Sont incluses dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court certaines formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.
3. Sont incluses dans la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des formations relevant de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
4. Année de référence : 2017.
5. À l'exclusion des établissements privés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court.
6. À l'exclusion de l'enseignement tertiaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des 15-19 ans dans l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire de cycle court.

Source : OCDE (2020), tableau B1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/ 888934163230

Selon la structure des systèmes d'éducation, les jeunes peuvent opter pour la filière générale ou professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Les formations de la filière générale sont conçues pour développer les connaissances, compétences et facultés générales des jeunes, souvent dans le but de les préparer à suivre des études en filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau supérieur, et n'ont pas vocation à préparer les jeunes à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques, contrairement aux formations de la filière professionnelle (éducation et formation professionnelles, EFP) qui visent à les préparer à exercer une profession spécifique dès l'obtention de leur diplôme, sans qu'ils aient à suivre une formation complémentaire (OCDE, 2019[3]). Le taux de scolarisation des 15-19 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne à 37% en filière générale et à 22% en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, près de deux tiers des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent

la filière générale (63%), les autres suivant la filière professionnelle (37%). Une majorité des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent la filière professionnelle dans neuf pays seulement. En République tchèque par exemple, 7 élèves sur 10 sont en filière professionnelle. Dans les autres pays, les élèves sont en majorité en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 8 élèves sur 10 au moins sont en filière générale dans 11 des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Graphique B1.1).

Les taux de scolarisation des 15-19 ans en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élèvent à 19% seulement en Autriche et en Colombie, mais à 50% au moins en Arabie saoudite, au Canada, au Chili, aux États-Unis, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande. À titre de comparaison, les taux de scolarisation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nuls en Argentine et aux États-Unis (où cette filière n'existe pas à ce niveau d'enseignement), inférieurs ou égaux à 5% en Australie et, parmi les pays partenaires de l'OCDE, en Afrique du Sud, en Arabie saoudite et au Brésil, mais supérieurs à 50% en République tchèque et en Slovénie (voir le Tableau B1.2). Les taux de scolarisation des 15-19 ans peuvent être plus élevés à un âge spécifique, ou dans des tranches d'âge plus restreintes, plus particulièrement dans les pays où les formations en filière professionnelle durent moins longtemps.

L'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court n'existent pas nécessairement dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, mais l'un ou l'autre existe dans tous les pays de l'OCDE. L'enseignement post-secondaire non tertiaire s'appuie sur les acquis de l'enseignement secondaire et vise à préparer les jeunes à entrer dans la vie active ou à faire des études tertiaires. Les formations de ce niveau sont plus vastes que dans l'enseignement secondaire, mais pas aussi complexes que dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les formations sont généralement pratiques et spécifiques à des professions et préparent les jeunes à entrer dans la vie active. Elles peuvent aussi donner accès à d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire (UNESCO-ISU, 2012[4]). Les formations proposées dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court sont parfois, mais pas toujours, des options professionnelles ou techniques alternatives à des niveaux d'enseignement supérieurs. Les taux de scolarisation des 15-19 ans atteignent dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire 5% en Allemagne, en Grèce et en Hongrie et dans l'enseignement tertiaire de cycle court 10% en Autriche et en Corée et même 25% en Fédération de Russie (où ce pourcentage est calculé compte tenu d'un petit nombre d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Il reste que le taux de scolarisation des 15-19 ans à ces deux niveaux d'enseignement combinés est peu élevé, 3% en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique B1.3).

Les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de cycle long, soit en licence, en master ou en doctorat, ou formation équivalente, sont peu élevés chez les 15-19 ans : 9% seulement d'entre eux y sont en moyenne scolarisés dans les pays de l'OCDE. Les taux de scolarisation à ces niveaux d'enseignement varient fortement entre les pays : ils s'élèvent à 1% au Danemark, en Islande et au Luxembourg, à 16% en Irlande et au Royaume-Uni et à 18% en Belgique et sont même égaux ou supérieurs à 20% en Corée et en Grèce, où la scolarisation commence en général à un plus jeune âge à ces niveaux (voir l'indicateur B4).

Taux de scolarisation entre l'âge de 20 et 24 ans

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire se caractérise par une baisse généralisée des taux de scolarisation moyens. Le groupe d'âge des 20-24 ans n'est plus du tout concerné par la scolarité obligatoire (contrairement au groupe d'âge des 15-19 ans) et est celui le plus souvent scolarisé dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation moyen est à peu de choses près moitié moindre chez les 20-24 ans que chez les 15-19 ans : 41% seulement des 20-24 ans sont encore scolarisés. Les taux de scolarisation des 20-24 ans sont les plus élevés en Grèce et en Slovénie, où ils sont égaux ou supérieurs à 55%. À titre de comparaison, ils atteignent seulement 21% en Israël (à cause notamment du service militaire obligatoire à l'âge de 18 ans) et 20% au Luxembourg (où étudier dans les pays voisins est relativement courant ; voir l'indicateur B6). Dans l'ensemble, les taux de scolarisation n'ont guère évolué dans les pays de l'OCDE (41% en moyenne) entre 2010 et 2018, mais ils ont sensiblement augmenté dans un certain nombre de pays, en particulier en Espagne et en Irlande, où ils ont progressé de 11 points de pourcentage au moins entre 2010 et 2018. À l'autre extrême, les taux de scolarisation ont le plus diminué durant la même période en Islande, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande, où ils ont chuté de 8 points de pourcentage au moins (voir le Tableau B1.1).

Dans les pays de l'OCDE, les 20-24 ans scolarisés sont le plus souvent inscrits dans l'enseignement tertiaire, généralement de cycle long, mais pas tous. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30% de l'effectif de ce groupe d'âge suit une formation tertiaire de cycle long ; ce pourcentage s'élève à 7% au Luxembourg, mais atteint au moins 40% en Corée, en Grèce, en Lituanie, aux Pays-Bas et en Pologne. Les taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court sont généralement inférieurs. À ces deux niveaux d'enseignement combinés, ils sont de l'ordre de 5% en moyenne chez les 20-24 ans dans les pays de l'OCDE. Les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont toutefois égaux ou supérieurs à 10% au Chili, en Corée, aux États-Unis et en Turquie. Les taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont inférieurs à 10% dans tous les pays membres et

partenaires de l'OCDE. C'est l'Allemagne qui affiche le taux de scolarisation le plus élevé à ce niveau d'enseignement (9%) (voir le Tableau B1.2).

En moyenne, 4% seulement des 20-24 ans sont scolarisés en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 22% des 15-19 ans, dans les pays de l'OCDE. Les taux de scolarisation des 20-24 ans en filière professionnelle ne sont supérieurs à 10% qu'au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Slovénie. Peu de 20-24 ans sont scolarisés en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : leur taux de scolarisation atteint 2% seulement en moyenne dans les pays de l'OCDE. C'est en Islande et en Suède (8%) et en Afrique du Sud (11%) que les taux sont les plus élevés. Contrairement aux 15-19 ans, les 20-24 ans préfèrent nettement la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : en moyenne, 62% des 20-24 ans inscrits dans ce niveau d'enseignement suivent la filière professionnelle, contre 37% des 15-19 ans, soit une différence de 25 points de pourcentage, dans les pays de l'OCDE. Dans l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la différence de pourcentage entre les 15-19 ans et les 20-24 ans est la plus élevée en Australie, en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, des pays où la filière professionnelle constitue une part importante du système de formation pour adultes (voir le Graphique B1.1).

Taux de scolarisation à partir de l'âge de 25 ans

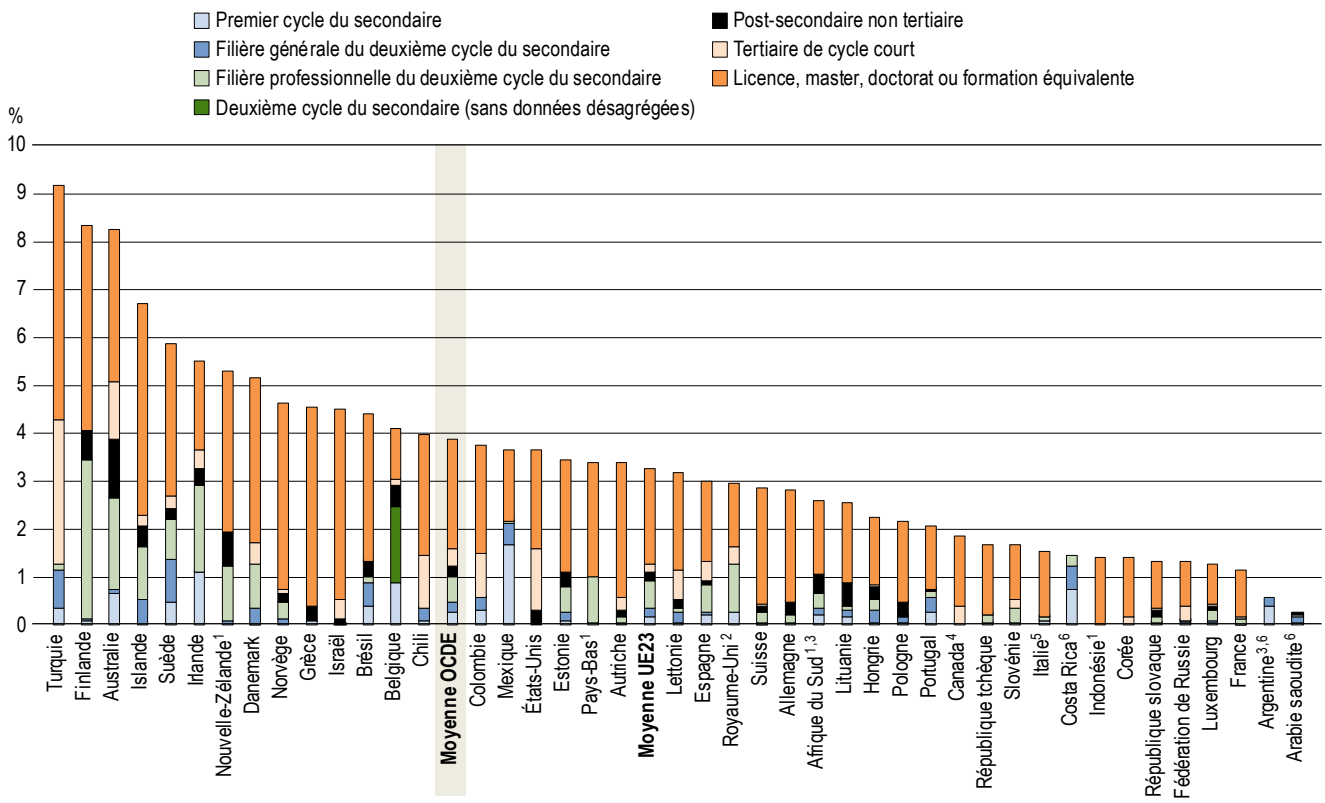
Il est moins fréquent d'être scolarisé l'âge venant : les taux de scolarisation tous niveaux d'enseignement confondus s'élèvent en moyenne à 16% chez les 25-29 ans, à 6% chez les 30-39 ans et à 2% chez les 40-64 ans dans les pays de l'OCDE. Chez les 25-29 ans, les taux de scolarisation sont les plus élevés au Danemark, en Finlande, en Suède et en Turquie, où plus de 25% de l'effectif de ce groupe d'âge est encore scolarisé. Les taux de scolarisation sont moins élevés chez les 30-39 ans : ils ne sont égaux ou supérieurs à 10% qu'en Australie, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Suède et en Turquie. Le taux de scolarisation le plus élevé chez les 40-64 ans, 6%, s'observe en Australie et en Finlande (voir le Tableau B1.1).

C'est dans l'enseignement tertiaire de cycle long que les taux de scolarisation sont les plus élevés après l'âge de 24 ans, même s'ils sont nettement inférieurs à ceux enregistrés avant cet âge. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation des plus de 24 ans s'élève à 0.5% dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, à 0.2% dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, à 0.4% dans l'enseignement tertiaire de cycle court et à 2.3% en licence, en master ou en doctorat, ou formation équivalente (voir le Graphique B1.4). Les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de cycle long sont inférieurs ou égaux à 1% en Fédération de Russie, en France, au Luxembourg et en République slovaque, mais égaux à 4.5% en Islande et à 4.9% en Turquie. Les taux de scolarisation des plus de 24 ans atteignent jusqu'à 1.2% en Australie, 1.3% aux États-Unis et 3% en Turquie dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Des adultes plus âgés sont également inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire : leur taux de scolarisation est le plus élevé en Australie (1.3%).

Les taux de scolarisation des plus de 24 ans en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont les plus élevés en Australie (1.9%) et en Finlande (3.3%). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, c'est la filière professionnelle que suivent en grande majorité les plus de 24 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 61% de l'effectif des plus de 24 ans inscrits à ce niveau d'enseignement, filières générale et professionnelle confondues. Ce pourcentage est égal ou supérieur à 90% dans 14 pays et est plus élevé que chez les 20-24 ans dans la majorité des pays. Dans l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux de scolarisation en filière professionnelle des plus de 24 ans est supérieur de 19 points de pourcentage à celui des 20-24 ans en Afrique du Sud, en Espagne et en Islande (voir le Graphique B1.1).

Graphique B1.4. Taux de scolarisation à partir de l'âge de 25 ans, selon le niveau d'enseignement (2018)

Effectifs scolarisés à temps plein ou à temps partiel dans le secondaire et le tertiaire dans des établissements publics ou privés



1. Est inclus en licence, master et doctorat l'enseignement tertiaire de cycle court.
2. Sont incluses dans l'enseignement tertiaire de cycle court quelques licences en filière professionnelle.
3. Année de référence : 2017.
4. À l'exclusion des établissements privés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court.
5. Sont incluses dans la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des formations relevant de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
6. À l'exclusion de l'enseignement tertiaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire à partir de l'âge de 25 ans.

Source : OCDE (2020), tableau B1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163249

Définitions

Les données de cet indicateur se rapportent aux formations institutionnelles d'une durée minimale de l'équivalent d'un semestre (ou d'une moitié d'année scolaire ou académique) qui sont dispensées exclusivement dans des établissements d'enseignement ou qui comportent en plus un stage en entreprise (les programmes « emploi-études »).

Par **scolarisation généralisée**, on entend un taux de scolarisation supérieur à 90 % dans cet indicateur.

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour développer les connaissances, compétences et facultés générales des individus, souvent dans le but de les préparer à suivre des études en filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau supérieur. Elles n'ont pas vocation à préparer les jeunes à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques.

Les **formations de la filière professionnelle (éducation et formation professionnels, EFP)** préparent les individus à exercer une profession spécifique dès l'obtention de leur diplôme, sans qu'ils aient à suivre une formation complémentaire. Elles sont conçues pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique valorisable sur le marché du travail.

Les **établissements privés** sont ceux dont la direction et la gestion relèvent d'acteurs non étatiques (tels qu'une église, un syndicat ou une entreprise) ou dont le conseil de direction est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été désignés par une instance publique. Les établissements **privés subventionnés par l'État** sont ceux dont le budget est financé à plus de 50 % par les pouvoirs publics ou dont le personnel enseignant est rémunéré par une instance publique. Les établissements **privés indépendants** sont ceux dont moins de 50 % du budget principal est financé par les pouvoirs publics et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par une instance publique.

Par **effectif scolarisé à temps plein**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude prévue est au moins égale à 75 % de la charge d'étude annuelle à temps plein. Par **effectif scolarisé à temps partiel**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude est inférieure à 75 % de la charge d'étude annuelle à temps plein.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur les nombres d'individus, à cause de la difficulté qu'éprouvent certains pays à chiffrer la scolarisation à temps partiel. Les taux nets de scolarisation sont calculés comme suit : les effectifs de tous les niveaux d'enseignement dans le groupe d'âge considéré sont divisés par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la scolarisation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données expliquent pourquoi les taux de scolarisation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications (OCDE, 2019[3]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2016/17 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2018. Voir l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour plus de précisions. Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionale de l'OCDE (OCDE, 2020[5]).

Références

OCDE (2020), *Base de données de statistiques régionales*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=REGION_EDUCAT. [5]

OCDE (2020), « Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/86bda228-fr. [1]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [3]

OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264300491-fr. [2]

UNESCO-ISU (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation 2011*, http://uis.unesco.org/fr. [4]

Tableaux de l'indicateur B1

Tableau B1.1 Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2010 et 2018)

Tableau B1.2 Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans dans le secondaire et le tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2018)

Tableau B1.3 Taux de scolarisation dans le secondaire et le tertiaire à partir de l'âge de 25 ans, selon le niveau d'enseignement (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934163116

Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2010 et 2018)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics ou privés

		Nombre d'années pendant lequel 90 % au moins de la population d'âge scolaire est scolarisée	Tranche d'âge dont 90 % au moins de l'effectif est scolarisé	Effectifs scolarisés en pourcentage de l'effectif des groupes d'âge											
				6-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
		2018								2010			2005		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	12	5-16	100	84	50	24	14	6	83	45	19	82	44	21
	Autriche	13	4-16	99	79	35	18	6	1	78	33	15	m	m	m
	Belgique	16	3-18	99	94	49	14	7	3	92	52	17	94	42	15
	Canada[1]	12	5-16	100	77	33	10	4	1	76	36	m	m	m	m
	Chili	13	5-17	98	82	44	15	6	1	76	37	13	m	m	m
	Colombie	5	9-13	88	58	25	11	6	2	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	10	5-14	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	13	5-17	98	90	41	10	3	1	91	39	m	91	34	m
	Danemark	15	3-17	100	86	53	29	9	2	85	49	27	84	48	27
	Estonie	14	4-17	97	88	38	14	7	2	91	44	12	91	40	12
	Finlande	13	6-18	98	87	50	31	17	6	87	53	31	87	55	30
	France	15	3-17	100	87	38	8	2	0	84	34	6	84	32	7
	Allemagne	15	3-17	99	86	49	21	5	0	89	45	17	88	41	18
	Grèce	13	5-17	97	86	55	22	10	3	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	13	4-16	95	83	35	10	4	1	92	41	11	87	38	13
	Islande	15	2-16	99	87	43	23	10	4	88	51	26	85	49	25
	Irlande	15	3-17	100	93	45	13	7	5	91	32	9	89	32	10
	Israël	15	3-17	97	66	21	19	6	2	65	24	21	m	m	m
	Italie	15	3-17	98	85	37	13	3	1	85	35	m	82	33	m
	Japon[2]	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	15	2-17	99	84	49	8	2	1	85	54	10	87	46	9
	Lettonie	15	4-18	99	93	46	16	6	1	94	44	11	m	m	m
	Lituanie	14	5-18	100	94	46	13	6	1	98	56	16	98	49	17
	Luxembourg	13	4-16	97	76	20	7	2	0	m	m	m	m	m	m
	Mexique	10	4-13	100	62	26	11	4	2	51	19	5	48	17	5
	Pays-Bas	14	4-17	100	92	53	17	5	2	90	47	12	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	13	4-16	99	80	34	13	9	4	80	42	19	74	41	20
	Norvège	17	2-18	99	87	46	19	8	3	87	48	19	89	46	19
	Pologne	14	5-18	96	93	50	11	3	1	84	m	m	84	m	m
	Portugal	14	4-17	99	89	37	10	4	2	85	37	14	74	35	12
	République slovaque	10	7-16	94	84	32	6	2	1	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	15	4-18	99	94	58	12	2	1	94	54	16	93	50	17
	Espagne	15	3-17	97	87	48	16	6	2	82	37	12	78	34	11
	Suède	16	3-18	99	90	45	27	16	5	86	44	28	m	m	m
	Suisse	13	5-17	100	85	40	17	5	1	85	34	14	83	31	13
	Turquie[3]	10	6-15	100	71	52	32	14	3	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	15	3-17	98	83	32	10	6	2	76	27	m	m	m	m
	États-Unis	13	5-17	100	84	36	13	7	2	80	38	15	77	32	13
	Moyenne OCDE	14	4-17	98	84	41	16	6	2	84	41	16	84	m	m
	Moyenne des pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles				87	43	16			86	43	16	84	m	m
	Moyenne UE23	14	4-17	98	88	43	15	6	2	88	42	m	m	m	m
Partenaires	Argentine[4]	12	5-16	100	75	38	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	13	4-16	99	69	29	15	8	3	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	9	5-13	93	78	26	5	2	1	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	11	7-17	98	87	37	6	2	0	m	m	m	82	34	13
	Arabie saoudite	7	7-13	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Les données ne sont pas désagrégées par groupe d'âge après l'âge de 15 ans.
3. Sont inclus dans les 6-14 ans un certain nombre d'élèves âgés de plus de 14 ans scolarisés dans l'enseignement primaire.
4. Année de référence : 2017.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163135

Tableau B1.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-24 ans dans le secondaire et le tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2018)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics ou privés

		Taux de scolarisation														Pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire	
		15-19 ans							20-24 ans								
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou formation équivalente	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou formation équivalente	15-19 ans	20-24 ans
			Toutes filières confondues	Filière générale	Filière professionnelle					Toutes filières confondues	Filière générale	Filière professionnelle					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	26	39	33	5	1	3	15	2	8	1	7	2	4	34	14	86
	Autriche	2	61	19	42	1	10	5	0	4	0	4	1	2	27	68	89
	Belgique	5	69	31	m	1	0	18	2	5	2	m	3	1	38	m	m
	Canada[1]	0	59	58	m	m	5	13	0	2	1	m	m	6	24	m	m
	Chili	3	62	50	12	a	5	12	0	2	2	0	a	10	31	20	13
	Colombie	18	27	19	8	0	5	8	1	2	1	0	0	5	17	29	6
	Costa Rica	22	35	23	11	a	m	m	4	6	4	2	a	m	m	32	30
	République tchèque	12	73	22	51	m	0	5	0	5	0	5	m	0	36	70	96
	Danemark	33	52	42	9	a	0	1	0	15	5	10	a	4	33	18	65
	Estonie	26	56	40	16	0	a	5	0	7	2	4	2	a	30	29	69
	Finlande	22	62	33	29	0	a	3	0	14	1	13	0	a	35	47	93
	France	4	62	39	23	0	7	13	0	3	0	3	0	5	30	36	96
	Allemagne	30	46	30	15	5	0	6	1	9	1	8	9	0	30	33	89
	Grèce	3	57	45	m	5	a	21	1	2	0	m	6	a	46	m	m
	Hongrie	4	69	44	25	5	0	5	0	4	2	2	6	1	25	36	43
	Islande	19	67	58	9	0	0	1	0	15	8	7	1	0	26	14	45
	Irlande	15	59	52	6	2	1	16	1	5	0	5	3	1	35	11	98
	Israël	4	57	34	24	0	3	2	0	0	0	0	1	3	16	41	7
	Italie[2]	1	75 d	35	41 d	x(2, 4)	0	8	0	2 d	0	2 d	x(9, 11)	0	34	54 d	88 d
	Japon	0	58	45	13	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	22	m
	Corée	1	54	45	10	a	10	20	0	0	0	0	a	10	40	18	22
	Lettonie	24	60	37	23	1	1	7	0	5	2	2	2	5	34	39	53
	Lituanie	38	43	32	10	2	a	12	1	2	1	1	4	a	40	24	54
	Luxembourg	13	62	27	35	0	0	1	1	10	1	9	1	2	7	57	92
	Mexique	7	44	28	16	a	1	10	3	2	1	1	a	1	21	37	27
	Pays-Bas	24	53	25	29	a	x(7)	15	0	13	0	13	a	x(14)	40 d	54	97
	Nouvelle-Zélande	4	58	52	7	3	x(7)	15	0	3	0	3	3	x(14)	28 d	11	90
	Norvège	19	64	36	28	0	0	4	0	9	2	7	0	1	36	43	77
	Pologne	21	63	28	35	1	0	8	0	4	3	1	6	0	40	56	19
	Portugal	12	61	38	23	0	1	14	0	5	2	3	0	1	30	38	65
	République slovaque	12	65	22	44	1	0	5	0	2	0	2	1	1	28	67	88
	Slovénie	2	80	28	53	a	1	10	0	13	1	12	a	6	39	65	94
	Espagne	10	59	46	13	0	4	14	1	7	2	5	0	8	32	22	74
	Suède	21	65	44	20	0	0	3	1	12	8	4	1	1	26	32	32
	Suisse	16	65	26	39	0	0	3	0	11	3	8	1	0	28	60	75
	Turquie	1	59	30	29	a	4	7	0	6	4	1	a	16	30	50	24
	Royaume-Uni[3]	7	59	36	23	a	1 d	16	1	6	0	6	a	2 d	23	39	100
	États-Unis	8	56	56	a	1	7	11	0	0	0	a	2	11	23	a	a
	Moyenne OCDE	14	58	37	22	1	2	9	1	6	2	4	2	3	30	37	62
	Moyenne UE23	15	61	35	27	1	1	9	1	7	2	5	2	2	32	43	76
Partenaires	**Argentine**[4]	17	48	48	a	a	m	m	3	3	3	a	a	m	m	a	a
	Brésil	14	46	42	4	1	0	7	2	5	5	1	2	0	21	9	11
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
	Indonésie	29	45	25	20	a	x(7)	4 d	0	3	2	1	a	x(14)	22 d	44	37
	Fédération de Russie[5]	20	26	20	7	0 d	25 d	15	0	1	0	1	0 d	5 d	31	25	61
	Arabie saoudite	7	62	62	1	0	m	m	2	4	4	0	0	m	m	1	4
	Afrique du Sud[4]	28	44	43	1	1	x(7)	4 d	1	15	11	4	5	x(14)	9 d	2	27
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. À l'exclusion des établissements privés dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
2. Sont incluses dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle des formations relevant de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. Sont incluses dans l'enseignement tertiaire de cycle court quelques licences en filière professionnelle; les données du deuxième cycle du secondaire sont réparties entre filière générale et filière professionnelle, selon le type d'institutions.
4. Année de référence : 2017.
5. Sont incluses dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court certaines formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163154/

Tableau B1.3. Taux de scolarisation dans le secondaire et le tertiaire à partir de l'âge de 25 ans, selon le niveau d'enseignement (2018)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics ou privés

		Taux de scolarisation							Pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire
			Deuxième cycle du secondaire						
		Premier cycle du secondaire	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière professionnelle	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou formation équivalente	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Australie	0.6	2.0	0.1	1.9	1.3	1.2	3.2	96
	Autriche	0.0	0.2	0.0	0.2	0.1	0.2	2.8	90
	Belgique	0.8	1.6	0.7	m	0.4	0.1	1.1	m
	Canada[1]	0.0	0.2	0.1	m	m	0.4	1.5	m
	Chili	0.1	0.3	0.3	0.0	a	1.1	2.5	9
	Colombie	0.3	0.2	0.2	0.0	0.0	0.9	2.2	0
	Costa Rica	0.7	0.7	0.5	0.2	a	m	m	30
	République tchèque	0.0	0.2	0.0	0.2	m	0.0	1.4	99
	Danemark	0.0	1.3	0.3	0.9	a	0.5	3.4	75
	Estonie	0.1	0.7	0.2	0.5	0.3	a	2.3	77
	Finlande	0.1	3.4	0.1	3.3	0.6	a	4.3	98
	France	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	1.0	100
	Allemagne	0.0	0.2	0.0	0.2	0.2	0.0	2.4	98
	Grèce	0.1	0.0	0.0	m	0.3	a	4.2	m
	Hongrie	0.0	0.5	0.3	0.2	0.3	0.0	1.4	41
	Islande	0.0	1.6	0.5	1.1	0.5	0.2	4.5	67
	Irlande	1.1	1.8	0.0	1.8	0.3	0.4	1.9	100
	Israël	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.4	4.0	a
	Italie[2]	0.1	0.1 d	0.0	0.1 d	x(2, 4)	0.0	1.4	94 d
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	0.0	0.0	0.0	0.0	a	0.2	1.2	a
	Lettonie	0.0	0.3	0.2	0.1	0.1	0.6	2.0	28
	Lituanie	0.2	0.2	0.1	0.1	0.5	a	1.7	42
	Luxembourg	0.0	0.3	0.0	0.2	0.1	0.0	0.8	82
	Mexique	1.6	0.5	0.4	0.1	a	0.0	1.5	10
	Pays-Bas	0.0	1.0	0.0	1.0	a	x(7)	2.4 d	99
	Nouvelle-Zélande	0.0	1.2	0.1	1.2	0.7	x(7)	3.4 d	94
	Norvège	0.0	0.5	0.1	0.3	0.2	0.1	3.9	73
	Pologne	0.0	0.1	0.1	0.0	0.3	0.0	1.7	0
	Portugal	0.2	0.5	0.3	0.2	0.0	0.0	1.3	36
	République slovaque	0.0	0.1	0.0	0.1	0.2	0.0	1.0	94
	Slovénie	0.0	0.3	0.0	0.3	a	0.2	1.1	98
	Espagne	0.2	0.6	0.0	0.6	0.1	0.4	1.7	94
	Suède	0.5	1.7	0.9	0.8	0.2	0.3	3.2	49
	Suisse	0.0	0.3	0.0	0.2	0.1	0.0	2.4	89
	Turquie	0.3	1.0	0.8	0.1	a	3.0	4.9	14
	Royaume-Uni[3]	0.2	1.0	0.0	1.0	a	0.4 d	1.3	100
	États-Unis	0.0	0.0	0.0	a	0.3	1.3	2.1	a
	Moyenne OCDE	0.2	0.7	0.2	0.5	0.2	0.4	2.3	61
	Moyenne UE23	0.2	0.7	0.2	0.6	0.2	0.1	2.0	76
Partenaires	Argentine[4]	0.4	0.2	0.2	a	a	m	m	a
	Brésil	0.4	0.6	0.5	0.1	0.3	0.0	3.1	21
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	a	m	m
	Indonésie	0.0	0.0	0.0	0.0	a	x(7)	1.4 d	a
	Fédération de Russie[5]	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0 d	0.3 d	1.0	25
	Arabie saoudite	0.0	0.2	0.1	0.0	0.0	m	m	17
	Afrique du Sud[4]	0.2	0.5	0.1	0.3	0.4	x(7)	1.5 d	69
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

1. À l'exclusion des établissements privés dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
2. Sont incluses dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle des formations relevant de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. Sont incluses dans l'enseignement tertiaire de cycle court quelques licences en filière professionnelle; les données du deuxième cycle du secondaire sont réparties entre filière générale et filière professionnelle, selon le type d'institutions.
4. Année de référence : 2017.
5. Sont incluses dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court certaines formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163173

Indicateur B2. En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?

Faits marquants

- Depuis quelques décennies, les responsables politiques s'intéressent de près à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants (EAJE), en particulier avant l'âge de 3 ans, dans les pays de l'OCDE. En 2018, 26 % des enfants de moins de 3 ans fréquentaient une structure d'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Tous les enfants ou presque en passent au moins par une année d'EAJE ; c'est désormais la norme dans les pays de l'OCDE, ce qui représente une grande avancée sur la voie de l'une des cibles relatives à l'éducation dans les objectifs de développement durable des Nations Unies (cible 4.2.2). Les taux de scolarisation des enfants de 5 ans dans l'enseignement préprimaire ou primaire sont supérieurs à 90 % dans tous les pays dont les données de 2018 sont disponibles, sauf en Arabie saoudite, en Colombie, en Fédération de Russie, en Finlande, en République slovaque et en Turquie.
- Les personnels de l'EAJE sont déterminants pour la qualité de l'instruction. On compte en moyenne 7 enfants par enseignant dans les services de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), mais 14 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans les pays de l'OCDE.

Contexte

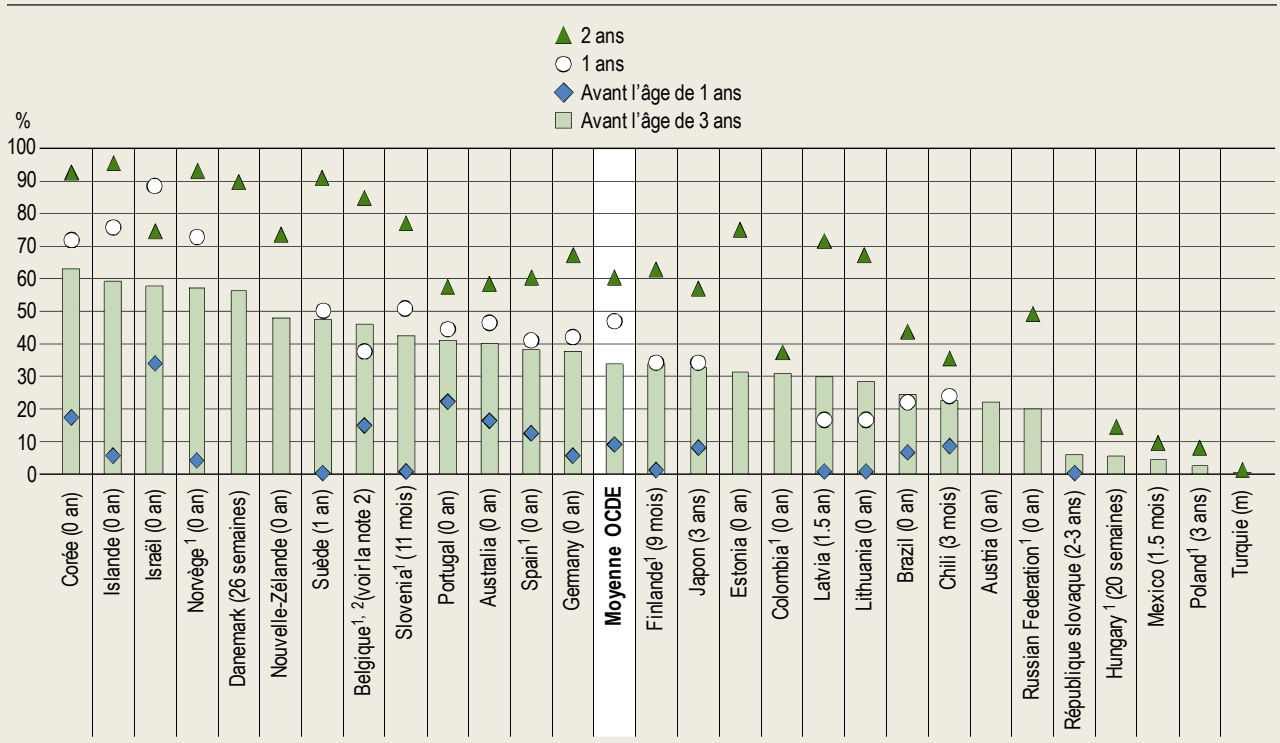
Les vertus de l'EAJE ne se limitent pas à l'amélioration de la situation des parents dans le monde du travail ou à la hausse des taux de fécondité. L'on s'accorde de plus en plus à reconnaître le rôle majeur que l'EAJE joue dans le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Les enfants qui prennent un bon départ dans la vie sont plus susceptibles de bien s'en sortir l'âge venant. C'est particulièrement vrai pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui ont souvent moins de possibilités de développer des capacités dans leur cadre familial (OCDE, 2018[1]).

Il faut en outre qu'une grande partie de la population travaille pour garantir la prospérité économique, et le nombre croissant de femmes sur le marché du travail a incité les gouvernements à s'intéresser de plus près au développement des services d'EAJE. Des services d'EAJE et autres dispositifs de qualité visant à améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée offrent aux parents davantage de possibilités de travailler et de combiner leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2018[2] ; OCDE, 2011[3] ; OCDE, 2016[4]).

Ces éléments ont incité les responsables politiques à concevoir des interventions précoces, à prendre des initiatives visant à améliorer la qualité des services d'EAJE et l'équité de leur accessibilité, à abaisser l'âge de la scolarité obligatoire et à revoir leurs postes de dépenses pour optimiser l'efficience du budget de l'éducation (Duncan et Magnuson, 2013[5]). En dépit de ces tendances générales, la qualité des structures d'EAJE, les types de services qui y sont proposés et le nombre d'heures que chaque enfant y passe d'ordinaire par semaine varient sensiblement entre les pays de l'OCDE.

Graphique B2.1. Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, selon l'âge (2018)

Tous services d'EAJE confondus (éducation de la petite enfance [CITE 0] et autres services agréés d'EAJE en dehors du cadre de la CITE 0)



Remarque : Les chiffres entre parenthèses indiquent l'âge auquel les services d'EAJE commencent à comporter une composante éducative intentionnelle.
1. À l'exclusion d'autres services d'EAJE agréés
2. Âge auquel les services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) commencent à comporter une composante éducative intentionnelle : 3-6 mois pour la Communauté flamande et 2 ans pour la Communauté française. Le taux de scolarisation est sous-estimé dans la mesure où seule la Communauté flamande de Belgique a fourni des données concernant le niveau 01 de la CITE.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans au niveau 0 de la CITE.
Source : OCDE (2020), tableau B2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163363

Autres faits marquants

- En moyenne, les services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) accueillent 34 % des enfants de 1 an et 46 % des enfants de 2 ans selon les chiffres de 2018. Au Japon, 33 % des enfants de 1 an et 50 % des enfants de 2 ans fréquentent des services d'EAJE qui ne relèvent pas du niveau 0 de la CITE.
- Les enseignants en poste dans des structures d'EAJE (niveau 0 de la CITE) sont le plus souvent diplômés de l'enseignement tertiaire en licence, ou formation équivalente (niveau 6 de la CITE), dans trois quarts environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.
- Les dépenses au titre de l'effectif total de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans sont estimées à 0.6 % du PIB en moyenne. Ces dépenses ne sont égales ou supérieures à 1.0 % du PIB qu'en Islande et en Norvège.

Analyse

Types de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Dans les pays de l'OCDE, il y a un consensus autour de l'importance de la qualité de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Toutefois, les types de services d'EAJE à la disposition des enfants et des parents varient fortement entre les pays de l'OCDE en termes de groupes d'âge cibles, de gouvernance, de financement, de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel) et de situation (dans des centres ou établissements d'enseignement ou à domicile) (OCDE, 2018[1]).

L'organisation des systèmes nationaux d'EAJE varie selon les pays, à commencer par les autorités responsables au premier chef et le degré d'intégration des systèmes à l'échelle nationale. Dans plus de 70 % des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants sont intégrés et une ou plusieurs instances publiques sont chargées de gérer le système d'EAJE dans son ensemble et de définir la composante éducative applicable aux enfants entre l'âge de 0 ou 1 an et le début de l'enseignement primaire (voir l'encadré B2.1 dans (OCDE, 2019[6])).

Dans l'ensemble, il existe deux catégories de services institutionnels d'EAJE :

Les services d'EAJE décrits dans la CITE 2011 (OCDE/Eurostat/Institut de Statistique de l'UNESCO, 2016[7]). Pour relever du niveau 0 de la CITE, les services d'EAJE doivent en principe :

- Avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ;
- Être institutionnalisés (organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants) ;
- Être d'une intensité et d'une durée représentant au moins l'équivalent de 2 heures par jour d'activités éducatives pendant 100 jours par an ;
- S'inscrire dans un cadre règlementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ;
- Employer un personnel formé ou agréé (les éducateurs doivent par exemple avoir des qualifications pédagogiques).

D'autres services agréés sont considérés comme faisant partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE, mais ne respectent pas tous les critères du niveau 0 de la CITE pour y figurer (les crèches en France ou les *amas* au Portugal, par exemple). Ces services existent dans de nombreux pays, mais ceux-ci ne sont pas tous en mesure de chiffrer leur taux de fréquentation. C'est la raison pour laquelle les données sont explicitement présentées séparément dans les tableaux B2.1 et B2.2. Cette distinction est également faite dans les analyses ci-dessous, où les moyennes concernent uniquement les services d'EAJE relevant de la CITE 2011.

Les services de garde informels (garde des enfants à domicile ou ailleurs par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices) ne sont pas couverts dans cet indicateur (pour plus de détails, voir la section « Définitions »).

Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans

La fréquentation de services d'EAJE de qualité dans la prime enfance peut avoir des effets positifs sur le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants à court et long terme (OCDE, 2018[8]) et (OCDE, 2018[2]). La longueur du congé parental et l'âge à partir duquel les enfants peuvent fréquenter un service d'EAJE influent aussi sur l'âge auquel les enfants commencent à fréquenter une structure d'EAJE. Le taux de fréquentation avant l'âge de 1 an n'est par exemple supérieur à 10 % que dans 7 des 22 pays dont les données sont disponibles, à savoir en Australie, en Belgique, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Israël et au Portugal. Par contraste, à l'âge de 1 an, le taux de fréquentation des services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) atteint 34 % en moyenne et est même égal ou supérieur à 50 % en Corée, en Israël, en Norvège et en Slovénie. Le taux de fréquentation est supérieur aussi à 50 % en Islande s'il est calculé compte tenu des services d'EAJE qui ne relèvent pas du niveau 0 de la CITE. Au Japon, un tiers des enfants de 1 an fréquentent un service d'EAJE qui ne relève pas du niveau 0 de la CITE. La fréquentation des services d'EAJE est désormais la norme à l'âge de 2 ans dans de nombreux pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 46 % des enfants de 2 ans fréquentent un service d'EAJE relevant du niveau 0 de la CITE selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2018. Ce pourcentage est égal ou supérieur à 80 % en Belgique, en Corée, au Danemark, en Islande, en Norvège et en Suède, mais inférieur à 10 % au Costa Rica, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suisse et en Turquie, des pays dans lesquels des enfants fréquentent des services d'EAJE ne relevant pas du niveau 0 de la CITE ; c'est par exemple le cas de la moitié des enfants au Japon (voir le Graphique B2.1).

Une tendance commune se dessine malgré ces différences sensibles entre les pays. Le pourcentage d'inscrits avant l'âge de 3 ans est en hausse dans la plupart des pays dont les données de 2005 et 2018 sont disponibles. Cette augmentation a été particulièrement marquée dans de nombreux pays européens (notamment en Allemagne, en Espagne, en Lituanie en Norvège, au Portugal et en Slovénie où elle est égale ou supérieure à 15 points de pourcentage) à la suite de l'élan supplémentaire insufflé par la réalisation des objectifs fixés par l'Union européenne (UE) en 2002 lors de la réunion de Barcelone, à savoir faire en sorte qu'en 2010 il y ait des places à temps plein en structures totalement subventionnées pour un tiers des enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2018[1]). Dans l'ensemble, l'augmentation de l'offre de services d'EAJE au cours des dernières décennies a grandement contribué à la hausse du taux d'emploi des femmes, en particulier celles dont les enfants ont moins de 3 ans. Les pays où les taux de fréquentation étaient plus élevés avant l'âge de 3 ans en 2018 tendent à compter parmi ceux où les taux d'emploi des mères sont les plus élevés (voir le tableau B2.1 dans (OCDE, 2018[2])).

Taux de fréquentation entre l'âge de 3 ans et le début de l'enseignement primaire

Dans de nombreux pays de l'OCDE, la plupart des enfants fréquentent une structure d'EAJE bien avant l'âge de 5 ans et le droit à une place dans ces structures est universel pendant un ou deux ans au moins avant le début de la scolarité obligatoire (voir l'Encadré B2.1). En moyenne, 88 % des enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentent une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) ou un établissement d'enseignement primaire, tout en étant généralement scolarisés dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans environ la moitié des 41 pays dont les données sont disponibles, la fréquentation d'une structure d'EAJE est pratiquement généralisée (égale ou supérieure à 90 %) entre l'âge de 3 et 5 ans (voir le Tableau B2.2).

C'est en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Islande, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni que les taux de fréquentation des structures d'EAJE (niveau 0 de la CITE) sont les plus élevés à l'âge de 3 ans : ils passent la barre des 95 %. Dans les pays de l'OCDE, près de 9 enfants sur 10 (88 %) sont inscrits dans l'enseignement préprimaire ou primaire à l'âge de 4 ans. Dans les pays de l'UE23 (c'est-à-dire les pays membres de l'Union européenne et de l'OCDE), 91 % des enfants sont préscolarisés ou scolarisés à l'âge de 4 ans. À cet âge, les taux de préscolarisation et de scolarisation varient : ils sont égaux ou supérieurs à 98 % en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Israël et au Royaume-Uni, mais inférieurs à 50 % en Arabie saoudite, en Suisse et en Turquie (voir le Tableau B2.2).

Ces taux s'expliquent par l'expansion des services d'EAJE durant les dernières décennies dans de nombreux pays. Entre 2005 et 2018, le taux de scolarisation et de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et primaire entre l'âge de 3 et 5 ans a augmenté de plus 10 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'augmentation a été spectaculaire durant cette période dans quelques pays, par exemple en Fédération de Russie, en Lituanie, en Pologne et en Turquie. Par contraste, il n'y a pas eu de telle évolution dans d'autres pays. En Suisse par exemple, le taux de fréquentation était l'un des moins élevés en 2005 et l'est toujours en 2018 (voir le Graphique B2.2), ce qui s'explique par le fait que l'instruction obligatoire ne concerne pratiquement pas les enfants de 3 ans et que le niveau 02 de la CITE commence à l'âge de 4 ans.

Durant cette période, la plus grande priorité accordée à la politique de l'EAJE a entraîné l'abaissement de l'âge du début de la scolarité obligatoire, l'élargissement de l'offre de services gratuits d'EAJE à certains âges et dans certains groupes cibles, la scolarisation généralisée des enfants plus âgés et, dans plusieurs pays, la création de programmes intégrés entre l'âge de 1 an et le début de l'enseignement primaire. La scolarité obligatoire débutait par exemple avec l'enseignement primaire il y a une dizaine d'années dans la plupart des pays. Elle débute en revanche avec l'enseignement préprimaire dans un tiers des pays dont les données de 2018 sont disponibles et à l'âge de 3 ans en France (depuis septembre 2019), en Hongrie, en Israël et au Mexique (voir le Tableau B2.2 et l'Encadré B2.2).

Fréquentation selon le type d'établissements

Les besoins et les attentes des parents concernant l'accessibilité des structures, leur coût, leur programme, la qualité de leur personnel et leur responsabilisation sont autant de facteurs importants à prendre en compte pour évaluer l'essor de l'EAJE et identifier les types de prestataires. Si les établissements publics ne sont pas en mesure de répondre aux besoins et attentes des parents en matière de qualité, d'accessibilité et de responsabilisation dans l'enseignement préprimaire, certains parents risquent d'inscrire leur enfant dans des établissements privés (Shin, Jung et Park, 2009[9]).

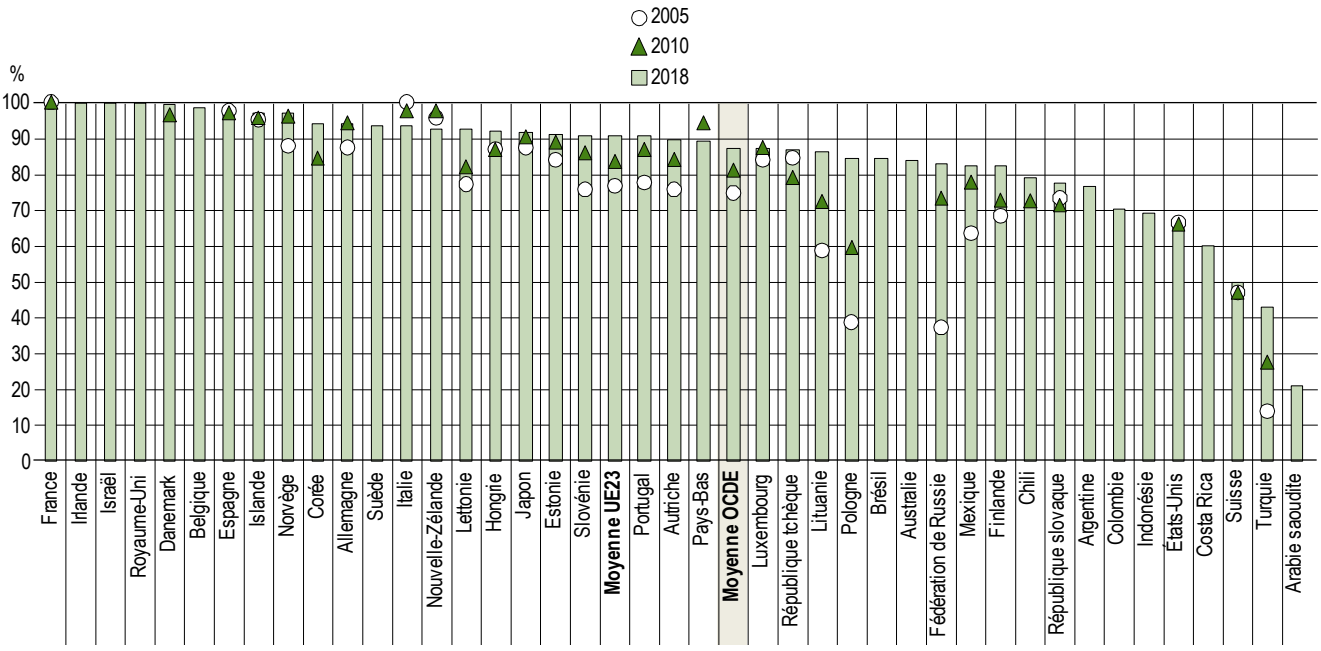
Dans la plupart des pays, l'effectif des établissements privés est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. Il existe deux types d'établissements privés : les établissements privés indépendants et les établissements privés subventionnés par l'État. Les établissements sont considérés comme des établissements privés indépendants si leur gestion relève d'une instance non gouvernementale ou d'un conseil de direction dont les membres ne sont pas désignés par une instance publique et que les pouvoirs publics financent moins de 50 % de leur budget principal. Les établissements privés subventionnés par l'État sont dirigés par des structures similaires, mais les pouvoirs publics financent plus de 50 % de leur budget principal (OCDE, 2019[10]).En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les établissements privés accueillent environ la moitié de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). Cette moyenne occulte toutefois de grandes différences entre les pays. Les établissements privés d'EAJE

accueillent au plus 20 % de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance au Chili, au Danemark, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, en Slovénie et en Suède, mais plus de 75 % de cet effectif en Corée, en Indonésie, en Irlande, en Israël, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le Tableau B2.3).

Les établissements publics accueillent généralement moins d'enfants âgés de moins de 3 ans que d'enfants plus âgés. Les établissements publics accueillent environ deux tiers environ de l'effectif de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans les pays de l'OCDE et près de trois quarts de cet effectif dans l'UE23, fruit de la politique visant à promouvoir le développement de l'offre d'EAJE menée dans la plupart des pays européens. Dans quelques pays toutefois, l'enseignement préprimaire reste essentiellement fourni par le secteur privé : les établissements privés accueillent 75 % au moins de l'effectif de l'enseignement préprimaire en Australie, en Corée, en Indonésie, en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.3).

Graphique B2.2. Évolution du taux de scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans (2005, 2010 et 2018)

Éducation de la petite enfance (CITE 0) et enseignement primaire



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des 3-5 ans en 2018.
Source : OCDE (2020), tableau B2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163382

Personnel des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Qualifications du personnel enseignant des services d'EAJE

Les futurs enseignants doivent pouvoir suivre une formation initiale de grande qualité. Le type, la durée et le contenu des cursus proposés sont autant de facteurs qui influent sur la mesure dans laquelle la formation initiale prépare les enseignants à exercer leur profession. Selon la littérature, le niveau et la durée de la formation initiale du personnel enseignant sont en corrélation positive avec la qualité globale de l'EAJE (Manning et al., 2017[11]). Si le personnel est hautement qualifié, l'environnement peut être plus stimulant et les pratiques pédagogiques, de grande qualité, ce qui améliore le bien-être des enfants et les résultats de leur apprentissage (voir l'Encadré B2.2).

Les formations d'enseignant d'EAJE relèvent de l'enseignement tertiaire dans la quasi-totalité des pays. Dans 18 des 25 pays dont les données sont disponibles, il faut être au moins diplômé de l'enseignement tertiaire en licence, ou formation équivalente (niveau 6 de la CITE), pour pouvoir enseigner dans un service d'EAJE (niveau 0 de la CITE). Ce constat souffre toutefois quelques exceptions. En République slovaque, être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire suffit

pour donner cours dans l'enseignement préprimaire, mais un nombre croissant d'enseignants sont désormais diplômés de l'enseignement tertiaire, en licence ou en master. En Allemagne, un diplôme sanctionnant une formation professionnelle tertiaire (*Erzieherausbildung*, niveau 6 de la CITE) suffit, tandis qu'en Autriche et en Israël, le diplôme le plus courant est celui sanctionnant une formation tertiaire de cycle court (niveau 5 de la CITE) de deux ans. À l'autre extrême, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire doivent être diplômés du niveau 7 de la CITE (master ou formation équivalente) en France (depuis l'année scolaire 2010/11) et au Portugal. En Pologne, les enseignants en poste dans la plupart des services d'EAJE sont diplômés de ce niveau d'enseignement, mais ce n'est pas obligatoire (voir le Tableau B2.3).

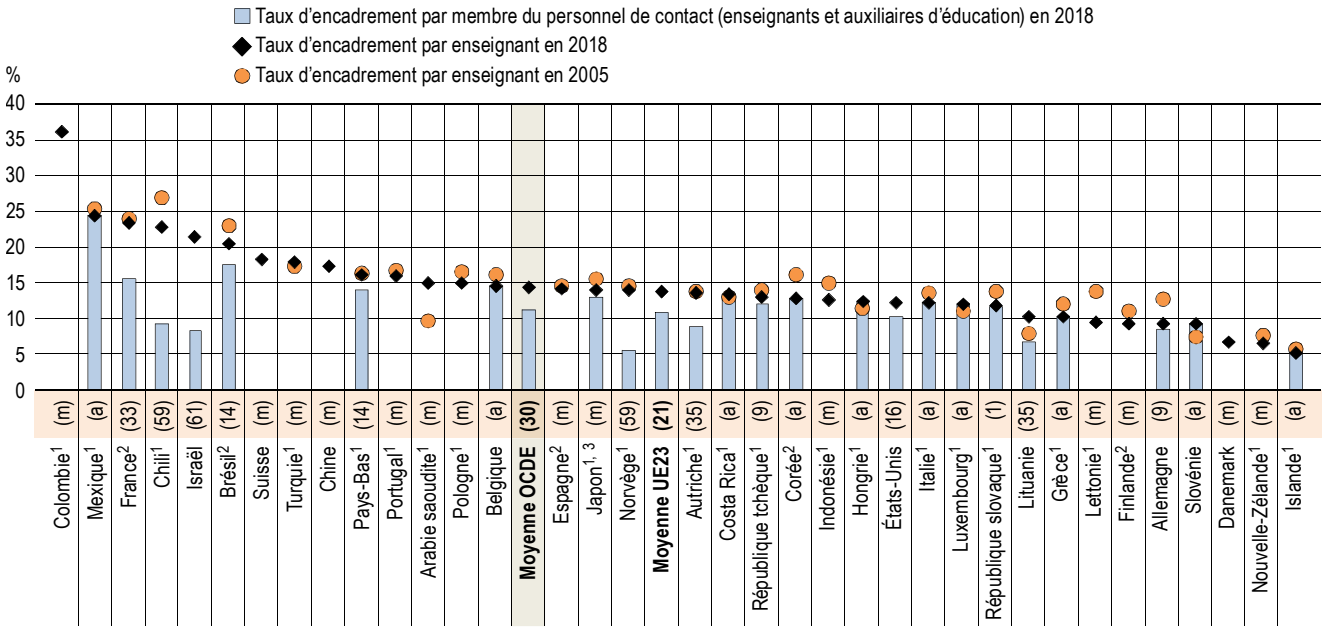
On ne peut toutefois attendre de la formation initiale, quelle que soit sa qualité, qu'elle prépare les futurs enseignants à tous les défis qu'ils auront à relever durant leur carrière. Au vu de l'évolution du profil démographique des élèves, de la longueur de la carrière de nombreux enseignants et de la nécessité d'actualiser les connaissances et les compétences, la formation initiale des enseignants doit être considérée comme la première étape seulement d'un développement permanent. Il ressort d'études récentes que dans l'enseignement préprimaire, la formation continue spécialisée a plus d'effets que la formation initiale, en particulier concernant le travail collaboratif, l'encadrement des activités ludiques et l'initiation à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques et aux sciences (Assel et al., 2006[12] ; de Haan et al., 2013[13]).

Taux d'encadrement

Des recherches montrent que des environnements riches et stimulants et une pédagogie de qualité reposent sur du personnel plus qualifié et que des interactions de qualité entre le personnel et les enfants favorisent un meilleur rendement de l'apprentissage. Des taux d'encadrement plus élevés sont systématiquement associés à des relations de qualité entre le personnel et les enfants dans l'EAJE. Il est courant de considérer que des taux plus élevés sont bénéfiques, car ils permettent au personnel de se concentrer davantage sur les besoins de chacun des enfants et de passer moins de temps à gérer les perturbations pendant l'apprentissage (OCDE, 2020[14]).

Graphique B2.3. Taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire (CITE 02) (2005, 2018)

Établissements publics et privés, calculs fondés sur des équivalents temps plein



Remarque : Les chiffres entre parenthèses indiquent le pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact d'EAJE (enseignants et auxiliaires d'éducation).
1. Année de référence : 2013, et non 2005.
2. Année de référence : 2010, et non 2005.
3. Les données n'incluent pas les garderies ni les programmes intégrés dans le système d'éducation.
Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire en 2018.
Source : OCDE (2020), tableau B2.3 et Base de données de *Regards sur l'éducation*, Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163401

Le taux d'encadrement est un indicateur important des moyens mobilisés en faveur de l'éducation. La taille des classes et les taux d'encadrement sont des leviers utilisés pour améliorer la qualité de l'EAJE. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 14 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais ce taux varie fortement entre les pays. Le taux d'encadrement, hors auxiliaires d'éducation, est inférieur à 10 enfants par enseignant en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, mais égal ou supérieur à 20 enfants par enseignant au Brésil, au Chili, en Colombie, en France, en Israël et au Mexique. Ce ratio a diminué sensiblement au fil du temps dans certains pays. Il a par exemple diminué de 3 ou 4 élèves par enseignant en Allemagne (entre 2005 et 2013, au Chili (entre 2013 et 2018), en Corée (entre 2010 et 2018) et en Lettonie (entre 2010 et 2018). Ce ratio a augmenté de cinq enfants par enseignant entre 2013 et 2018 en Arabie saoudite, où il reste toutefois proche de la moyenne de l'OCDE en 2018 (voir le Graphique B2.3).

Certains pays, comme l'Autriche, le Chili, la France, Israël, la Lituanie et la Norvège, recourent également beaucoup aux auxiliaires d'éducation dans l'enseignement préprimaire, ce qui peut se traduire par de meilleurs taux d'encadrement par membre du personnel de contact que par enseignant. Les auxiliaires d'éducation aident les enseignants dans leurs tâches quotidiennes et s'occupent des enfants ayant des besoins spécifiques. Dans la plupart des pays, ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, souvent en filière professionnelle (voir le Graphique B2.3).

Le nombre d'enfants par membre du personnel a plus d'importance pour les interactions avec les enfants avant l'âge 3 ans qu'entre l'âge de 3 et 5 ans (OCDE, 2018[8]). On compte en moyenne 7 enfants par enseignant dans les services de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) dans les pays de l'OCDE, mais plus de 20 enfants par enseignant en Indonésie. Comme dans l'enseignement préprimaire, le taux d'encadrement augmente si les auxiliaires d'éducation sont pris en compte. Dans la plupart des pays, les taux d'encadrement (compte tenu des enseignants et des auxiliaires d'éducation) sont plus élevés dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire (voir le Tableau B2.3).

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

La pérennité du financement public est cruciale pour le développement et la qualité des services d'EAJE. Prévoir un budget adéquat permet de recruter du personnel expérimenté qui dispose des qualifications requises pour stimuler le développement cognitif, social et émotionnel des enfants. L'investissement dans des structures et leur équipement contribue également au développement d'environnements d'apprentissage centrés sur l'enfant et son bien-être. Dans les pays où le budget public n'est pas à la hauteur des objectifs qui sont de faire en sorte que les services d'EAJE soient à la fois largement accessibles et de grande qualité, les parents peuvent avoir plus tendance à se tourner vers des structures privées d'EAJE. De plus, si le coût de l'EAJE n'est pas suffisamment subventionné, la capacité des parents de le financer influera fortement sur le taux de fréquentation des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2018[1]).

Dépenses par enfant

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant au titre des établissements publics et privés s'élèvent en moyenne à 9 000 USD dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2017 ; elles sont inférieures à 1 600 USD en Colombie, mais supérieures à 15 000 USD au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Norvège. Les dépenses annuelles par enfant au titre du développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) sont nettement plus élevées que celles au titre de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et s'élèvent en moyenne à environ 12 800 USD. Le taux d'encadrement supérieur dans le développement éducatif de la petite enfance compte parmi les principaux facteurs qui expliquent cette différence (voir le Tableau B2.3 et le Tableau B2.4). Le nombre moyen d'heures par an pendant lequel les enfants fréquentent leur structure d'EAJE explique aussi la différence de budget entre les pays (voir l'encadré B2.2 dans (OCDE, 2018[15])).

Dépenses en pourcentage du PIB

Les dépenses au titre de l'EAJE peuvent aussi s'analyser à l'aune de la richesse des pays. Les dépenses au titre de toutes les structures d'EAJE représentent en moyenne 0.9 % du produit intérieur brut (PIB) dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2017, dont plus de deux tiers au titre des établissements d'enseignement préprimaire. L'Australie, la Colombie, la Grèce, le Japon et la Turquie consacrent au plus 0.3 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), alors que des pays tels que le Danemark, l'Islande, Israël, la Norvège et la Suède y consacrent au moins 1 % de leur PIB (voir le Tableau B2.4).

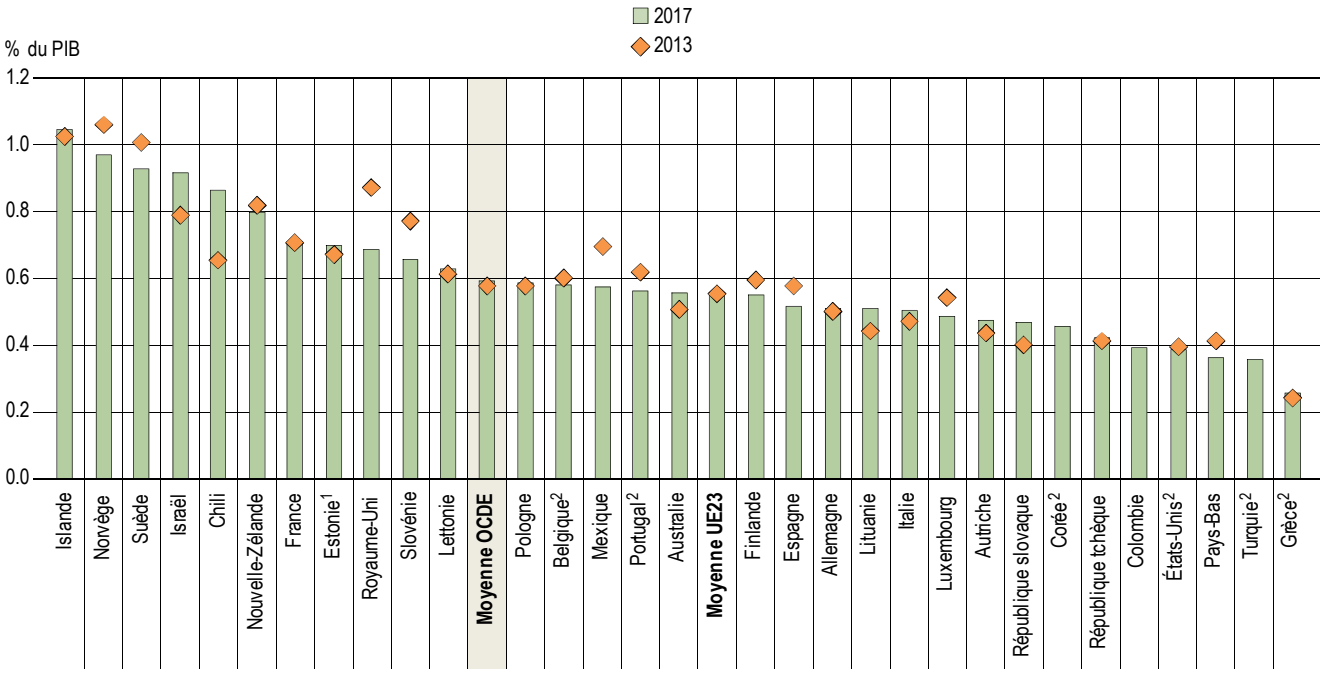
Ces différences de dépenses s'expliquent dans une grande mesure par les taux de fréquentation, l'intensité de la fréquentation, les coûts et les droits d'accès et l'âge du début de l'enseignement primaire, qui varient entre les pays. Sur ce dernier point, le fait que l'enseignement préprimaire dure moins longtemps du fait du début plus précoce de l'enseignement primaire en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni explique en partie pourquoi les dépenses au titre de l'EAJE sont

inférieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB dans ces trois pays. De même, le début plus tardif de l'enseignement primaire, qui s'observe par exemple en Estonie, en Finlande, en Lettonie et en Suède, implique que la fréquentation des structures d'EAJE est plus longue et peut expliquer pourquoi les dépenses sont supérieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB (voir l'âge du début de l'enseignement primaire dans le Tableau B2.2).

Pour éviter ce biais, les dépenses au titre de l'EAJE sont désormais présentées par âge ainsi que par niveau de la CITE depuis l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation*. Cette nouvelle méthodologie a le mérite d'éviter les biais résultant des différences entre les groupes d'âge dans l'effectif de l'EAJE et de l'enseignement primaire, et permet de comparer les dépenses par âge, ce qui donne un aperçu plus précis de l'investissement des pays dans la petite enfance. Comme cet indicateur présente des estimations, il doit être interprété avec prudence. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire représentent 0.6 % du PIB entre l'âge de 3 et 5 ans. Ce pourcentage est de 0.3 % du PIB en Grèce, mais est égal ou supérieur à 1 % en Islande et en Norvège. Ce pourcentage n'a guère évolué en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais des différences marquées s'observent dans certains pays. Le pourcentage des dépenses n'a pas augmenté entre 2013 et 2017 dans la moitié des pays. C'est au Chili qu'il a le plus augmenté, passant de 0.7 % à 0.9 % du PIB (voir le Graphique B2.4).

Graphique B2.4. Dépenses au titre de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et de l'enseignement primaire (CITE 01) entre l'âge de 3 et 5 ans, en pourcentage du PIB (2013 et 2017)

Établissements publics et privés



1. À l'exclusion des programmes du niveau 01 de la CITE

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses en pourcentage du PIB en 2017.

Source : OCDE (2020), tableau B2.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163420

Financement public et privé de l'EAJE

La source du financement des structures d'EAJE varie entre les pays. Dans de nombreux pays, les enfants ont tous accès à une structure publique d'EAJE à partir d'un âge donné. Les gouvernements délèguent aux autorités locales la responsabilité du financement public de l'EAJE. En règle générale, le financement public est plus décentralisé dans l'EAJE qu'à tout autre niveau d'enseignement (OCDE, 2018[15]). Dans l'ensemble, le budget public de l'EAJE est considérable et en hausse, bien que des différences s'observent entre l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). En moyenne, les pouvoirs publics financent 70 % des dépenses totales au titre du

développement éducatif de la petite enfance, mais 83 % au titre de l'enseignement préprimaire. Le Japon et le Royaume-Uni sont les seuls pays où la part privée du budget total de l'enseignement préprimaire est supérieure à 40 %. Au Royaume-Uni, la plupart des dépenses privées sont supportées par les ménages. Au Japon, le coût élevé est réparti entre les ménages, les fondations et les entreprises (voir le Tableau B2.4).

Encadré B2.1. Droit et gratuité en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) restent une grande priorité politique dans de nombreux pays de l'OCDE. Les taux de fréquentation des services d'EAJE continuent d'augmenter tant avant qu'après l'âge de 3 ans. Cette évolution s'explique en partie par l'extension du droit à la fréquentation des services d'EAJE et les efforts consentis pour garantir l'accès de ces services à des enfants plus âgés (de 3 à 5 ans) ou appartenant à certains groupes, par exemple les enfants âgés de moins de 2 ans issus de milieux défavorisés.

Les pays garantissent l'accès de tous à l'EAJE soit en élevant cet accès au rang de droit, soit en le rendant obligatoire. Dans les pays où l'accès à l'EAJE est érigé en droit, les parents peuvent inscrire leurs enfants dans un service d'EAJE ou choisir d'autres options. En revanche, dans les pays où la fréquentation des services d'EAJE est obligatoire, la présence des enfants est imposée pendant un certain nombre d'heures et les parents doivent justifier les absences sous peine de sanctions. Un document attestant la fréquentation d'un service d'EAJE est souvent requis à l'admission dans l'enseignement primaire (Comission européenne/EACEA/Eurydice, 2019[16]).

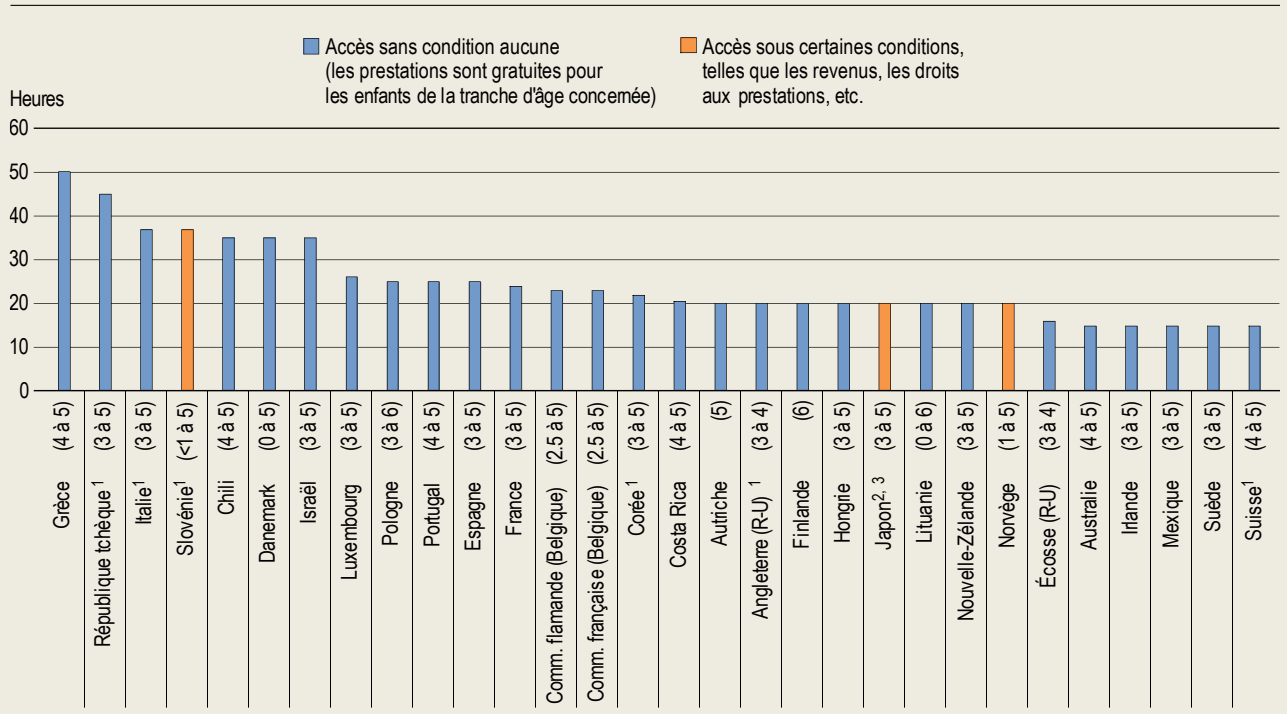
L'âge auquel une place est garantie dans un service d'EAJE varie sensiblement entre les pays. L'accès aux services subventionnés d'EAJE est garanti à partir de l'âge de 3 ans, voire un peu avant, dans la plupart des pays, mais peu de temps après la naissance ou dès la fin du congé parental dans sept pays (l'Allemagne, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Lettonie, la Norvège et la Slovénie). Les systèmes d'éducation garantissent uniquement une place dans un service d'EAJE à partir de l'âge de 4, 5 ou 6 ans ou pendant un ou deux ans avant le début de l'enseignement primaire en Australie, en Autriche, au Brésil, au Chili, au Costa Rica, en Grèce, en Lituanie, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suisse. Souvent, les services d'EAJE visent explicitement à préparer les enfants à entrer dans l'enseignement primaire pour faciliter la transition vers le cadre scolaire. Le droit de fréquenter un service d'EAJE à un âge donné ne signifie pas que la fréquentation est obligatoire à cet âge. En Australie, au Chili et au Portugal, la fréquentation des services d'EAJE est un droit un ou deux ans avant le début de l'enseignement primaire, mais elle n'est pas obligatoire. Malgré le cadre légal qui garantit une place à tous les enfants dans les services d'EAJE, certaines municipalités éprouvent toujours des difficultés à aligner l'offre sur la demande dans plusieurs pays. Par ailleurs, de nombreux pays ont pris des mesures visant à garantir l'accès des services d'EAJE à certains groupes d'enfants (Comission européenne/EACEA/Eurydice, 2019[16]).

Le fait que la fréquentation des services d'EAJE est un droit ou une obligation influe sur l'assiduité prescrite. Si la fréquentation des services d'EAJE subventionnés (ou gratuits) est un droit, le nombre d'heures de fréquentation est défini, mais les enfants ne doivent pas nécessairement l'atteindre. En revanche, si la fréquentation des services d'EAJE est obligatoire, l'assiduité prescrite doit être respectée. Dans les deux cas, les enfants peuvent avoir droit à des heures supplémentaires de fréquentation (Comission européenne/EACEA/Eurydice, 2019[16]). L'assiduité hebdomadaire des enfants varie fortement entre les pays qui ont opté pour la gratuité des services d'EAJE. Le nombre d'heures d'EAJE qui est garanti varie entre 20 et 29 heures dans la plupart des pays, mais passe la barre des 30 heures au Chili, au Danemark, en Israël, en Italie, en République tchèque et en Slovénie et atteint même 50 heures en Grèce. Le nombre d'heures garanti est inférieur à 20 heures en Australie, en Écosse, en Irlande, au Mexique, en Suède et en Suisse (voir le Graphique B2.5).

Les services d'EAJE doivent être d'un prix abordable pour être accessibles au plus grand nombre. Ces services ne sont pas nécessairement gratuits si leur fréquentation est un droit. Les pays peuvent accorder la gratuité de la fréquentation pendant un certain nombre d'heures, sous conditions ou non. Dans l'ensemble, la gratuité de la fréquentation sans condition est moins fréquente chez les très jeunes enfants que chez les enfants plus âgés (voir le Graphique B2.5). L'enseignement préprimaire est gratuit pour tous au moins un an avant le début de l'enseignement primaire dans la plupart des pays, mais sa durée (nombre d'années) et son intensité (nombre d'heures par semaine) varient fortement entre eux. Ce niveau d'enseignement est gratuit pendant plus de 25 heures par semaine au Chili (à l'âge de 4 et 5 ans), en Grèce, en Israël, en Italie et au Luxembourg (entre l'âge de 3 et 5 ans) et en République tchèque (uniquement l'année précédant le début de l'enseignement primaire). En revanche, il n'est gratuit que pendant moins de 20 heures par semaine en Australie, en Écosse, en Irlande, au Mexique, en Suède et en Suisse. Depuis le 1er octobre 2019, la fréquentation gratuite des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est un droit universel entre l'âge de 3 et 5 ans au Japon. Depuis septembre 2019, l'instruction est obligatoire dès l'âge de 3 ans en France, où la préscolarisation est désormais un droit universel et est obligatoire entre l'âge de 3 et 5 ans.

En revanche, quelques pays subordonnent la gratuité des services d'EAJE à une série de conditions, notamment le niveau de revenus ou le droit à des prestations sociales. C'est le cas de la Norvège et de la Slovénie, où la gratuité des services d'EAJE une année avant le début de l'enseignement primaire est accordée en fonction des besoins des familles.

Graphique B2.5. Nombre d'heures par semaine et âges auxquels les enfants ont le droit d'accéder gratuitement à l'EAJE (2018)



Remarque : Les tranches d'âge concernées par l'accès gratuit sont indiquées entre parenthèses à côté des noms de pays.
1. Angleterre (entre 15 et 32 heures), Corée (entre 20 et 25 heures), Italie (entre 25 et 50 heures), République tchèque (entre 32.5 et 60 heures), Slovénie (entre 30 et 45 heures), Suisse (entre 10 et 20 heures)
2. Depuis le 1er ocàbre 2019, la fréquentation gratuite des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est un droit universel entre l'âge de 3 et 5 ans.
3. Les données n'incluent pas les garderies ni les programmes intégrés dans le système d'éducation.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures par semaine pendant lesquelles les enfants peuvent gratuitement fréquenter une structure d'EAJE.
Source : OCDE (2019), Enquête EAJE 2018, TALIS Starting Strong, Commission européenne/EACEA/Eurydice. Consulter la section « Source » pour àut complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163439

Encadré B2.2. L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) « Petite enfance »

En octobre 2019, l'OCDE a lancé la première grande enquête internationale sur les personnels en poste dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE). L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) « Petite enfance » vise à recueillir des données internationales probantes pour orienter la conception et la mise en œuvre de politiques axées sur les personnels et la direction des services d'EAJE et leurs pratiques pédagogiques et professionnelles, en particulier en ce qui concerne les aspects favorables à l'apprentissage des enfants, à leur développement et à leur bien-être. Par personnels, on entend les personnes responsables des interactions pédagogiques avec les enfants, à savoir les enseignants et les auxiliaires d'éducation dans les pays où la distinction peut être faite entre les deux métiers. Cette enquête vise à recueillir des données sur le bien-être des enfants, leurs environnements d'apprentissage et le travail que les personnels des services d'EAJE font avec eux ainsi que sur les responsabilités et

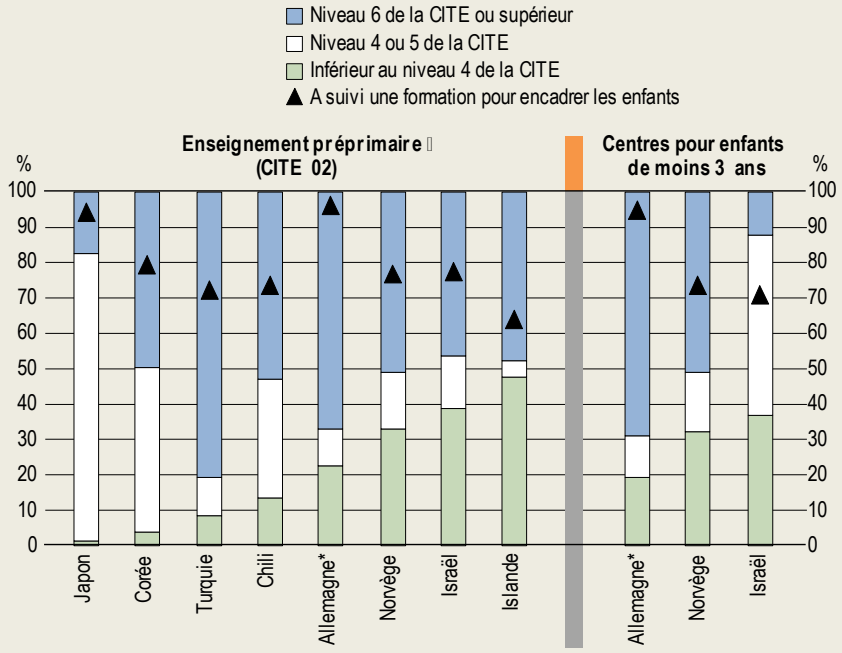
fonctions des chefs d'établissement, la formation initiale et continue des enseignants et auxiliaires d'éducation et les raisons pour lesquelles ceux-ci ont choisi de travailler dans le secteur de l'EAJE.

Neuf pays ont participé à l'enquête TALIS « Petite enfance » en 2018 : l'Allemagne, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Islande, Israël, le Japon, la Norvège et la Turquie. Ces pays ont recueilli des données auprès des enseignants et auxiliaires d'éducation et des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Quatre de ces pays (l'Allemagne, le Danemark, Israël et la Norvège) en ont également recueilli auprès des personnels et des chefs d'établissement en poste dans des structures accueillant des enfants de moins de 3 ans. Le rapport technique sur l'enquête TALIS « Petite enfance » (*TALIS Starting Strong 2018 Technical Report)* décrit en détail la conception et l'administration de la collecte de données (OCDE, 2019[17]).

Ce premier volume consacré à l'enquête TALIS « Petite enfance » examine de nombreux facteurs susceptibles d'influer sur la qualité de l'EAJE et, donc, sur l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants. Les principaux constats qui y sont faits sont résumés ci-dessous.

Graphique B2.6. Niveau de formation du personnel et contenu de la formation initiale

Les personnels communiquent leur niveau de formation le plus élevé et indiquent s'ils ont reçu une formation spécifique pour encadrer les enfants



Remarque : Les répondants qui appartiennent à la catégorie « Inférieur au niveau 4 de la CITE » ont une formation au plus du niveau de l'enseignement secondaire. Les répondants qui appartiennent à la catégorie « Niveau 4 ou 5 de la CITE » ont une formation au minimum du niveau de l'enseignement secondaire mais inférieure à la licence, en ce compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire (généralement à orientation professionnelle) ou le tertiaire de cycle court. Les répondants qui appartiennent à la catégorie « Niveau 6 de la CITE ou supérieur » ont une formation au minimum du niveau de la licence ou formation équivalente.
* Les estimations concernant les sous-groupes et les écarts entre ceux-ci doivent être interprétés avec prudence. Voir l'annexe B pour plus de détails.
Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage du personnel (enseignants et auxiliaires d'éducation) qui ont une formation inférieure au niveau 4 de la CITE.
Source : Base de données TALIS Starting Strong 2018 (Tableaux D.3.1, D3.2. et D.3.3)

StatLink https://doi.org/10.1787/888934010736

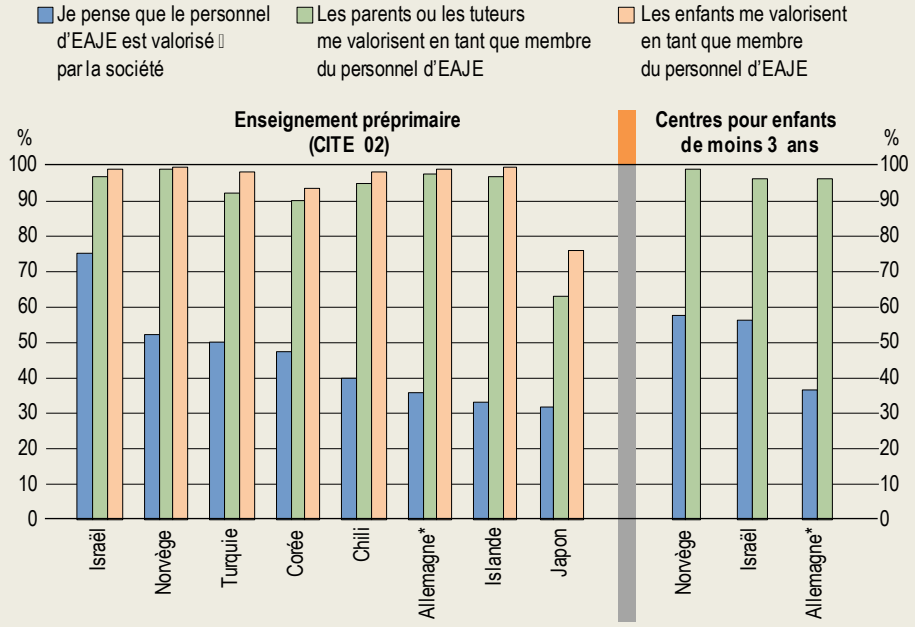
En premier lieu, les enseignants et auxiliaires d'éducation plus instruits et mieux formés qui ont davantage de responsabilités sont plus susceptibles d'adapter leurs pratiques au développement et aux centres d'intérêt de chaque enfant, tant en classe qu'en salle de jeux. La majorité d'entre eux sont diplômés de l'enseignement post-secondaire, mais pas nécessairement formés à la prise en charge spécifique de jeunes enfants. Le développement professionnel est courant, mais variable. La question de la formation spécifique à la prise en charge de jeunes enfants qui a été suivie ou non, une variable importante pour la qualité de l'EAJE, est à distinguer du niveau de formation (voir le Graphique B2.6). Au Japon par exemple, les personnels de l'EAJE sont le plus souvent diplômés du tertiaire de cycle court et ont

pratiquement tous suivi une formation spécifique à la prise en charge des jeunes enfants. En Turquie par contre, ils sont le plus souvent diplômés de l'enseignement tertiaire en licence, voire d'un niveau supérieur à la licence, mais plus d'un quart d'entre eux n'ont pas suivi de formation spécifique à la prise en charge de jeunes enfants. En Islande, où les personnels sont à peu de choses près pour moitié très instruits et pour moitié au plus diplômés de l'enseignement secondaire, trois quarts d'entre eux n'ont pas suivi de formation spécifique à la prise en charge des jeunes enfants (OCDE, 2019[17]).

En second lieu, les enseignants et auxiliaires d'éducation qui se sentent plus valorisés par la société disent adapter davantage leurs pratiques au développement et aux centres d'intérêt de chaque enfant en classe et en salle de jeux. Quant à leur satisfaction professionnelle, la majorité d'entre eux s'estiment valorisés par les enfants et leurs parents ou tuteurs dans tous les pays. En revanche, ils sont moins nombreux à s'estimer valorisés par la société dans tous les pays (voir le Graphique B2.7). Les enseignants et auxiliaires d'éducation aiment leur métier dans l'ensemble, mais moins de 40 % d'entre eux sont satisfaits de leur salaire. Un peu plus de la moitié d'entre eux estiment que le travail est valorisé par la société (OCDE, 2019[17]).

Graphique B2.7. Sentiment du personnel d'être valorisé par les enfants, les familles et la société

Pourcentage des membres du personnel qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec chacune des affirmations suivantes



Remarque : Les membres du personnel en poste dans les centres qui s'occupent d'enfants de moins de 3 ans n'ont pas été consultés par rapport à leur sentiment d'être valorisé par les enfants dont ils ont la charge.
* Les estimations concernant les sous-groupes et les écarts entre ceux-ci doivent être interprétés avec prudence. Voir l'annexe B pour plus de détails.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des membres du personnel d'EAJE qui se sentent valorisés par la société.
Source : Base de données TALIS Starting Strong 2018 (Tableaux D.3.18)

StatLink https://doi.org/10.1787/888934011002

En troisième lieu, réduire la taille des groupes, revaloriser les salaires et fournir un appui à la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques sont les mesures les plus souvent citées par les enseignants et auxiliaires d'éducation parmi celles à prendre en priorité si le budget du secteur devait augmenter. Les personnels en poste dans des structures accueillant des enfants de moins de 3 ans citent le développement professionnel de qualité parmi leurs trois mesures prioritaires dans cette hypothèse (OCDE, 2019[17]).

Enfin, les enseignants et auxiliaires d'éducation en poste dans l'enseignement préprimaire disent privilégier nettement plus dans leurs pratiques l'épanouissement socio-émotionnel des enfants et le développement de leur expression orale que l'acquisition de compétences en littératie et en numératie. Ils estiment que la faculté de coopération est la principale qualité parmi celles qui sont importantes pour le développement des jeunes enfants (OCDE, 2019[17]).

Ces constats invitent les responsables politiques à réorienter à plusieurs égards la politique d'EAJE afin de garantir une prise en charge de qualité, notamment à promouvoir les pratiques qui favorisent l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants, à attirer et à retenir des enseignants et auxiliaires d'éducation de qualité et à prévoir un budget à la hauteur de la complexité de la gouvernance et des services dans le secteur. Les politiques destinées à améliorer la qualité de l'EAJE doivent passer le cap du consensus entre les postes de dépenses à réduire et à augmenter. L'Enquête TALIS « Petite enfance » révèle les priorités à envisager de retenir dans chaque pays (OCDE, 2019[17]).

Définitions

Services d'EAJE : les types de services et de structures d'EAJE sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (voir (OCDE, 2018[1]) et le tableau B2.5 en ligne) :

- **Centres d'EAJE ordinaires** : les centres d'EAJE institutionnalisés appartiennent généralement à l'une des trois sous-catégories suivantes :
- *Centres d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans* : ces structures, souvent appelées « crèches », peuvent avoir une vocation pédagogique, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et axées sur les soins aux jeunes enfants. Elles proposent souvent un accueil à temps partiel et sont souvent implantées dans les établissements d'enseignement, mais il s'agit parfois de structures autonomes.
- *Centres d'EAJE pour enfants à partir de 3 ans :* ces structures, souvent appelées « écoles maternelles » ou « jardins d'enfants », sont en général plus institutionnalisées et sont souvent liées au système d'éducation.
- *Centres d'EAJE pour enfants entre l'âge de 1 an et le début de l'enseignement primaire* : ces structures proposent une démarche holistique d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).
- **Garde familiale d'enfants** : il s'agit de services d'EAJE à domicile, très courants pour les enfants de moins de 3 ans. Ces services n'ont pas nécessairement de vocation pédagogique et ne font pas nécessairement partie du système d'EAJE ordinaire.
- **Centres d'EAJE institutionnels ou haltes-garderies** : ces structures accueillent souvent des enfants dont l'âge correspond à toute la tranche d'âge de l'EAJE, voire au-delà. Elles viennent en complément de la garde familiale d'enfants à domicile, car ce sont des services institutionnalisés à la carte (sans place attitrée).

Certains de ces services d'EAJE respectent les critères définis dans la CITE 2011 (voir la définition du niveau 0 de la CITE), mais d'autres ne les respectent pas tous, même s'ils font partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE. Le tableau B2.5, disponible en ligne, fait explicitement la distinction entre ces deux catégories.

Services de garde informels : les services informels organisés par les parents pour faire garder leur enfant à domicile ou ailleurs par des membres de leur famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices ne sont pas couverts dans cet indicateur.

Le **niveau 01 de la CITE** correspond au développement éducatif de la petite enfance, qui concerne principalement les enfants de moins de 3 ans. Les programmes de cette catégorie se caractérisent par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique ; ils encouragent l'expression personnelle, tout en mettant l'accent sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Ils proposent des jeux actifs pour que les enfants puissent améliorer leur coordination et leur motricité, sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.

Le **niveau 02 de la CITE** correspond à l'enseignement préprimaire, qui concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans, c'est-à-dire juste avant le début de la scolarité obligatoire. L'enseignement préprimaire vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur utilisation du langage et leurs aptitudes sociales, à développer leurs compétences de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion. Les enfants améliorent leur compréhension et leur utilisation du langage ; ils sont initiés à des concepts alphabétiques et mathématiques et encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (c'est-à-dire de l'exercice physique au travers de jeux et autres activités) et de jeu peuvent être utilisées comme opportunités d'apprentissage pour favoriser les interactions sociales entre pairs et développer aptitudes, autonomie et préparation à l'école.

Dans les collectes de données, les programmes intégrés sont répartis entre les deux sous-niveaux selon qu'ils ciblent principalement les enfants de moins de 3 ans (sous-niveau 01) ou de plus de 3 ans (sous-niveau 02). Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les sous-niveaux 01 et 02.

Niveau de qualification le plus courant : le niveau de qualification le plus courant est retenu s'il est supérieur au niveau minimum requis pour exercer la profession d'enseignant l'année de référence. Il s'agit du niveau de qualification du pourcentage le plus élevé d'enseignants (dans l'effectif total d'enseignants en poste dans un niveau d'enseignement, pas

uniquement dans l'effectif d'enseignants débutants). Ce niveau de qualification est associé à une plage barémique spécifique (voir l'indicateur D3).

Enseignants et professionnels assimilés : les enseignants sont les professionnels principalement responsables des enfants en classe ou en salle de jeu. La dénomination de leur profession varie (pédagogue, éducateur, puériculteur, etc.), tandis que celle d'enseignant est dans l'ensemble utilisée à partir de l'enseignement primaire.

Auxiliaires d'éducation : ils aident les enseignants à prendre en charge une classe ou un groupe d'enfants. Les qualifications minimales requises sont généralement inférieures à celles des enseignants. Aucune qualification n'est exigée dans certains cas, mais une qualification, professionnelle par exemple, est exigée dans d'autres cas. Cette catégorie de personnel est uniquement incluse dans l'indicateur sur le taux d'encadrement dans *Regards sur l'éducation*.

Voir la définition des **dépenses unitaires d'éducation en valeur absolue et en pourcentage du PIB** dans les indicateurs C1 et C2 et la définition du **taux d'encadrement** dans l'indicateur D2.

Méthodologie

Taux de fréquentation

Les taux nets de fréquentation sont calculés comme suit : les effectifs de l'EAJE dans le groupe d'âge considéré sont divisés par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la fréquentation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données et aux différentes sources utilisées expliquent pourquoi les taux de scolarisation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Fréquentation à temps plein ou partiel

Les concepts utilisés pour définir la fréquentation à temps plein et à temps partiel dans d'autres niveaux de la CITE, tels que la charge d'étude, la fréquentation et la valeur académique ou la progression dans le parcours scolaire, ne sont pas aisément applicables au niveau 0 de la CITE. De plus, le nombre d'heures par jour ou par semaine qui correspond à une fréquentation à temps plein au niveau 0 de la CITE varie fortement entre les pays. C'est pourquoi les effectifs ne peuvent être calculés en équivalents temps plein de la même façon au niveau 0 de la CITE qu'aux autres niveaux de la CITE. Dans les collectes de données, les pays font la distinction entre les sous-niveaux 01 et 02 du niveau 0 de la CITE sur la base de l'âge uniquement : les programmes intégrés sont répartis entre les deux sous-niveaux selon qu'ils ciblent principalement les enfants de moins de 3 ans (sous-niveau 01) ou de plus de 3 ans (sous-niveau 02). Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les sous-niveaux 01 et 02. Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019[10]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Estimation des dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans en pourcentage du PIB

Ce nouvel indicateur est basé sur la répartition des enfants âgés de 3 à 5 ans entre les niveaux 01 et 02 de la CITE et l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Il est dérivé dans chaque pays du pourcentage d'enfants de 3 à 5 ans à chacun de ces trois niveaux de la CITE. En Australie par exemple, l'effectif d'enfants de 3 à 5 ans se répartit comme suit entre les niveaux de la CITE : 5 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 12 % au niveau 1. Ces pourcentages ont été utilisés pour estimer les dépenses totales de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans. Les dépenses totales au titre de l'effectif total des enfants de 3 à 5 ans correspondent à 5 % des dépenses au titre du niveau 01 de la CITE, à 99 % des dépenses au titre du niveau 02 de la CITE et à 12 % des dépenses au titre du niveau 1 de la CITE. La même estimation a été calculée dans chaque pays.

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2017/18 et à l'année budgétaire 2017.

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Voir l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour plus de précisions.

D'autres données proviennent d'une enquête spéciale menée par l'OCDE en 2019. Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2020[18]).

Références

Assel, M. et al. (2006), « An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten », *Reading and Writing*, vol. 20/5, pp. 463-494, http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9039-5. [12]

Comission européenne/EACEA/Eurydice (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en. [16]

de Haan, A. et al. (2013), « Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24/2, pp. 177-194, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.749792. [13]

Duncan, G. et K. Magnuson (2013), « Investing in preschool programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 27/2, pp. 109-132, http://dx.doi.org/10.1257/jep.27.2.109. [5]

Manning, M. et al. (2017), « The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment », *Campbell Systematic Reviews*, vol. 13/1, pp. 1-82, http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1. [11]

OCDE (2020), *Base de données de l'OCDE sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/. [14]

OCDE (2020), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE* (base de données), https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr (consulté le 27 juillet 2020). [18]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [10]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [6]

OCDE (2019), *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Starting-Strong-2018-Technical-Report.pdf. [17]

OCDE (2018), « Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants: Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 59, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/197fe9c5-fr. [2]

OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en. [8]

OCDE (2018), *Petite enfance, grands défis 2017: Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr. [1]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [15]

OCDE (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf. [4]

OCDE (2011), *Comment va la vie ?: Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264121195-fr. [3]

OCDE/Eurostat/Institut de Statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011: Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [7]

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [9]

Tableaux de l'indicateur B2

Tableau B2.1	Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, selon le type de service et l'âge (2005, 2010 et 2018)
Tableau B2.2	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2010 et 2018)
Tableau B2.3	Taux de scolarisation des enfants dans les établissements privés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0), taux d'encadrement et qualifications les plus courantes du personnel d'EAJE (2018)
Tableau B2.4	Financement des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et évolution des dépenses en pourcentage du PIB (2017)
WEB Tableau B2.5	*Étendue des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163268

Tableau B2.1. Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, selon le type de service et l'âge (2005, 2010 et 2018)

Établissements publics et privés

		Âge auquel les services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) commencent à comporter une composante éducative intentionnelle	Avant l'âge de 1 an		1 an		Avant l'âge de 2 ans		2 ans		Avant l'âge de 3 ans					
			EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés
		2018	2018		2018		2018		2018		2005		2010		2018	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**															
	Australie	0 an	16	0	45	0	30	0	58	0	m	m	m	1	40	0
	Autriche	0 an	0	x(15)	15	x(15)	8	x(15)	42	x(15)	6	m	10	3	19	3
	Belgique[1]	(voir la note 1)	14	m	37	m	26	m	84	m	m	m	m	m	46	m
	Canada	3-4 ans	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	3 mois	8	0	23	0	15	1	35	1	m	m	15	0	22	0
	Colombie	0 an	x(6)	m	x(6)	m	27	m	37	m	m	m	m	m	31	m
	Costa Rica	0 an	x(6)	m	x(6)	m	1	m	3	m	m	m	m	m	2	m
	République tchèque	2-3 ans	a	m	a	m	a	m	18	m	m	m	m	m	6	m
	Danemark	26 semaines	x(6)	m	x(6)	m	40	m	89	m	m	m	58	m	56	m
	Estonie	0 an	0	x(7)	15	x(7)	7	2	68	7	m	m	23	m	28	3
	Finlande	9 mois	1	m	34	m	18	m	63	m	25	m	27	m	33	m
	France	2-3 ans	a	m	a	m	a	m	12	m	9	m	5	m	4	m
	Allemagne	0 an	5	a	41	a	23	a	67	a	17	a	27	a	38	a
	Grèce	2 mois	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	20 semaines	m	m	m	m	1	m	14	m	0	7	0	9	5	m
	Islande	0 an	1	4	47	28	24	16	95	0	39	13	43	12	48	11
	Irlande	3 ans	12	m	25	m	18	m	43	m	m	m	m	m	27	m
	Israël	0 an	34	a	88	a	50	a	74	a	m	a	m	a	58	a
	Italie	2-3 ans	a	m	a	m	a	m	15	m	4	m	5	m	5	m
	Japon	3 ans	a	8	a	33	a	21	7	50	m	16	m	19	2	30
	Corée	0 an	17	a	71	a	45	a	92	a	m	a	38	a	63	a
	Lettonie	1.5 an	0	a	16	a	8	a	71	a	m	a	18	a	30	a
	Lituanie	0 an	0	a	16	a	8	a	67	a	13	a	16	a	28	a
	Luxembourg	0 an	0	m	0	m	0	m	4	m	m	m	m	m	1	m
	Mexique	1.5 mois	x(6)	a	x(6)	a	1	a	9	a	2	a	2	a	4	a
	Pays-Bas	3 ans	0	m	0	m	0	m	0	m	0	m	0	m	0	m
	Nouvelle-Zélande	0 an	x(6)	x(7)	x(6)	x(7)	29	5	66	7	34	m	36	m	42	6
	Norvège	0 an	4	0	72	0	39	0	93	0	33	0	53	0	57	0
	Pologne	3 ans	0	m	0	m	0	m	7	m	1	2	1	2	2	m
	Portugal	0 an	21	1	42	1	32	1	56	1	19	1	26	2	40	1
	République slovaque	2-3 ans	a	0	a	m	a	m	15	m	7	m	3	m	5	0
	Slovénie	11 mois	0	m	50	m	25	m	77	m	25	m	34	m	43	m
	Espagne	0 an	12	m	40	m	27	m	60	m	15	m	26	m	38	m
	Suède	1 an	0	0	48	1	25	1	89	2	m	m	m	2	46	1
	Suisse	m	a	m	a	m	a	m	0	m	2	m	0	m	0	m
	Turquie	m	x(8)	a	x(8)	a	x(8)	a	1 [d]	a	m	a	m	a	0 [d]	a
	Royaume-Uni	0 an	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE		7	m	34	m	20	m	46	m	m	m	20	m	26	m
	Moyenne UE23		4	m	25	m	16	m	47	m	m	m	m	m	24	m
Partenaires	**Argentine**[2]	m	x(6)	m	x(6)	m	2	m	11	m	m	m	m	m	5	m
	Brésil	0 ans	6	a	21	a	14	a	43	a	m	a	m	a	24	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	x(6)	m	x(6)	m	3	m	13	m	m	m	m	m	7	m
	Fédération de Russie	0 ans	x(6)	m	x(6)	m	4	m	49	m	18	m	17	m	20	m
	Arabie saoudite	m	a	m	a	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Éducation de la petite enfance = CITE 0, autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) = services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0 car ils ne satisfont pas l'ensemble de ses critères. Pour être inclus dans la catégorie CITE 0, les services d'EAJE doivent : 1) comporter une composante éducative intentionnelle adéquate ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (en général scolaire ou à tout le moins, cadre s'adressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins deux heures d'activités éducatives par jour sur une durée minimum de 100 jours par an ; 4) avoir un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; et 5) employer un personnel formé ou agréé (par exemple, obligation pour les éducateurs d'attester de leurs qualifications pédagogiques).

1. Âge auquel les services d'EAJE (niveau 0 de la CITE) commencent à comporter une composante éducative intentionnelle : 3-6 mois pour la Communauté flamande et 2 ans pour la Communauté française. Le taux de scolarisation est sous-estimé dans la mesure où seule la Communauté flamande de Belgique a fourni des données concernant le niveau 01 de la CITE.

2. Année de référence : 2017, et non 2018.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163287

Tableau B2.2. Taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2010 et 2018)

Établissements publics et privés, enfants âgés de 3 à 6 ans

		Âge du début du primaire	Âge du début de la scolarité obligatoire	3 ans		4 ans			5 ans			6 ans			3-5 ans		
				EAJE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Primaire (niveau 1 de la CITE)	Total	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Primaire (niveau 1 de la CITE)	Total	EAJE (niveau 0 de la CITE)	Primaire (niveau 1 de la CITE)	Total	EAJE (niveau 0 de la CITE) et enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)		
		2018		2018		2018			2018			2018			2005	2010	2018
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	5	6	65	0	86	1	87	21	79	100	2	99	100	m	m	84
	Autriche	6	6	77	m	94	0	94	98	0	98	41	58	99	76	84	90
	Belgique	6	6	98	m	98	0	98	98	1	99	4	95	98	m	m	98
	Canada	6	6	m	m	m	0	m	m	0	m	m	99	m	m	m	m
	Chili	6	6	58	1	85	0	85	94	0	94	18	80	98	m	72	79
	Colombie	6	5	53	m	72	0	72	68	18	87	6	75	82	m	m	70
	Costa Rica	6	4	6	m	81	0	81	92	0	92	14	83	97	m	m	60
	République tchèque	6	6	77	m	89	0	89	94	0	94	52	49	100	85	79	87
	Danemark	6	6	98	m	100	0	100	99	2	100	6	93	100	m	97	100
	Estonie	7	7	89	4	92	0	92	93	0	93	92	1	94	84	89	91
	Finlande	7	7	77	m	83	0	83	87	0	87	98	0	98	68	73	82
	France[1]	6	6	100	m	100	0	100	100	1	100	1	100	100	100	100	100
	Allemagne	6	6	91	a	95	0	95	97	0	97	36	63	99	88	94	94
	Grèce	6	5	m	m	m	0	m	m	0	m	m	90	m	45	49	m
	Hongrie	7	3	85	m	95	0	95	96	0	96	63	29	92	87	87	92
	Islande	6	6	97	0	97	0	97	97	0	98	0	98	99	95	96	97
	Irlande	5	6	98	m	79	24	100	5	100	100	4	100	100	m	m	100
	Israël	6	3	100	a	99	0	99	97	0	97	12	84	96	m	m	100
	Italie	6	6	91	m	94	0	94	88	7	95	1	96	97	100	98	94
	Japon	6	6	83	0	96	0	96	97	0	97	0	100	100	88	90	92
	Corée	6	6	92	a	94	0	94	97	0	97	0	95	95	m	85	94
	Lettonie	7	5	89	a	93	0	93	97	0	97	93	4	98	77	82	93
	Lituanie	7	7	83	a	86	0	86	90	0	90	94	3	97	59	72	86
	Luxembourg	6	4	69	m	97	0	97	90	5	96	6	92	99	84	87	87
	Mexique	6	3	46	a	92	0	92	81	28	100	1	100	100	64	78	82
	Pays-Bas	6	5	74	m	95	0	95	99	0	99	0	100	100	m	94	89
	Nouvelle-Zélande	5	5	88	5	93	0	93	4	94	97	0	100	100	96	98	93
	Norvège	6	6	96	0	97	0	97	98	0	98	1	99	100	88	96	97
	Pologne	7	6	74	m	87	0	87	93	0	93	93	6	99	38	60	85
	Portugal	6	6	85	0	93	0	93	94	0	94	10	87	97	78	87	91
	République slovaque	6	6	68	m	79	0	79	85	0	85	39	47	86	73	71	78
	Slovénie	6	6	87	m	92	0	92	94	0	94	9	89	98	75	86	91
	Espagne	6	6	97	m	98	0	98	98	0	98	1	96	97	98	97	98
	Suède	7	7	92	2	94	0	94	95	0	95	98	1	99	m	m	94
	Suisse	6	4-5	2	m	49	0	49	98	1	98	53	47	100	47	47	50
	Turquie	6	5-6	10	a	39	0	39	67	13	80	0	97	97	13	27	43
	Royaume-Uni	5	4-5	100	a	100	3	100	0	97	97	0	97	97	m	m	100
	États-Unis[2]	6	4-6	40	m	68	0	68	86	4	90	22	74	96	66	66	66
	Moyenne OCDE			78	m	89	1	88	83	12	95	27	71	97	75	81	88
	Moyenne UE23			85	m	92	1	91	85	10	94	36	62	96	77	84	91
Partenaires	Argentine[3]	m	4	44	m	88	0	88	97	1	98	0	100	100	m	m	77
	Brésil	6	4	65	a	89	0	90	93	7	100	11	93	100	m	m	85
	Chine	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	7	35	m	73	0	73	98	3	100	60	64	100	m	m	69
	Fédération de Russie	7	7	79	m	85	0	85	86	0	86	80	9	88	37	73	83
	Arabie saoudite	m	6	4	m	14	0	14	41	5	45	5	77	82	m	m	21
	Afrique du Sud[3]	m	7	m	m	m	0	m	m	1	m	m	50	m	m	m	m
	Moyenne G20			m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Éducation de la petite enfance = CITE 0, autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) = services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0 car ils ne satisfont pas l'ensemble de ses critères. Pour être inclus dans la catégorie CITE 0, les services d'EAJE doivent : 1) comporter une composante éducative intentionnelle adéquate ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (en général scolaire ou à tout le moins, cadre s'adressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins deux heures d'activités éducatives par jour sur une durée minimum de 100 jours par an ; 4) avoir un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; et 5) employer un personnel formé ou agréé (par exemple, obligation pour les éducateurs d'attester de leurs qualifications pédagogiques).

1. Depuis septembre 2019, l'instruction est obligatoire dès l'âge de 3 ans en France
2. À l'exclusion des programmes du niveau 01 de la CITE
3. Année de référence : 2017, et non 2018.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163306

Tableau B2.3. Taux de scolarisation des enfants dans les établissements privés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0), taux d'encadrement et qualifications les plus courantes du personnel d'EAJE (2018)

		Pourcentage d'enfants scolarisés dans des structures privées (subventionnées par l'État ou indépendantes)			Taux d'encadrement en équivalents temps plein, selon le type de service d'EAJE (établissements publics et privés)									Qualifications les plus courantes du personnel dans les services d'EAJE	
					CITE 01			CITE 02			Total (CITE 0)			Total (CITE 0)	
		CITE 01	CITE 02	Total (CITE 0)	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Enseignants	Auxilliaires d'éducation
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	65	29	36	31	6	9	35	9	14	34	8	13	CITE 5	CITE 3
	Belgique	m	53	m	m	m	m	a	14	14	m	m	m	CITE 6	CITE 3
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	10	63	51	43	6	10	59	9	23	59	9	22	CITE 6	Filière professionnelle, CITE 3
	Colombie	m	21	14	m	m	m	m	m	36	m	m	m	CITE 6	m
	Costa Rica	74	10	14	a	5	5	a	13	13	a	12	12	m	m
	République tchèque	a	4	4	a	a	a	9	12	13	9	12	13	m	m
	Danemark	14	23	20	m	m	3	m	m	7	m	m	5	CITE 6	x(13)
	Estonie	x(3)	x(3)	4	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	8	CITE 6	m
	Finlande	23	13	15	m	m	m	m	m	9	m	m	m	CITE 6 ou 7	m
	France	a	13	13	a	a	a	33	16	23	33	16	23	CITE 7	Filière professionnelle, CITE 3
	Allemagne	73	65	67	8	4	5	9	9	9	9	7	7	Filière professionnelle, CITE 6	Filière professionnelle, CITE 3
	Grèce	m	10	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m	m	a
	Hongrie	16	11	11	a	14	14	a	12	12	a	12	12	m	a
	Islande	21	14	16	a	3	3	a	5	5	a	4	4	m	m
	Irlande	100	99	99	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	7	4	4	m	m
	Israël	100	36	59	m	m	m	61	8	21	m	m	m	CITE 5	CITE 3
	Italie	a	28	28	a	a	a	a	12	12	a	12	12	m	a
	Japon[2]	a	76	76	a	a	a	m	13	14	m	13	14	CITE 5 ou 6	m
	Corée	89	77	82	a	5	5	a	13	13	a	8	8	CITE 5	m
	Lettonie	17	7	9	m	m	7	m	m	9	m	m	9	m	m
	Lituanie	11	4	5	36	7	10	35	7	10	35	7	10	CITE 6	CITE 3
	Luxembourg	a	11	11	a	a	a	a	12	12	a	12	12	m	m
	Mexique	68	15	18	60	5	12	a	24	24	11	21	23	CITE 6	CITE 2 and training
	Pays-Bas	a	28	28	a	a	a	14	14	16	14	14	16	m	m
	Nouvelle-Zélande	99	99	99	m	m	3	m	m	6	m	m	5	CITE 6	m
	Norvège	52	48	50	59	3	8	59	6	14	59	4	11	CITE 6	CITE 3
	Pologne[3]	a	25	25	a	a	a	m	m	15	m	m	15	CITE 7	m
	Portugal	96	47	62	m	m	m	m	m	16	m	m	m	CITE 7	m
	République slovaque	a	7	7	a	a	a	1	12	12	1	12	12	CITE 3	m
	Slovénie	7	5	5	a	6	6	a	9	9	a	8	8	CITE 6	Filière professionnelle, CITE 3
	Espagne	49	33	37	m	m	9	m	m	14	m	m	13	CITE 5 pour la CITE 01; CITE 6 pour la CITE 02	m
	Suède	20	18	18	m	5	x(5)	m	6	x(8)	m	6	x(11)	CITE 6	m
	Suisse	a	5	5	a	a	a	m	m	18	m	m	18	CITE 6	m
	Turquie	100	16	16	m	m	m	m	m	18	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	82	53	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	40	m	m	m	m	16	10	12	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	54	33	32	m	m	7	30	11	14	m	m	12		
	Moyenne UE23	44	27	27	m	m	8	21	11	14	m	m	11		
Partenaires	Argentine[4]	57	31	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	34	23	28	37	9	14	14	17	20	27	12	17	CITE 6	CITE 3
	Chine	a	56	56	a	a	a	m	m	17	m	m	17	m	m
	Inde	a	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	100	95	98	m	m	21	m	m	13	m	m	17	m	m
	Fédération de Russie	2	2	2	m	m	x(12)	m	m	x(12)	m	m	11	m	m
	Arabie saoudite	a	47	47	a	a	a	m	m	15	m	m	15	m	m
	Afrique du Sud[4]	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	33	34	m	m	m	m	m	16	m	m	15		

Remarque : Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01, enseignement préprimaire = CITE 02 ; CITE 5 = tertiaire de cycle court ; CITE 6 = licence ou formation équivalente ; CITE 7 = master ou formation équivalente.

1. Les données concernant les taux d'encadrement se rapportent aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État.
2. Les données n'incluent pas les garderies ni les programmes intégrés dans le système d'éducation.
3. Un master ou niveau équivalent n'est pas obligatoire pour les enseignants d'EAJE mais la plupart des enseignants possèdent un diplôme de ce niveau à leur entrée dans la profession.
4. Année de référence : 2017, et non 2018.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163325

Tableau B2.4. Financement des établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et dépenses pour tous les enfants de 3 à 5 ans (2017)

Établissements publics et privés

		Dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans (basées sur le nombre d'individus)		Dépenses au titre des services d'EAJE en pourcentage du PIB			Dépenses annuelles par enfant en USD, convertis sur la base des PPA (basées sur le nombre d'individus)			Part relative du financement privé dans les établissements d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) (après transferts des sources publiques)		
		En % du PIB	Par enfant	Développement éducatif de la petite enfance (CITE 01)	Préprimaire (CITE 02)	Total (CITE 0)	Développement éducatif de la petite enfance (CITE 01)	Préprimaire (CITE 02)	Total (CITE 0)	Développement éducatif de la petite enfance (CITE 01)	Préprimaire (CITE 02)	Total (CITE 0)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Pays											
	Australie	0.6	8 697	0.2	0.3	0.6	7 685	7 994	7 863	41	34	37
	Autriche	0.5	10 766	0.1	0.5	0.7	12 493	10 686	11 009	24	13	15
	Belgique[1]	0.6	8 918	m	0.7	m	m	8 912	m	m	3	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	0.9	6 489	0.3	0.9	1.2	7 730	6 449	6 727	17	18	18
	Colombie	0.4	1 725	0.1	0.3	0.5	m	1 556	m	89	28	45
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	0.4	6 109	a	0.5	0.5	a	6 109	6 109	a	10	10
	Danemark	m	m	0.6	1.0	1.6	18 850	18 304	18 502	19	19	19
	Estonie	0.7	8 137	x(5)	x(5)	1.2	x(8)	x(8)	8 137	x(11)	x(11)	16
	Finlande	0.6	11 283	0.4	0.8	1.2	21 436	11 283	13 186	8	11	10
	France	0.7	8 892	a	0.8	0.8	a	8 894	8 894	a	7	7
	Allemagne	0.5	11 074	0.3	0.6	0.9	17 490	11 075	12 817	16	16	16
	Grèce[1]	0.3	5 657	m	0.3	m	m	5 657	m	m	8	m
	Hongrie	m	m	0.0	0.8	0.8	7 253	7 409	7 401	11	11	11
	Islande	1.1	15 368	0.7	1.1	1.7	21 524	15 368	17 310	10	14	13
	Irlande	m	m	x(5)	x(5)	0.2	x(8)	x(8)	4 568	x(11)	x(11)	16
	Israël	0.9	6 055	0.3	1.0	1.3	3 282	6 052	5 049	84	9	27
	Italie	0.5	8 785	a	0.5	0.5	a	8 780	8 780	a	12	12
	Japon[2]	m	m	a	0.2	0.2	a	7 609	7 609	a	49	49
	Corée[1]	0.5	7 555	m	0.5	m	m	7 547	m	m	18	m
	Lettonie	0.6	6 222	a	0.9	0.9	a	6 222	6 222	a	4	4
	Lituanie	0.5	6 610	0.2	0.7	0.9	6 972	6 610	6 677	17	13	14
	Luxembourg	0.5	19 334	a	0.5	0.5	a	19 326	19 326	a	2	2
	Mexique	0.6	2 594	x(5)	x(5)	0.5	x(8)	x(8)	2 570	x(11)	x(11)	10
	Pays-Bas	0.4	6 959	a	0.4	0.4	a	6 959	6 959	a	11	11
	Nouvelle-Zélande	0.8	8 985	0.4	0.5	0.9	10 133	9 217	9 599	28	14	20
	Norvège	1.0	15 270	1.0	1.0	2.0	27 487	15 270	19 663	14	14	14
	Pologne	0.6	7 164	a	0.8	0.8	a	7 164	7 164	a	18	18
	Portugal[1]	0.6	8 147	m	0.6	m	m	8 146	m	m	33	m
	République slovaque	0.5	6 123	a	0.6	0.6	a	6 123	6 123	a	12	12
	Slovénie	0.7	8 528	0.4	0.7	1.1	11 222	8 528	9 329	23	23	23
	Espagne	0.5	7 415	0.2	0.5	0.7	8 735	7 413	7 759	40	17	24
	Suède	0.9	14 703	0.5	1.3	1.8	17 520	14 703	15 442	6	6	6
	Suisse[3]	m	m	a	0.4	0.4	a	13 412	13 412	a	m	m
	Turquie[1]	0.4	5 101	m	0.3	m	m	5 250	m	m	29	m
	Royaume-Uni	0.7	7 893	0.1	0.4	0.4	5 296	6 133	5 971	58	41	44
	États-Unis[1]	0.4	9 509	m	0.4	m	m	9 435	m	m	25	m
	Moyenne OCDE	0.6	8 583	0.3	0.6	0.9	12 819	9 079	9 661	30	17	18
	Moyenne UE23	0.6	8 717	0.3	0.7	0.8	12 727	9 042	9 698	28	15	16
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[3]	m	m	m	m	m	x(8)	x(8)	6 186	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les dépenses au titre de l'effectif total d'enfants âgés de 3 à 5 ans ne comprend pas les dépenses au titre des programmes de la CITE 01.
2. Les données n'incluent pas les garderies ni les programmes intégrés dans le système d'éducation.
3. Sources publiques uniquement.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163344

Indicateur B3. Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

Faits marquants

- En moyenne, dans les pays dont les données se basent sur des cohortes effectives, 72 % des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études. Deux ans après la fin de la durée théorique des études, le taux de réussite moyen augmente pour atteindre 81 %. Dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales, le taux de réussite s'établit en moyenne à 83 %.
- Dans les pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite moyen (deux ans après la durée théorique de la formation) est plus élevé en filière générale (86 %) qu'en filière professionnelle (70 %) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'écart entre les sexes se comble quelque peu avec le temps, car les hommes tardent plus à finir leurs études.

Contexte

Le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond au nombre d'inscrits qui finissent par être diplômés de ce niveau d'enseignement. L'un des défis à relever par les systèmes d'éducation dans de nombreux pays consiste à lutter contre le désengagement des élèves qui conduit au décrochage scolaire, le fait que les élèves arrêtent leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces jeunes tendent à éprouver beaucoup de difficultés à entrer sur le marché du travail – et ensuite à y rester. Quitter l'école trop tôt pose un problème, tant aux individus qu'à la société. Sous l'angle économique, décrocher un diplôme très tardivement est également source de préoccupation, car cela implique d'entrer plus tard dans la vie active et, donc, de commencer à contribuer plus tard à la vie de la société.

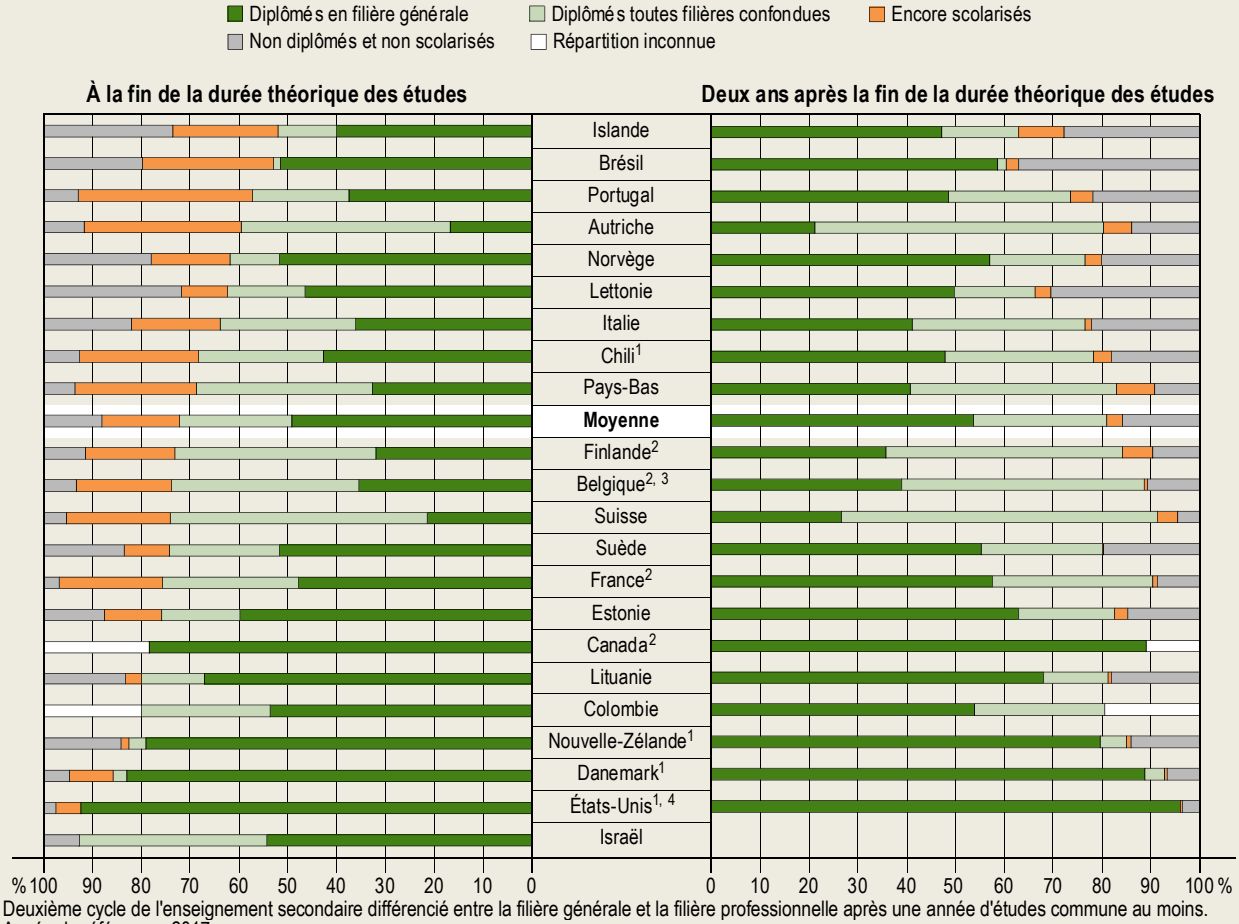
Cet indicateur se limite à la formation initiale : il rend donc exclusivement compte des élèves qui entament des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour la première fois. Il indique le taux de réussite de ces élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le pourcentage d'entre eux qui sont encore scolarisés à deux moments spécifiques : *1)* à la fin de la durée théorique de leurs études et *2)* deux ans après la fin de cette durée théorique. La différence de pourcentage entre ces deux échéances donne des indications sur la propension des élèves à décrocher leur diplôme dans le « délai imparti » (à la fin la durée théorique de leur formation). Cet indicateur permet aussi de comparer les taux de réussite entre les sexes et les filières d'enseignement.

Comme le taux d'obtention d'un diplôme, le taux de réussite n'est pas un indicateur de la qualité du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais rend compte, jusqu'à un certain point, de la capacité des systèmes d'éducation d'amener les élèves à aller au bout de leur formation à ce niveau dans un certain délai.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays, les taux de réussite sont plus élevés en filière générale qu'en filière professionnelle à la fin de la durée théorique des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Estonie et en Norvège, le taux de réussite en filière générale est supérieur de plus de 30 points de pourcentage au taux en filière professionnelle.
- En moyenne, 3 % des élèves sont encore scolarisés deux ans après la fin de la durée théorique des études qu'ils ont entamées, tandis que 12 % d'entre eux ne sont pas diplômés et ne sont plus scolarisés.
- Dans certains pays et économies, des élèves changent de filière pendant leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de sorte qu'ils finissent diplômés dans une filière autre que leur filière initiale. En Communauté flamande de Belgique, au Chili et en Islande, 10 % au moins des élèves initialement inscrits en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés de ce niveau d'enseignement en filière professionnelle. De même, 10 % au moins des élèves initialement inscrits en filière professionnelle sont diplômés en filière générale au Brésil, en Islande, en Israël et en Norvège.
- Dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, le taux de réussite est plus élevé chez les élèves inscrits initialement en filière générale que chez ceux inscrits initialement en filière professionnelle (que leur formation donne ou non accès à l'enseignement tertiaire).

Graphique B3.1. Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire, selon la situation à la fin de la durée théorique des études et deux ans après



1. Deuxième cycle de l'enseignement secondaire différencié entre la filière générale et la filière professionnelle après une année d'études commune au moins.
2. Année de référence : 2017.
3. Années de référence : 2013, à la fin de la durée théorique des études, et 2015, deux ans après la fin de la durée théorique des études.
4. Communauté flamande uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés quelle que soit la filière.

Source : OCDE (2020), tableau B3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163553

Remarque

Le taux de réussite, le taux d'obtention d'un diplôme et le niveau de formation sont trois indicateurs différents. Le taux de réussite correspond au pourcentage d'élèves qui entament pour la première fois une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la réussissent après un certain nombre d'années. Limiter les analyses aux élèves qui entament pour la première fois des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire exclut les individus qui suivent des formations pour adultes ainsi que ceux qui reprennent des études à ce niveau d'enseignement après leur formation initiale. Cet indicateur ne rend par exemple pas compte des élèves déjà diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui entament une formation en filière professionnelle au même niveau d'enseignement.

Les taux de réussite et d'obtention d'un diplôme sont deux indicateurs différents. Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation du pourcentage de l'effectif d'une cohorte d'âge donnée susceptible d'obtenir un diplôme à un certain moment. Ce taux est donc le rapport entre le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'effectif de la population. Dans chaque pays, le nombre d'individus diplômés une année donnée est ventilé par groupe d'âge (par exemple, le nombre de diplômés âgés de 16 ans est divisé par l'effectif total de cet âge dans la population). Le taux d'obtention d'un diplôme est la somme des taux à chaque âge.

Regards sur l'éducation propose un troisième indicateur : le niveau de formation (voir l'indicateur A1), révélateur quant à lui du pourcentage d'individus qui ont atteint un certain niveau de formation, en l'occurrence le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans la population. Ce taux est le rapport entre tous les diplômés (de l'année en cours et des années précédentes) et la population.

Analyse

Taux de réussite dérivés des données sur les cohortes effectives et les cohortes transversales

Le taux de réussite est calculé selon deux méthodes différentes, en fonction des données disponibles. La première méthode, dite de la cohorte effective, consiste à suivre les élèves pendant une période qui débute au moment où ils entament leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et se termine un certain nombre d'années plus tard. Le taux de réussite correspond dans ce cas au pourcentage d'inscrits qui réussissent leur formation pendant cette période. La deuxième méthode, dite de la cohorte transversale, est utilisée en l'absence de données longitudinales sur les élèves : le nombre de diplômés d'une formation durant l'année de référence est divisé par le nombre de nouveaux inscrits à cette formation un certain nombre d'années auparavant, qui correspond à la durée de la formation en question.

La prudence est de mise lors de la comparaison des taux de réussite calculés selon ces deux méthodes en raison des différences qu'elles impliquent. Les pays dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles sont capables d'indiquer exactement le nombre d'individus d'une cohorte spécifique qui ont obtenu leur diplôme pendant une période donnée. Les taux de réussite calculés sur la base des données de cohorte effective correspondent donc aux individus diplômés à la fin de cette période (même s'ils sont diplômés à l'issue d'une formation d'un autre niveau que celle qu'ils ont entreprise) et excluent les individus diplômés après la fin de cette période.

Par contre, le nombre de diplômés utilisé lorsque les données se basent sur les cohortes transversales est le nombre total de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire durant une année civile spécifique. Il inclut donc tous les élèves diplômés cette année-là, quel que soit le temps qu'il leur a fallu pour réussir leur formation. Prenons l'exemple d'une formation dont la durée théorique est de trois ans. Les taux de réussite sont calculés sur la base de la cohorte de diplômés en 2018 et de la cohorte de nouveaux inscrits deux années scolaires plus tôt, soit en 2015/16. Dans les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, la cohorte d'individus diplômés en 2018 inclut les élèves qui ont entamé la formation visée en 2015/16 et ont obtenu leur diplôme dans le délai imparti (trois ans), ainsi que ceux qui l'ont entamée avant 2015/16 et ont obtenu leur diplôme en 2018. En conséquence, dans les pays où un pourcentage important d'élèves sont diplômés plus tard, les taux de réussite basés sur les cohortes transversales sont surestimés par comparaison avec les taux basés sur les cohortes effectives, qui portent sur une période limitée.

La durée théorique des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut varier entre les pays. C'est pourquoi les années de référence des cohortes de nouveaux inscrits peuvent différer entre les pays, alors que l'année de référence des cohortes de diplômés (2018, sauf mention contraire) est la même dans tous les pays. Voir la durée théorique des études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Taux de réussite basés sur les cohortes effectives

En moyenne, dans les pays et économies qui ont fourni des données sur les cohortes effectives, 72 % des inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études. Deux ans après la fin de la durée théorique des études, le taux de réussite moyen augmente pour atteindre 81 %. Le taux de réussite augmente entre la fin de la durée théorique et deux ans après dans tous les pays et économies, mais cette augmentation est véritablement remarquable dans certains d'entre eux. Le taux de réussite à ce niveau d'enseignement augmente d'au moins 15 points de pourcentage en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en France, en Norvège, au Portugal et en Suisse (voir le Tableau B3.1).

Le fait que les taux de réussite varient sensiblement entre les deux échéances n'est pas nécessairement négatif. Il peut s'expliquer par le fait que le système est plus souple dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qu'il est courant que les élèves changent de filière ou de formation, ce qui retarde le moment où ils terminent leurs études. En Communauté flamande de Belgique par exemple, 19 % des élèves initialement inscrits en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés en filière professionnelle deux ans après la fin de la durée théorique de leur première formation. La tendance inverse s'observe en Islande et en Norvège : plus de 20 % des élèves initialement inscrits en filière professionnelle finissent par être diplômés en filière générale (voir le Tableau B3.2).

Plus généralement, dans les pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est largement accessible, la souplesse peut être importante pour donner plus de temps aux élèves d'atteindre les normes fixées par leur établissement d'enseignement. Dans les pays où l'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est limité, que ce soit parce que des critères d'admission sont appliqués ou que ce niveau est moins accessible aux élèves issus de milieux défavorisés, les taux de réussite peuvent être plus élevés à cause du biais lié à la sélection.

Toutefois, les élèves qui tardent trop à obtenir leur diplôme ou qui arrêtent leurs études avant d'être diplômés sont source de préoccupation. Analyser les nombres d'élèves encore scolarisés après la fin de la durée théorique de leur formation qui

arrêtent leurs études dans les deux années qui suivent permet de déterminer si ces élèves ont pris du retard à cause de caractéristiques du système d'éducation ou s'exposent au décrochage scolaire.

En moyenne, dans les pays et économies dont les données sont disponibles, 51 % des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés en filière générale et 24 % d'entre eux le sont en filière professionnelle à la fin de la durée théorique de leurs études. Quelque 16 % d'entre eux sont encore scolarisés (même à un autre niveau d'enseignement) et 12 % ne le sont plus et ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La situation change sensiblement deux ans après la fin de la durée théorique des études : bon nombre des élèves qui étaient toujours scolarisés décrochent leur diplôme ou arrêtent leurs études. À ce moment-là, 55 % des élèves sont diplômés en filière générale et 28 % le sont en filière professionnelle en moyenne. Quelque 3 % des élèves sont toujours scolarisés et 16 % d'entre eux ont arrêté leurs études avant d'être diplômés (voir le Graphique B3.1).

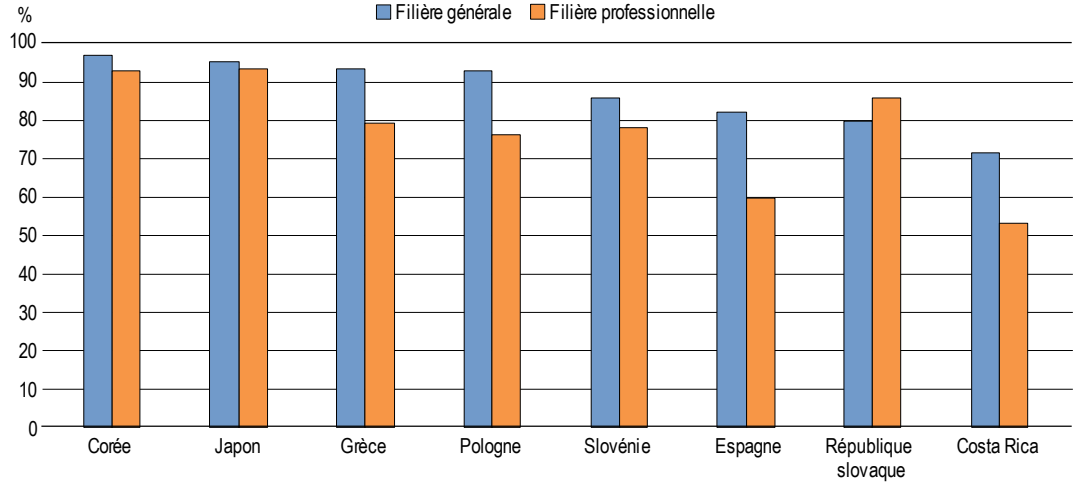
Taux de réussite basés sur les cohortes transversales

Les taux de réussite basés sur les cohortes transversales sont calculés compte tenu de tous les élèves diplômés durant l'année scolaire de référence, quel que soit le nombre d'années d'études. Les taux de réussite tendent donc à être sensiblement plus élevés s'ils sont calculés sur la base des cohortes transversales plutôt que sur la base des cohortes effectives. Le taux de réussite dérivé des cohortes transversales ne permet pas de déterminer si des élèves réussissent leurs études très longtemps après d'autres, mais il donne des informations utiles sur le pourcentage d'élèves qui finissent par arrêter leurs études avant d'être diplômés.

Selon la moyenne calculée sur la base des huit pays dont les données portent sur les cohortes transversales, 83 % des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés de ce niveau d'enseignement. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays, de 65 % au Costa Rica à 96 % en Corée (voir le Tableau B3.1).

Le taux de réussite dérivé des cohortes transversales est plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en République slovaque (voir le Graphique B3.2). Le taux de réussite dérivé des cohortes transversales est supérieur de 10 points de pourcentage en filière générale en moyenne ; la différence de taux entre les deux filières représente 2 points de pourcentage seulement au Japon, mais atteint 22 points de pourcentage en Espagne (voir le Tableau B3.1).

Graphique B3.2. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement à la fin des études, dans les cohortes transversales (2018)



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite en filière générale.
Source : OCDE (2020), tableau B3.1. Enquête ad hoc sur les taux de réussite. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163572

Taux de réussite selon la filière d'enseignement

Qu'il soit facile de changer de filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est important pour que les élèves ne finissent pas bloqués dans une filière qui ne correspond pas à leurs aptitudes ou à leurs centres d'intérêt. Dans la plupart des pays dont les données sont dérivées des cohortes effectives, les élèves tendent toutefois à être diplômés dans leur filière initiale : 73 % des inscrits en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés en filière générale et 4 % d'entre eux le sont en filière professionnelle à la fin théorique de leurs études. De même, 58 % des inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés en filière professionnelle et 4 % seulement d'entre eux le sont en filière générale à la fin théorique de leurs études.

Dans tous les pays dont les données portent sur les cohortes effectives, sauf en Israël et en Suisse, le taux de réussite des élèves à la fin de la durée théorique des études est plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays dont les données se basent sur des cohortes effectives, le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études s'élève à 76 % en filière générale, contre 62 % en filière professionnelle. En Estonie et en Norvège, le taux de réussite en filière générale est supérieur de plus de 30 points de pourcentage au taux en filière professionnelle. Le taux de réussite en filière professionnelle à la fin de la durée théorique des études varie par exemple de 41 % en Islande à 94 % en Israël. Dans les pays où les données se basent sur des cohortes transversales, les taux varient entre 53 % en Costa Rica et 93 % en Corée et au Japon (voir le Tableau B3.1).

Dans la plupart des pays, la différence de taux de réussite entre les deux filières ne varie pas sensiblement deux ans après la fin de la durée théorique des études. La Norvège fait figure d'exception : la différence diminue de 12 points de pourcentage entre la première et la deuxième échéance. Par contraste, la différence augmente de 10 points de pourcentage en France et de 17 points de pourcentage au Portugal entre les deux échéances, car le taux de réussite augmente nettement plus en filière générale qu'en filière professionnelle deux ans après la fin de la durée théorique des études (voir le Tableau B3.1).

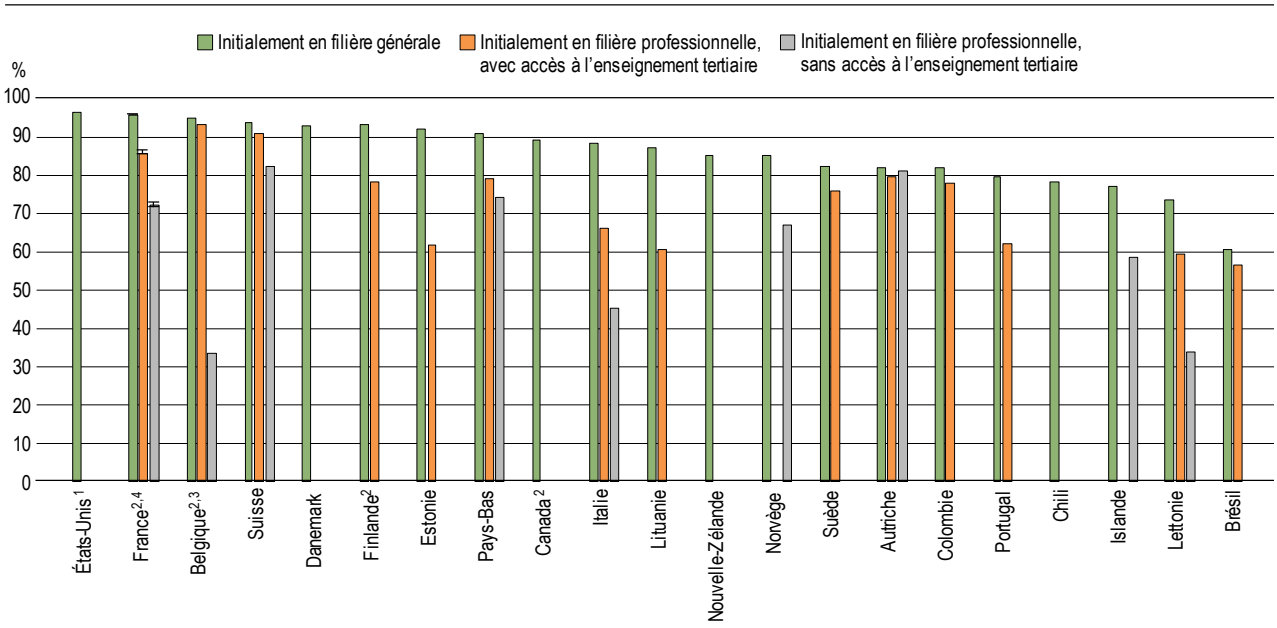
Pour la première fois, l'enquête ad hoc sur les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire distingue les formations en filière professionnelle selon qu'elles donnent accès à l'enseignement tertiaire ou qu'elles n'y donnent pas accès (auquel cas, elles peuvent toutefois donner directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire). Cette désagrégation plus fine permet non seulement de mieux cerner les parcours différents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais également d'évaluer la mesure dans laquelle les taux de réussite varient entre ces deux types de formations en filière professionnelle.

Les critères d'admission dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent être plus stricts en filière générale qu'en filière professionnelle (voir l'Encadré B3.1). Dans tous les pays et économies dont les données sont disponibles, le taux de réussite est plus élevé chez les élèves inscrits initialement en filière générale que chez ceux inscrits initialement en filière professionnelle (que leur formation donne ou non accès à l'enseignement tertiaire). Toutefois, des différences sensibles de taux de réussite entre les deux types de formations professionnelles s'observent dans de nombreux pays. Les élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nettement moins susceptibles d'être diplômés de ce niveau d'enseignement si leur formation ne donne pas accès à l'enseignement tertiaire que si elle y donne accès en Communauté flamande de Belgique, en France, en Italie, en Lettonie et en Suisse. Par contraste, cette différence de taux de réussite entre les deux types de formations professionnelles est ténue en Autriche (voir le Graphique B3.3).

Dans les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, le taux de réussite est plus élevé aussi en filière générale qu'en filière professionnelle. Le taux de réussite s'établit en moyenne à 87 % en filière générale, contre 77 % en filière professionnelle. La différence la plus marquée s'observe en Espagne, où le taux de réussite en filière générale est supérieur de 22 points de pourcentage au taux de réussite en filière professionnelle. La République slovaque fait figure d'exception : le taux de réussite est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale (voir le Tableau B3.1).

Comme de nombreux pays s'emploient à développer la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans l'espoir de mieux préparer les élèves au monde du travail, les taux de réussite relativement inférieurs dans cette filière sont source de préoccupation. Ce phénomène met en évidence le défi à relever tant par les professionnels de l'éducation que par les responsables politiques : faire en sorte non seulement que les élèves soient attirés par la filière professionnelle, mais aussi qu'ils reçoivent le soutien requis pour réussir leurs études. Certains pays sont toutefois parvenus à accroître sensiblement les taux de réussite en filière professionnelle et à réduire sensiblement l'écart de taux entre les filières générale et professionnelle (voir l'Encadré B3.2). Il faut préciser toutefois que l'importance, la durée et même le taux de réussite des formations professionnelles varient fortement entre les pays.

Graphique B3.3. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire deux ans après la fin de la durée théorique des études, selon la filière d'enseignement initiale (2018)



1. Années de référence : 2013, à la fin de la durée théorique des études, et 2015, deux ans après la fin de la durée théorique des études.
2. Année de référence : 2017.
3. Communauté flamande uniquement.
4. Les erreurs-types sont incluses lorsques les données proviennent d'une enquête.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des élèves initialement en filière générale (cohorte effective, deux ans après la fin de la durée théorique des études).

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163591

Taux de réussite selon le sexe

Dans la quasi-totalité pays dont les données sont disponibles (qu'elles portent sur les cohortes effectives ou transversales), les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tant à la fin de la durée théorique de leurs études que deux ans plus tard (voir le Tableau B3.1). En moyenne, dans les pays et économies dont les données se basent sur des cohortes effectives, 76 % des femmes sont diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la fin de la durée théorique des études qu'elles ont entamées, contre 68 % seulement des hommes. La différence de taux de réussite à la fin de la durée théorique des études atteint au moins 11 points de pourcentage entre les femmes et les hommes en Communauté flamande de Belgique, en Islande, en Italie, en Norvège et au Portugal. L'écart moyen se comble quelque peu deux ans après la fin de la durée théorique des études : le taux de réussite augmente et atteint 84 % chez les femmes et 78 % chez les hommes (voir le Tableau B3.1).

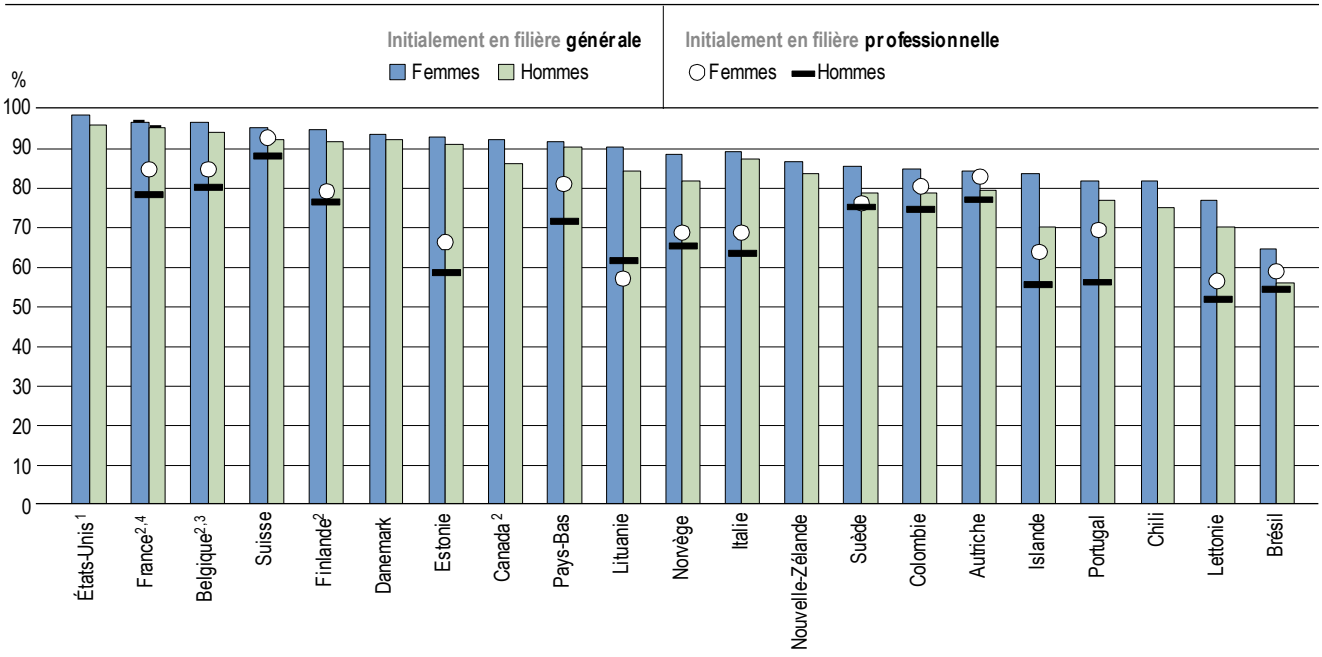
Dans tous les pays et économies, sauf en Finlande et en Suède, la différence de taux de réussite entre les sexes diminue ou reste la même deux ans après la fin de la durée théorique des études, ce qui signifie que les hommes tardent plus que les femmes à terminer leurs études. De nombreux facteurs peuvent contribuer à ce retard, notamment l'incidence du redoublement : les hommes sont en effet plus susceptibles de redoubler que les femmes même après contrôle des performances scolaires et des attitudes et comportements déclarés par les élèves (OCDE, 2016[1]).

Les taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient moins dans l'ensemble entre les femmes et les hommes dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales. En moyenne, le taux de réussite des femmes est supérieur de 4 points de pourcentage à celui des hommes ; la différence de taux entre les sexes atteint 8 points de pourcentage en Espagne et en Slovénie.

Les taux de réussite varient également entre les femmes et les hommes selon la filière d'enseignement initiale. Dans tous les pays dont les données portent sur les cohortes effectives, sauf en Lituanie en filière professionnelle, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes, quelle que soit la filière d'enseignement (voir le Graphique B3.4). La différence de taux favorable aux femmes ne varie guère entre la filière générale et la filière professionnelle (7 points de

pourcentage) deux après la fin de la durée théorique des études, mais le taux de réussite des hommes est égal ou nettement supérieur à celui des femmes en filière professionnelle dans certains pays (voir le Tableau B3.1).

Graphique B3.4. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire deux ans après la fin de la durée théorique des études, selon le sexe et la filière d'enseignement initiale (2018)



1. Années de référence : 2013, à la fin de la durée théorique des études, et 2015, deux ans après la fin de la durée théorique des études.
2. Année de référence : 2017.
3. Communauté flamande uniquement.
4. Les erreurs-types sont incluses lorsque les données proviennent d'une enquête.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des filles initialement en filière générale.

Source : OCDE (2020). OCDE (2020), tableau B3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163610

Encadré B3.1. Transition entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La transition entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un moment important du parcours scolaire. Faire en sorte que cette transition se passe bien contribue à améliorer les résultats scolaires et à prévenir le décrochage scolaire (OCDE, 2011[2]).

À la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves ont le choix entre de nombreuses options : suivre des cours de transition entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, entamer une formation professionnelle de base ou s'inscrire en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou encore ne pas s'inscrire immédiatement à ce niveau d'enseignement. Quelle que soit l'option choisie, le pourcentage de diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire qui entament directement le deuxième cycle de ce niveau d'enseignement varie sensiblement entre les pays dont les données sont disponibles : il frôle les 100 % en Belgique, en Corée, au Japon, en Lettonie et en Slovénie (métadonnées sur les politiques et les caractéristiques des systèmes). Toutefois, des pourcentages moins élevés ne sont pas nécessairement préoccupants : ils peuvent s'expliquer par le fait que le système d'éducation est plus flexible et qu'il est courant que les élèves ne s'inscrivent pas immédiatement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et reprennent des études par la suite.

Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, la réussite du premier cycle de l'enseignement secondaire suffit pour accéder au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, dans les pays où la réussite d'un examen national est exigée pour passer d'un niveau d'enseignement à l'autre, les autorités appliquent parfois des critères

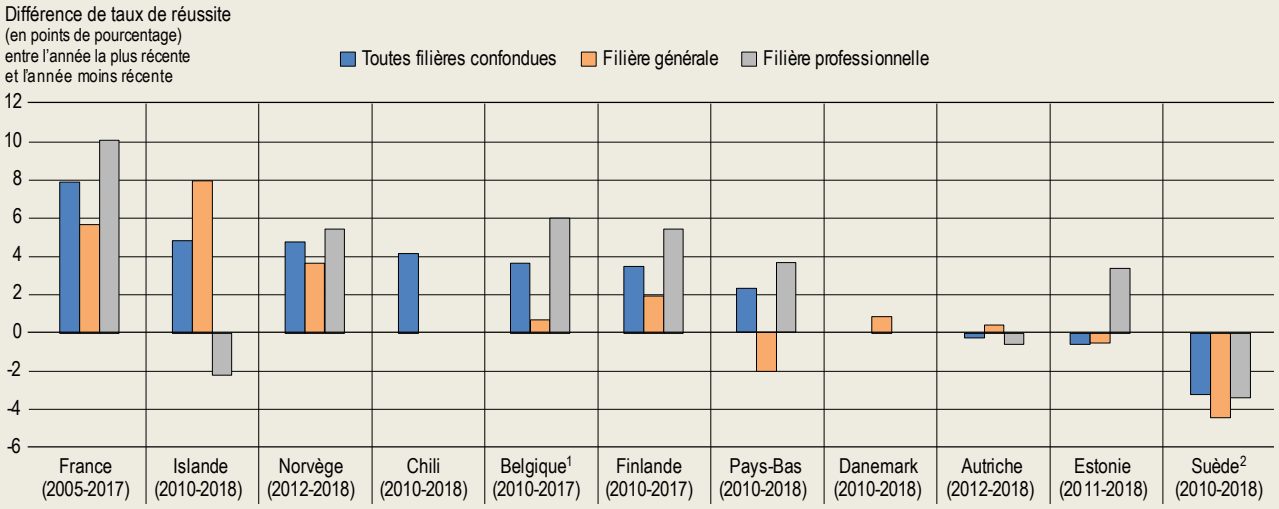
d'admission plus stricts en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Norvège, les élèves doivent obtenir une note minimale à un examen pour s'inscrire en filière générale, alors qu'il ne leur faut qu'une convention avec une entreprise pour s'inscrire en filière professionnelle. En Islande, il faut de meilleures notes pour s'inscrire en formation longue qu'en formation courte en filière générale, mais il n'y a pas d'examen spécifique à réussir pour accéder au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Dans l'ensemble, la structure n'est pas la même dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Selon certaines études, combiner l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire renforce le sentiment d'appartenance (OCDE, 2011[2]), ce qui protège contre la dépression, le rejet social et les problèmes scolaires (Anderman, 2002[3]). Il n'y a toutefois pas de solution universelle, et le choix de telle ou telle formule dépend des caractéristiques du système national d'éducation

Encadré B3.2. Évolution des taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire deux ans après la fin de la durée théorique des études, selon la filière d'enseignement

Accroître l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est une priorité pour de nombreux responsables de la politique de l'éducation. C'est toutefois un objectif difficile à atteindre, et il faut parfois introduire des changements dans le système, à l'école et en classe pour y parvenir. Le Graphique B3.5 montre les tendances d'évolution des taux de réussite désagrégés par filière d'enseignement. Comme les années de référence retenues pour définir les tendances d'évolution varient selon les pays en fonction des données disponibles (et sont indiquées sous chaque pays en abscisse), ce graphique ne se prête pas à des comparaisons internationales.

Graphique B3.5. Évolution des taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire deux ans après la fin de la durée théorique des études, selon la filière d'enseignement



Lecture du graphique : En France, le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2017 toutes filières confondues. En Suède, il a diminué de 3 points de pourcentage entre 2010 et 2018.
Remarque : Taux de réussite deux ans après la fin de la durée théorique des études.
1. Communauté flamande uniquement.
2. En Suède, les taux de réussite après 2014 sont influencés par la réforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de 2011.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux de réussite (en points de pourcentage) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : Enquête ad hoc de l'OCDE sur les taux de réussite (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163629

Ce graphique permet toutefois de constater que la Communauté flamande (Belgique), la Finlande, la France et la Norvège sont parvenus ces dernières années à accroître les taux de réussite tant en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les taux ont plus progressé en filière professionnelle qu'en filière générale dans ces quatre pays et économie. En France, le taux de réussite dans l'ensemble du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2017, surtout sous l'effet de la progression de 10 points de pourcentage du taux de réussite en filière professionnelle. Le taux de réussite a fortement augmenté aussi en filière professionnelle en Communauté flamande de Belgique et en Finlande entre 2010 et 2017 et en Norvège entre 2012 et 2018. En Estonie et aux Pays-Bas, les taux de réussite ont augmenté en filière professionnelle, mais diminué en filière générale.

En Suède, l'évolution des taux enregistrée entre 2010 et 2018 pourrait s'expliquer par la réforme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2011. Cette réforme a entre autres durci les critères de réussite.

Définitions

Dans la méthode de la **cohorte effective**, une cohorte de nouveaux inscrits est suivie pendant une période spécifique, correspondant ici à la durée théorique des formations, *n*, plus deux ans (*n* + 2). Seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux peuvent fournir ces données. Ces données de panel peuvent être extraites des registres administratifs (où les élèves sont répertoriés individuellement) ou des résultats d'une enquête longitudinale auprès d'une cohorte d'élèves.

Dans la méthode de la **cohorte transversale,** le nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et le nombre de diplômés *n* années plus tard (où *n* correspond à la durée théorique de la formation visée) suffisent. Dans l'hypothèse de flux constants (une augmentation ou une diminution constante au fil du temps de l'effectif de nouveaux inscrits dans un niveau d'enseignement donné), le taux de réussite dérivé des cohortes transversales est plus proche du taux de réussite total (le taux de réussite de tous les élèves, quel que soit le temps qu'ils ont mis pour décrocher leur diplôme). Dans les pays où un pourcentage élevé d'élèves ne sont pas diplômés dans le « délai imparti », c'est-à-dire à la fin de la durée théorique de leur formation, le taux de réussite estimé sur la base des cohortes transversales est donc plus comparable au taux de réussite estimé sur la base des cohortes effectives à plus longue échéance.

La **durée théorique** des études correspond au nombre réglementaire ou courant d'années d'études à suivre à temps plein pour obtenir le diplôme du niveau d'enseignement considéré. Le taux de réussite dérivé des cohortes effectives est calculé à deux échéances : à la fin de la durée théorique des études et deux ans plus tard. La durée théorique porte systématiquement sur la formation entamée à l'entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En d'autres termes, si des élèves optent pour une autre formation d'une durée différente, ils resteront classés en fonction de leur première formation. Voir la durée théorique des formations en filière générale et en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

La **filière d'enseignement** peut porter soit sur la formation entamée par les élèves à leur entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit sur celle dont ils sont diplômés. Les deux types d'analyses sont présentés dans cet indicateur. Les titres, sous-titres et légendes des coordonnées des graphiques (et les tableaux) indiquent clairement les filières visées. Seules les formations qui suffisent à la réussite du niveau d'enseignement sont retenues. Les analyses portent sur quatre types de formations :

- les formations en filière générale (sous-catégories 343 et 344 de la CITE-P)
- es formations en filière professionnelle qui ne donnent pas accès à l'enseignement tertiaire (sous-catégorie 353 de la CITE-P)
- les formations en filière professionnelle qui donnent accès à l'enseignement tertiaire (sous-catégorie 354 de la CITE-P)
- les formations en filière professionnelle qui ne donnent pas accès à l'enseignement tertiaire et qui y donnent accès (sous-catégories 353 et 354 de la CITE-P).

L'**année de référence** de l'enquête est 2018. Les données se rapportent à l'année scolaire 2017/18 dans les pays où l'année scolaire va de septembre à juin. Dans les pays dont les données sont basées sur des cohortes effectives, l'année de référence est celle de la fin de la durée théorique des études plus deux ans. Si la formation considérée dure deux ans, les élèves de la cohorte à retenir sont par exemple ceux qui ont entamé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire lors de l'année scolaire 2014/15. Leur situation est consignée à la fin de la durée théorique de leurs études (à la fin de l'année scolaire 2015/16), puis deux ans plus tard (à la fin de l'année scolaire 2017/18). Dans les pays où les données se basent sur les cohortes effectives, l'année de référence correspond à l'année où les élèves sont diplômés. Les années de référence

autres que 2018 sont clairement indiquées dans l'ensemble de cet indicateur (mais ne le sont pas nécessairement dans les graphiques).

Méthodologie

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année scolaire 2017/18 et proviennent d'une enquête spéciale administrée en 2019. Les pays ont soumis leurs données sur la base soit des cohortes effectives, soit des cohortes transversales.

Que les données portent sur les cohortes effectives ou transversales, le taux de réussite correspond au nombre de diplômés divisé par le nombre de nouveaux inscrits *n* ou *n* + 2 années plus tôt (où *n* est la durée théorique de la formation).

Dans les pays dont les données sont basées sur les cohortes effectives, il est possible aussi de calculer le pourcentage d'élèves encore scolarisés et le pourcentage d'élèves non diplômés qui ne sont plus scolarisés – ces deux pourcentages pouvant être calculés aux deux échéances, après *n* années et après *n* + 2 années. Ces deux pourcentages sont calculés comme suit : le nombre d'élèves dans chaque catégorie est divisé par le nombre de nouveaux inscrits *n* années ou *n* + 2 années plus tôt.

Références

Anderman, E. (2002), « School effects on psychological outcomes during adolescence », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94/4, pp. 795-809, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795. [3]

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [1]

OCDE (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en. [2]

Tableaux de l'indicateur B3

Tableau B3.1 Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et la filière d'enseignement initiale (2018)

Tableau B3.2 Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et la situation à la fin de la durée théorique des études et deux ans plus tard (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163496

Tableau B3.1. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe et la filière d'enseignement initiale (2018)

Taux de réussite de l'effectif scolarisé à temps plein, selon la filière d'enseignement et toutes filières d'enseignement confondues

	Filière générale			Filière professionnelle			Toutes filières confondues		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Cohorte effective – Diplômés du deuxième cycle du secondaire à la fin de la durée théorique des études								
Pays									
Autriche	56	66	62	54	64	59	55	65	60
Comm. flamande (Belgique)[1]	77	87	82	60	71	65	68	80	74
Brésil	48	58	53	45	50	48	48	58	53
Canada[1]	75	83	79	a	a	a	75	83	79
Chili[2]	64	72	68	a	a	a	64	72	68
Colombie	78	85	81	75	80	78	77	83	80
Danemark[2]	84	88	86	a	a	a	84	88	86
Estonie	84	86	85	51	61	54	71	81	76
Finlande[1]	81	81	81	68	69	68	72	74	73
France[1]	74	80	77	70	77	73	72	79	76
Islande	55	73	65	38	48	41	45	60	52
Israël	87	96	91	92	97	94	89	96	93
Italie	74	79	77	49	58	52	58	71	64
Lettonie	67	73	70	47	51	49	59	66	62
Lituanie	83	89	86	60	55	59	77	84	80
Pays-Bas	70	74	73	60	72	66	65	73	69
Nouvelle-Zélande[2]	81	84	83	a	a	a	81	84	83
Norvège	72	81	77	39	56	46	54	71	62
Portugal	52	62	57	51	65	57	52	63	57
Suède	72	79	76	71	71	71	72	77	74
Suisse	67	75	72	72	79	75	71	77	74
États-Unis[2, 3]	91	94	93	a	a	a	91	94	93
Moyenne	72	79	76	59	66	62	68	76	72
	Cohorte effective – Diplômés du deuxième cycle du secondaire deux ans après la fin de la durée théorique des études								
Pays									
Autriche	79	84	82	77	83	80	78	83	80
Comm. flamande (Belgique)[1]	94	96	95	80	85	82	86	91	89
Brésil	56	65	61	55	59	57	56	65	60
Canada[1]	86	92	89	a	a	a	86	92	89
Chili[2]	75	82	78	a	a	a	75	82	78
Colombie	79	85	82	75	81	78	77	83	81
Danemark[2]	92	94	93	a	a	a	92	94	93
Estonie	91	93	92	59	67	62	78	87	83
Finlande[1]	92	95	93	77	79	78	82	86	84
France[1]	95	96	96	79	85	81	88	93	90
Islande	70	83	77	56	64	58	57	69	63
Israël	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie	87	89	88	64	69	66	73	81	77
Lettonie	70	77	74	52	57	54	62	71	66
Lituanie	84	90	87	62	57	61	78	85	81
Pays-Bas	90	92	91	72	81	76	80	86	83
Nouvelle-Zélande[2]	84	86	85	a	a	a	84	86	85
Norvège	82	89	85	65	69	67	73	81	77
Portugal	77	82	80	57	70	62	69	78	74
Suède	79	85	82	75	76	76	77	83	80
Suisse	92	95	94	88	92	90	89	93	91
États-Unis[2, 3]	95	97	96	a	a	a	95	97	96
Moyenne	83	88	86	68	73	70	78	84	81
	Cohorte transversale								
Pays									
Costa Rica	70	73	72	53	54	53	64	67	65
Grèce	92	95	93	85	71	80	86	88	87
Japon	95	96	95	93	94	93	95	95	95
Corée	97	97	97	93	93	93	96	97	96
Pologne	92	94	93	76	78	77	81	87	84
République slovaque	77	82	80	85	86	86	83	84	84
Slovénie	85	86	86	74	84	78	77	85	81
Espagne	79	85	82	57	64	60	71	79	75
Moyenne	86	89	87	77	78	77	82	85	83

Remarque : Les données présentées dans ce tableau proviennent d'une enquête ad hoc et concernent uniquement la formation initiale. Dans les cohortes effectives, l'année de référence (2018, sauf mention contraire) correspond à l'année d'obtention du diplôme deux ans après la fin de la durée théorique des études. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2017.
2. Deuxième cycle de l'enseignement secondaire différencié entre la filière générale et la filière professionnelle après une année d'études générales commune au moins.
3. Années de référence : 2013, à la fin de la durée théorique des études, et 2015, deux ans après la fin de la durée théorique des études.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163515

Tableau B3.2. Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et la situation à la fin de la durée théorique des études et deux ans plus tard (2018)

Cohorte effective uniquement

	Situation de l'effectif à la fin de la durée théorique des études								Situation de l'effectif deux ans après la fin de la durée théorique des études							
	Diplômés								Diplômés							
		Filière professionnelle								Filière professionnelle						
	Filière générale	Formation suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire	Formation suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire	Total	Total	Encore scolarisés	Non diplômés et non scolarisés	TOTAL (5)+(6)+(7)	Filière générale	Formation suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire	Formation suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire	Total	Total	Encore scolarisés	Non diplômés et non scolarisés	TOTAL (13)+(14)+(15)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire initialement en filière générale															
Pays																
Autriche	59	0	3	3	62	29	9	100	74	0	8	8	82	5	13	100
Comm. flamande (Belgique)[1]	70	0	13	13	82	15	3	100	76	0	19	19	95	0	5	100
Brésil	53	a	0	0	53	26	20	100	60	a	0	0	61	2	37	100
Canada[1]	79	a	a	a	79	x(8)	x(8)	100	89	a	a	a	89	x(16)	x(16)	100
Chili[2]	43	a	26	26	68	24	7	100	48	a	30	30	78	4	18	100
Colombie	81	0	0	0	81	x(8)	x(8)	100	82	0	0	0	82	x(16)	x(16)	100
Danemark[2]	83	3	0	3	86	9	5	100	89	4	0	4	93	1	7	100
Estonie	85	a	0	0	85	10	5	100	89	a	3	3	92	2	6	100
Finlande[1]	81	m	0	0	81	16	3	100	90	m	3	3	93	3	3	100
France[1]	76	0	1	1	77	22	1	100	91	1	4	5	96	1	3	100
Islande	54	x(4)	x(4)	10	56	21	24	100	63	x(12)	x(12)	14	66	9	25	100
Israël	86	0	5	6	91	0	9	100	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie	75	0	2	2	77	15	8	100	85	0	4	4	88	1	11	100
Lettonie	70	0	a	0	70	9	20	100	73	0	a	0	74	3	23	100
Lituanie	86	a	a	a	86	3	11	100	87	a	a	a	87	1	12	100
Pays-Bas	72	0	0	0	73	27	0	100	90	0	1	1	91	7	2	100
Nouvelle-Zélande[2]	79	4	a	4	83	2	16	100	80	5	a	5	85	1	14	100
Norvège	77	x(4)	x(4)	0	77	8	15	100	85	x(12)	x(12)	1	85	2	13	100
Portugal	57	a	0	0	57	40	3	100	73	a	7	7	80	5	15	100
Suède	75	0	0	1	76	9	15	100	80	1	1	2	82	0	18	100
Suisse	72	0	1	1	72	25	3	100	88	0	5	5	94	4	2	100
États-Unis[2, 3]	93	a	a	a	93	5	2	100	96	a	a	a	96	0	3	100
Moyenne	73	1	3	4	76	16	9	100	80	1	6	6	85	3	12	100
	Répartition de l'effectif du deuxième cycle du secondaire initialement en filière professionnelle															
Pays																
Autriche	0	0	58	59	59	33	8	100	0	0	79	80	80	6	14	100
Comm. flamande (Belgique)[1]	0	6	59	65	65	24	11	100	1	8	74	82	82	1	17	100
Brésil	10	a	38	38	48	39	14	100	16	a	41	41	57	3	40	100
Canada[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chili[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Colombie	0	0	78	78	78	x(8)	x(8)	100	0	0	78	78	78	x(16)	x(16)	100
Danemark[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estonie	2	a	53	53	54	16	29	100	3	a	59	59	62	4	34	100
Finlande[1]	0	m	68	68	68	20	12	100	1	m	78	78	78	8	14	100
France[1]	0	26	47	73	73	19	8	100	1	30	50	80	81	1	18	100
Islande	14	x(4)	x(4)	28	37	26	38	100	23	x(12)	x(12)	35	50	12	38	100
Israël	11	5	79	84	94	0	6	100	a	a	a	a	a	a	a	a
Italie	1	1	50	51	52	21	27	100	1	1	63	65	66	2	33	100
Lettonie	7	6	36	42	49	10	42	100	10	6	38	44	54	3	43	100
Lituanie	a	a	59	59	59	4	38	100	a	a	61	61	61	1	39	100
Pays-Bas	0	36	29	65	66	23	11	100	0	42	34	76	76	9	15	100
Nouvelle-Zélande[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norvège	25	x(4)	x(4)	21	46	24	30	100	27	x(12)	x(12)	40	67	5	28	100
Portugal	0	0	57	57	57	29	14	100	1	0	61	61	62	4	34	100
Suède	1	40	30	70	71	9	20	100	2	43	31	74	76	0	24	100
Suisse	0	8	67	75	75	20	5	100	0	9	81	90	90	4	5	100
États-Unis[2, 3]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Moyenne	4	12	54	58	62	20	19	100	6	14	59	65	70	4	26	100

Remarque : Les données présentées dans ce tableau proviennent d'une enquête ad hoc et concernent uniquement la formation initiale. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
Sont inclus dans la catégorie « Non diplômés et non scolarisés » des élèves ayant émigré avant l'obtention de leur diplôme.
Y sont également inclus les élèves ayant poursuivi leurs études dans le système de formation pour adultes.
1. Année de référence : 2017.
2. Deuxième cycle de l'enseignement secondaire différencié entre la filière générale et la filière professionnelle après une année d'études générales commune au moins.
3. Années de référence : 2013, à la fin de la durée théorique des études, et 2015, deux ans après la fin de la durée théorique des études.
Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163534

Indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 49 % des jeunes (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale) entameront une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans si les taux actuels d'accès restent constants. La plupart d'entre eux opteront pour une licence, ou formation équivalente.
- La formation tertiaire de cycle court est la principale porte d'entrée de l'enseignement tertiaire après l'obtention d'une licence. Les hommes sont plus susceptibles que les femmes d'entamer une formation tertiaire de cycle court dans les pays où ce niveau d'enseignement se caractérise par la prédominance de la science, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM). Par contraste, les femmes en sont plus susceptibles dans les pays où la santé et la protection sociale sont un domaine d'études plus courant à ce niveau d'enseignement.
- Le pourcentage de jeunes qui entameront des études aux niveaux supérieurs d'enseignement avant l'âge de 30 ans s'établit à 14 % en master, contre 1 % seulement en doctorat (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale).

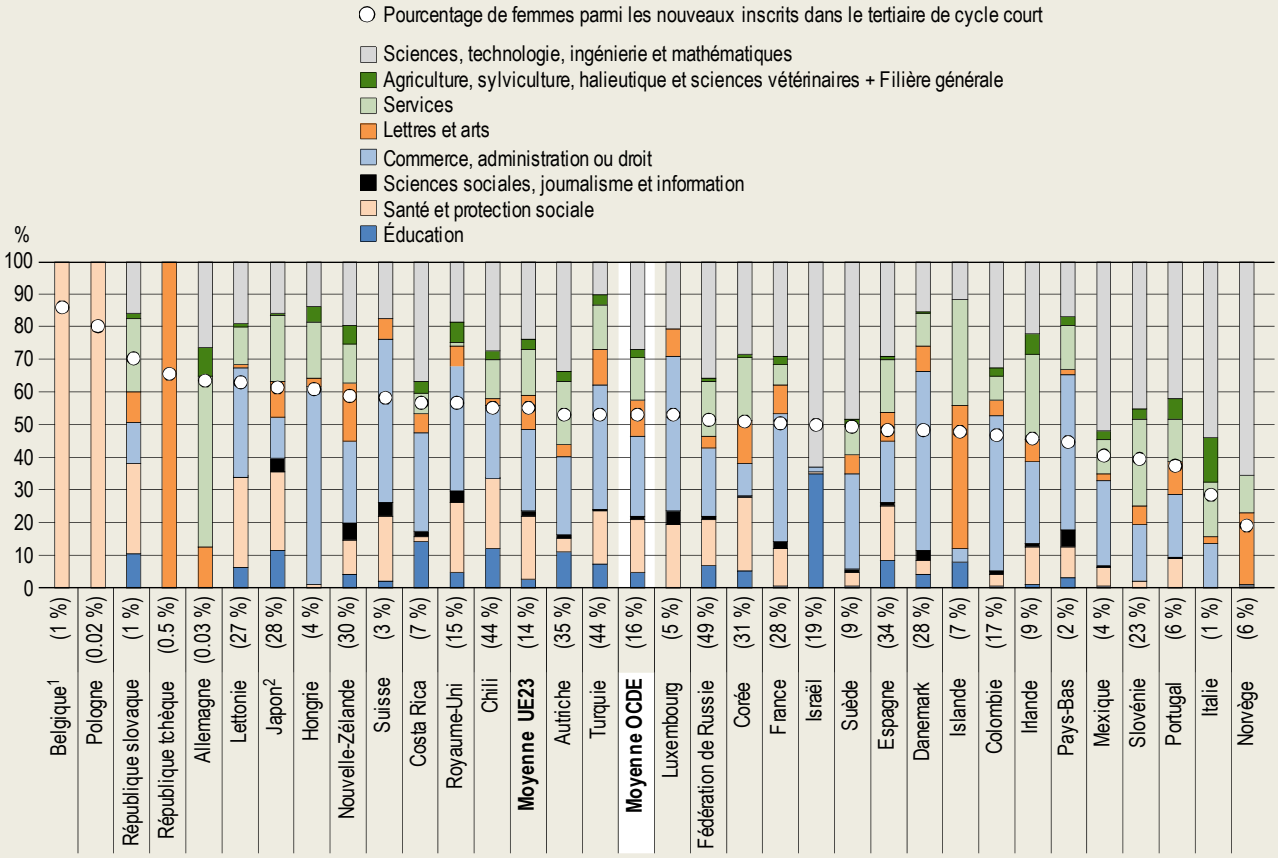
Contexte

L'accès à l'enseignement tertiaire est essentiel pour permettre aux jeunes d'acquérir des compétences et de contribuer pleinement à la vie de la société. Les profils et les aptitudes académiques peuvent être très variables. Certains jeunes estiment l'enseignement tertiaire sans attraits, trop long et trop incertain. Les étudiants ne progressent pas tous au même rythme, et la voie royale d'accès à l'enseignement tertiaire, un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, perd de son importance. Parallèlement, l'ordonnancement de l'enseignement tertiaire par cycle a aussi évolué. Les étudiants sont plus enclins à retarder leur entrée dans l'enseignement supérieur, à prendre une année sabbatique ou à alterner études et incursions sur le marché du travail. Dans certains pays, le dynamisme du marché du travail et la prospérité économique ont incité des étudiants, en particulier ceux de condition modeste, à reporter leurs études et à se former dans le monde du travail. L'apprentissage tout au long de la vie prend doucement l'allure d'un nouveau modèle d'instruction, qui permet aux individus d'actualiser leurs compétences pour répondre à la demande en constante évolution sur le marché du travail.

Conscients des besoins croissants d'une population qui se caractérise par une grande diversité, certains pays ont progressivement adapté leurs cursus tertiaires pour qu'ils se prêtent à des modalités plus flexibles d'apprentissage afin de convenir à un effectif d'étudiants aux compétences et aux aptitudes cognitives variables. Ce processus consiste notamment à multiplier les passerelles entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, y compris en filière professionnelle, et à multiplier les cursus tertiaires accessibles aux nouveaux inscrits (première inscription) : les formations de cycle court, les licences et les premiers masters de type long. Chaque niveau d'enseignement, chaque cursus requiert des compétences préalables et répond à une demande spécifique sur le marché du travail. L'assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement tertiaire et les programmes dits de « seconde chance » favorisent l'apprentissage tout au long de la vie et offrent de nouvelles possibilités aux individus plus âgés qui ont arrêté leurs études prématurément ou qui veulent acquérir de nouvelles compétences. Proposer un éventail d'options d'apprentissage correspondant aux besoins et aux ambitions des jeunes est aussi un moyen d'adoucir la transition entre l'école et le monde du travail.

Le profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire donne un aperçu des caractéristiques des étudiants et de leur parcours entre les différents niveaux et cursus de l'enseignement tertiaire. Il est également révélateur de l'égalité d'accès à l'enseignement tertiaire car il met en lumière les différences de taux d'accès entre les sous-groupes de la population. Le taux d'accès de l'enseignement tertiaire est une estimation de la probabilité de voir les individus entamer une formation de ce niveau au cours de leur vie. Ce taux donne une idée de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et de la mesure dans laquelle la population acquiert des connaissances et compétences de haut niveau dans les pays. Dans l'enseignement tertiaire, des taux élevés d'accès et de scolarisation sont le signe qu'une main-d'œuvre hautement qualifiée se développe et s'entretient.

Graphique B4.1. Pourcentage et répartition des femmes parmi les nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court, selon le domaine d'études (2018)



Lecture du graphique : En Norvège, le taux de premier accès au tertiaire de cycle court s'établit à 6 % et les femmes représentent 19 % des nouveaux inscrits à ce niveau d'enseignement. À ce niveau, 65 % des nouveaux inscrits ont opté pour des études en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM), 22 % en lettres et arts, 12 % dans le domaine des services et 1 % en commerce.

Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente le taux total de premier accès dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Il permet d'observer la prépondérance de ces types de programme dans les systèmes d'éducation de chaque pays.

1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Tous les domaines d'études comprennent les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits (première inscription) dans des programmes tertiaires de cycle court en 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau B4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163724

Autres faits marquants

- L'enseignement tertiaire de cycle court relève en grande partie de la filière professionnelle, et il donne accès à des niveaux d'enseignement supérieurs dans la plupart des pays de l'OCDE.
- Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, le taux d'accès moyen avant l'âge de 25 ans ne varie guère entre les hommes et les femmes dans les pays de l'OCDE. Les taux d'accès sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays où les taux d'accès sont élevés dans l'enseignement tertiaire de cycle court (égaux ou supérieurs à 20 %).

Remarque

Les formations tertiaires de cycle court et les premiers masters de type long n'existent pas ou ne sont pas courants dans un certain nombre de systèmes d'éducation. Sont inclus dans les analyses présentées ici des pays où les formations de cycle court, pour la plupart professionnelles, constituent une part minime du système d'éducation pour exposer la diversité de la filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire dans les pays membres et partenaires de l'OCDE.

Analyse

Nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 49 % des jeunes (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale) entameront une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans si les taux actuels d'accès restent constants. Le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire varie toutefois sensiblement entre les pays, selon le contexte national ainsi que la nature et l'importance des formations proposées. Le Chili et la Turquie comptent parmi les pays où le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire est l'un des plus élevés de l'OCDE, essentiellement du fait du taux élevé qui s'observe dans l'enseignement de cycle court (voir le Tableau B4.1). À l'inverse, le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire est le moins élevé de l'OCDE au Luxembourg, ce qui s'explique par le pourcentage très élevé de ressortissants nationaux en formation tertiaire à l'étranger (voir l'indicateur B6).

Parcours dans l'enseignement tertiaire

Dans un peu plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE, les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont le choix entre trois niveaux d'enseignement : l'enseignement de cycle court, la licence ou le premier master de type long. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court (niveau 5 de la CITE), les formations durent en général entre deux et trois ans et visent à inculquer aux étudiants des compétences spécifiques à des professions, le plus souvent pour les préparer à entrer directement sur le marché du travail. La licence, ou formation équivalente (niveau 6 de la CITE) dure entre trois et quatre ans et est sanctionnée par un diplôme donnant accès au master, ou formation équivalente (niveau 7 de la CITE), un cursus de deuxième cycle (de un à deux ans), puis à un doctorat, ou formation équivalente (niveau 8 de la CITE). Le premier master de type long est accessible sans diplôme de licence et se classe au même niveau que le master de deuxième cycle (niveau 7 de la CITE) (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2013[1]).

Le niveau de l'enseignement tertiaire que les nouveaux inscrits (première inscription) choisissent détermine la durée de leurs études, les possibilités de poursuivre leur formation par la suite et les débouchés qu'ils auront sur le marché du travail une fois diplômés. La répartition de ces nouveaux inscrits entre les niveaux de l'enseignement tertiaire dépend de l'existence des cursus, de leur capacité d'accueil et de leurs conditions d'accès dans le système national d'éducation. Le niveau d'enseignement des cursus tertiaires peut être difficile à établir d'autant qu'il est possible de combiner les cursus et de transférer les crédits obtenus d'un cursus à l'autre.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de trois quarts des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire ont entamé une licence en 2018. Toutefois, l'importance de la licence dans l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays. Plus de 90 % des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire optent pour une licence en Belgique, en Estonie, en Finlande, en Grèce, en Inde, en Lituanie, au Mexique, aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque. Dans d'autres pays, les nouveaux inscrits (première inscription) se répartissent de façon plus uniforme entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire. Ainsi, plus d'un tiers des nouveaux inscrits (première inscription) choisissent une formation tertiaire de cycle court en Arabie saoudite, en Autriche, au Chili, en Colombie, en Espagne, aux États-Unis, en Fédération de Russie, au Japon, en République populaire de Chine et en Turquie, soit plus du double de la moyenne de l'OCDE (17 %) (voir le Graphique B4.2).

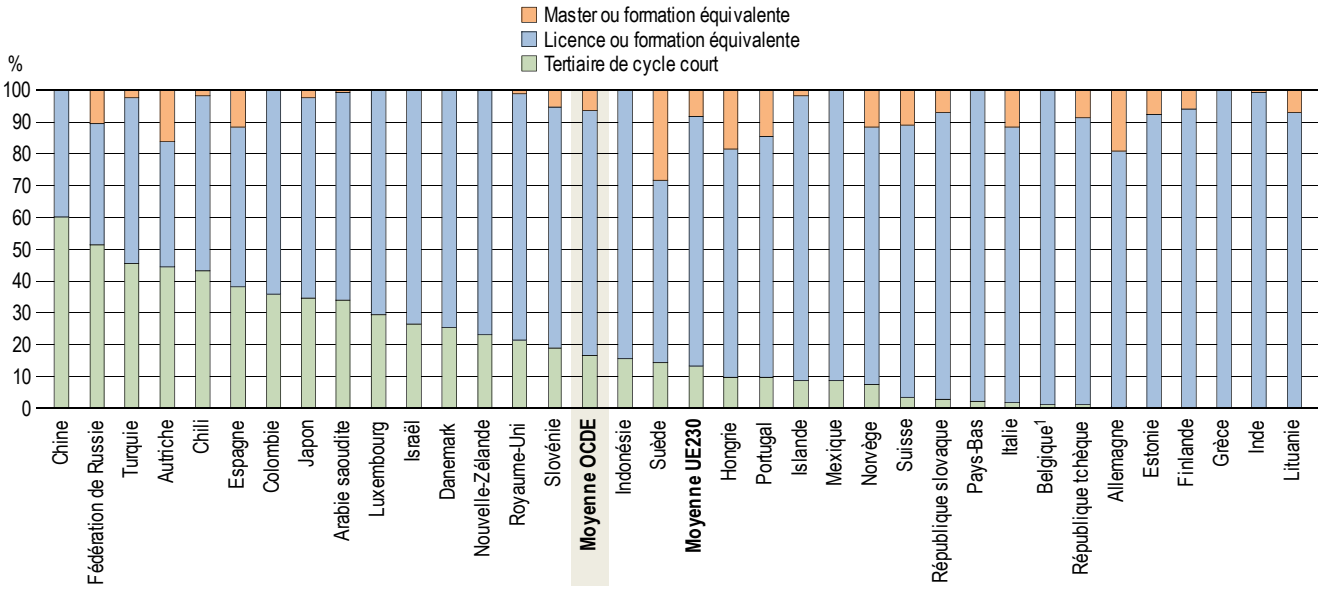
Ces formations de cycle court présentent des avantages, mais elles n'existent pas dans tous les pays et lorsqu'elles existent, elles ne sont pas toujours très attractives aux yeux des étudiants. Dans 12 des pays membres et partenaires de l'OCDE qui proposent des formations tertiaires de cycle court, moins de 10 % des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire optent pour ce type de formation (voir le Graphique B4.2) Le master est la voie d'accès la moins courante à l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 6 % des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire optent pour un master ; ce pourcentage n'est supérieur à 15 % qu'en Allemagne, en Autriche, en Hongrie et en Suède. En master, les cursus sont hautement spécialisés dans des domaines tels que la médecine et la dentisterie et, dans certains cas, le droit et l'ingénierie (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[2]). Dans la plupart des pays, la majorité des nouveaux inscrits (première inscription) en master optent pour un premier master de type long. Au Royaume-Uni, où les premiers masters de type long n'existent pas, la grande majorité des nouveaux inscrits (première inscription) en master ont été admis compte tenu de leur expérience professionnelle plutôt que de leur diplôme.

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Sous l'angle économique, l'entrée tardive dans l'enseignement tertiaire peut être coûteuse pour les pouvoirs publics, car des jeunes reportent leur entrée dans la vie active et, donc, le moment où ils sont en mesure de commencer à contribuer financièrement à la vie de la société (voir l'indicateur A5). Dans les pays de l'OCDE, les nouveaux inscrits (première

inscription) sont âgés de 22 ans en moyenne selon les chiffres de 2018. L'âge moyen à l'entrée dans l'enseignement tertiaire varie toutefois sensiblement entre les pays : il est inférieur à 20 ans en Belgique et au Japon, mais supérieur à 24 ans au Danemark, en Suède et en Suisse (voir le Tableau B4.1).

Graphique B4.2. Répartition des nouveaux inscrits (première inscription) dans le tertiaire (2018)



1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) dans des programmes tertiaires de cycle court.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau B4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163743

L'âge moyen peut occulter de grandes différences dans la pyramide des âges des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire. Les nouveaux inscrits ont en moyenne 22 ans dans 10 pays de l'OCDE, mais le pourcentage de ceux âgés de moins de 25 ans varie sensiblement entre ces pays, de 87 % en Pologne et en République tchèque à 74 % en Colombie. Il reste que l'âge moyen et le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans concordent assez bien dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage frôle les 100 % au Japon, qui compte parmi les pays où l'âge moyen (18 ans) est le moins élevé, mais atteint 66 % en Suède, qui compte parmi ceux où l'âge moyen (25 ans) est le plus élevé (voir le Tableau B4.1).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les différences d'âge dans l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. Des facteurs structurels, tels que les procédures d'admission, l'âge typique d'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la perception culturelle de la valeur de l'expérience professionnelle ou des expériences personnelles en dehors des études, peuvent expliquer les différences d'âge moyen à l'entrée dans l'enseignement tertiaire entre les pays. Il est de tradition d'entamer des études tertiaires dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet usage reste courant dans de nombreux cas. Dans quelques pays toutefois, moins de 25 % des étudiants en licence se sont inscrits dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré B4.1 dans (OCDE, 2019[3])). C'est par exemple le cas en Israël, où le service militaire est obligatoire. L'entrée tardive dans l'enseignement tertiaire peut s'expliquer par des obstacles à l'accès de ce niveau d'enseignement, par exemple des critères sélectifs d'admission ou le *numerus clausus* (un quota défini de candidats admissibles par établissement d'enseignement). En Finlande et en Suède, l'admission dans de nombreux cursus et domaines d'études est réglementée et plus de 60 % des candidats ne sont pas admis (voir l'indicateur D6 dans (OCDE, 2019[3])). Des effectifs de nouveaux inscrits d'âge très différent peuvent aussi s'expliquer par l'existence de programmes dits de « seconde chance » et de programmes d'apprentissage tout au long de la vie qui sont caractéristiques de systèmes plus souples où il est autorisé de reprendre des études. Ils peuvent aussi s'expliquer par la difficulté de financer les coûts privés associés à l'enseignement supérieur.

Les pays où les étudiants sont en moyenne plus jeunes au début de leurs études tertiaires sont aussi ceux où il est d'usage de commencer ces études dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, comme aux Pays-Bas, le processus d'inscription est moins ardu, car le régime d'admission est ouvert. Dans d'autres pays, davantage de jeunes

ont tendance à entamer leurs études tertiaires dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire grâce aux politiques de développement de l'enseignement tertiaire et à une culture valorisant fortement les résultats académiques. Au Japon par exemple, l'augmentation de la capacité d'accueil de l'enseignement tertiaire depuis les années 1970 et les politiques visant spécifiquement à promouvoir ce niveau d'enseignement adoptées dans le cadre de la stratégie de revitalisation du Japon ont entraîné une augmentation des taux de scolarisation en dépit d'un régime sélectif d'admission (OCDE, 2009[4]).

Le niveau d'enseignement choisi à l'entrée dans l'enseignement tertiaire et le profil des étudiants que chaque niveau d'enseignement tend à attirer influent aussi sur l'âge moyen des nouveaux inscrits. Les jeunes ont tendance à entamer une licence ou un premier master de type long dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que les adultes plus âgés tendent à s'orienter vers une formation tertiaire de cycle court, parfois après une incursion sur le marché du travail. La Belgique et les Pays-Bas, où 98-99 % des nouveaux inscrits optent pour une licence, comptent sans surprise parmi les pays où l'âge moyen est le moins élevé.

La mobilité internationale des étudiants a fortement augmenté au cours des deux dernières décennies. L'accroissement de la demande de profils tertiaires de qualité dans le monde ainsi que les politiques visant à promouvoir la mobilité des étudiants dans des régions (en Europe, par exemple) ou à soutenir les étudiants qui suivent à l'étranger des formations dans des domaines d'études d'une grande importance pour leur pays ont dopé la croissance de la mobilité internationale des étudiants. Dans les pays européens par exemple, le Programme Erasmus (Programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants) joue un rôle important dans la mobilité des étudiants, quel que soit le niveau d'enseignement choisi à l'entrée dans l'enseignement tertiaire. Les étudiants en mobilité internationale sont une autre source de recettes pour les établissements d'enseignement et contribuent à l'économie de leur pays d'accueil. Au-delà des avantages économiques, les interactions entre les étudiants nationaux et les étudiants en mobilité internationale promeuvent la compréhension mutuelle (dans le domaine de la culture, de la politique, de la religion, de l'appartenance ethnique et de la vision du monde) et le dialogue, deux atouts essentiels pour évoluer dans une économie de plus en plus mondialisée (voir l'indicateur B6). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont en mobilité internationale selon les chiffres de 2018. Certains pays réussissent mieux que d'autres à attirer les étudiants en mobilité internationale. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits en formation tertiaire ne représente pas plus de 1 % au Chili, en Colombie et au Mexique, mais atteint 22-23 % en Autriche, en Hongrie et au Luxembourg et même 31 % en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B4.1).

L'égalité des chances entre les sexes à l'admission dans l'enseignement tertiaire peut contribuer à une croissance plus forte et plus inclusive, car elle améliore le niveau global du capital humain et de la productivité des travailleurs (OCDE, 2011[5]). Les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'entamer des études tertiaires avant l'âge de 25 ans dans tous les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire avant l'âge de 25 ans (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale) s'établit en moyenne à 55 % chez les femmes, contre 44 % chez les hommes, selon les chiffres de 2018. La différence favorable aux femmes est inférieure à 2 points de pourcentage au Luxembourg et au Mexique, mais égale ou supérieur à 18 points de pourcentage en Islande, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque (voir le Tableau B4.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont des femmes. Les hommes sont particulièrement sous-représentés dans certains pays, par exemple en Islande, en République tchèque et en Suède, où les femmes représentent entre 58 % et 60 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. En revanche, les femmes sont principalement sous-représentées dans quelques pays du G20 qui ne sont pas membres de l'OCDE et dont les données sont disponibles. Elles représentent entre 45 % et 47 % de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire en Arabie saoudite et en Inde (voir le Tableau B4.1).

Enseignement tertiaire de cycle court

Les formations tertiaires de cycle court sont souvent destinées à enseigner aux étudiants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. En général, les cours sont pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. La plupart des formations de ce niveau relèvent donc de la filière professionnelle. Certaines d'entre elles ne relèvent de la filière générale qu'en Australie, en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède (voir l'indicateur B7).

Les formations de cycle court ont le mérite de permettre à la fois aux étudiants de suivre des études supérieures à un prix raisonnable (les coûts directs et indirects sont moins élevés dans un cursus de deux ans que de quatre ans ; voir l'indicateur A5) et d'obtenir une qualification immédiatement valorisable sur le marché du travail, mais elles n'existent pas dans tous les pays. Les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins élevés après une formation de cycle court qu'après une licence, ou formation équivalente, dans la plupart des pays. Échappent toutefois à ce constat les pays où l'enseignement tertiaire de cycle court est important. Les taux d'emploi sont par exemple légèrement plus élevés après une formation tertiaire de cycle court qu'après une licence en Autriche, en Corée et au Danemark voir l'indicateur A3). Dans ces pays, le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de cycle court avant l'âge de 25 ans (calculé compte tenu des

étudiants en mobilité internationale) est compris entre 12 % et 30 %, des taux supérieurs à la moyenne de l'OCDE (11 %). De même, la rémunération des travailleurs est plus élevée après une formation tertiaire de cycle court qu'après une licence en Autriche (voir l'indicateur A4).

En moyenne, l'enseignement de cycle court est, après la licence, le niveau d'enseignement qu'il est le plus courant de choisir à l'entrée dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Le taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de cycle court avant l'âge de 25 ans (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale) est inférieur ou égal à 1 % en Allemagne, en Belgique, en Italie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, mais égal à 29-30 % en Autriche, au Chili et aux États-Unis. Selon les chiffres de 2018, c'est le niveau le plus souvent choisi à l'entrée dans l'enseignement tertiaire en Autriche, en Chine et en Fédération de Russie (voir le Graphique B4.2). Cela s'explique par la structure particulière des formations de ce niveau. En Autriche et en Fédération de Russie par exemple, les formations de cycle court chevauchent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire de cycle court, ce qui explique l'engouement qu'elles suscitent (voir le Tableau B4.2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 96 % des étudiants sont en filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Dans trois quarts environ des pays dont les données sont disponibles, 100 % des inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont en filière professionnelle ; dans les autres pays, ce pourcentage est compris entre 50 % au Royaume-Uni et 96 % en Australie (voir l'indicateur B7).

Parcours au début et à la fin de l'enseignement tertiaire de cycle court

Les formations tertiaires de cycle court relèvent essentiellement de la filière professionnelle, mais n'attirent pas nécessairement plus les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. Selon les chiffres de 2017, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle constituent 21 % seulement de l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court en France, contre 69 % en Norvège (voir le tableau B5.2 dans (OCDE, 2019[3])). Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle représentent entre 43 % et 60 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court au Chili, en Slovénie et en Suède (OCDE, 2019[3]).Le pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui suivent une formation donnant directement accès à l'enseignement tertiaire varie entre les pays : il est nul en Norvège et en Suède, mais atteint 62 % en France, 70 % en Slovénie et même 100 % au Chili selon les chiffres de 2018. Ces différences renvoient aussi à la diversité des parcours qui s'offrent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle désireux de faire des études tertiaires. En Suède, les élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent suivre des cours supplémentaires en filière générale pour accéder à l'enseignement supérieur. Dans certains pays, l'accès à l'enseignement tertiaire est indirect et soumis à la réussite d'un niveau d'enseignement intermédiaire. En Hongrie par exemple, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est la voie d'entrée dans l'enseignement tertiaire pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle (voir l'indicateur B7).

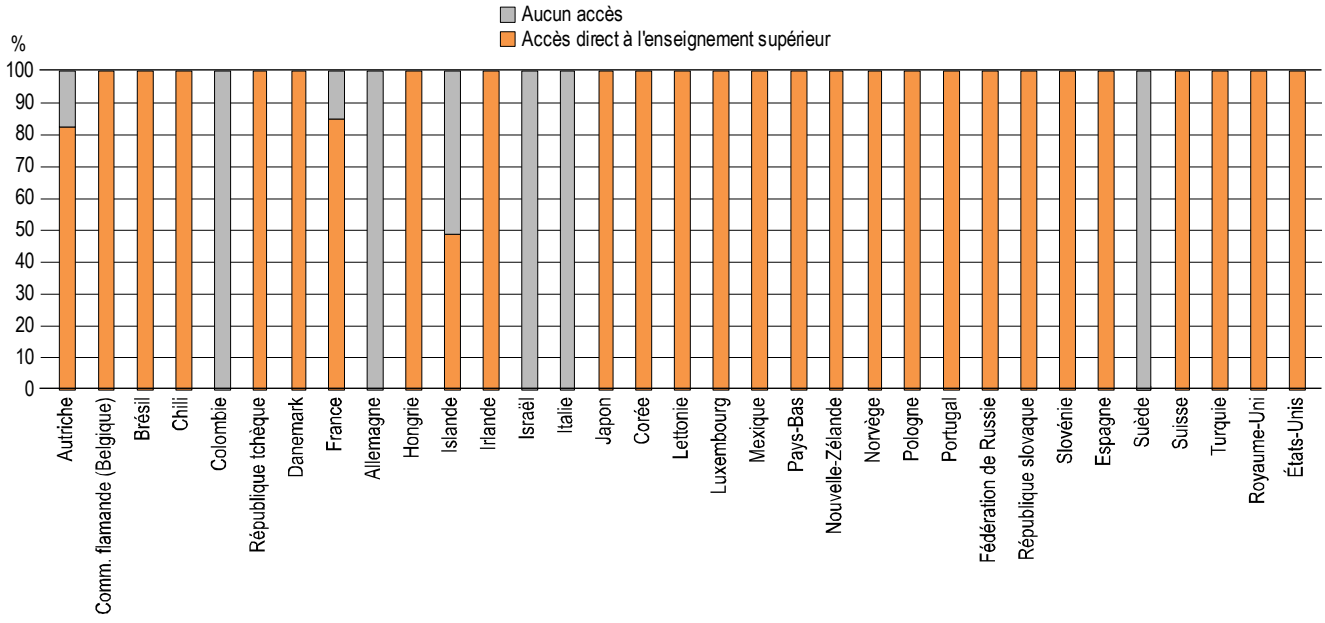
Les formations tertiaires de cycle court donnent accès à la licence et au master dans certains pays, mais pas dans d'autres, alors même qu'elles suffisent à la réussite de leur niveau d'enseignement (voir le Graphique B4.3). En Allemagne, en Colombie, en Israël, en Italie et en Suède, les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ne peuvent accéder directement à un niveau supérieur de l'enseignement tertiaire. En Colombie et en Israël, les formations de ce niveau s'adressent aux adultes désireux d'acquérir de nouvelles compétences. Les programmes dits de « seconde chance » permettent par exemple aux adultes qui n'ont pas acquis les qualifications dont ils ont besoin durant leur formation initiale de les acquérir par la suite. Ces programmes visent aussi à aider les sans-emploi à retrouver du travail le plus rapidement possible. Dans ces cas de figure, les parcours flexibles de l'enseignement tertiaire de cycle court vers des niveaux d'enseignement supérieurs ne sont pas vraiment nécessaires.

Dans plusieurs pays (en Autriche, en France et en Islande), certaines formations tertiaires de cycle court donnent accès à des niveaux d'enseignement supérieurs, mais d'autres n'y donnent pas accès. En Autriche par exemple, les formations dispensées en *Berufsbildende höhere Schule* donnent accès au niveau d'enseignement supérieur, contrairement à celles dispensées en *Meisterschule*, *Werkmeisterschule* et *Bauhandwerkerschule* qui n'y donnent pas accès. Dans certains pays, des formations déclarées insuffisantes pour la réussite d'un niveau d'enseignement donnent accès au niveau d'enseignement supérieur. En France par exemple, réussir une formation tertiaire de cycle court d'un an pourtant déclarée insuffisante pour réussir ce niveau d'enseignement permet d'accéder à une licence (souvent en filière professionnelle) la première année du cursus. Par contraste, réussir une formation tertiaire de cycle court d'une plus longue durée permet de commencer une licence à partir de la troisième année du cursus.

Les pays favorisent le développement de passerelles entre les premières études en filière professionnelle et des niveaux d'enseignement supérieurs. L'enseignement tertiaire permet aux étudiants d'acquérir les compétences requises pour répondre à la demande sur le marché du travail. Les travailleurs ayant des compétences qui ne sont généralement pas enseignées en filière générale dans l'enseignement tertiaire restent demandés, mais certains jeunes estiment l'enseignement

tertiaire sans attraits, trop long et trop incertain. L'enseignement tertiaire de cycle court en filière professionnelle répond aux besoins du marché du travail et aux attentes de ces jeunes. L'éducation et la formation professionnelles ont été conçues pour former les travailleurs pour la vie, mais l'évolution rapide de la demande sur le marché du travail qui s'explique par le progrès technologique, les nouvelles compétences requises dans de nombreuses professions et la disparition de certains postes et la création de nouveaux postes invitent l'enseignement tertiaire à plus de souplesse. Le développement de parcours probants sert de nombreux objectifs différents, par exemple améliorer la formation initiale en filière professionnelle qui répond aux aspirations des jeunes et tordre le cou aux idées préconçues associant la filière professionnelle à une voie de garage ; contribuer à répondre à la demande en hausse de profils plus compétents et plus qualifiés sur le marché du travail ; favoriser l'apprentissage tout au long de la vie ; éliminer les obstacles inutiles, par exemple la nécessité de revoir encore et encore les mêmes matières ; et améliorer l'équité grâce à des mesures visant à promouvoir l'accès de groupes plus défavorisés à des niveaux d'enseignement supérieurs (UNESCO-UNEVOC, 2017[6]).

Graphique B4.3. Pourcentage d'étudiants suivant une formation tertiaire de cycle court, selon le niveau d'accès à l'enseignement supérieur (2018)



Les pays et économies sont classés par ordre alphabétique.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), questionnaires sur les cartographies de la CITE et enquête ad-hoc sur l'EFP.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163762

De nombreux parcours scolaires sont en principe ouverts entre l'enseignement tertiaire de cycle court et les niveaux d'enseignement supérieurs (voir le Graphique B4.3), mais ils sont rarement empruntés (Musset et al., 2019[7]). Les diplômés de ce niveau d'enseignement peuvent préférer entrer directement dans la vie active, soit pour des raisons financières, soit à cause des difficultés qu'ils éprouvent à obtenir que leur diplôme leur ouvre des niveaux d'enseignement supérieurs. Plusieurs pays ont engagé des réformes visant à faciliter la reconnaissance des crédits pour améliorer les parcours entre l'enseignement tertiaire de cycle court et les niveaux d'enseignement supérieurs. En Australie, par exemple, le cadre national de qualification (CAQ) définit les connaissances, compétences et attitudes requises à chaque niveau de formation et permet de suivre différents parcours entre l'enseignement post-secondaire en filière professionnelle et la licence. Les diplômés cumulent les crédits, unités de valeur ou années d'études, qui sont en pris en considération lorsqu'ils se portent candidats à des études à des niveaux d'enseignement supérieurs. Il apparaît toutefois que 9 % seulement des nouveaux inscrits en licence sont diplômés (en filière professionnelle) à un niveau inférieur d'enseignement en Australie (Field et Guez, 2018[8]).

Plusieurs réformes ont été engagées pour diversifier l'offre de formations et améliorer l'attractivité des formations tertiaires de cycle court. Le Chili a par exemple adopté en 2016 la loi (n° 21.910) portant création de 15 nouveaux centres de formation professionnelle dans l'enseignement tertiaire, un par région, dans le but de faciliter l'accès des jeunes à la filière professionnelle sur tout le territoire. En Suède, les instituts supérieurs de formation (*yrkeshögskola*) sont en cours de développement et leur capacité d'accueil augmente. Cette réforme a été engagée en 2018 et se poursuivra jusqu'en 2022 : la capacité d'accueil en équivalents temps plein aura alors augmenté de 45 %. En Angleterre (Royaume-Uni), les employeurs

sont encouragés à investir dans la formation en apprentissage, car ils sont désormais responsables du financement de cette composante du système d'éducation. Israël a amélioré la réputation et la qualité des formations de technicien en ingénierie et a aligné ces formations sur la demande sur le marché du travail.

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court

Dans les pays de l'OCDE, les nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire de cycle court ont 25 ans en moyenne selon les chiffres de 2018. Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. L'âge moyen est inférieur ou égal à 22 ans en Autriche, en Belgique, en Corée, au Costa Rica, en France, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal, mais égal ou supérieur à 28 ans au Danemark, en Irlande, en Islande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. L'âge moyen se reflète dans le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans, qui est supérieur à plus de 90% en Belgique, en Corée, en France, au Japon et au Mexique, mais inférieur à 35% en Islande, en Pologne, en Suède et en Suisse. Dans tous les pays sauf en Belgique, en France, en Israël, au Luxembourg et au Mexique, le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans est plus élevé en licence que dans l'enseignement tertiaire de cycle court (voir le Tableau B4.2 et le Tableau B4.3).

La variation de l'âge moyen des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court dépend du profil des étudiants. Dans certains pays, des étudiants ne s'inscrivent qu'après avoir travaillé un temps. Même dans les pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire donne directement accès à ce niveau d'enseignement, les étudiants sont systématiquement plus âgés, dans la mesure où ils tendent à être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, où les taux de réussite sont inférieurs à ceux de la filière générale (voir l'indicateur B3).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale constituent selon les chiffres de 2018 5 % de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court, soit le pourcentage le moins élevé de tous les niveaux de l'enseignement tertiaire. Dans tous les pays, sauf au Chili, au Danemark, en Irlande, en Islande et en Italie, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits est plus élevé en licence que dans l'enseignement tertiaire de cycle court (voir le Tableau B4.2 et le Tableau B4.3).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits varie fortement aussi entre les pays : il est pratiquement nul en Allemagne, en Colombie, au Mexique, en Pologne, en Suède et en Suisse, mais atteint 18 % en Nouvelle-Zélande et 39 % en Islande. Comme les étudiants en formation tertiaire de cycle court tendent à être plus âgés que ceux inscrits dans d'autres formations tertiaires, ils sont plus susceptibles d'avoir des obligations familiales ou personnelles qui entravent leur mobilité internationale (Kirsch et Beernaert, 2011[9]).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court se répartit comme suit entre les grands domaines d'études selon les chiffres de 2018 : 27 % en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (STIM) ; 25 % en commerce, en administration et en droit ; 15 % en santé et en protection sociale ; 13 % dans les services ; 11 % en lettres et arts ; les autres étudiants se répartissant entre d'autres domaines d'études : en éducation ; en agriculture, en sylviculture, en halieutique et en sciences vétérinaires ; et en sciences sociales, en journalisme et en information. Promouvoir les formations en rapport avec les STIM est une priorité dans de nombreux pays, car les compétences scientifiques et celles en rapport avec la résolution de problèmes et l'analyse quantitative sont essentielles dans l'économie imprévisible d'aujourd'hui qui est de plus en plus axée sur les mégadonnées et sont très demandées sur le marché du travail. En Autriche, au Chili, en Corée, en Espagne, en Israël et en Slovénie, où le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans dans l'enseignement tertiaire de cycle court varie entre 13 % (en Israël) et 31 % (au Chili), les STIM constituent le domaine d'études le plus important : le pourcentage de nouveaux inscrits est compris entre 27 % (au Chili) et 63 % (en Israël) (voir le Tableau B4.2).

La répartition des nouveaux inscrits selon les domaines d'études varie fortement entre les pays dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les étudiants se concentrent dans un grand domaine d'études, à savoir la santé et la protection sociale en Belgique et en Pologne et les lettres et arts en République tchèque, trois pays où le taux d'accès à ce niveau d'enseignement avant l'âge de 25 ans est inférieur ou égal à 1 %. À l'inverse, ils ont le choix entre plusieurs domaines d'études en Allemagne, en Italie, en Islande, en République slovaque et en Suisse où le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de cycle court est également inférieur ou égal à 1 % (voir le Graphique B4.1).

En moyenne, 53 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont des femmes dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays, les hommes sont particulièrement sous-représentés à ce niveau d'enseignement. Les femmes constituent par exemple entre 65 % et 86 % des nouveaux inscrits en Belgique, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. À l'inverse, ce sont les femmes qui sont particulièrement sous-représentées en Arabie saoudite, en Italie, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Slovénie : elles ne constituent qu'entre 19 % et 40 % de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court (voir le Tableau B4.2).

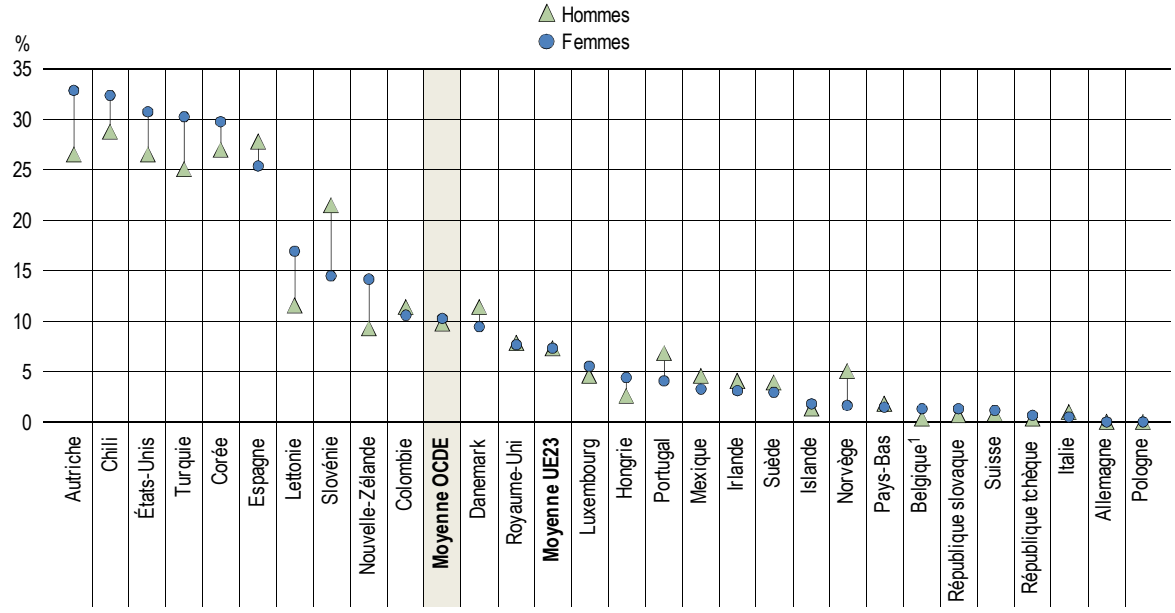
La variation du pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court s'explique dans certains cas par les domaines d'études dominants. Les femmes sont sous-représentées dans les STIM, alors

qu'elles ont tendance à être surreprésentées dans la santé et la protection sociale (OCDE, 2019[3]). Le pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court tous domaines d'études confondus tend donc à être moins élevé lorsque les formations en STIM constituent une plus grande part des formations à ce niveau d'enseignement. Au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Slovénie (où les taux d'accès varient entre 4 % et 23 %), les STIM représentent une grande part des formations de ce niveau d'enseignement et le pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits est le moins élevé (moins de 40 %) (voir le Graphique B4.1). Les étudiants choisissent leur domaine d'études en fonction des débouchés sur le marché du travail et de leurs aspirations après leur formation. Que les femmes soient sous-représentées dans certains domaines d'études peut en partie s'expliquer par le fait qu'elles craignent de n'avoir pas autant de débouchés que les hommes une fois leurs études finies.

Dans l'enseignement tertiaire, le degré de parité est plus élevé en cycle court qu'aux autres niveaux de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2018, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux d'accès (à l'exclusion des étudiants en mobilité internationale) des femmes est identique à celui des hommes dans l'enseignement tertiaire de cycle court (10 %), mais est nettement plus élevé en licence (49 %, contre 38 %). La situation varie cependant sensiblement entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, la différence de taux d'accès est favorable aux hommes, de l'ordre de 3 à 7 points de points de pourcentage, en Norvège, au Portugal et en Slovénie, mais favorable aux femmes, de l'ordre de 5 à 6 points de pourcentage, en Autriche, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Turquie. Dans les pays où le taux d'accès est élevé dans l'enseignement tertiaire de cycle court, le taux d'accès avant l'âge de 25 ans tend à être plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Graphique B4.4).

Graphique B4.4. Taux d'accès au tertiaire de cycle court des nouveaux inscrits de moins de 25 ans, selon le sexe (2018)

Hors étudiants internationaux



1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de cycle court pour les femmes de moins de 25 ans (à l'exclusion des étudiantes en mobilité internationale).
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau B4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163781

Licence, master et doctorat

La licence est la principale porte d'entrée de l'enseignement tertiaire. C'est en effet par la licence qu'en moyenne, 77 % des nouveaux inscrits accèdent à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. La licence est la seule voie d'accès à l'enseignement tertiaire en Grèce et en Inde, où 100 % des nouveaux inscrits sont en licence.

Dans les pays de l'OCDE et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale, le taux d'accès s'établit en moyenne à 44 % en licence, à 14 % en master et à 1 % seulement en doctorat. Le doctorat, qui est la voie royale vers un poste dans la recherche académique, accuse un taux d'accès peu élevé, qui s'explique par l'investissement important que ce niveau d'enseignement implique de la part tant des doctorants que des pouvoirs publics. De plus, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire reste moins élevé après un doctorat qu'après un master dans certains pays. Toutefois, ces niveaux de formation restent très demandés et l'investissement initial procure un rendement attractif. Le coût annuel moyen de ces formations est similaire à celui enregistré en licence dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, mais les diplômés gagnent en moyenne 32 % de plus (OCDE, 2019[3]).

Profil des nouveaux inscrits en licence, en master et en doctorat

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 84 % des nouveaux inscrits en licence, ou formation équivalente, ont moins de 25 ans. Ce pourcentage varie : il est supérieur à 96 % en Belgique, en Corée et au Japon, mais est de l'ordre de 68-69 % en Israël, en Suède et en Suisse (voir le Tableau B4.3). La variation du pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans s'explique par la possibilité de reprendre des études à l'âge adulte et les critères d'admission sélectifs en licence. Il est de tradition d'entamer une licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet usage reste courant dans de nombreux pays. Dans certains pays toutefois, l'inscription dans l'enseignement tertiaire intervient plus tard (voir la section sur les nouveaux inscrits ci-dessus).

En moyenne, le pourcentage de nouveaux inscrits âgés de moins de 30 ans s'établit à 74 % en master et à 58 % en doctorat dans les pays de l'OCDE. Le master permet d'acquérir des compétences directement valorisables sur le marché du travail, mais c'est aussi dans de nombreux pays un passage obligé pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau, en doctorat par exemple. Il est intéressant de constater qu'en Irlande et au Luxembourg, le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans est plus élevé en doctorat qu'en master (voir le Tableau B4.2).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale augmente avec le niveau d'enseignement dans l'ensemble, mais les tendances varient entre les pays. En moyenne, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits s'établit à 9 % en licence, à 21 % en master et à 29 % en doctorat dans les pays de l'OCDE. Les nouveaux inscrits tendent à être plus mobiles en master qu'en licence dans tous les pays, sauf en Grèce et en République slovaque, où le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est légèrement plus élevé en licence qu'en master. Les nouveaux inscrits tendent également à être plus mobiles en doctorat qu'en master dans l'ensemble, mais les tendances varient entre les pays. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits est plus élevé en doctorat qu'en master, dans une mesure comprise entre 20 points de pourcentage et près de 40 points de pourcentage, en Belgique, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et en Suisse. La différence est revanche minime (moins d'un point de pourcentage) en Espagne, en Grèce et au Royaume-Uni. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif de nouveaux inscrits est moins élevé en doctorat qu'en master, dans une mesure comprise entre 3 points de pourcentage et près de 20 points de pourcentage, en Allemagne, en Australie, en Lettonie et en Lituanie. Le doctorat requiert un investissement important tant de la part des doctorants que des pouvoirs publics et certains pays peuvent préférer se concentrer sur la mobilité des étudiants en master. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale compte parmi les moins élevés en doctorat en Allemagne, en Lettonie et en Lituanie, mais est le deuxième le plus élevé en master en Australie (voir le Tableau B4.2).

Les pays anglophones sont les destinations les plus prisées par les étudiants en mobilité internationale (voir l'indicateur B6), mais certains pays non anglophones se distinguent par le fait que leur effectif de nouveaux inscrits est constitué pour plus de moitié par des étudiants en mobilité internationale en master (au Luxembourg) et en doctorat (en Belgique, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse) (voir le Tableau B4.3). Certains pays ont adopté des programmes ou modifié leur politique de financement pour attirer des étudiants en mobilité internationale à ces niveaux d'enseignement, qui leur permettent d'être à la pointe de la recherche et de l'innovation.

Dans les pays de l'OCDE et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale, le taux d'accès des femmes est en moyenne supérieur à celui des hommes en licence, en master et en doctorat, mais dans une mesure qui diminue de niveau en niveau. En licence, ou formation équivalente, le taux d'accès avant l'âge typique de 25 ans s'élève à 49 % chez les femmes, mais à 38 % seulement chez les hommes. En licence, le taux d'accès des femmes est supérieur à celui des hommes dans tous les pays, mais la différence entre les sexes varie sensiblement : elle est inférieure ou égale à 3 points de pourcentage au Luxembourg, au Mexique et en Turquie, mais est de l'ordre de 21-22 points de pourcentage en Australie et en Israël. En master, le taux d'accès avant l'âge typique de 30 ans s'établit en moyenne à 17 % chez les femmes, mais à 11 % seulement chez les hommes dans les pays de l'OCDE. Le taux d'accès des femmes est supérieur à celui des hommes dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Turquie. En doctorat, le taux d'accès (avant l'âge typique de 30 ans) est pratiquement équivalent entre les femmes et les hommes : 1 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La différence de taux entre les sexes est de l'ordre de 0.5 point de pourcentage en doctorat dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B4.3).

Définitions

Le **taux d'accès** est la somme des taux d'accès par âge qui sont calculés comme suit : le nombre de nouveaux inscrits avant un âge donné au niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif total de la population de cet âge. Le taux d'accès peut être calculé compte tenu et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale dans le numérateur du taux d'accès par âge.

Le **taux de premier accès à l'enseignement tertiaire** est une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes d'entamer une première formation tertiaire avant un âge donné si les taux actuels d'accès se maintiennent à l'avenir. Le taux d'accès peut être calculé compte tenu et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale dans le numérateur du taux d'accès par âge.

Le **taux d'accès à l'enseignement tertiaire en licence, en master et en doctorat** est une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes d'entamer une formation tertiaire de ce niveau avant un âge donné. Le taux d'accès peut être calculé compte tenu et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale dans le numérateur du taux d'accès par âge.

Par **nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire**, on entend les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire, sans avoir suivi de formation à tout autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant. Ces nouveaux inscrits peuvent entamer leurs études à différents niveaux de l'enseignement tertiaire : en formation de cycle court (niveau 5 de la CITE), en licence (niveau 6 de la CITE) ou en master (niveau 7 de la CITE). Les **nouveaux inscrits en master (première inscription)** sont pour la plupart ceux qui s'inscrivent en premier master de type long et, dans certains cas, ceux qui s'inscrivent dans un cursus du niveau 7 de la CITE insuffisant pour être sanctionné par un diplôme certifiant la réussite totale ou partielle de ce niveau et les candidats admis en master après validation de leur expérience.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études.

Les **premiers masters de type long** sont les cursus du niveau 7 de la CITE d'une durée de cinq à sept ans sanctionnés par un premier diplôme, dont le contenu des cours est d'une complexité équivalente aux autres masters. Ils concernent des domaines hautement spécialisés, tels que la médecine et la dentisterie et, dans certains cas, le droit et l'ingénierie.

Par **nouveaux inscrits dans un niveau de l'enseignement tertiaire**, on entend les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un niveau de l'enseignement tertiaire, mais qui peuvent avoir réussi une formation d'un autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les taux d'accès sont nets (ils correspondent à la somme des taux d'accès par âge) jusqu'à un certain âge. Le taux net d'accès à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits (première inscription) de cet âge dans chaque type de formation tertiaire est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'accès correspond à la somme des taux d'accès à chaque âge, jusqu'à un certain âge. Le taux d'accès est une estimation de la probabilité d'entamer des études tertiaires pour la première fois avant un âge donné si les tendances actuelles se maintiennent. Par âge donné, on entend le fait d'être âgé au plus de l'âge typique de l'accès à l'enseignement tertiaire. L'âge de 25 ans est considéré comme l'âge maximal d'accès à l'enseignement tertiaire de cycle court, à une licence ou à une première formation tertiaire. En master et en doctorat, l'âge de 30 ans est considéré comme l'âge maximal d'accès.

Les taux bruts d'accès sont utilisés en l'absence de données par groupe d'âge et dans l'hypothèse où l'âge moyen d'accès est très inférieur à celui retenu dans cet indicateur. Dans ce cas, le nombre de nouveaux inscrits dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'accès (voir l'annexe 1).

L'âge moyen des étudiants est calculé à la date du 1er janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1er juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de 6 mois au plus, à la hausse chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés à l'issue d'un premier cursus.

Les taux d'accès sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations ou l'afflux d'étudiants en mobilité internationale. Les taux d'accès peuvent être très élevés en cas d'afflux imprévus d'inscrits. Cet indicateur rend également compte du pourcentage de nouveaux inscrits sous l'âge maximal afin de fournir des informations contextuelles sur la pertinence de l'âge maximal dans chaque pays.

Les étudiants en mobilité internationale représentent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays ; ils peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes d'aujourd'hui qui entameront vraisemblablement une formation

tertiaire. Les estimations des pourcentages de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire compte tenu des étudiants en mobilité internationale varient fortement.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2019[10]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Les données de certains pays portent sur une autre année académique. Voir l'annexe A3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en.) pour de plus amples informations.

Références

Field, S. et A. Guez (2018), *Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-Secondary Education*, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265943. [8]

Kirsch, M. et Y. Beernaert (2011), *Short Cycle Higher Education in Europe, Level 5: The Missing Link*, European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf. [9]

Musset, P. et al. (2019), *Vocational Education and Training in Estonia*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/g2g9fac9-en. [7]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [10]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [3]

OCDE (2011), *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/48111145.pdf. [5]

OCDE (2009), *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan 2009*, OECD Reviews of Tertiary Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264039322-en. [4]

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [2]

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2013), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [1]

UNESCO-UNEVOC (2017), *Virtual Conference Report on Pathways Between TVET and Further Education*, UNESCO-UNEVOC International Centre, Bonn, https://unevoc.unesco.org/up/VC_synthesis_19_en_2.pdf. [6]

Tableaux de l'indicateur B4

Tableau B4.1 Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans le tertiaire (2018)

Tableau B4.2 Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2018)

Tableau B4.3 Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits en licence, master et doctorat (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934163648

Tableau B4.1. Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans le tertiaire (2018)

		Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits par niveau d'enseignement			Taux de premier accès au tertiaire pour les étudiants de moins de 25 ans			
									À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			
						Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Total	Hommes	Femmes	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Pays											
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	53	80	22	23	44	40	16	48	41	55	58
	Belgique[1]	56	96	19	9	1	99	a	62	55	71	68
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	54	82	22	1	44	55	2	71	65	77	71
	Colombie	51	74	22	0	36	64	a	32	30	34	32
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	58	87	22	13	1	91	8	49	40	58	57
	Danemark	55	74	25	8	25	75	0	53	46	60	58
	Estonie	56	82	23	11	a	93	7	42	36	49	47
	Finlande	53	77	23	10	a	94	6	43	40	47	47
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	52	84	22	13	0	81	19	45	40	50	52
	Grèce	56	88	21	5	a	100	a	40	33	47	42
	Hongrie	55	88	21	22	9	72	18	32	28	37	40
	Islande	60	74	24	12	8	90	2	43	34	53	47
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	57	71	24	m	27	73	a	m	m	m	45
	Italie	55	94	20	6	2	87	11	46	39	53	48
	Japon	51	99	18	m	35	63	2	m	m	m	73
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	52	88	21	6	a	93	7	63	58	69	67
	Luxembourg	54	86	23	21	29	71	a	15	13	17	19
	Mexique	51	88	21	0	8	92	a	45	44	46	45
	Pays-Bas	52	94	20	15	2	98	a	53	50	56	62
	Nouvelle-Zélande	57	75	23	31	23	77	a	48	39	58	66
	Norvège	54	85	22	2	7	81	11	57	49	66	57
	Pologne	54	87	22	4	m	m	m	67	59	76	70
	Portugal	54	92	20	6	9	77	14	56	50	62	60
	République slovaque	57	85	22	11	2	91	7	41	34	48	45
	Slovénie	53	93	20	5	19	76	5	66	59	73	70
	Espagne	53	81	22	7	38	50	12	65	59	71	67
	Suède	58	66	25	13	14	58	28	41	33	50	46
	Suisse	50	67	25	17	4	86	11	40	36	45	48
	Turquie	51	73	23	2	46	52	2	67	63	71	69
	Royaume-Uni	56	81	22	11	21	78	1	54	48	61	63
	États-Unis	54	94	20	4	47	53	a	44	40	48	46
	Moyenne OCDE	54	83	22	10	17	77	6	49	44	55	54
	Moyenne UE23	54	85	22	10	13	79	8	48	43	54	53
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	55	m	m	m	60	40	a	m	m	m	m
	Inde	47	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m
	Indonésie	56	m	m	m	15	85	a	m	m	m	m
	Fédération de Russie	55	m	m	m	52	38	10	m	m	m	m
	Arabie saoudite	45	m	m	m	34	65	1	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	52	m	m	m	28	68	5	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020) Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163667/

Tableau B4.2. Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits dans le tertiaire de cycle court (2018)

		Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits par domaine d'études									Taux de premier accès au tertiaire de cycle court pour les étudiants de moins de 25 ans			
															À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			
						Filières et diplômes généraux	Éducation	Santé et protection sociale	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration ou droit	Lettres et arts	Services	Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques	Total	Hommes	Femmes	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	**Pays**																	
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	53	82	21	2	0	11	4	1	24	4	19	3	34	29	26	33	30
	Belgique[1]	86	99	19	7	0	0	100	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	55	68	24	1	0	12	21	0	22	2	12	2	27	30	29	32	31
	Colombie	47	67	23	0	0	0	4	1	47	5	7	2	33	11	11	11	11
	Costa Rica	57	m	22	m	0	14	1	2	30	6	6	4	37	m	m	m	m
	République tchèque	65	78	23	5	0	0	0	0	0	100	0	0	0	0	0	1	0
	Danemark	48	45	31	10	0	4	4	3	55	8	10	1	15	10	11	9	12
	Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	France	50	94	20	m	0	0	12	2	39	9	6	3	29	m	m	m	26
	Allemagne	63	42	26	0	0	0	0	0	0	12	52	9	26	0	0	0	0
	Grèce	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Hongrie	61	81	23	1	0	0	1	0	61	3	17	5	13	3	3	4	3
	Islande	48	27	31	39	0	8	0	0	4	44	33	0	11	1	1	2	2
	Irlande	45	46	30	8	6	1	12	1	25	7	26	0	22	4	4	3	4
	Israël	49	70	23	m	0	35	0	0	2	0	0	0	63	m	m	m	13
	Italie	28	80	23	7	0	0	0	0	13	2	17	14	54	1	1	0	1
	Japon[2]	61	100	18	m	0 d	11 d	24 d	4 d	12 d	11 d	21 d	1 d	16 d	m	m	m	21
	Corée	51	91	21	1	0	5	23	0	10	13	19	1	28	28	27	30	28
	Lettonie	62	42	29	1	0	6	28	0	33	1	12	1	19	14	12	17	14
	Lituanie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	53	90	22	10	0	0	19	4	48	8	0	0	21	5	5	5	6
	Mexique	40	93	20	0	0	0	6	0	26	2	11	3	52	4	5	3	4
	Pays-Bas	44	66	25	2	0	3	9	5	48	2	14	2	17	2	2	1	2
	Nouvelle-Zélande	58	51	29	18	1	4	10	5	25	18	12	4	20	12	9	14	15
	Norvège	19	58	26	1	0	0	0	0	1	22	12	0	65	3	5	2	3
	Pologne	80	21	37	0	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Portugal	37	88	21	3	0	0	9	0	20	10	13	6	42	5	7	4	6
	République slovaque	70	72	25	1	0	10	28	0	12	10	23	1	16	1	1	1	1
	Slovénie	39	74	24	3	0	0	2	0	17	6	27	3	45	18	21	14	19
	Espagne	48	74	24	1	0	8	17	1	19	9	16	1	29	27	28	25	27
	Suède	49	35	29	0	0	0	4	1	30	6	9	2	48	3	4	3	3
	Suisse	58	32	31	0	0	2	20	4	50	6	0	0	17	1	1	1	1
	Turquie	53	64	25	1	0	7	16	1	38	11	13	3	10	28	25	30	28
	Royaume-Uni	56	51	28	3	4	4	22	4	39	6	1	2	18	8	8	8	8
	États-Unis	55	75	23	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29	27	31	29
	Moyenne OCDE	53	66	25	5	0	5	16	1	24	11	13	2	27	10	10	10	11
	Moyenne UE23	55	66	25	4	1	3	19	1	25	11	14	3	24	7	7	7	9
Partenaires	**Argentine**[3]	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Indonésie	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	51	m	m	1	0	7	14	1	21	4	16	1	36	m	m	m	m
	Arabie saoudite	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.
1. Tertiaire de cycle court : les données se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Les données relatives aux technologies de l'information et de la communication sont incluses dans d'autres domaines d'études.
3. Année de référence : 2017.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020) Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163686

Tableau B4.3. Taux d'accès et profil des nouveaux inscrits en licence, master et doctorat (2018)

		Licence ou formation équivalente						Master ou formation équivalente						Doctorat					
		Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Taux de premier accès en licence pour les étudiants de moins de 25 ans				Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Taux de premier accès en master pour les étudiants de moins de 30 ans				Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits	Taux de premier accès en doctorat pour les étudiants de moins de 30 ans			
				À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale						À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale						À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			
				Total	Hommes	Femmes	Total			Total	Hommes	Femmes	Total			Total	Hommes	Femmes	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	80	21	60	50	71	77	75	61	8	6	9	28	50	42	0.8	0.7	0.9	1.6
	Autriche	83	22	29	24	34	36	80	32	14	12	16	20	65	39	1.3	1.3	1.2	2.0
	Belgique[1]	96	9	66	59	74	72	94	17	27	24	29	31	67	56	0.3	0.4	0.3	0.6
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	82	0	50	47	53	50	48	2	6	4	7	6	41	14	0.2	0.2	0.1	0.2
	Colombie	77	0	22	20	24	22	42	1	3	3	4	3	17	5	0.0	0.0	0.0	0.0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	86	11	46	38	54	52	94	18	21	17	26	27	76	23	1.9	1.9	1.9	2.4
	Danemark	76	8	47	39	56	51	86	23	23	20	26	30	69	40	1.1	1.2	1.0	2.1
	Estonie	81	10	39	34	45	43	73	21	16	11	21	20	65	35	0.9	0.6	1.2	1.3
	Finlande	75	6	42	39	46	45	49	20	5	4	6	7	42	31	0.7	0.7	0.7	1.0
	France	90	m	m	m	m	54	87	m	m	m	m	39	76	m	m	m	m	1.8
	Allemagne	83	7	38	36	41	41	90	28	20	18	23	28	71	15	2.7	2.9	2.6	2.7
	Grèce	90	3	65	61	69	67	50	0	11	8	14	11	46	0	1.2	1.2	1.2	1.2
	Hongrie	88	9	26	24	29	29	88	24	11	9	13	15	64	25	0.9	0.9	1.0	1.2
	Islande	76	9	42	33	51	45	60	17	14	9	19	17	36	41	0.4	0.3	0.5	1.1
	Irlande	89	5	61	58	64	64	57	27	14	12	16	23	60	35	1.3	1.2	1.3	2.1
	Israël	69	4	34	24	45	35	46	6	9	6	12	10	37	8	0.6	0.5	0.7	0.7
	Italie	94	6	39	35	45	41	90	9	22	18	27	24	71	18	1.0	0.9	1.0	1.1
	Japon	99	m	m	m	m	50	91	m	m	m	m	8	57	16	m	m	m	0.7
	Corée	98	2	56	53	59	57	57	12	6	5	7	8	41	15	1.2	1.3	1.0	1.5
	Lettonie	75	11	54	49	60	61	74	20	18	12	24	24	48	14	0.9	0.7	1.1	1.0
	Lituanie	87	5	59	56	63	62	80	12	17	12	23	20	60	10	0.8	0.7	0.9	0.9
	Luxembourg	84	25	10	9	12	14	61	78	2	2	3	8	73	89	0.1	0.1	0.1	1.1
	Mexique	87	0	41	39	42	41	58	2	3	3	4	3	34	9	0.2	0.2	0.2	0.2
	Pays-Bas	95	15	52	49	55	61	92	30	15	13	17	22	85	51	0.6	0.6	0.6	1.2
	Nouvelle-Zélande	74	31	41	34	50	56	61	38	4	3	5	7	51	58	0.5	0.5	0.6	1.3
	Norvège	80	4	49	40	58	49	79	6	26	22	31	28	47	29	0.8	0.8	0.8	1.3
	Pologne	87	m	m	m	m	63	86	m	m	m	m	32	73	m	m	m	m	1.2
	Portugal	90	7	44	37	52	47	87	12	23	20	27	26	37	35	1.4	1.2	1.5	1.8
	République slovaque	85	9	38	33	44	41	88	8	27	20	34	29	66	10	1.5	1.4	1.6	1.6
	Slovénie	92	5	62	54	71	66	89	5	29	20	38	30	59	10	1.9	1.7	2.1	2.2
	Espagne	91	2	43	37	50	44	79	21	15	11	18	17	45	21	1.7	1.6	1.8	2.0
	Suède	68	5	30	22	38	32	77	22	20	17	23	25	57	43	0.5	0.5	0.6	1.2
	Suisse	69	10	40	36	44	46	81	31	14	13	14	19	75	60	1.5	1.5	1.5	3.7
	Turquie	80	3	38	37	39	39	84	5	10	13	7	10	53	8	0.7	0.7	0.7	0.7
	Royaume-Uni	87	16	50	43	56	60	75	43	11	8	14	23	68	43	1.5	1.5	1.5	2.8
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	64	19	7	5	9	9	61	25	0.5	0.6	0.4	0.7
	Moyenne OCDE	84	9	44	38	49	49	74	21	14	11	17	19	57	29	1.0	0.9	1.0	1.4
	Moyenne UE23	84	10	43	38	49	47	76	22	16	13	19	21	60	31	1.1	1.1	1.1	1.6
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	84	7	46	42	51	46	91	8	25	22	27	25	m	9	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.
1. Doctorat : les données se rapportent uniquement à la Communauté française de Belgique.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020) Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

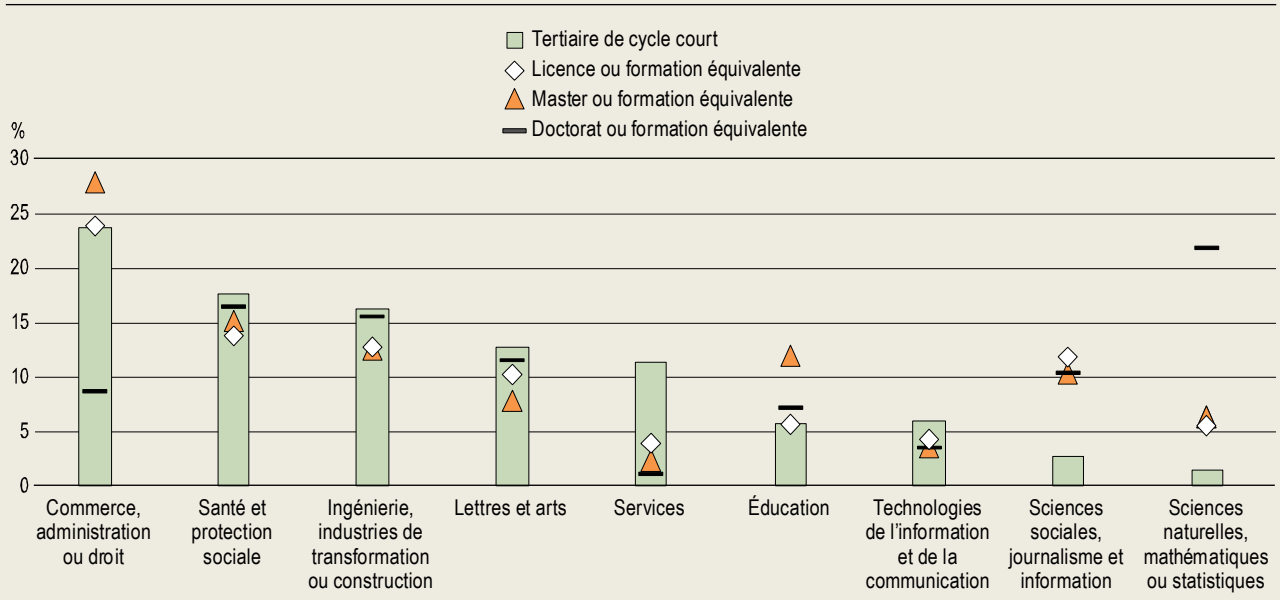
StatLink https://doi.org/10.1787/888934163705

Indicateur B5. Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- La licence, ou formation équivalente, reste le niveau de l'enseignement tertiaire le plus courant dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire pour la première fois dans les pays de l'OCDE. En moyenne, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) en 2018 se répartit comme suit dans les pays de l'OCDE : 78 % en licence, 18 % dans l'enseignement de cycle court et 10 % en master.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ont opté pour le commerce, l'administration et le droit, mais 2 % seulement, pour les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques.
- Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 38 % des jeunes seront diplômés de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans si les tendances actuelles se maintiennent (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale).

Graphique B5.1. Répartition des diplômés du tertiaire de cycle court, de licence, de master et de doctorat dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, selon le domaine d'études (2018)



Remarque : Le domaine « Agriculture, sylviculture et halieutique, et sciences vétérinaires » n'est pas inclus dans ce graphique, mais les données y afférentes peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation*.
Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court (niveau 5 de la CITE).
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163876

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire illustrent la capacité des pays de former une main-d'œuvre qui se distingue par des savoirs et savoir-faire spécialisés de haut niveau. Dans les pays de l'OCDE, il reste très intéressant de faire des études tertiaires, dans la mesure où un diplôme de ce niveau améliore les perspectives financières et professionnelles (voir les indicateurs A1, A3, A4 et A5 pour de plus amples informations sur ces thématiques). La structure et l'étendue de l'enseignement tertiaire varient sensiblement entre les pays. Le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dépend semble-t-il de facteurs en rapport direct avec l'enseignement, tels que la flexibilité des formations et la capacité d'accueil par niveau d'enseignement et par domaine d'études, et de facteurs contextuels qui influent sur la probabilité qu'ont les étudiants de réussir ou non leur cursus.

L'accès à l'enseignement tertiaire s'est développé de façon spectaculaire au cours des dernières décennies, et de nouveaux types d'établissements qui proposent plus de choix et de nouveaux modes d'enseignement ont fait leur apparition (OCDE, 2018[1]). En parallèle, les parcours des étudiants sont plus diversifiés. Les étudiants sont aussi de plus en plus susceptibles de chercher à obtenir un diplôme tertiaire en dehors de leur pays d'origine. Cerner les tendances actuelles en matière d'obtention d'un diplôme aide à comprendre le parcours des étudiants dans l'enseignement tertiaire et à mieux anticiper l'afflux de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population active.

Les responsables politiques explorent des pistes pour faciliter la transition entre l'enseignement tertiaire et l'entrée sur le marché du travail (OCDE, 2015[2]).L'enseignement tertiaire de cycle court est essentiel à cet effet, car il prépare les jeunes à travailler, permet aux adultes d'améliorer leurs compétences et répond aux besoins du marché du travail.

Autres faits marquants

- Les cursus tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants en mobilité internationale que la licence (voir la section « Définitions »). L'effectif diplômé (premier diplôme) en 2018 dans les pays de l'OCDE est constitué de 26 % environ d'étudiants en mobilité internationale en doctorat, ou formation équivalente, contre 19 % en master et 8 % en licence.
- Les taux de scolarisation des femmes ont augmenté ces dernières années dans l'enseignement tertiaire, et leur pourcentage reste plus élevé dans l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (58 %) que dans l'effectif de nouveaux inscrits à ce niveau d'enseignement (première inscription) (54 %). Ce constat corrobore celui fait antérieurement : la probabilité d'être diplômé de l'enseignement tertiaire est plus élevée chez les femmes que chez les hommes (OCDE, 2019[3]).
- L'âge moyen à l'obtention du diplôme s'explique par deux facteurs : l'âge moyen à l'inscription dans l'enseignement tertiaire et la durée moyenne des études. Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, c'est à 25 ans en moyenne que les étudiants décrochent leur premier diplôme tertiaire.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme, tous âges confondus, est une estimation du pourcentage d'individus qui obtiendront un diplôme dans un pays à un certain moment de leur vie. Cette estimation est basée sur l'effectif diplômé en 2018 et sur la pyramide des âges de cet effectif. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement instauré dans le système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations ou encore l'allongement ou le raccourcissement de la durée des formations. Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être très élevés durant une période où, contre toute attente, un certain nombre d'individus reprennent des études.

Dans cet indicateur, l'âge est celui qu'ont les étudiants au début de l'année civile. Les diplômés peuvent donc avoir un an de plus à la fin de leur dernière année d'études. L'âge de 30 ans est l'âge maximum d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire de cycle court et en licence, car plus de 95 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2018 avaient moins de 25 ans dans les pays de l'OCDE (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*). Les diplômés plus âgés ont généralement suivi un programme dit de « seconde chance ». De même, c'est l'âge de 35 ans qui est l'âge maximum d'obtention d'un diplôme en master et en doctorat.

Cette édition de *Regards sur l'éducation* se concentre en priorité sur les diplômés (premier diplôme) avant l'âge de 30 ans dans l'enseignement tertiaire de cycle court et en licence et avant l'âge de 35 ans en master et en doctorat. Le concept de diplômés (tous diplômés confondus, pas uniquement ceux diplômés pour la première fois) est utilisé pour rendre compte du taux d'obtention d'un diplôme selon le niveau de l'enseignement tertiaire et le domaine d'études (voir la section « Définitions »).

Analyse

Évolution du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

L'enseignement tertiaire a fortement évolué au cours des 20 dernières années dans les pays de l'OCDE. Aujourd'hui, l'effectif d'étudiants est plus international, les femmes sont plus nombreuses parmi les diplômés de ce niveau d'enseignement et les domaines d'études choisis ont évolué. Ce sont peut-être des préoccupations relatives à la compétitivité dans l'économie mondialisée et sur le marché du travail ou encore les intérêts et les priorités du nombre croissant d'étudiants qui sont à l'origine de ces changements.

Le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire avant l'âge de 30 ans est un indicateur du nombre de jeunes diplômés de ce niveau d'enseignement qui feront vraisemblablement leur entrée sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 41 % des jeunes seront diplômés de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans si les taux actuels d'obtention d'un diplôme restent constants. Ce pourcentage ne représente que 10 % au Luxembourg (mais est faussé par les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en formation tertiaire à l'étranger) et atteint 71 % au Japon (voir le Tableau B5.1.

Les étudiants en mobilité internationale (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur) peuvent avoir un impact important sur les taux d'obtention d'un diplôme, car ils gonflent artificiellement les estimations de taux par rapport à l'effectif national. Dans les pays qui accueillent de nombreux étudiants en mobilité internationale, comme l'Australie où ils constituent 46 % de l'effectif diplômé pour la première fois, la différence de taux peut être importante. En Australie, où les étudiants en mobilité internationale sont très nombreux, le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire chute après déduction des étudiants en mobilité internationale, passant de 70 % à 37 % (voir le Tableau B5.1).

Pyramide des âges des diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme)

Depuis quelques années, de nombreux pays de l'OCDE sont préoccupés par le temps que les étudiants mettent à finir leurs études tertiaires. Ils ont adopté des politiques visant à encourager les étudiants à terminer leur formation plus rapidement pour qu'ils viennent grossir les rangs de la population active plus tôt.

Dans les pays de l'OCDE, 86 % des étudiants diplômés en 2018 (premier diplôme) avaient moins de 30 ans, et l'âge moyen d'obtention d'un diplôme s'établit à 25 ans. Cet âge moyen varie toutefois fortement entre les pays : il est compris entre 23 ans au Royaume-Uni et 28 ans en Lettonie, en Suède et en Suisse (voir le Tableau B5.1). L'âge auquel la plupart des étudiants sont diplômés dépend de deux facteurs dont les effets se conjuguent : l'âge moyen à l'inscription et la durée des études tertiaires. L'âge des étudiants au début de leur formation tertiaire dépend de la structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, des critères d'accès et des processus d'admission à l'enseignement tertiaire, du service militaire et des diverses possibilités de passer des études au monde du travail. La durée des études dépend de la structure des cursus ou du mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

En Islande, en Suède et en Suisse, les étudiants sont diplômés plus tard, mais ils entament leur formation alors qu'ils ont 24 ou 25 ans, soit deux ou trois ans de plus que la moyenne de l'OCDE (22 ans). Le fait que les étudiants soient plus âgés lorsqu'ils entament leurs études tertiaires et qu'ils les réussissent reflète la diversité des parcours avant l'enseignement tertiaire, la flexibilité de leur système d'éducation, c'est-à-dire la facilité avec laquelle il est possible de changer de filière d'enseignement ou d'alterner incursions sur le marché du travail et études, et l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. L'âge moyen d'obtention d'un diplôme est plus élevé aussi dans les pays où les taux de scolarisation à temps partiel sont plus élevés, comme en Suède (voir les données sur le site OECD.Stat, http://stats.oecd.org/).

L'âge des étudiants est plus variable dans certains systèmes d'éducation que dans d'autres. Ce constat suggère que ces systèmes d'éducation font preuve d'une plus grande souplesse dans l'accessibilité et la durée des formations, en particulier pour les étudiants en dehors du groupe d'âge typique. Il montre aussi que les politiques et les attitudes à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie varient. L'âge moyen de l'obtention d'un premier diplôme tertiaire est supérieur de plus de deux ans à la moyenne de l'OCDE en Lettonie, en Suède et en Suisse.

Répartition hommes-femmes de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme)

Conscients de l'impact que l'éducation a sur le taux d'emploi, la mobilité professionnelle et la qualité de vie, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation ont insisté sur la nécessité de promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation et de réduire les différences de possibilités et de résultats entre les hommes et les femmes.

En 2018, plus de femmes que d'hommes ont réussi leurs études tertiaires : elles constituent 58 % de l'effectif diplômé pour la première fois cette année-là dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 50 % en Suisse et 64 % en Lettonie (voir le Tableau B5.1). Par ailleurs, le pourcentage de femmes est plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire

(premier diplôme) que dans l'effectif de nouveaux inscrits (première inscription) à ce niveau d'enseignement (54 %) dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Cette tendance corrobore les constats précédents : la probabilité d'être diplômé de l'enseignement tertiaire est plus élevée chez les femmes que chez les hommes (OCDE, 2019[3]). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 44 % des femmes devraient être diplômées de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans, contre 29 % d'hommes, abstraction faite des étudiants en mobilité internationale. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire est moins élevé chez les hommes que chez les femmes, mais la différence de taux varie sensiblement entre les pays : elle est de 2 points de pourcentage au Luxembourg, mais de 26 points de pourcentage en Lituanie (voir le Tableau B5.1).

Les femmes sont majoritaires dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en 2018, mais les hommes restent mieux lotis sur le marché du travail. Dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, les hommes gagnent en moyenne plus que les femmes et leur taux d'emploi tend à être supérieur (voir les indicateurs A3 et A4).

Domaines d'études des diplômés de l'enseignement tertiaire

La répartition des diplômés entre les domaines d'études dépend de la popularité relative des domaines d'études auprès des étudiants, de la capacité d'accueil des universités et autres établissements d'enseignement tertiaire et de la structure, propre à chaque pays, de délivrance des diplômes dans les diverses disciplines.

Aujourd'hui, c'est en commerce, en administration et en droit que l'on compte le plus de diplômés de l'enseignement tertiaire, tous niveaux confondus, dans la plupart des pays de l'OCDE, à quelques exceptions près (voir le Tableau B5.2). En moyenne, 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire en 2018 ont opté pour une formation dans ce domaine dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie toutefois entre 15 % en Corée et 46 % en Colombie. Les domaines d'études où le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé sont l'ingénierie, les industries de transformation et la construction en Corée ; la santé et la protection sociale en Belgique, en Finlande, en Norvège et en Suède ; les sciences sociales, le journalisme et l'information en Inde ; et l'éducation en Indonésie. Certaines de ces différences s'expliquent par la structure des systèmes d'éducation et les types d'établissements proposant les cursus dans chaque domaine d'études. Les études en soins infirmiers (dans le domaine de la santé et de la protection sociale) sont par exemple plus susceptibles de relever de l'enseignement tertiaire dans les pays qui ont intégré la plupart des cursus de la filière professionnelle post-secondaire dans l'enseignement tertiaire.

Dans la plupart des pays, les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques constituent un domaine d'études moins populaire que les autres. Dans plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de diplômés en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques ; en ingénierie, en industries de transformation et en construction ; et en technologies de l'information et de la communication reste inférieur au pourcentage de diplômés en commerce, en administration et en droit.

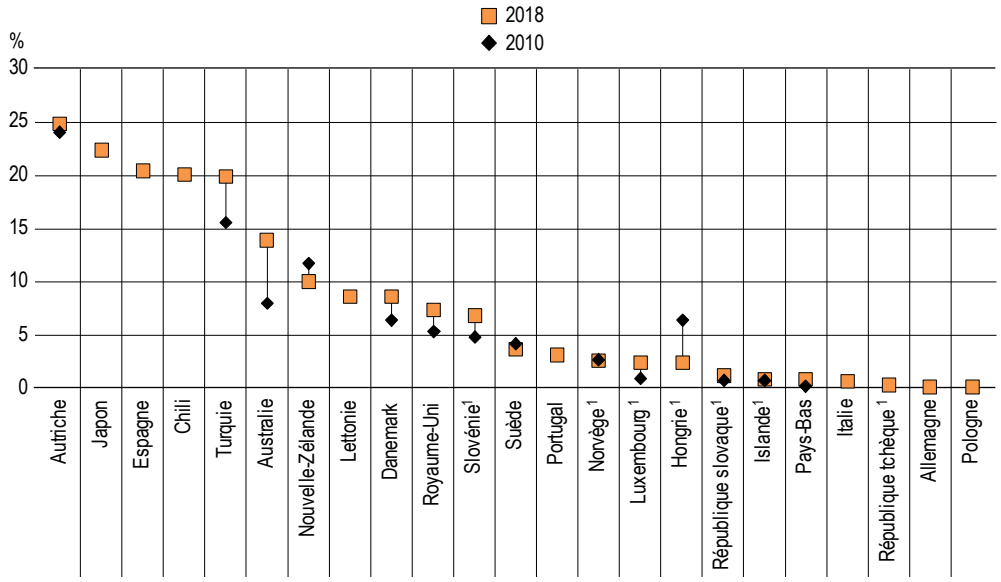
Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court (premier diplôme)

L'enseignement de cycle court est le deuxième niveau le plus populaire dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) selon les chiffres de 2018. L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est constitué en moyenne de 18 % de diplômés de l'enseignement de cycle court dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est inférieur à 1 % en Allemagne, en Italie, en République tchèque et en Suisse, mais atteint 49 % en Autriche, où les diplômés de ce niveau d'enseignement représentent le pourcentage le plus élevé de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.

La licence est le niveau d'enseignement de la grande majorité des diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme), mais certains pays de l'OCDE encouragent les jeunes à opter pour l'enseignement de cycle court, qui améliore l'employabilité et facilite l'entrée dans la vie active. L'enseignement tertiaire de cycle court vise à inculquer aux étudiants des compétences spécifiques à des professions, le plus souvent pour les préparer à entrer directement sur le marché du travail. Le taux d'obtention d'un premier diplôme de ce niveau d'enseignement avant l'âge de 30 ans, abstraction faite des étudiants en mobilité internationale, a augmenté de plus de 4 points de pourcentage en Australie et en Turquie entre 2010 et 2018. Il est par contre resté stable durant cette période en Autriche, en Islande, aux Pays-Bas, en République slovaque, et en République tchèque, où il a augmenté de moins de 1 point de pourcentage (voir le Graphique B5.2). Cette progression limitée dans le temps peut donner à penser que l'enseignement tertiaire de cycle court n'est pas attractif dans de nombreux pays. Conscients du problème, de nombreux pays tentent de proposer aux diplômés de ce niveau d'enseignement la possibilité de poursuivre des études en filière professionnelle en licence ou en master.

Sur la base des taux d'obtention d'un diplôme de 2018 et abstraction faite des étudiants en mobilité internationale, on estime qu'en moyenne, 8 % des jeunes seront diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court avant l'âge de 30 ans dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B5.3).

Graphique B5.2. Taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire de cycle court pour les étudiants de moins de 30 ans (hors étudiants en mobilité internationale) (2010 et 2018)



1. Année de référence : 2013, et non 2010.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court parmi les étudiants de moins de 30 ans en 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/, Base de données PISA (2016). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163895

Analyse selon l'âge

En moyenne, 75 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court (premier diplôme) en 2018 avaient moins de 30 ans dans les pays de l'OCDE ; l'âge médian d'obtention d'un diplôme est de 25 ans et varie entre 19 ans en Autriche et 38 ans en Pologne (voir le Graphique B5.3). L'âge d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court varie fortement entre les pays. Que certains diplômés soient plus âgés s'explique dans certains cas par le fait que ce niveau d'enseignement s'adresse à des étudiants plus âgés ou que des étudiants mettent plus de temps à décrocher leur diplôme.

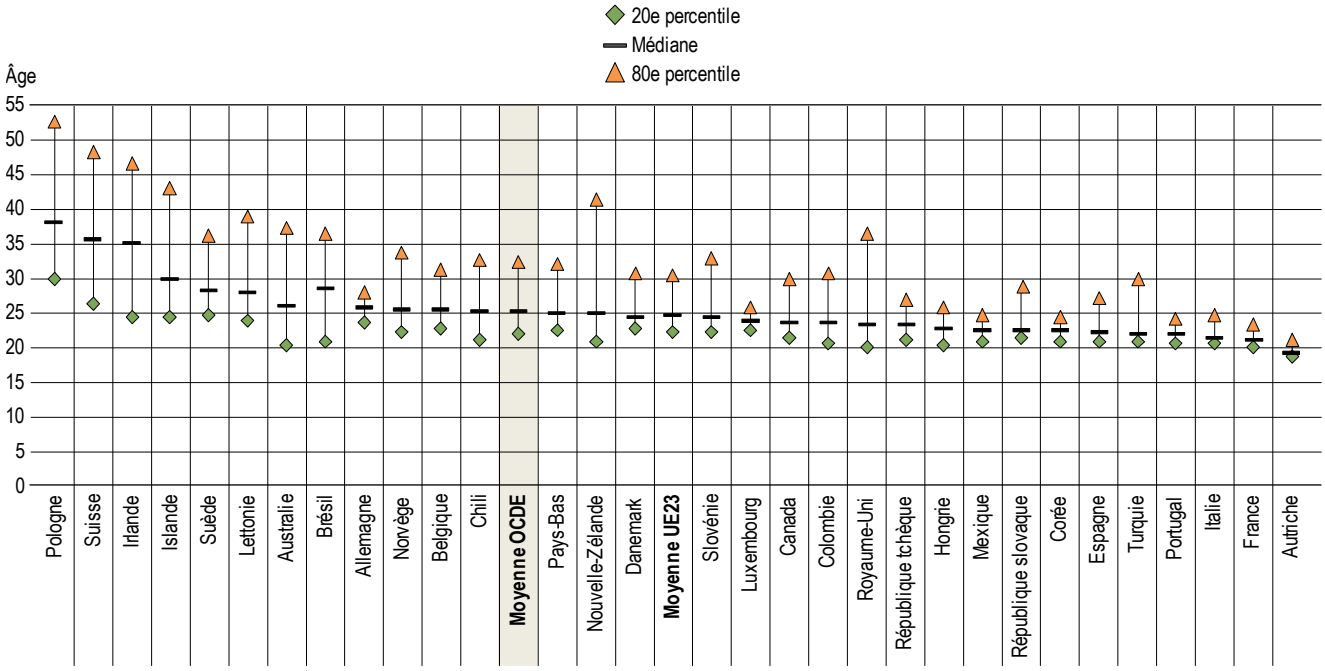
La pyramide des âges des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court donne une idée de la diversité des âges à l'inscription par rapport à l'âge médian. Dans certains pays, la pyramide des âges se concentre autour de l'âge médian, ce qui signifie que les différences d'âge sont relativement faibles. C'est le cas en Autriche, en Corée, en France, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal, où la différence d'âge entre le 80^{e} et le 20^{e} percentile est de quatre ans au plus. Dans d'autres pays, l'âge est nettement moins uniforme. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ont par exemple au moins 20 ans de plus dans le 80^{e} percentile que dans le 20^{e} percentile en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suisse. L'âge médian est toutefois plus proche de celui du 20^{e} percentile en moyenne dans les pays de l'OCDE, signe que les jeunes sont plus nombreux que les plus âgés (voir le Graphique B5.3).

Analyse selon la mobilité

Dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale constituent en moyenne 5 % de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de cycle court (premier diplôme), soit le pourcentage le moins élevé de tous les niveaux de l'enseignement tertiaire. Le pourcentage moins élevé d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire de cycle court peut s'expliquer par le fait que ce niveau d'enseignement est moins important et moins attractif que les autres niveaux de l'enseignement tertiaire. Certains pays font toutefois figure d'exception : au Danemark, en Italie, au Japon et au Luxembourg, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est nettement plus élevé (plus de 2 points de pourcentage) dans l'enseignement tertiaire de cycle court qu'en licence. Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire de cycle court est pratiquement nul en

Allemagne, en Autriche, au Chili, en Islande, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède et en Turquie, mais atteint 29 % en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B5.3).

Graphique B5.3. Pyramide des âges des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire de cycle court (2018)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge médian d'obtention du premier diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/, Base de données PISA (2016). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163914/

Analyse selon les domaines d'études

En moyenne, 24 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ont opté pour le commerce, l'administration et le droit, mais 2 % seulement, pour les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique B5.1). Certains pays font toutefois figure d'exception : le domaine d'études dans lequel le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court est le plus élevé est celui de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction en Autriche, en Italie, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Slovénie ; celui de la santé et de la protection sociale au Chili, en Corée, au Japon, en Lettonie, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suisse, ainsi qu'en Belgique et en Pologne, deux pays où ce domaine est celui de 100 % des diplômés ; celui des services en Allemagne et en Islande ; et celui des lettres et arts aux États-Unis, en République slovaque et en République tchèque (où ce domaine est celui de 100 % des diplômés) (voir les données sur le site OECD.Stat, http://stats.oecd.org/). La prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres, car les diplômés de l'enseignement de cycle court constituent moins de 3 % de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) en Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas, en République tchèque, en Suède et en Suisse. Ces différences peuvent s'expliquer par la structure du système d'enseignement tertiaire, la mesure dans laquelle l'enseignement de cycle court est promu et l'existence de cursus dans des domaines d'études où les compétences professionnelles priment plus que dans d'autres.

Profil des diplômés en licence, en master et en doctorat (premier diplôme)

En 2018, la plupart des premiers diplômes tertiaires ont été délivrés à l'issue d'une licence, ou formation équivalente. Dans les pays de l'OCDE, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) se répartit en moyenne comme suit : 78 % en licence, 10 % en master, ou formation équivalente, et 18 % dans l'enseignement de cycle court (voir le Tableau B5.1).

Les jeunes sont plus susceptibles d'être diplômés en licence qu'à tout autre niveau de l'enseignement tertiaire. Sur la base des taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de 2018, on estime qu'en moyenne, le pourcentage de jeunes qui seront diplômés

de l'enseignement tertiaire (compte tenu des étudiants en mobilité internationale) s'élève à 33 % en licence (avant l'âge de 30 ans), à 16 % en master et à 1 % en doctorat, ou formation équivalente, dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B5.3).

Analyse selon l'âge

En moyenne, 86 % de l'effectif diplômé pour la première fois en licence a moins de 30 ans dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie entre 76 % en Israël et en Suède et presque 100 % au Japon. En moyenne, le pourcentage de l'effectif diplômé pour la première fois avant l'âge de 35 ans s'établit à 84 % en master et à 61 % en doctorat dans les pays de l'OCDE. Le master permet d'acquérir des compétences directement valorisables sur le marché du travail, mais c'est aussi dans de nombreux pays le passage obligé pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau, en doctorat par exemple. Au Luxembourg, les diplômés (premier diplôme) de moins de 35 ans sont légèrement plus nombreux en doctorat qu'en master (voir le Tableau B5.3).

Analyse selon la mobilité

Le pourcentage de diplômés en mobilité internationale (premier diplôme) varie sensiblement entre les pays. Il est particulièrement élevé en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, où les étudiants en mobilité internationale représentent au moins 20 % de l'effectif diplômé en licence, 30 % en master et 40 % en doctorat. Il est par contre le moins élevé en doctorat au Chili, en Grèce et en Lituanie, où les étudiants en mobilité internationale représentent au plus 5 % de l'effectif diplômé en doctorat (premier diplôme) (voir le Tableau B5.3).

Malgré ces différences, des tendances similaires s'observent dans les pays dont les données sont disponibles : les étudiants en mobilité internationale sont plus attirés par les cursus de haut niveau que par la licence dans l'enseignement tertiaire. L'effectif diplômé en 2018 dans les pays de l'OCDE (premier diplôme) est constitué de 26 % environ d'étudiants en mobilité internationale en doctorat, contre 19 % en master et 8 % en licence (voir le Tableau B5.3). Le pourcentage élevé de diplômés en mobilité internationale en doctorat peut s'expliquer en partie par l'essor des économies fondées sur le savoir (c'est-à-dire les économies fondées directement sur la production, la répartition et l'utilisation du savoir et de l'information). Ce phénomène a contribué à l'internationalisation de la recherche. C'est pourquoi de nombreux étudiants cherchent à suivre un master ou un doctorat à l'étranger. Pour les pays d'accueil, attirer des étudiants en mobilité internationale est intéressant à plusieurs égards : ces étudiants dépensent de l'argent (frais de scolarité et de subsistance) et contribuent à tisser des réseaux commerciaux et sociaux avec leur pays d'origine.

De plus, les étudiants en mobilité internationale, en particulier en master ou en doctorat, ou formation équivalente, peuvent contribuer aux activités de recherche-développement (R-D) de leur pays d'accueil pendant leur formation, puis en tant que chercheurs ou experts hautement qualifiés. Les doctorants en mobilité internationale font partie intégrante de la communauté nationale de chercheurs (OCDE, 2016[4]).

Analyse selon les domaines d'études

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est en moyenne peu élevé en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les niveaux de l'enseignement tertiaire. Les taux d'obtention d'un diplôme dans ce grand domaine d'études augmentent avec le niveau d'enseignement : le pourcentage moyen de diplômés en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques en 2018 s'élève à 6 % en licence et en master, mais atteint 22 % en doctorat dans les pays membres et partenaires de l'OCDE (voir le Graphique B5.1).

La popularité des doctorats en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques s'explique peut-être par les politiques qui encouragent la recherche académique dans ces matières. Selon des travaux récents de l'OCDE, l'innovation dépend d'un large éventail de compétences, l'excellence de la recherche scientifique est à la base de l'innovation scientifique et les compétences de recherche sont essentielles pour instaurer une coopération entre la communauté scientifique, les entreprises et la société. C'est pourquoi le développement des compétences de recherche scientifique en doctorat est devenu un objectif important de la politique de l'éducation dans de nombreux pays (OCDE, 2015[5]).

Les deux grands domaines d'études que sont, d'une part, le commerce, l'administration et le droit et, d'autre part, l'éducation comptent parmi les domaines les plus prisés en master. En moyenne, le pourcentage de diplômés en commerce, en administration et en droit s'élève à 28 % en master, à 24 % en licence et à 9 % en doctorat dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. De même, le pourcentage de diplômés dans le domaine de l'éducation s'élève à 12 % en master, mais à 6 % en licence et à 7 % en doctorat (voir le Graphique B5.1). En moyenne, les diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences sociales, en journalisme et en information sont plus susceptibles d'avoir opté pour une licence (12 %) que pour tout autre niveau de l'enseignement tertiaire de cycle long (10 % en master et en doctorat) dans les pays membres et partenaires de l'OCDE (voir le Graphique B5.1).

Définitions

Par **diplômés (premier diplôme)**, on entend les étudiants qui ont réussi une première formation d'un niveau d'enseignement donné durant la période de référence. Les étudiants titulaires de plusieurs diplômes sont donc comptabilisés parmi les diplômés chaque année, mais ne le sont qu'une seule fois dans le taux d'obtention d'un premier diplôme.

Par **diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme)**, on entend les étudiants qui ont réussi une première formation d'un niveau de l'enseignement tertiaire, quel qu'il soit. Cette définition est celle retenue dans les tableaux B5.1 et B5.3.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études. Dans la majorité des pays, les étudiants en mobilité internationale sont considérés comme étant diplômés pour la première fois, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays. Dans les analyses présentées ici, c'est le nombre d'étudiants étrangers qui a été retenu comme indicateur dans les pays incapables de fournir les chiffres sur les étudiants en mobilité internationale. Les étudiants étrangers sont ceux qui ne sont pas ressortissants du pays où ils sont en formation. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) pour plus de détails.

Le **taux net d'obtention d'un diplôme** correspond au pourcentage de l'effectif d'un âge donné qui sera diplômé d'un niveau d'enseignement sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

Par **âge typique**, on entend l'âge qu'avaient les diplômés au début de la dernière année académique du niveau d'enseignement considéré.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les taux d'obtention d'un diplôme sont nets (ils correspondent à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge) jusqu'à un âge donné. Le taux net d'obtention d'un diplôme à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de diplômés (premier diplôme) de cet âge à chaque niveau de l'enseignement tertiaire est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, jusqu'à un certain âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation de la probabilité de réussir des études tertiaires pour la première fois avant un âge donné si les tendances actuelles se maintiennent. Par âge donné, on entend le fait d'être âgé au plus de l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, l'âge maximal d'obtention d'un diplôme est fixé à 30 ans dans l'enseignement de cycle court, en licence ou en premier cursus et à 35 ans en master et en doctorat.

Les taux bruts d'obtention d'un diplôme sont utilisés en l'absence de données par groupe d'âge et dans l'hypothèse où l'âge moyen d'obtention d'un diplôme est nettement inférieur à celui retenu dans cet indicateur. Dans ce cas, le nombre de diplômés dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1).

L'âge moyen des étudiants est calculé à la date du 1er janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1er juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de 6 mois maximum, à la hausse chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés (premier diplôme).

Les taux d'obtention d'un diplôme sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations ou l'afflux d'étudiants en mobilité internationale. Les taux peuvent être très élevés en cas d'afflux imprévus. Cet indicateur rend également compte du pourcentage de diplômés (premier diplôme) avant l'âge maximal en plus du taux d'obtention d'un diplôme afin de fournir des informations contextuelles sur la pertinence de l'âge maximal dans chaque pays.

Les étudiants en mobilité internationale représentent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays ; ils peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes d'aujourd'hui qui seront vraisemblablement diplômés de l'enseignement tertiaire. Les estimations de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire compte tenu des étudiants en mobilité internationale varient fortement.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[6]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Sources

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Voir l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour plus de détails.

Références

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019*. [3]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr (consulté le 16 avril 2020). [6]

OCDE (2018), *Science, technologie et innovation : Perspectives de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-fr. [1]

OCDE (2016), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-fr. [4]

OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr. [2]

OCDE (2015), *Science, technologie et industrie : Perspectives de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-fr. [5]

Tableaux de l'indicateur B5

Tableau B5.1. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire (2018)

Tableau B5.2. Répartition des diplômés du tertiaire selon le domaine d'études (2018)

Tableau B5.3. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire de cycle court, de licence, de master ou de doctorat (ou formation équivalente) (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934163800

Tableau B5.1. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire (2018)

		Pourcentage de femmes titulaires d'un premier diplôme	Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 30 ans	Âge moyen des titulaires d'un premier diplôme	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Pourcentage des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement			Taux d'obtention d'un premier diplôme pour les étudiants de moins de 30 ans			
						Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale			
									Total	Hommes	Femmes	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Pays											
	Australie	56	84	25	46	8	68	24	37	30	44	70
	Autriche	55	85	24	18	49	32	19	35	29	42	42
	Belgique	61	93	24	14	m	95	5	32	26	39	37
	Canada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	57	78	27	0	47	51	2	44	37	52	44
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	63	87	26	12	1	89	10	28	20	36	32
	Danemark	56	85	26	8	21	79	a	45	38	52	50
	Estonie	63	82	26	7	a	93	7	30	21	39	32
	Finlande	57	79	27	10	a	91	9	37	31	44	41
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	53	87	25	4	0	85	15	32	28	37	33
	Grèce	59	91	25	2	a	100	a	37	29	46	38
	Hongrie	59	84	26	7	8	80	12	23	18	28	25
	Islande	62	79	27	3	3	96	0	34	25	45	35
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	Italie	58	91	24	4	1	81	17	34	27	40	35
	Japon[2]	52	100	m	5	34	63	2	67	m	m	71
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	64	73	28	5	29	65	7	37	25	49	39
	Lituanie	61	92	24	3	a	93	7	50	38	64	52
	Luxembourg	58	94	25	23	30	70	a	8	7	9	10
	Mexique	53	90	25	m	8	92	a	m	m	m	28
	Pays-Bas	56	95	24	10	2	98	a	41	35	46	45
	Nouvelle-Zélande	57	78	26	30	29	71	a	36	28	45	52
	Norvège	59	85	26	3	7	82	11	43	34	53	44
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	58	92	24	2	7	79	14	43	35	52	44
	République slovaque	63	86	25	7	4	89	7	30	21	38	31
	Slovénie	59	87	25	2	17	77	6	45	34	56	46
	Espagne	55	85	25	7	37	49	14	52	45	59	55
	Suède	63	78	28	11	2	64	34	25	17	33	28
	Suisse	50	77	28	7	1	99	0	36	33	39	39
	Turquie	53	84	25	1	41	57	2	50	46	55	51
	Royaume-Uni	57	89	23	12	21	78	1	41	35	47	48
	États-Unis	58	m	m	4	40	60	a	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	58	86	25	9	18	78	10	38	29	44	41
	Moyenne UE23	59	87	25	8	16	79	12	36	29	43	38
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2017.
2. On estime que presque tous les étudiants obtiennent leur diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge typique d'obtention du diplôme.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163819

Tableau B5.2. Répartition des diplômés du tertiaire selon le domaine d'études (2018)

		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration ou droit	Sciences naturelles, mathématiques ou statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation ou construction	Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Pays										
	Australie	9	12	6	36	5	5	8	1	17	2
	Autriche	12	8	7	24	6	4	21	2	8	8
	Belgique	8	10	11	21	4	2	12	2	30	1
	Canada[1]	6	10	15	28	6	3	13	2	15	3
	Chili	14	3	4	25	1	3	17	2	22	9
	Colombie	8	4	7	46	1	5	17	2	6	4
	Costa Rica	22	3	6	37	2	6	8	1	14	2
	République tchèque	11	9	11	20	6	5	15	3	12	7
	Danemark	5	12	10	26	5	5	12	1	21	3
	Estonie	7	13	8	23	6	7	15	2	13	7
	Finlande	7	10	7	19	5	7	16	2	22	5
	France	4	9	7	34	8	4	14	2	15	4
	Allemagne	11	11	8	23	9	5	21	2	7	2
	Grèce	8	11	14	22	9	3	16	3	11	3
	Hongrie	14	9	10	26	4	5	14	4	9	5
	Islande	13	10	16	22	5	5	9	1	17	3
	Irlande	9	12	6	27	8	8	9	1	17	4
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	7	17	14	18	8	1	15	3	15	3
	Japon[2]	9 d	15 d	7 d	20 d	3 d	x	18 d	3 d	16 d	8 d
	Corée	7	16	5	15	4	5	20	1	16	10
	Lettonie	8	7	9	28	3	5	13	2	17	8
	Lituanie	6	9	9	26	4	3	19	3	18	3
	Luxembourg	10	10	11	42	6	6	7	0	7	1
	Mexique	11	3	9	34	3	5	18	2	11	3
	Pays-Bas	10	9	13	27	6	3	8	1	17	5
	Nouvelle-Zélande	10	12	9	24	7	7	9	2	15	5
	Norvège	16	8	11	17	5	4	13	1	20	5
	Pologne	21	7	9	24	3	4	15	2	9	7
	Portugal	4	10	11	20	6	2	20	2	18	6
	République slovaque	14	8	12	20	6	4	12	2	17	6
	Slovénie	11	9	9	20	7	4	17	3	12	8
	Espagne	17	9	7	19	5	4	13	1	17	8
	Suède	13	6	12	16	4	4	18	1	23	2
	Suisse	10	7	7	28	7	3	16	1	15	5
	Turquie	9	11	8	31	2	2	15	2	13	6
	Royaume-Uni	8	15	12	22	14	4	9	1	15	0
	États-Unis	6	19	12	19	8	4	7	1	17	6
	Moyenne OCDE	10	10	9	25	5	4	14	2	15	5
	Moyenne UE23	10	10	10	25	6	4	15	2	15	4
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	19	3	5	32	2	3	13	3	16	3
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	8	6	30	19	16	5	12	1	3	0
	Indonésie	24	5	13	18	3	8	8	4	16	0
	Fédération de Russie	8	4	11	27	3	5	23	2	8	8
	Arabie saoudite	13	18	10	30	7	6	8	0	6	1
	Afrique du Sud[1]	19	5	16	32	7	3	8	2	7	0
	Moyenne G20	11	10	11	25	6	4	14	2	13	4

1. Année de référence : 2017.
2. Les données relatives aux technologies de l'information et de la communication sont incluses dans d'autres domaines d'études.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163838

Tableau B5.3. Taux d'obtention et profil des titulaires d'un premier diplôme du tertiaire de cycle court, de licence, de master ou de doctorat (ou formation équivalente) (2018)

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)				Licence ou formation équivalente				Master ou formation équivalente				Doctorat ou formation équivalente			
		Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de cycle court pour les étudiants de moins de 30 ans		Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme de licence pour les étudiants de moins de 30 ans		Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 35 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme de master pour les étudiants de moins de 35 ans		Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme âgés de moins de 35 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les titulaires d'un premier diplôme	Taux d'obtention d'un diplôme de doctorat pour les étudiants de moins de 35 ans	
				À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total			À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	65	14	14	18	83	28	35	50	85	66	6	21	56	41	0.7	1.3
	Autriche	95	0	25	25	86	18	17	21	87	25	13	18	59	32	0.9	1.4
	Belgique	m	m	m	m	95	8	33	36	96	24	16	21	76	20	1.1	1.4
	Canada[1]	83	m	m	28	91	m	m	33	78	m	m	8	63	m	m	1
	Chili	73	0	20	20	77	0	27	27	62	0	6	6	51	5	0.1	0.1
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	89	4	0	0	86	11	25	29	91	13	18	21	71	17	1.0	1.2
	Danemark	79	16	8	10	85	8	40	44	92	21	22	29	69	38	1.1	2.0
	Estonie	a	a	a	a	81	7	28	30	83	20	13	16	60	16	0.6	0.7
	Finlande	a	a	a	a	77	6	36	38	76	12	16	18	47	30	0.7	1.2
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	84	0	0	0	87	4	27	29	94	15	16	18	79	19	1.7	2.0
	Grèce	a	a	a	a	91	2	37	38	63	1	10	10	45	1	0.5	0.5
	Hongrie	88	1	2	2	82	5	19	20	86	14	11	13	63	11	0.6	0.7
	Islande	50	0	1	1	79	4	34	35	65	13	13	15	48	38	0.2	0.6
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	76	m	m	31	57	m	m	11	36	m	m	0.5
	Italie	93	7	1	1	92	4	28	28	94	6	20	21	83	13	0.9	1.0
	Japon[2]	100	8	22	24	100	2	44	45	m	11	m	m	m	19	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40	m	m	0.9
	Lettonie	54	1	9	9	81	5	27	29	82	12	12	14	46	9	0.2	0.2
	Lituanie	a	a	a	a	92	2	47	48	90	8	15	16	73	3	0.7	0.7
	Luxembourg	97	26	2	3	92	21	6	7	80	50	4	7	81	87	0.2	1.2
	Mexique	96	m	m	2	89	m	m	26	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	74	0	1	1	95	10	40	44	95	29	13	19	83	42	1.1	1.8
	Nouvelle-Zélande	67	29	10	15	79	28	30	41	73	40	4	7	55	52	0.5	1.1
	Norvège	69	1	3	3	84	3	36	37	82	9	15	16	48	27	0.5	0.9
	Pologne	20	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	93	2	3	3	91	3	34	35	94	10	18	19	41	26	0.6	0.8
	République slovaque	82	1	1	1	86	6	27	28	92	6	25	26	76	8	1.3	1.3
	Slovénie	73	1	7	7	87	2	36	37	92	5	20	21	74	7	1.0	1.1
	Espagne	85	1	20	21	91	1	32	32	87	15	16	19	48	m	m	1.5
	Suède	58	0	4	4	76	2	18	18	84	20	12	16	54	37	0.5	1.1
	Suisse	32	a	a	0	77	7	35	39	89	25	12	16	79	57	1.2	2.8
	Turquie	81	0	20	20	86	1	29	29	99	25	1	1	59	7	0.3	0.3
	Royaume-Uni	71	4	7	8	92	17	37	45	85	47	10	21	71	46	1.2	2.3
	États-Unis	m	2	m	m	m	4	m	m	m	16	m	m	m	27	m	m
	Moyenne OCDE	75	5	8	9	86	8	31	33	84	19	13	16	62	26	0.8	1.1
	Moyenne UE23	76	4	6	6	87	7	30	32	87	18	15	18	65	25	0.8	1.2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2017.
2. On estime que presque tous les étudiants obtiennent leur diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge typique d'obtention du diplôme.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163857/

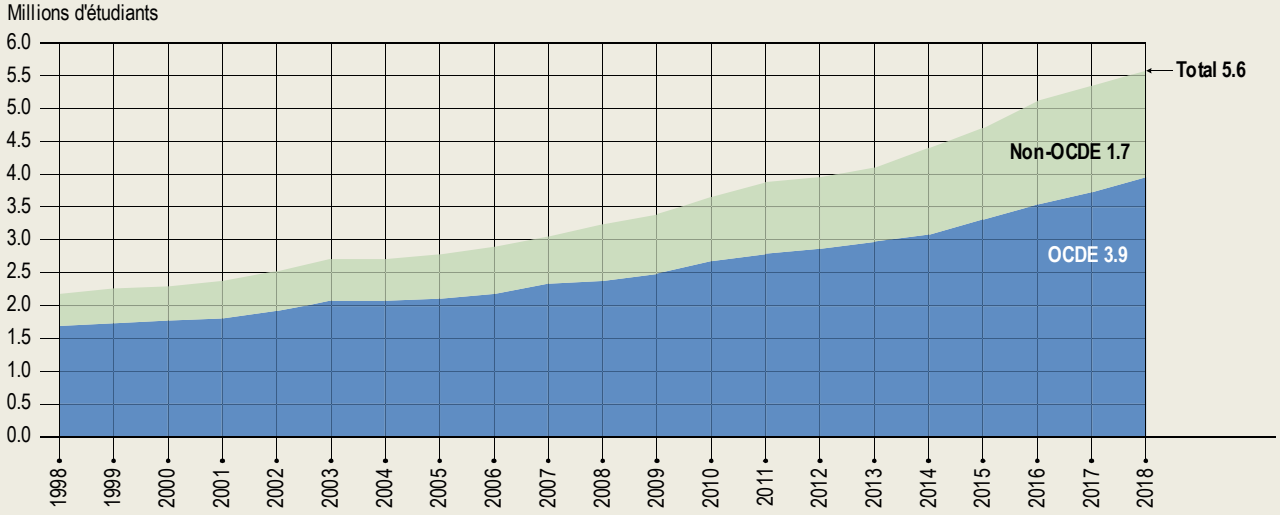
Indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?

Faits marquants

- Le nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire a progressé de 4.8 % en moyenne par an entre 1998 et 2018. Les pays de l'OCDE accueillent une très grande majorité des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, mais c'est l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans des pays tiers de l'OCDE qui a augmenté le plus rapidement.
- Selon les chiffres de 2018, le ratio est de 1 étudiant sortant pour 3 étudiants entrants dans les pays de l'OCDE, mais ce ratio est supérieur à 1 pour 10 en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni.
- Dans l'ensemble, les femmes sont à peu de choses près aussi susceptibles que les hommes de s'inscrire en licence ou en master ou formation équivalente à l'étranger, mais sont moins susceptibles qu'eux de s'inscrire en doctorat ou formation équivalente à l'étranger dans les pays de l'OCDE.

Graphique B6.1. Croissance des effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire dans le monde entier (1998 à 2018)

Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans des pays membres de l'OCDE ou non



Remarque : Les sources des données utilisent des définitions similaires, permettant donc leur combinaison. Les données manquantes ont été imputées sur la base des données les plus proches pour éviter que des lacunes dans la couverture des données ne donnent lieu à des ruptures de séries chronologiques.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Autres pays non membres de l'OCDE et années antérieures à 2013 : Institut de statistique de l'UNESCO Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164009

Contexte

Pour les jeunes en formation dans l'enseignement tertiaire, étudier à l'étranger est une expérience distinctive majeure, et la mobilité internationale des étudiants suscite un intérêt croissant chez les responsables politiques depuis quelques années. Étudier à l'étranger offre la possibilité d'accéder à un enseignement de haute qualité, d'acquérir des compétences qui ne sont pas forcément enseignées dans le pays d'origine et de se rapprocher d'un marché du travail où le rendement de la formation est plus élevé. C'est aussi un moyen d'accroître l'employabilité sur des marchés d'emploi de plus en plus mondialisés. Découvrir d'autres sociétés et améliorer leurs compétences linguistiques, en particulier en anglais, font aussi partie des motivations.

Pour les pays d'accueil, les étudiants mobiles (qu'ils soient étrangers ou en mobilité internationale) peuvent être une source importante de revenus et avoir un énorme impact sur l'économie et l'innovation. Ils paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux (voir l'indicateur C5) et même des frais d'inscription plus élevés qu'eux dans certains pays. Ils contribuent aussi à l'économie locale par leur consommation durant leur séjour. À plus long terme, les individus très instruits sont susceptibles d'intégrer le marché du travail local et de contribuer à l'innovation et à la croissance économique. Attirer les étudiants mobiles, en particulier s'ils restent après leurs études, est un moyen de puiser dans le réservoir mondial de talents, de compenser de plus faibles capacités aux niveaux inférieurs d'enseignement, de favoriser l'innovation et le développement des systèmes de production et, dans de nombreux pays, d'atténuer l'impact du vieillissement sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée.

Dans les pays d'origine, la mobilité des étudiants peut être considérée comme une perte de talents (ou une « fuite des cerveaux »). Pourtant, les étudiants mobiles contribuent à l'acquisition du savoir, à la modernisation des technologies et au renforcement des capacités dans leur pays d'origine, pour autant qu'ils y reviennent après leurs études ou qu'ils entretiennent à distance des liens forts avec leurs compatriotes sur place. Les étudiants internationaux acquièrent des connaissances tacites lors d'interactions informelles et peuvent permettre à leur pays d'origine d'intégrer les réseaux mondiaux du savoir. Selon certaines études, le nombre d'étudiants qui partent à l'étranger est une bonne variable prédictive de flux futurs de scientifiques en sens contraire, preuve d'un mouvement significatif de main-d'œuvre qualifiée entre les pays. De plus, la mobilité des étudiants semble façonner plus profondément les réseaux internationaux de coopération scientifique que la langue ou la proximité géographique ou scientifique.

En 2020, les établissements d'enseignement supérieur du monde entier ont fermé leurs portes pour juguler la pandémie de COVID-19, ce qui a touché plus de 3.9 millions d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE (UNESCO, 2020[1]). Le confinement décrété a également affecté la continuité pédagogique et l'organisation des cours et amené les étudiants à reconsidérer la valeur de leur formation et à s'interroger sur la capacité de leur pays de destination de garantir leur sécurité et leur bien-être. Ces événements pourraient être très lourds de conséquences pour la mobilité internationale des étudiants dans les prochaines années (voir l'Encadré B6.1).

Autres faits marquants

- Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale en formation tertiaire (tous niveaux d'enseignement confondus) : ils représentent au total 57 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018. Les étudiants originaires d'Inde et de République populaire de Chine constituent plus de 30 % de l'effectif total d'étudiants mobiles en formation dans les pays de l'OCDE.
- Les États-Unis sont en tête du classement des destinations des étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire dans l'OCDE et s'arrogent 18 % du marché international de l'éducation en tant que pays de destination. Viennent ensuite l'Australie et le Royaume-Uni (tous deux 8 %) et l'Allemagne (6 %).
- Dans les pays de l'OCDE, la répartition des étudiants mobiles entre les domaines d'études est comparable à celle des ressortissants nationaux : les grands domaines les plus prisés par les deux groupes sont en premier lieu le commerce, l'administration et le droit et en second lieu l'ingénierie, les industries de transformation et la construction.

Analyse

Tendances en matière de mobilité internationale des étudiants

La mobilité internationale des étudiants a pris beaucoup d'ampleur au cours des 20 dernières années. En 2018, 5.6 millions d'étudiants sont partis faire des études tertiaires à l'étranger, soit plus du double qu'en 2005. De nombreux facteurs personnels, institutionnels, nationaux et mondiaux façonnent la mobilité internationale des étudiants, notamment, pour n'en citer que quelques-uns, les ambitions personnelles et l'amélioration des perspectives professionnelles, le manque d'établissements d'enseignement supérieur de qualité dans le pays d'origine, la capacité d'établissements d'enseignement supérieur d'attirer les talents et les politiques nationales qui encouragent la mobilité internationale aux fins d'apprentissage (Bhandari, Robles et Farrugia, 2018[2]). La demande de compétences dans des économies de plus en plus basées sur le savoir et l'innovation a dopé la demande d'enseignement tertiaire dans le monde, et l'enrichissement des économies émergentes a incité les jeunes issus d'une classe moyenne en plein essor à rechercher des possibilités de formation à l'étranger. Dans le même temps, des facteurs économiques (les tarifs des vols internationaux), technologiques (la possibilité de garder le contact grâce à Internet et aux médias sociaux) et culturels (l'emploi de l'anglais comme langue de travail et d'enseignement) ont largement contribué à démocratiser la mobilité internationale et à la rendre plus accessible que par le passé.

Le nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale a progressé de 4.8 % en moyenne par an entre 1998 et 2018. Les pays de l'OCDE accueillent une très grande majorité des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, mais l'effectif d'étudiants étrangers en formation dans des pays tiers de l'OCDE a augmenté à un rythme plus soutenu : de 6.2 % par an en moyenne, contre 4.3 % dans les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2018, les étudiants étrangers scolarisés dans des pays tiers de l'OCDE représentent quelque 30 % de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité internationale, alors qu'ils n'en représentaient que 23 % en 1998 (voir le Graphique B6.1).

Le taux de croissance de l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale a fortement fluctué au cours des 20 dernières années, mais davantage dans le camp des étudiants originaires de pays tiers de l'OCDE que dans celui des étudiants originaires de l'OCDE. Entre 1998 et 2018, le taux de croissance de l'effectif d'étudiants mobiles est passé de 0.3 % en 2004 à 19 % en 2008 dans les pays tiers de l'OCDE, alors qu'il a oscillé entre 0.7 % et 8 % dans les pays de l'OCDE. Il apparaît toutefois que la croissance de l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale a marqué le pas dans les pays tiers de l'OCDE ces dernières années. Depuis 2017, le taux annuel de croissance de cet effectif est passé sous la barre des 3 %, le taux le moins élevé depuis 2013, qui plus est moitié moindre que le taux annuel de croissance de l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique B6.1).

Malgré la forte augmentation du nombre total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans le monde, leur pourcentage dans l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire est resté assez stable, passant de 5 % en 2014 à 6 % en 2018 dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE durant cette période, mais des différences frappantes s'observent selon les pays. Entre 2014 et 2018, le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale a par exemple augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 6 points de pourcentage en Australie et en Estonie, alors qu'il a diminué de 1 point de pourcentage en Belgique et en Grèce. Dans un tiers environ des pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent plus de 10 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2018. L'effectif de l'enseignement tertiaire est constitué d'au moins 20 % d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, contre 2 % au plus au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie (voir le Tableau B6.1).

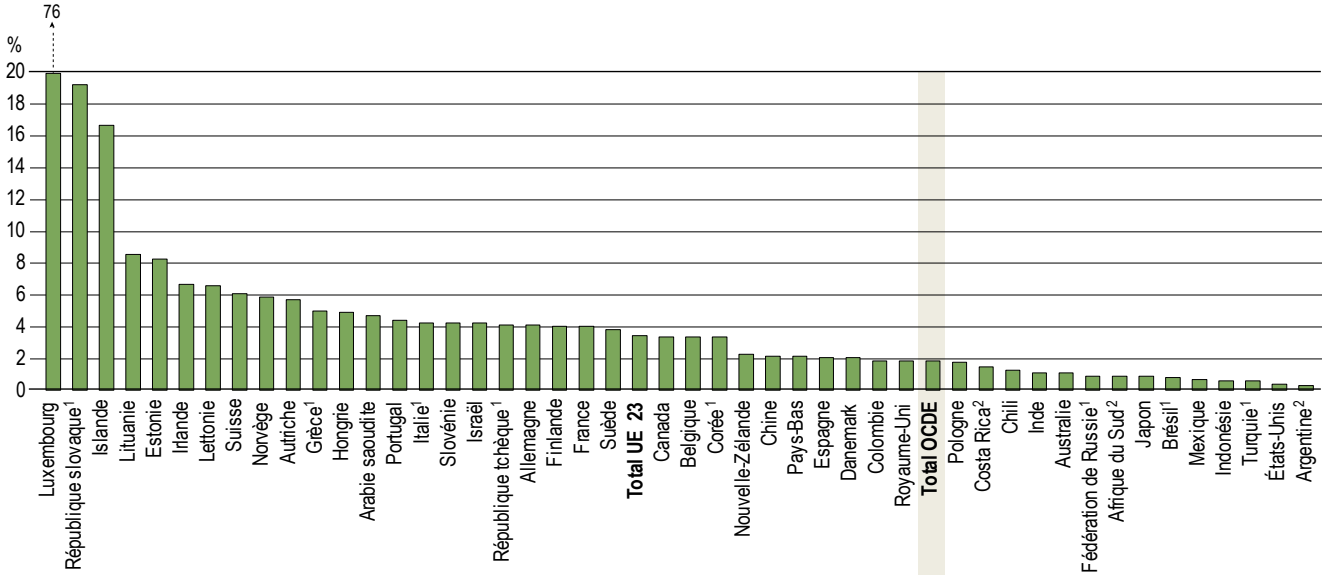
Tendances de mobilité et flux d'étudiants en mobilité internationale

Les effectifs d'étudiants mobiles et leurs flux restent très concentrés dans le monde, et les choix de destination sont fortement influencés par des tendances historiques. Identifier les facteurs déterminants de la mobilité internationale des étudiants est essentiel pour concevoir des politiques efficaces en vue d'encourager la circulation de la main-d'œuvre qualifiée. La mobilité des étudiants est stimulée par des différences de capacité entre les systèmes d'éducation (par exemple, le manque d'établissements dans les pays d'origine ou le prestige des établissements dans les pays de destination). Elle est également dopée par la variation du rendement de l'élévation du niveau de formation ou de l'amélioration des compétences entre les pays d'origine et les pays de destination (voir les indicateurs A3 et A4). Parmi les facteurs économiques, citons les performances économiques plus élevées dans les pays de destination, les taux de change, le coût plus abordable de la mobilité (grâce à des frais de scolarité moins élevés ou à des aides au titre de l'éducation plus élevées, par exemple) et la meilleure qualité de l'instruction dans les pays de destination. De plus, la décision d'étudier à l'étranger peut être prise pour des raisons autres qu'économiques, par exemple la stabilité politique ou les similitudes culturelles et religieuses entre les pays d'origine et de destination (Guha, 1977[3] ; UNESCO Bangkok, 2013[4] ; Weisser, 2016[5]).

Les étudiants en mobilité internationale tiennent compte de l'idée qu'ils se font de la qualité de l'enseignement et de la réputation des établissements lorsqu'ils choisissent leur pays de destination (Abbott et Silles, 2016[6]). Les pays qui comptent de nombreux établissements d'enseignement en bonne position dans les classements internationaux figurent parmi les destinations les plus prisées par les étudiants en mobilité internationale. Dans le monde entier, les étudiants sont de plus en plus conscients des différences de qualité entre les systèmes d'enseignement tertiaire, car les classements internationaux des universités sont largement diffusés. Parallèlement, la capacité d'attirer des étudiants en mobilité internationale est devenue un critère d'évaluation de la performance et de la qualité des établissements. Comme les gouvernements cherchent à encourager l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ils ont revu leurs accords de performance avec les établissements et tiennent désormais compte entre autres de l'afflux d'étudiants en mobilité internationale pour calculer les budgets alloués aux universités. En Finlande par exemple, l'internationalisation de l'enseignement supérieur fait partie des dimensions envisagées en ce qui concerne le financement des établissements d'enseignement, comme d'ailleurs les mesures ciblant la qualité et les impacts (Eurydice, 2020[7]). Il en va de même en Estonie et en Norvège, où le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale compte parmi les indicateurs retenus pour déterminer le budget accordé aux établissements d'enseignement tertiaire (OCDE, 2019[8]).

La plupart des pays ont engagé des réformes pour réduire les obstacles à la migration des individus très qualifiés au-delà des objectifs de formation et participent à des programmes qui financent l'afflux, le départ ou le retour des étudiants. Les conditions de mobilité (à court ou long terme) varient, mais la plupart des programmes ciblent principalement les étudiants et les chercheurs avant et après le doctorat. La fixation de frais de scolarité appropriés reste l'un des sujets les plus controversés de la politique de l'éducation, mais des frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale ne le sont pas autant et constituent souvent une importante source de recette pour les établissements. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale ne rechignent pas à s'acquitter de frais de scolarité deux fois plus élevés que les ressortissants nationaux dans les universités publiques parce qu'ils sont convaincus de la qualité de l'enseignement et de leurs perspectives professionnelles dans leur pays de destination. En revanche, des pays peuvent être tentés par l'idée de réduire ou de supprimer les frais de scolarité pour promouvoir la mobilité internationale. Dans l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité à charge des ressortissants des pays membres sont identiques à ceux des ressortissants nationaux (voir l'indicateur C5).

Graphique B6.2. Pourcentage d'étudiants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger (2018)



1. L'effectif d'étudiants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire correspond à l'effectif total déduction faite des étudiants étrangers et non à l'effectif total déduction faite des étudiants en mobilité internationale.
2. Année de référence : 2017.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants nationaux scolarisés à l'étranger.
Source : OCDE (2020), tableau B6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164028

Au total, 2 % environ des étudiants en formation tertiaire sont scolarisés à l'étranger dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018. C'est en Islande, au Luxembourg et en République slovaque que le pourcentage d'étudiants en formation

tertiaire à l'étranger est le plus élevé ; il atteint même 76 % au Luxembourg (voir le Graphique B6.2). Des facteurs de proximité, dont la langue, les liens historiques, la distance géographique, les relations bilatérales et les accords politiques (comme l'Espace européen de l'enseignement supérieur), ont une influence tout à fait déterminante sur le choix des pays de destination des étudiants (Abbott et Silles, 2016[6]). Ce sont par exemple les étudiants originaires de République slovaque qui constituent le contingent le plus important d'étudiants mobiles en République tchèque ; il en va de même pour ceux originaires du Luxembourg en Allemagne et en Belgique et ceux originaires d'Islande au Danemark (voir le tableau B6.5, disponible en ligne).

La plupart des pays sont des « importateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux entrants sont supérieurs aux flux sortants. Selon les chiffres de 2018 des pays de l'OCDE, le ratio est de 1 étudiant sortant pour 3 étudiants entrants, mais ce ratio est supérieur à 1 pour 10, en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Par contraste, un certain nombre de pays sont « exportateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux sortants sont supérieurs aux flux entrants. Le Chili, la Colombie, le Luxembourg et le Mexique comptent parmi les pays de l'OCDE qui accueillent le moins d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale par comparaison avec le nombre de leurs ressortissants en formation à l'étranger. Parmi les pays partenaires, la Chine et l'Inde, qui constituent ensemble plus de 30 % du contingent d'étudiants en mobilité internationale, sont également exportateurs nets d'étudiants (voir le Tableau B6.3).

Selon les pays de destination et d'origine

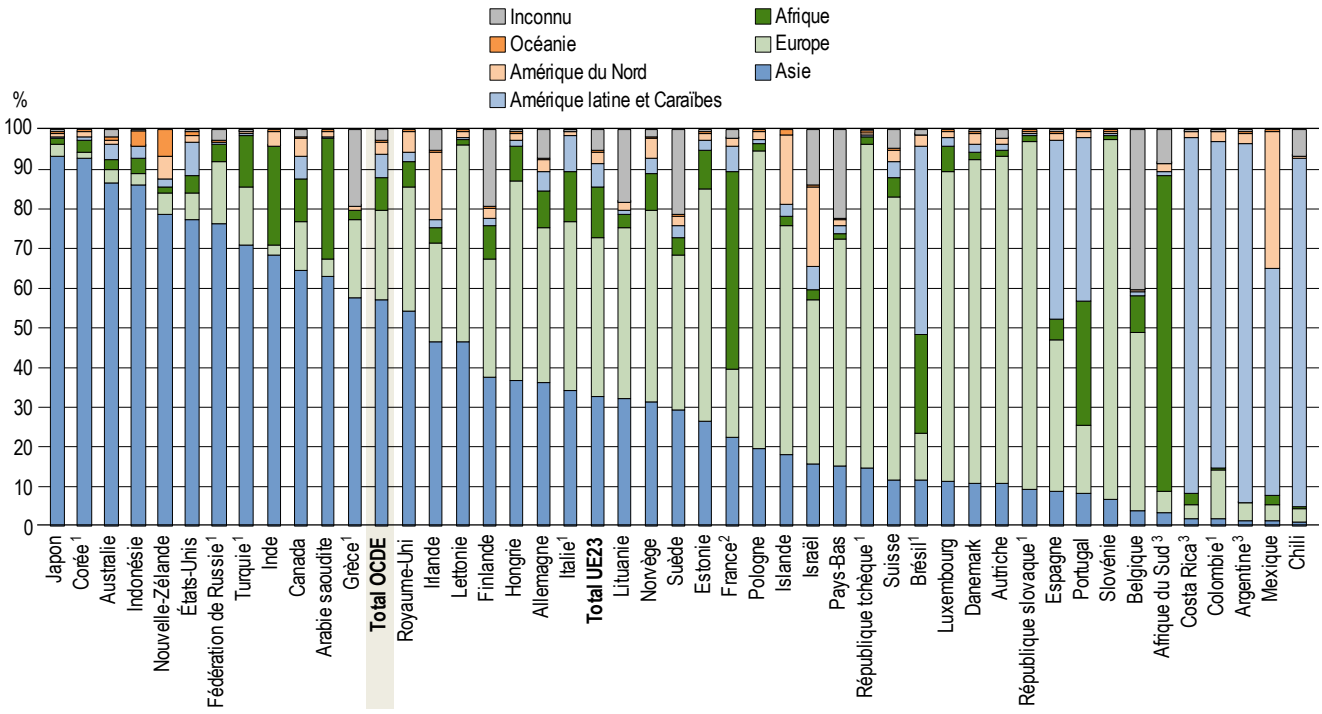
L'anglais est la langue véhiculaire par excellence à l'heure de la mondialisation : plus d'une personne sur quatre le parle dans le monde (Sharifian, 2013[9]). Il n'est donc pas surprenant de constater que dans l'ensemble, les pays anglophones attirent le plus les étudiants : quatre d'entre eux accueillent plus de 40 % des étudiants en mobilité internationale dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les États-Unis sont en tête du classement des destinations des étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire dans l'OCDE. Sur les 3.9 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE, 987 000 ont choisi les États-Unis. Parmi les pays anglophones, viennent après les États-Unis le Royaume-Uni (qui accueille 452 000 étudiants en mobilité internationale), l'Australie (445 000) et le Canada (225 000) (voir le Tableau B6.1). Les États-Unis s'arrogent 18 % du marché international de l'éducation en tant que pays de destination. La part de marché de l'Australie et du Royaume-Uni atteint 8 % et celle de l'Allemagne, 6 % (voir le Tableau B6.3).

L'Union européenne est une autre région majeure de destination : les 23 pays de l'OCDE membres de l'UE (UE23) accueillent en effet 1.7 million d'étudiants mobiles. La France se classe après le Royaume-Uni et l'Allemagne, mais est un pays de destination très prisé dans l'UE, accueillant 4 % de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité internationale. La Fédération de Russie est un grand pays de destination en dehors de l'UE qui accueille 5 % de l'effectif mondial d'étudiants mobiles (voir le Tableau B6.3 en annexe).

Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire (tous niveaux d'enseignement confondus) : ils représentent au total 57 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2018. Au total, plus de 30 % des étudiants mobiles en formation dans l'OCDE sont originaires de Chine et d'Inde. Plus de deux tiers des étudiants chinois et indiens se concentrent dans cinq pays seulement : l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni. La deuxième région d'origine la plus importante est l'Europe : les Européens représentent 23 % de l'effectif total d'étudiants mobiles en formation dans les pays de l'OCDE. Les étudiants européens préfèrent rester en Europe : ils représentent 40 % des étudiants mobiles en formation dans l'EU23. Au moins 8 étudiants mobiles sur 10 en formation en Autriche, au Danemark, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie sont originaires d'un pays d'Europe (voir le Graphique B6.3et le tableau B6.4, disponible en ligne).

Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, les étudiants originaires d'Afrique ne sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants mobiles qu'en Afrique du Sud, où 80 % des étudiants mobiles sont originaires d'un autre pays d'Afrique, mais ils sont nombreux aussi en Arabie saoudite et au Portugal (plus de 3 étudiants mobiles sur 10) et en France (5 sur 10 environ). Ceux originaires d'Amérique latine et des Caraïbes mettent en évidence l'importance de la proximité géographique, puisqu'ils sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants mobiles en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica et au Mexique, ainsi que l'importance de la langue d'enseignement, puisqu'ils constituent plus de 40 % de l'effectif d'étudiants mobiles en Espagne et au Portugal. Enfin, les étudiants originaires d'Amérique du Nord ne représentent plus de 10 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale qu'en Irlande, en Islande, en Israël et au Mexique, tandis que ceux originaires d'Océanie sont minoritaires dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE et représentent moins de 1 % de l'effectif d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique B6.3).

Graphique B6.3. Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale par région d'origine (2018)



1. Pourcentage d'étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.
2. La répartition des étudiants en mobilité internationale selon le pays d'origine utilise le critère de citoyenneté, tandis que leur nombre total est fondé sur le pays dans lequel les étudiants ont suivi le deuxième cycle du secondaire.
3. Année de référence : 2017.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale originaires d'Asie.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164047

Encadré B6.1. L'impact de la pandémie de COVID-19 sur les flux de mobilité internationale

L'enseignement tertiaire s'est retrouvé à l'arrêt sous l'effet de la propagation mondiale du coronavirus, car les universités ont fermé leurs campus et les pays, leurs frontières, à l'annonce du confinement décrété par les autorités. La crise sanitaire a touché tous les étudiants en formation tertiaire, c'est vrai, mais elle a aussi eu un impact majeur sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Elle a en particulier porté atteinte à la sécurité des étudiants en mobilité internationale et remis en cause leur statut légal dans leur pays de destination, entravé la continuité pédagogique et l'organisation des cours et modifié la valeur que les étudiants attachent à leur formation, autant d'effets qui pourraient être lourds de conséquences pour la mobilité internationale des étudiants dans les prochaines années.

Les étudiants en mobilité internationale ont été frappés de plein fouet dès le début du confinement, car ils ont dû faire face aux implications de la fermeture de leur campus dans leur pays de destination et leur pays d'origine pour leur statut légal. Ils ont dû choisir entre rentrer chez eux (s'ils en avaient les moyens) sans disposer d'informations précises sur la date à laquelle ils y seraient autorisés et rester dans leur pays de destination sans avoir beaucoup de possibilités de travailler ou de continuer de se former, tout en essayant de résoudre les problèmes administratifs de visa. Certains pays, comme le Canada et le Royaume-Uni, ont assoupli les règlements relatifs aux visas ou ont autorisé le prolongement des séjours sur les campus (Immigration, 2020[10]) (UKCISA, 2020[11]), mais tous n'ont pas été aussi magnanimes. La diversité des approches retenues par les établissements et les pays montre bien à quel point il est complexe de garantir la sécurité et le bien-être des étudiants en mobilité internationale sur le marché mondialisé de l'enseignement supérieur.

Les établissements d'enseignement supérieur ont tenté d'assurer la continuité pédagogique malgré le confinement grâce à la technologie et ont proposé des cours et des expériences d'apprentissage en ligne pour remplacer les cours en présentiel. Bon nombre d'entre eux proposaient des cours en ligne avant la pandémie, mais peu d'étudiants y voyaient la

seule alternative aux cours en présentiel. Aux États-Unis par exemple, 13 % seulement des étudiants en premier cycle dans l'enseignement tertiaire ont exclusivement suivi des cours à distance en 2017 (NCES, 2019[12]). Comme la réouverture des établissements est fortement compromise au début de la prochaine année académique et que les déplacements risquent d'être restreints même après le confinement, les étudiants en mobilité internationale n'ont d'autre choix que de se tourner vers l'enseignement à distance.

Les étudiants concernés doivent se passer non seulement des avantages des cours en présentiel, mais aussi d'autres avantages de la mobilité internationale, comme l'exposition internationale, l'accès à un marché du travail étranger et la mise en réseau. Selon une enquête sur les étudiants de l'UE en formation au Royaume-Uni, ces étudiants ont choisi cette destination principalement dans le but d'élargir leur horizon, de découvrir une autre culture et d'améliorer leurs débouchés professionnels et leur maîtrise de l'anglais (West, 2000[13]). De même, la possibilité de vivre à l'étranger, d'améliorer sa maîtrise d'une langue étrangère et de faire des rencontres compte parmi les trois raisons principales citées par les étudiants participant au programme ERASMUS de l'UE (Commission européenne, 2014[14]).

La diminution du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale pourrait avoir de graves répercussions sur le modèle de financement de certains établissements d'enseignement supérieur, étant donné que les étudiants en mobilité internationale paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux. Ce sont des pays tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni qui en souffriraient le plus, car le financement de l'enseignement tertiaire y est largement tributaire des frais de scolarité différenciés payés par les étudiants en mobilité internationale. En Australie, au Canada et aux États-Unis par exemple, les étudiants étrangers en licence ou formation équivalente dans les établissements publics paient en moyenne plus de 13 800 USD de frais de scolarité de plus par an que les ressortissants nationaux selon les chiffres de l'année académique 2017/18 (voir l'indicateur C5). Les flux entrants d'étudiants en mobilité internationale sont des sources importantes de recettes pour les établissements d'enseignement tertiaire dans ces pays qui accueillent un pourcentage élevé de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale. En Australie, les frais de scolarité payés par les étudiants étrangers procurent des recettes estimées à plus d'un quart des dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2018[15]). Dans l'ensemble, le doctorat sera le niveau le plus touché de l'enseignement tertiaire, car un étudiant en mobilité internationale sur cinq est doctorant. L'investissement dans une formation tertiaire reste rémunérateur pour ceux qui le consentent, mais les étudiants commencent à douter de l'intérêt de payer des frais de scolarité élevés à l'étranger en ces temps incertains, en particulier s'ils doivent suivre les cours en ligne et qu'ils n'ont plus la possibilité de se créer un réseau et d'accéder au marché du travail. Des étudiants ont déjà demandé un remboursement partiel de leurs frais de scolarité, et bon nombre d'établissements ont déjà remboursé des frais d'hébergement et de cantine au prorata ou proposé un report du versement des frais de scolarité. Comme l'inscription d'étudiants en mobilité internationale est fortement compromise lors de la prochaine année académique, les universités assisteront à une baisse de leur budget, ce qui affectera non seulement les services d'éducation, mais également l'aide financière accordée aux ressortissants nationaux et les activités de recherche-développement.

Les pertes financières ne se limitent pas aux établissements d'enseignement supérieur. Les pays tablent de longue date sur la mobilité internationale des étudiants pour favoriser l'immigration de talents étrangers, qui contribuent à la production de connaissances et à l'innovation sur leur territoire. L'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont par exemple assoupli les conditions d'immigration des étudiants très qualifiés, ce qui facilite leur entrée sur le marché du travail local après leurs études (OCDE, 2019[16]) (OCDE, 2016[17]). Le déclin de la mobilité internationale dans ces pays risque d'affecter la productivité dans des secteurs à la pointe de l'innovation et de la recherche dans les années à venir.

L'enseignement supérieur est souvent considéré comme un bon investissement lorsque le marché du travail est morose, car il permet aux adultes d'améliorer leurs compétences. À la différence de ce qui s'est passé lors des crises économiques précédentes, le confinement décrété du fait de la crise sanitaire a entraîné l'arrêt des cours en présentiel et des expériences de vie à l'étranger, qui vont bien au-delà ce qui se passe dans les amphithéâtres. Il a également mis en évidence la vulnérabilité des étudiants en mobilité internationale en temps de crise. Tous ces éléments vont vraisemblablement amener les étudiants à reconsidérer la valeur de leur diplôme par rapport au sacrifice qu'ils sont prêts à s'imposer et à revoir leurs options, ce qui devrait réduire leur mobilité internationale dans les prochaines années. Face à ces défis, les établissements d'enseignement supérieur devront concevoir, après réévaluation de la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement en classe, une nouvelle offre qui réponde aux besoins de candidats hésitants à la mobilité internationale, peut-être moins disposés à partir à l'étranger dans le seul but de faire des études.

Profil des étudiants en mobilité internationale

Selon le niveau d'enseignement

Les étudiants sont plus susceptibles de se rendre à l'étranger pour accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire augmente avec le niveau d'enseignement

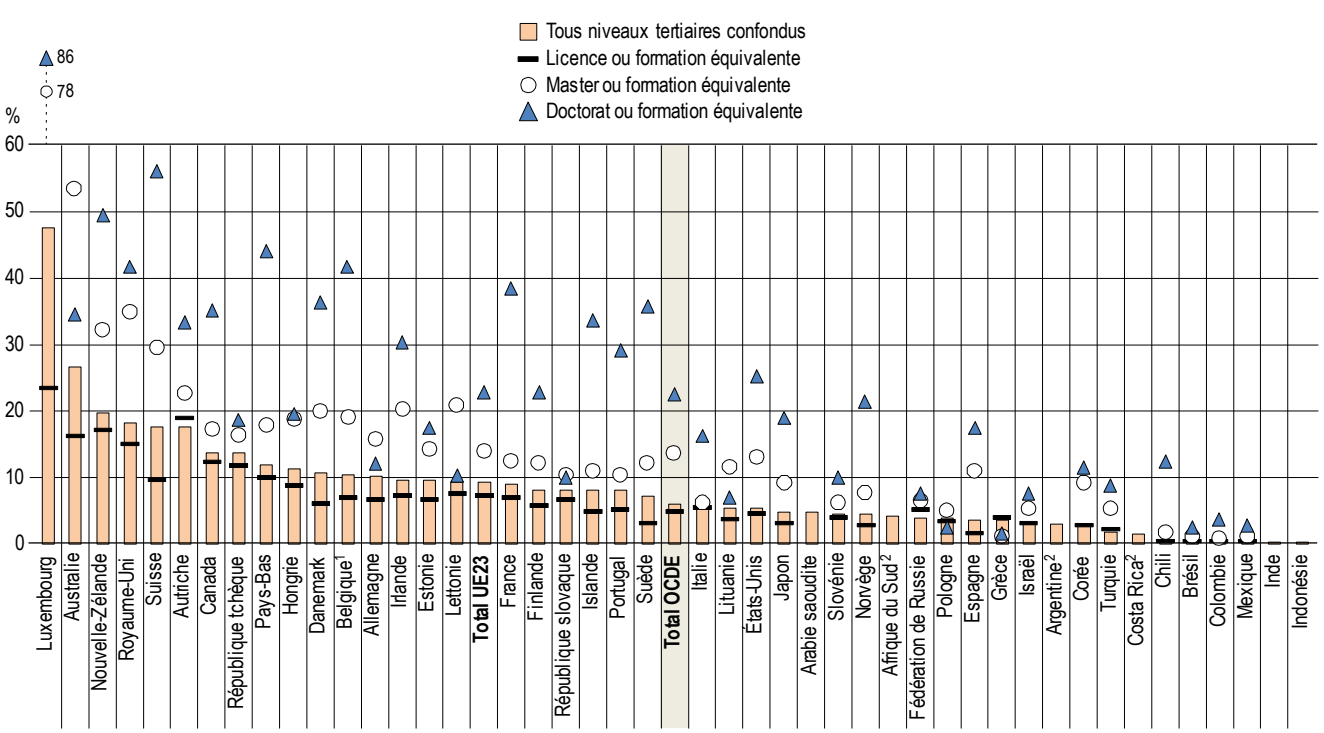
dans la quasi-totalité des pays. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent 6 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire. En licence ou formation équivalente, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale reste relativement peu élevé (moins de 5 % dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles). Toutefois, l'enseignement s'internationalise davantage en licence dans quelques pays. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale en licence est égal ou supérieur à 15 % en Australie, en Autriche, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le Graphique B6.4).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est nettement plus élevé en master ou formation équivalente. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants étrangers ou en mobilité internationale représentent 13 % de l'effectif total de ce niveau d'enseignement. Leur pourcentage passe au moins du simple au double entre la licence et le master dans près de deux tiers des pays de l'OCDE. Il est au moins quatre fois plus élevé en master qu'en licence en Espagne et en Suède, parmi les pays où les étudiants en mobilité internationale représentent plus de 1 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire. La Grèce est le seul pays où le pourcentage d'étudiants étrangers y est un peu moins élevé en master qu'en licence (voir le Graphique B6.4).

Les étudiants en mobilité internationale représentent 22 % de l'effectif en doctorat ou formation équivalente. C'est en Belgique, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse que leur pourcentage, égal ou supérieur à 40 %, est le plus élevé en doctorat. Les étudiants en mobilité internationale sont plus nombreux que les ressortissants nationaux en doctorat au Luxembourg (86 %) et en Suisse (56 %). Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est plus élevé en doctorat qu'en master dans la plupart des pays, mais la tendance inverse s'observe dans certains pays, en particulier en Australie (53 % en master et 34 % en doctorat) et en Lettonie (20 % en master et 10 % en doctorat) (voir le Graphique B6.4 et le Tableau B6.1 en annexe).

Graphique B6.4. Mobilité entrante des étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2018)

Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire



Remarque : La catégorie « Tous niveaux tertiaires confondus » inclut les formations tertiaires de cycle court, qui ne font pas l'objet d'une catégorie distincte dans ce graphique.
1. Les données concernant les formation tertiaire de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent à la Comm. flamande uniquement
2. Année de référence : 2017.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2020), Tableau B6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164066

Selon le domaine d'études

Le domaine d'études est un facteur déterminant dans le choix des étudiants de suivre une formation tertiaire à l'étranger. Certains pays consacrent davantage de ressources à la recherche dans des domaines spécifiques, ce qui leur confère un grand prestige sur la scène internationale, en particulier aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, la répartition des étudiants mobiles entre les domaines d'études est comparable à celle des ressortissants nationaux : les grands domaines les plus prisés par les deux groupes sont en premier lieu le commerce, l'administration et le droit et en second lieu l'ingénierie, les industries de transformation et la construction. Ce constat souffre toutefois quelques exceptions. Les sciences sociales, le journalisme et l'information attirent 12 % des étudiants mobiles, contre 9 % des ressortissants nationaux. De même, les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques attirent 8 % des étudiants mobiles, contre 5 % des ressortissants nationaux. Par contraste, les étudiants en mobilité internationale sont dans l'ensemble moins susceptibles que les ressortissants nationaux d'opter pour l'éducation ainsi que pour la santé et la protection sociale dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B6.2).

Des différences frappantes s'observent également entre les pays et mettent en évidence la spécialisation et l'attrait de certains pays dans des domaines d'études spécifiques. En République slovaque, plus de la moitié des étudiants étrangers suivent une formation dans le domaine de la santé ou de la protection sociale, soit trois fois plus que les ressortissants nationaux. En Allemagne, au Danemark et en Turquie, le pourcentage d'étudiants qui ont opté pour une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction est supérieur de 10 points de pourcentage dans l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale, par comparaison avec l'effectif de ressortissants nationaux. Le commerce, l'administration et le droit constituent le domaine le plus attractif aux yeux des étudiants mobiles dans des pays où le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale est le plus élevé, tels que l'Australie, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (voir le Tableau B6.2).

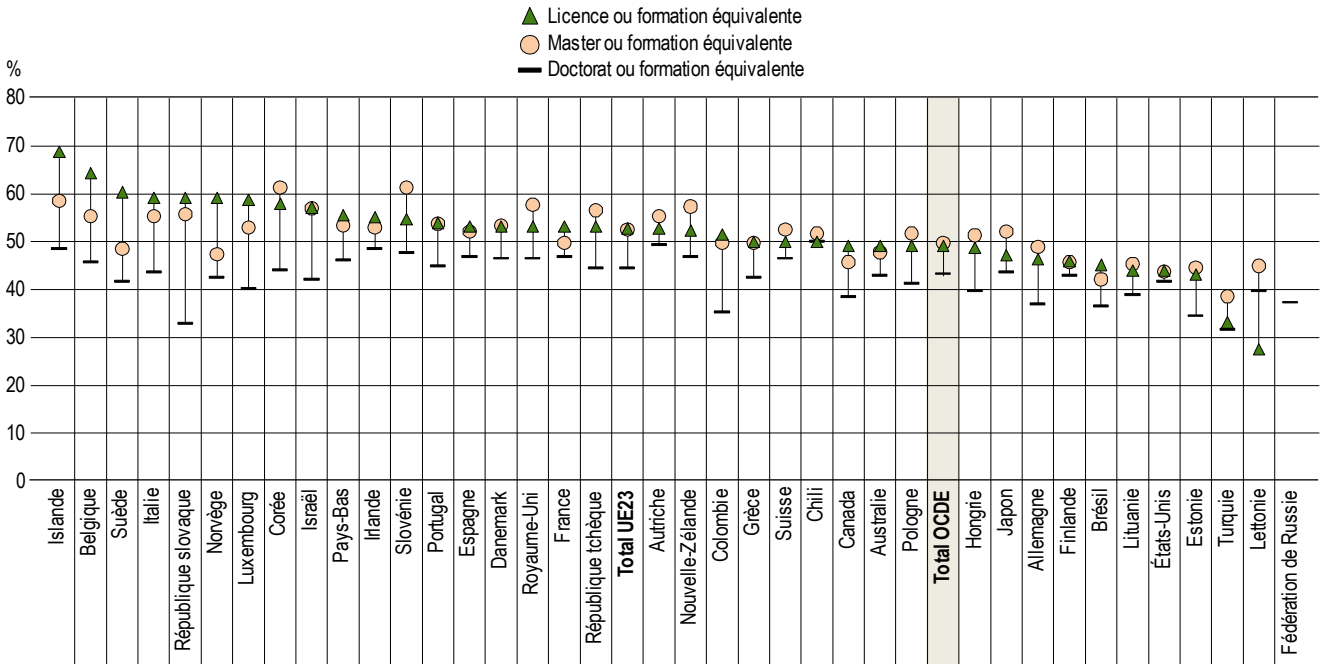
Selon le sexe

Dans l'ensemble, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de l'enseignement tertiaire et l'effectif diplômé de ce niveau d'enseignement, mais elles sont à peu de choses près aussi susceptibles qu'eux de s'inscrire en licence ou en master à l'étranger dans les pays de l'OCDE. Elles sont toutefois moins susceptibles qu'eux de s'inscrire en doctorat à l'étranger : elles ne représentent en moyenne que 43 % de l'effectif d'étudiants mobiles en doctorat (voir le Graphique B6.5).

Le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles diminue aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et varie de plus de 15 points de pourcentage entre la licence et le doctorat dans un quart environ de ces pays. La Lettonie est le seul pays où le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles est plus élevé en doctorat qu'en licence. Le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles tend à diminuer davantage entre le master et le doctorat qu'entre la licence et le master. Le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles diminue dans l'ensemble de 6 points de pourcentage entre le master et le doctorat dans les pays de l'OCDE et même dans une mesure égale ou supérieure à 15 points de pourcentage en Corée, en Israël et en République slovaque. Par contraste, le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles est très similaire dans les trois niveaux d'enseignement au Chili, aux États-Unis et en Finlande, même si la parité ne s'observe à ces trois niveaux qu'au Chili (voir le Graphique B6.5).

Dans la plupart des pays, le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles est plus élevé en licence qu'à tout autre niveau d'enseignement, mais c'est aussi en licence qu'il varie le plus entre les pays. Le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles en licence s'établit à 49 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie fortement : il frôle les 70 % en Islande, alors qu'il ne passe pas la barre des 30 % en Lettonie. Il varie également en master entre les pays, mais dans une moindre mesure qu'en licence. Les femmes représentent plus de 60 % de l'effectif d'étudiants mobiles en master en Corée et en Slovénie, où leur pourcentage est le plus élevé de tous les pays de l'OCDE, mais en représentent moins de 40 % en Turquie. En doctorat, les femmes représentent moins de 50 % de l'effectif d'étudiants mobiles dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Chili (voir le Graphique B6.5).

Graphique B6.5. Pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le niveau d'enseignement (2018)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles en licence (ou formation équivalente).
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164085

Définitions

Par **étudiants étrangers**, on entend les étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, parmi les pays dont les données sont disponibles. Ces étudiants sont comptabilisés comme étant en mobilité internationale, alors qu'ils peuvent résider depuis longtemps, voire être nés dans le pays où ils sont en formation. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas nécessairement appropriée pour prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. L'Australie a par exemple plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. Il s'ensuit que le pourcentage d'étudiants étrangers en formation tertiaire est similaire dans ces deux pays, mais que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale à ce niveau d'enseignement est moins élevé en Suisse qu'en Australie. En conséquence, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des données qui se fondent sur le concept d'étudiants étrangers dans les comparaisons relatives à la mobilité des étudiants ainsi que dans les comparaisons bilatérales. En règle générale, les étudiants en mobilité internationale sont un sous-groupe des étudiants étrangers.

Par **étudiants en mobilité internationale**, on entend les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. Le pays d'origine des étudiants est soit leur « pays d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires », soit leur « pays de scolarisation antérieure », soit celui où ils avaient le statut de « résident permanent ou habituel » (voir ci-dessous). Selon la législation des pays en matière d'immigration (la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'Union européenne et de l'Espace économique européen, par exemple) et les données disponibles, les étudiants en mobilité internationale peuvent être définis comme les individus en formation dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou que celui dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Les étudiants mobiles sont soit étrangers, soit en mobilité internationale.

Les **ressortissants nationaux** en formation ne sont pas en mobilité internationale. Leur nombre correspond à la différence entre l'effectif total d'étudiants et l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans chaque pays de destination.

Par **pays de scolarisation antérieure**, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis (un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire donnant accès à l'enseignement tertiaire) pour s'inscrire dans leur niveau d'enseignement actuel. Les pays qui ne sont pas en mesure d'appliquer concrètement cette définition sont invités à déterminer le pays d'origine sur la base de la résidence permanente ou habituelle. Si cette approche ne convient pas non plus et qu'il n'existe pas d'autre indicateur probant, ils sont invités à le déterminer sur la base de la nationalité.

Le statut de **résident permanent ou habituel** est défini en fonction de la législation des pays ayant fourni des données. Dans les faits, ce statut peut être subordonné à l'obtention d'une autorisation ou d'un permis de séjour étudiant ou à la domiciliation dans un pays étranger l'année précédant l'inscription dans le système d'éducation du pays qui fournit les données.

Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité internationale sont indiquées dans les tableaux ainsi qu'à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants mobiles ainsi que leur forme de mobilité est un défi majeur dans l'élaboration de statistiques internationales sur l'éducation puisque les systèmes nationaux et internationaux de statistiques rendent uniquement compte de l'apprentissage à l'échelle nationale (OCDE, 2019[18]).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont donc dérivées des effectifs de leur pays de destination. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements. Les étudiants inscrits dans des pays qui n'ont pas déclaré leur effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO sont exclus et leur effectif total peut être sous-estimé dans leur pays d'origine.

L'effectif total d'étudiants en formation à l'étranger correspond au nombre d'étudiants en mobilité internationale, sauf si les données ne sont pas disponibles, auquel cas il correspond au nombre d'étudiants étrangers. Les effectifs sont estimés sur la base d'un recensement effectué à une date ou à une période déterminée de l'année.

Cette méthode a toutefois quelques inconvénients. Les statistiques internationales de l'OCDE sur l'éducation tendent à sous-estimer l'impact de l'enseignement à distance ou en ligne, en particulier les formations en ligne ouvertes à tous (MOOC) en forte croissance ; et les étudiants qui se rendent chaque jour à l'étranger pour suivre leur formation ou qui participent à un programme d'échange de courte durée ne sont pas recensés. D'autres inconvénients résident dans la classification des étudiants en formation sur des campus à l'étranger (ou dans des écoles européennes) dans l'effectif d'étudiants des pays de destination.

Les données actuelles sur les étudiants en mobilité internationale portent uniquement sur les flux d'étudiants dans des pays de destination parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il n'est pas possible d'évaluer leurs flux en dehors de l'OCDE, ni la contribution des échanges Sud-Sud à la circulation mondiale des cerveaux.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications (OCDE, 2019[18]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Sources

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019 (voir l'annexe 3 [https://doi.org/10.1787/69096873-en] pour plus de détails).

L'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO a fourni les données *1)* de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie ; *2)* de tous les pays autres que les pays membres et partenaires de l'OCDE ; et *3)* des pays de l'OCDE durant la période que ne couvrent pas les statistiques de l'OCDE (en 2005 et entre 2010 et 2018).

Références

Abbott, A. et M. Silles (2016), « Determinants of international student migration », *The World Economy*, vol. 39/5, pp. 621-635, http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319. [6]

Bhandari, R., C. Robles et C. Farrugia (2018), « International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives », *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*, Global Education Monitoring Report, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266078 (consulté le 4 mai 2020). [2]

Commission européenne (2014), *The Erasmus Impact Study: Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*, Commission européenne, https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-impact_en.pdf (consulté le 12 mai 2020). [14]

Eurydice (2020), *Higher Education Funding in Finland | Eurydice*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-25_en (consulté le 22 juin 2020). [7]

Guha, A. (1977), « Brain-drain issue and indicators on brain-drain », *International Migration*, vol. 15/1, pp. 3-20, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x. [3]

Immigration, R. (2020), *Assouplissement des règles sur les permis de travail postdiplôme pour aider les étudiants internationaux et les établissements postsecondaires canadiens*, https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/avis/pptpd-regles-covid19.html (consulté le 20 mai 2020). [10]

NCES (2019), *Fast Facts: Distance Learning*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80 (consulté le 5 mai 2020). [12]

OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/be5514d7-en. [8]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [18]

OCDE (2019), *Perspectives des migrations internationales 2019*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/60811ed3-fr. [16]

OCDE (2018), « Réforme des frais de scolarité et mobilité internationale », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 51, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/8351e555-fr. [15]

OCDE (2016), *Perspectives des migrations internationales 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-fr. [17]

Sharifian, F. (2013), « Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language », *Multilingual Education*, vol. 3/1, p. 7, http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7. [9]

UKCISA (2020), *Coronavirus (Covid-19): Info for international students*, UK Council for International Student Affairs, https://www.ukcisa.org.uk/Information--Advice/Studying--living-in-the-UK/Coronavirus-Covid-19-info-for-international-students#layer-6718 (consulté le 12 mai 2020). [11]

UNESCO (2020), *Education : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise*, site Web de l'UNESCO, https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse (consulté le 13 mai 2020). [1]

UNESCO Bangkok (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf (consulté le 3 juillet 2018). [4]

Weisser, R. (2016), « Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour : An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 186, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en. [5]

West, A. (2000), *Reasons for Studying Abroad: A Survey of EU Students Studying in the UK*, Education-line, Edinburgh. [13]

Tableaux de l'indicateur B6

Tableau B6.1	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2010, 2014 et 2018)
Tableau B6.2	Répartition des ressortissants nationaux et des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le domaine d'études (2018)
Tableau B6.3	Profil de mobilité des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2018)
WEB Tableau B6.4	*Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le pays d'origine (2018)*
WEB Tableau B6.5	*Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le pays de destination (2018)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934163933

Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2010, 2014 et 2018)

Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire

Lecture de la sixième colonne de la section supérieure du tableau (étudiants en mobilité internationale) : Les étudiants en mobilité internationale constituent 27% de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Australie et en constituent 18% en en Suisse.

Lecture de la sixième colonne de la section inférieure du tableau (étudiants étrangers) : En Corée et en Grèce, 3 % des étudiants sont des ressortissants étrangers.

		Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale (en milliers)	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le niveau de l'enseignement tertiaire						
			Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente	Tous niveaux tertiaires confondus		
		2018					2018	2014	2010
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		Étudiants en mobilité internationale							
OCDE	Pays								
	Australie	445	32	16	53	34	27	18	22
	Autriche	75	1	19	22	33	17	15	15
	Belgique[1]	54	8	7	19	42	10	11	7
	Canada	225	13	12	17	35	14	10	m
	Chili	6	0	0	1	12	0	0	m
	Danemark	33	13	6	20	36	11	10	8
	Estonie	4	a	7	14	17	10	4	2
	Finlande	24	a	5	12	23	8	7	6
	France[2]	230	3	7	12	38	9	10	m
	Allemagne	312	0	7	16	12	10	8	9
	Hongrie	32	1	9	19	19	11	7	5
	Islande	1	28	5	11	33	8	7	5
	Irlande	22	4	7	20	30	10	7	m
	Israël	11	m	3	5	7	3	3	1
	Japon	183	8	3	9	19	5	3	m
	Lettonie	8	1	8	20	10	9	5	2
	Lituanie	6	a	3	11	7	5	3	1
	Luxembourg	3	10	23	78	86	48	44	m
	Mexique	7	0	0	1	2	0	0	m
	Pays-Bas	105	3	10	17	44	12	10	4
	Nouvelle-Zélande	53	19	17	32	49	20	19	15
	Norvège	12	1	3	7	21	4	4	3
	Pologne	54	0	3	5	2	4	2	1
	Portugal	28	3	5	10	29	8	4	3
	Slovénie	3	2	4	6	10	4	3	2
	Espagne	71	1	1	11	17	3	2	3
	Suède	31	0	3	12	36	7	6	7
	Suisse	54	0	10	29	56	18	17	17
	Royaume-Uni	452	4	15	35	41	18	18	16
	États-Unis	987	2	5	13	25	5	4	3
		Étudiants étrangers							
	Colombie	5	0	0	1	3	0	0	m
	Costa Rica[3]	3	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	1	m	m
	République tchèque	45	5	12	16	18	14	10	m
	Grèce	26	a	4	1	1	3	4	m
	Italie	107	7	5	6	16	6	5	m
	Corée	85	1	2	9	11	3	2	2
	République slovaque	12	1	7	10	10	8	6	4
	Turquie	125	0	2	5	8	2	1	m
	OCDE total	3 939	3	5	13	22	6	5	m
	Moyenne des pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles						8	6	5
	UE23 total	1 738	3	7	14	23	9	8	m
		Étudiants étrangers							
Partenaires	Argentine[3]	89	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	3	m	m
	Brésil	21	0	0	1	2	0	0	0
	Chine	178	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	45	a	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	
	Indonésie	8	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	m	m
	Fédération de Russie	262	1	5	6	7	4	3	2
	Arabie saoudite	74	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	5	5	m
	Afrique du Sud[3]	45	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	4	m

1. Les données concernant les formation tertiaire de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent à la Comm. flamande uniquement
2. Rupture des séries chronologiques entre 2017 et 2018. Voir l'annexe 3 pour plus de détails.
3. Année de référence : 2017.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163952

Tableau B6.2. Répartition des ressortissants nationaux et des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon le domaine d'études (2018)

Toutes formations tertiaires confondues

		Répartition (en pourcentage) des effectifs de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études (étudiants étrangers ou en mobilité internationale et ressortissants nationaux)													
		Éducation		Lettres et arts		Sciences sociales, journalisme et information		Commerce, administration ou droit		Sciences naturelles, mathématiques ou statistiques		Ingénierie, industries de transformation ou construction		Santé et protection sociale	
		Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale	Ressortissants nationaux
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		Étudiants en mobilité internationale													
OCDE	Pays														
	Australie	2	12	6	13	3	9	49	23	4	7	12	8	9	23
	Autriche	6	14	15	10	19	9	17	23	11	8	16	17	9	8
	Belgique	5	11	13	9	11	9	13	24	5	4	10	11	37	26
	Canada	1	6	10	13	12	15	29	22	12	9	19	11	5	16
	Chili	8	11	6	4	6	5	31	22	6	2	18	21	13	22
	Danemark	2	9	11	11	9	10	28	23	7	5	21	11	8	24
	Estonie	2	7	13	13	11	6	39	21	6	6	11	16	3	13
	Finlande	3	6	10	12	5	7	24	17	6	5	20	18	10	19
	France	2	4	16	13	12	9	27	28	12	9	16	13	7	16
	Allemagne	2	9	16	13	8	8	18	23	9	10	29	19	7	8
	Hongrie	m	13	m	8	m	8	m	25	m	4	m	16	m	8
	Islande	6	13	43	9	8	16	7	21	18	4	8	9	4	16
	Irlande	1	7	11	15	7	6	22	21	9	10	11	11	25	16
	Israël	8	19	16	8	20	18	18	14	10	6	9	20	13	8
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	1	8	3	7	6	8	32	27	1	3	11	17	30	14
	Lituanie	2	5	10	9	18	8	26	26	2	4	15	19	21	17
	Luxembourg	5	17	7	16	12	11	43	24	9	5	8	10	4	11
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2	11	12	8	19	10	28	27	7	6	12	9	8	18
	Nouvelle-Zélande	3	9	7	14	8	13	36	19	9	9	12	9	6	17
	Norvège	4	16	19	10	12	11	15	19	16	5	12	10	10	18
	Pologne	2	10	11	9	18	11	27	22	2	4	8	17	16	12
	Portugal	5	3	12	10	12	11	24	21	6	6	20	21	12	16
	Slovénie	5	10	10	9	15	8	16	19	8	6	21	18	9	13
	Espagne	5	12	9	11	11	10	27	20	5	6	13	14	22	15
	Suède	3	15	13	12	13	12	13	14	13	4	26	17	12	19
	Suisse	5	11	14	9	12	8	20	27	17	7	18	15	8	17
	Royaume-Uni	2	7	13	15	12	11	33	18	12	16	14	8	7	18
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Étudiants étrangers													
	Colombie	7	8	10	4	12	9	28	39	2	2	15	20	16	8
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	2	12	9	9	10	9	20	19	7	6	14	15	19	13
	Grèce	4	5	18	13	14	12	13	21	11	9	17	22	13	7
	Italie	2	5	25	16	14	14	15	18	6	8	22	16	11	15
	Corée	2	6	21	16	14	6	30	14	3	5	13	23	4	14
	République slovaque	10	13	7	8	5	11	10	19	2	6	8	13	51	16
	Turquie	6	5	13	12	14	10	19	41	5	2	25	12	12	8
	OCDE total	3	8	13	11	12	9	27	27	8	5	17	16	9	13
	UE23 total	3	8	14	12	12	10	25	22	9	8	18	14	11	15
		Étudiants étrangers													
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	11	19	8	2	8	5	17	30	7	2	21	14	15	18
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163971

Tableau B6.3. Profil de mobilité des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2018)

	Pays	Pourcentage des étudiants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger	Rapport entre les étudiants étrangers ou en mobilité internationale et les étudiants nationaux scolarisés à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale par centaine de ressortissants nationaux scolarisés dans leur pays ou à l'étranger	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale provenant d'un pays limitrophe	Parts du marché international de l'éducation
		Total tertiaire				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australie	1	33	36	3	8
	Autriche	6	4	20	58	1
	Belgique	3	3	11	38	1
	Canada	3	5	16	4	4
	Chili	1	0	0	34	0
	Colombie	2	0	0	59	0
	Costa Rica[3]	1	1	1	50	0
	République tchèque[1]	4	4	15	52	1
	Danemark	2	6	12	37	1
	Estonie	8	1	10	43	0
	Finlande	4	2	8	13	0
	France	4	2	9	14	4
	Allemagne	4	3	11	15	6
	Grèce[1]	5	1	3	60	0
	Hongrie	5	3	12	22	1
	Islande	17	0	7	7	0
	Irlande	7	1	10	7	0
	Israël[2]	4	1	3	5	0
	Italie[1]	4	1	6	19	2
	Japon	1	6	5	54	3
	Corée[1]	3	1	3	62	2
	Lettonie	7	1	10	17	0
	Lituanie	9	1	5	24	0
	Luxembourg	76	0	22	54	0
	Mexique	1	0	0	34	0
	Pays-Bas	2	6	13	28	2
	Nouvelle-Zélande	2	10	24	6	1
	Norvège	6	1	4	20	0
	Pologne	2	2	4	68	1
	Portugal	4	2	8	4	1
	République slovaque[1]	19	0	7	57	0
	Slovénie	4	1	4	27	0
	Espagne	2	2	4	29	1
	Suède	4	2	7	20	1
	Suisse	6	3	20	54	1
	Turquie[1]	1	3	2	47	2
	Royaume-Uni	2	11	22	11	8
	États-Unis	0	12	5	5	18
	OCDE total	2	3	6		70
	UE23 total	4	3	10		31
Partenaires	Argentine[3]	0	10	3	49	2
	Brésil[1]	1	0	0	37	0
	Chine	2	0	0	m	3
	Inde	1	0	0	46	1
	Indonésie	1	0	0	73	0
	Fédération de Russie[1]	1	4	4	51	5
	Arabie saoudite	5	1	5	32	1
	Afrique du Sud[3]	1	5	4	44	1

Remarques : Par pays limitrophe, on entend ceux qui ont une frontière terrestre ou maritime avec le pays d'accueil. Les parts du marché international de l'éducation se rapportent au nombre d'étudiants mobiles scolarisés dans chaque pays de destination, en pourcentage de l'effectif total d'étudiants mobiles (colonne 5).

1. L'effectif d'étudiants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire correspond à l'effectif total déduction faite des étudiants étrangers et non à l'effectif total déduction faite des étudiants en mobilité internationale.
2. À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale suivant une formation tertiaire de cycle court.
3. Année de référence : 2017.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934163990

Indicateur B7. En quoi les systèmes d'enseignement professionnel se différencient-ils dans le monde ?

Faits marquants

- En moyenne, un tiers environ de l'effectif scolarisé est en filière professionnelle entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de l'effectif de ces niveaux d'enseignement en filière professionnelle varie toutefois sensiblement entre les pays : il est inférieur à 20 % au Brésil, en Colombie et en Lituanie, mais est supérieur à 40 % en Australie, en Autriche, en Belgique, en Finlande et en Slovénie.
- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire joue un rôle central dans le système d'éducation et de formation professionnelles (EFP) et s'adresse aussi à un public plus âgé. En moyenne, plus de 60 % de l'effectif de la filière professionnelle (du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire de cycle court) est scolarisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 42 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en filière professionnelle.
- En moyenne, deux tiers des élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent une formation qui leur donne théoriquement la possibilité d'accéder directement à l'enseignement tertiaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle peuvent d'ordinaire s'inscrire dans l'enseignement tertiaire de cycle court, mais ils peuvent également s'inscrire en licence, ou formation équivalente, dans deux tiers environ des pays dont les données sont disponibles.

Contexte

Relève de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) un éventail de formations qui attirent un public d'une grande diversité, à la fois des jeunes désireux d'acquérir des compétences techniques principalement pour entrer dans la vie active et, le cas échéant, reprendre des études après une incursion sur le marché du travail et des individus plus âgés désireux de mieux se former pour améliorer leur employabilité (OCDE, 2020[1]). Les formations en filière professionnelle peuvent attirer aussi des élèves en difficulté scolaire exposés au risque de décrochage scolaire. Les systèmes d'EFP peuvent stimuler le développement économique et aider les pays à rester compétitifs à l'heure de la mondialisation en leur permettant de s'adapter à l'évolution des besoins de compétences grâce au développement d'une main-d'œuvre ayant des aptitudes intermédiaires, techniques et professionnelles (OCDE, 2015[2]). Les pays où la filière professionnelle et les formations sous contrat d'apprentissage sont bien établies ont de toute évidence mieux réussi à contenir le chômage des jeunes et à répondre à la demande de compétences sur le marché du travail (OCDE, 2010[3]). Les systèmes d'EFP de qualité se distinguent par la coopération, capitale, avec les employeurs. Les compétences prévues dans les programmes de cours sont alignées sur celles demandées sur le marché du travail et les jeunes peuvent aussi acquérir des compétences génériques et transférables et bénéficient d'une bonne orientation professionnelle. Les enseignants suivent une formation pédagogique initiale et continue qui leur permet de garder leurs compétences à jour et ont de l'expérience dans le monde du travail.

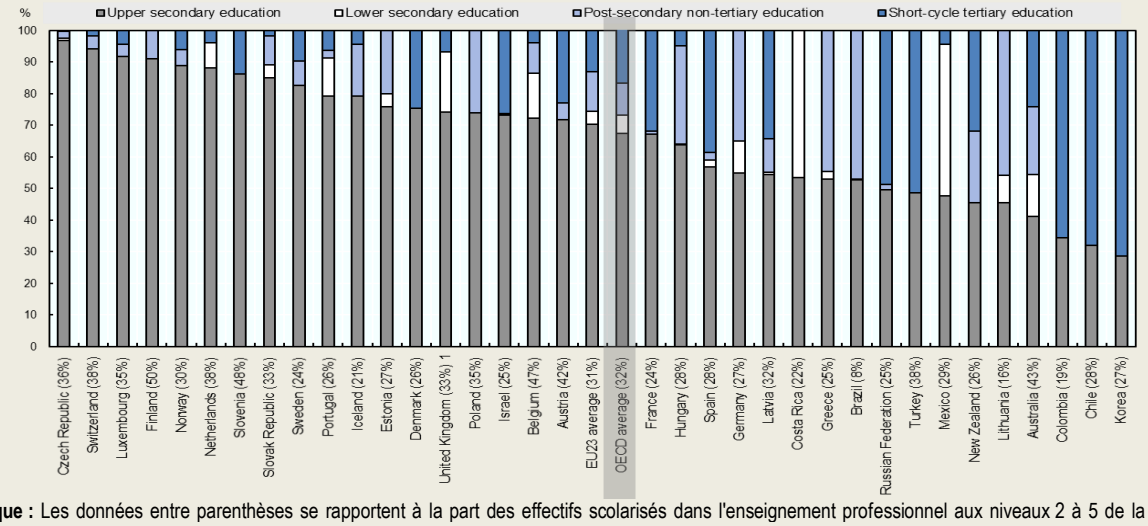
Les formations professionnelles peuvent être dispensées principalement soit en milieu scolaire, soit en entreprise. Combiner l'apprentissage en milieu scolaire et en entreprise a de nombreuses vertus, car l'instruction allie formation théorique et pratique. Les entreprises en bénéficient, puisque les formations peuvent être taillées sur mesure en fonction de leurs besoins de main-d'œuvre et les apprentis ou stagiaires se familiarisent avec leurs procédures spécifiques (OCDE, 2010[3] ; OCDE, 2015[4] ; OCDE, 2018[5]). Dans de nombreux pays, l'EFP a été négligé et marginalisé dans les débats sur l'action publique, souvent relégué au second rang à cause de l'intérêt croissant porté à la filière générale (OCDE, 2011[6]). La quasi-totalité des pays ont toutefois revu leurs politiques et ont réformé, parfois radicalement, l'EFP depuis 2013. Ils ont souvent cherché :

1. À rehausser la qualité globale des formations professionnelles en mettant les programmes de cours à jour et en améliorant la qualité des enseignants ;
2. À faciliter la transition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire vers l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire ou le marché du travail ;
3. À accroître l'accessibilité de l'EFP et à améliorer son attrait pour les apprenants et les employeurs ;

4. À renforcer les systèmes de formation sous contrat d'apprentissage en augmentant la capacité d'accueil, en améliorant la formation en entreprise et en encourageant les employeurs à engager des apprentis ((OCDE, 2018[5]) et (OCDE, 2018[7])).

Graphique B7.1. Répartition de l'effectif scolarisé dans l'enseignement professionnel, selon le niveau d'enseignement (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés



Remarque : Les données entre parenthèses se rapportent à la part des effectifs scolarisés dans l'enseignement professionnel aux niveaux 2 à 5 de la CITE en pourcentage des effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement.
1. Les programmes tertiaires de cycle court incluent un petit nombre de licences professionnelle.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des effectifs scolarisés en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire.
Source : OCDE (2020), tableau B7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164180

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers environ de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle suit un programme emploi-études, alors que ces formations procurent des avantages sur le marché du travail.
- La durée typique de la composante pratique en entreprise varie sensiblement entre les programmes emploi-études et les pays. Cette composante pratique représente moins de 30 % de la durée des formations en Estonie et en Israël, mais 80 % en Finlande et en Suisse.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'âge moyen de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé en filière professionnelle (21 ans) qu'en filière générale (17 ans).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes constituent 45 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, mais leur pourcentage varie fortement entre les domaines d'études. En revanche, les femmes constituent plus de 55 % de l'effectif de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle.

Remarque

En filière professionnelle, les formations sont classées soit dans la catégorie des formations scolaires, soit dans la catégorie des programmes emploi-études, soit des formations en entreprise. Les formations scolaires sont celles dont 75 % au moins du programme est dispensé en milieu scolaire. Dans les programmes emploi-études, le pourcentage du programme dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance doit être compris entre 10 % minimum et 75 % maximum, le pourcentage restant constituant la composante pratique qui se déroule en entreprise. Les formations en entreprise (où plus de 90 % du programme de cours est dispensé en entreprise) sont exclues de cet indicateur.

La CITE 2011 ne fait pas de distinction entre la filière générale et la filière professionnelle en licence, en master et en doctorat, ou formation équivalente (niveaux 6, 7 et 8 de la CITE) (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[8]). En l'absence de définition convenue à l'échelle internationale de la filière professionnelle à ces niveaux de l'enseignement tertiaire, les formations professionnelles de ces niveaux ne peuvent être analysées. C'est la raison pour laquelle cet indicateur se limite aux formations professionnelles entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire de cycle court (les niveaux 2 à 5 de la CITE), où la filière professionnelle est clairement définie. Des travaux sont en cours pour remédier à ce problème à l'avenir.

Analyse

Aperçu de la filière professionnelle entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire

L'organisation et la structure de la filière professionnelle varient sensiblement entre les pays, en ce qui concerne à la fois l'éventail de formations proposées, le contenu des cours, les possibilités de poursuivre des études et les débouchés sur le marché du travail. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune sur trois est en filière professionnelle dans l'effectif scolarisé entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire de cycle court. Le pourcentage de jeunes en filière professionnelle varie toutefois fortement entre les pays : il est inférieur à 20 % au Brésil, en Colombie et en Lituanie, mais supérieur à 40 % en Australie, en Autriche, en Belgique, en Finlande et en Slovénie (voir le Graphique B7.1).

Ces chiffres relativement peu élevés s'expliquent en grande partie par le fait que la filière professionnelle n'est proposée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans la moitié des pays dont les données sont disponibles, de sorte qu'en moyenne, 6 % seulement de l'effectif de ce niveau d'enseignement est en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. À ce niveau d'enseignement, la filière professionnelle s'adresse souvent aux adultes et ne relève pas de la formation initiale. Le pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans l'effectif du premier cycle de l'enseignement secondaire n'est supérieur à 10 % qu'en Australie, en Belgique, au Costa Rica, en Irlande, au Mexique et au Royaume-Uni. Dans l'ensemble, les diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont directement accès à la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sauf en Estonie, au Mexique et en République slovaque. Échappent également à ce constat les quelques élèves scolarisés dans l'enseignement spécial en Belgique et les élèves orientés vers une formation pratique faute d'aptitudes suffisantes pour poursuivre des études aux Pays-Bas. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la filière professionnelle s'adresse en général aux jeunes désireux d'entrer rapidement sur le marché du travail et d'exercer des professions peu ou moyennement qualifiées et aux jeunes et adultes ayant des besoins spécifiques d'éducation, qui peuvent acquérir les compétences élémentaires requises pour se former (voir le Tableau B7.1, le Graphique B7.1 et (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[8])).

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le niveau d'enseignement où la filière professionnelle est la plus courante. Un certain nombre d'élèves sont en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays, sauf aux États-Unis. Aux États-Unis, la filière professionnelle n'existe pas à ce niveau d'enseignement, même si des cours pratiques y sont proposés en option en filière générale, et débute à partir de l'enseignement post-secondaire. En moyenne, plus de 60 % de l'effectif de la filière professionnelle est scolarisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 42 % de l'effectif de ce niveau d'enseignement est en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. L'importance des systèmes d'EFP varie toutefois considérablement entre les pays. Dans certains pays, la filière professionnelle joue un rôle central dans la formation initiale des jeunes, tandis que dans d'autres, la plupart des élèves sont en filière générale. Dans plus d'un quart des pays dont les données sont disponibles, plus de la moitié de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en filière professionnelle. Le pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à 65 % en Autriche, en Finlande, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie. En Finlande, le pourcentage élevé d'élèves en filière professionnelle à ce niveau d'enseignement s'explique en partie par le nombre élevé d'adultes en formation. Par contraste, plus de 80 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en filière générale en Arabie saoudite, au Brésil, au Canada, au Chili et en Corée. Au Canada, le pourcentage d'élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est nettement moins élevé, car les formations professionnelles relèvent souvent de l'enseignement post-secondaire et celles proposées dans l'enseignement secondaire au Québec (Canada) relèvent des programmes dits de « seconde chance » qui s'adressent à un public plus âgé (voir le Tableau B7.1).

Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle désireux de poursuivre des études ont principalement le choix entre l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire de cycle court. Ces deux niveaux d'enseignement sont accessibles aussi aux diplômés en filière générale. Un peu plus d'un quart de l'effectif de la filière professionnelle est scolarisé dans l'un de ces deux niveaux d'enseignement. Plus précisément, le pourcentage de l'effectif de la filière professionnelle s'établit à 10 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 17 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Deux constats peuvent être faits. En premier lieu, les pays où l'effectif de la filière professionnelle est en grande partie scolarisé dans l'enseignement tertiaire de cycle court – le Chili, la Colombie, la Corée, l'Espagne, la Fédération de Russie et la Turquie – se distinguent soit par le fait que l'enseignement post-secondaire non tertiaire n'existe pas, soit le fait que l'effectif de ce niveau d'enseignement est minime, comme en Espagne et en Fédération de Russie. Dans ces pays, l'enseignement tertiaire de cycle court est la meilleure option pour les jeunes désireux de poursuivre leurs études. De même, les pays où l'effectif de la filière professionnelle est en grande partie scolarisé dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont ceux où les formations tertiaires de cycle court sont rares, voire inexistantes (le Brésil, la Grèce et la Lituanie, par exemple). En second lieu, le pourcentage de l'effectif de la filière professionnelle est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de cycle court que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans

certains pays – au Chili, en Colombie, en Corée et en Turquie (voir le Tableau B7.1 et le Graphique B7.1). Cela peut s'expliquer par le fait que même si l'enseignement tertiaire de cycle court relève souvent de la filière professionnelle, il est accessible aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, de sorte que faute de place, il peut être moins accessible aux diplômés de la filière professionnelle. Certains pays ont donc engagé il y a peu des réformes dans le but d'améliorer l'accès des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle à l'enseignement tertiaire de cycle court. Le Chili et le Portugal ont par exemple renforcé la mise en réseau et la coordination entre établissements entre les différents niveaux d'enseignement pour faciliter le passage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle à l'enseignement supérieur. Dans le même esprit, le Chili, l'Italie et le Japon ont ouvert de nouveaux établissements techniques dans le but d'offrir aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle un éventail de formations dans l'enseignement tertiaire de cycle court, tandis que la France a instauré des quotas pour réserver plus de places à ces diplômés dans l'enseignement tertiaire de cycle court (OCDE, 2018[5]).

Les formations tertiaires de cycle court sont souvent destinées à préparer les étudiants à entrer dans la vie active, mais elles peuvent aussi leur donner accès à un autre niveau de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B4). Que le taux de scolarisation soit nul ou minime en filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire de cycle court, ce qui s'observe par exemple en Allemagne, en Estonie et en Finlande, ne signifie pas que les jeunes n'ont pas la possibilité d'accéder à des niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire. Au contraire, dans deux tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle peuvent s'inscrire directement en licence, ou formation équivalente (niveau 6 de la CITE). Toutefois, en l'absence de définitions convenues à l'échelle internationale qui permettraient de faire la distinction entre la filière générale et la filière professionnelle en licence (ou formation équivalente), il reste impossible à ce jour de prendre la mesure de la filière professionnelle à ce niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B7.2 et le Graphique B7.1).

Parcours des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire consolide les connaissances et compétences de base pour préparer les élèves à faire des études tertiaires ou à entrer sur le marché du travail. Dans de nombreux pays, ce niveau d'enseignement ne fait pas partie de la scolarité obligatoire et dure entre deux et cinq ans. La plupart des systèmes d'éducation proposent différentes formations à ce niveau d'enseignement pour préparer les élèves à contribuer pleinement à la vie de la société et répondre à leurs besoins, sachant que leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt varient. Le développement et le renforcement de la filière professionnelle et de la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent rendre l'éducation plus inclusive et faciliter la transition entre l'école et le monde du travail ((OCDE, 2020[1]) et (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[8])).

Les parcours vers des niveaux d'enseignements supérieurs devraient prendre une importance toute particulière dans un avenir proche. Les diplômés de la filière professionnelle pourraient bien constituer un groupe à haut risque à l'avenir. Selon les prévisions de l'OCDE, 14 % des postes sont fortement susceptibles d'être automatisés et 32 % d'autres postes sont susceptibles d'être radicalement modifiés dans les années à venir (OCDE, 2019[9]). Conscients de la nécessité de multiplier les possibilités de continuer d'apprendre, de nombreux pays ont créé (ou sont en passe de créer) des passerelles vers les niveaux d'enseignement supérieurs à l'intention des diplômés de la filière professionnelle. Le Portugal a par exemple instauré dans le cadre de son système d'admission à l'enseignement supérieur (2020-2021) un nouveau concours d'admission qui s'adresse aux diplômés des filières professionnelle et artistique. Les parcours entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire peuvent être directs ou indirects, auquel cas il existe des formations de transition.

Passage à l'enseignement tertiaire

L'effectif de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie fortement entre les pays. Les formations sont d'une grande diversité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tout comme les possibilités qui s'offrent aux jeunes dans l'enseignement tertiaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les formations professionnelles ne sont pas axées sur des contenus académiques, mais elles permettent d'accéder à l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays. En moyenne, deux tiers environ des élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent une formation qui leur permet théoriquement d'accéder directement à un niveau d'enseignement supérieur, souvent l'enseignement tertiaire de cycle court, mais parfois aussi la licence, ou formation équivalente (voir le Tableau B7.2 et le Graphique B7.2).

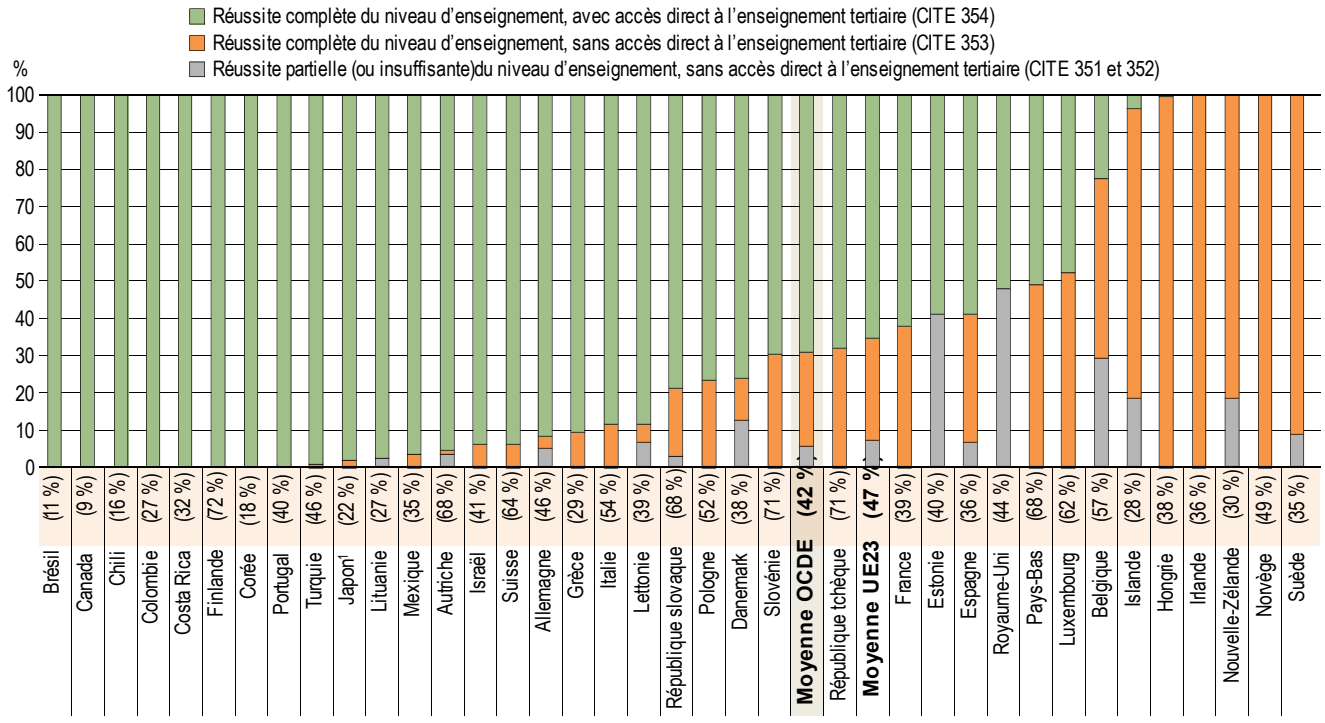
Ces possibilités existent, certes, mais elles sont plus limitées que celles qui s'offrent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale dans plus de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. En moyenne, plus de 90 % des élèves en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent une formation qui leur donne théoriquement accès à l'enseignement tertiaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire, le pourcentage d'élèves qui suivent une formation leur donnant directement accès à l'enseignement tertiaire n'est plus élevé dans l'effectif de la filière professionnelle que dans l'effectif de la filière générale qu'en Autriche, en Israël, au Royaume-Uni et en Suisse. En Autriche, en Israël et au Royaume-Uni, de nombreuses possibilités s'offrent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle désireux de poursuivre une formation professionnelle dans l'enseignement tertiaire de cycle court. La Suisse est l'un des rares pays, avec l'Allemagne, où un pourcentage élevé des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle entrent directement dans l'enseignement tertiaire pour suivre une formation équivalant à la licence (voir le Tableau B7.2).

Entamer des études tertiaires ne revient toutefois pas à les réussir, en particulier pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. En moyenne, le taux de réussite (trois ans après la durée théorique de la formation) des étudiants en licence, ou formation équivalente, est plus élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (70 %) qu'en filière professionnelle (58 %). En fait, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont plus de chances de réussir leur licence s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale que dans un seul pays, l'Autriche (OCDE, 2019[10]).

Graphique B7.2. Répartition de l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire, selon le type de formation professionnelle (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés



Remarque : Les données entre parenthèses renvoient à l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement.
1. Les formations en filière professionnelle suffisantes pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 354) incluent toutes les formations en filière professionnelle insuffisantes pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 351)
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de l'effectif scolarisé dans une formation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui est suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 354).
Source : OCDE (2020), tableau B7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164199

Transition vers l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou le marché du travail

Favoriser la transition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire vers l'enseignement post-secondaire est un défi de taille pour les pays. Un petit groupe de pays, la Belgique, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, la Norvège, la Nouvelle-

Zélande et la Suède, se distingue par une transition différente entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire (voir le Graphique B7.2). Dans ces pays, les formations professionnelles proposées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne donnent théoriquement pas accès à l'enseignement tertiaire et visent à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active ou à en passer par l'enseignement post-secondaire non tertiaire avant de faire des études tertiaires ou d'entrer dans la vie active (voir le Graphique B7.3 et le Tableau B7.2). L'un de ces pays, la Norvège, vient de changer de politique et la plupart des formations professionnelles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire donnent accès à l'enseignement tertiaire depuis 2018. La Suède fait également figure d'exception : certains cours généraux obligatoires en filière professionnelle et l'admission automatique des diplômés de la filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire ont été supprimés lors des réformes de 2011. En dépit de ce revirement, les élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont le droit de suivre, s'ils le souhaitent, des cours généraux en plus des cours inscrits à leur programme pour accéder à l'enseignement supérieur.

Il est intéressant de constater que ces pays ont plusieurs caractéristiques en commun. Les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont d'excellentes perspectives à la fois en ce qui concerne les débouchés sur le marché du travail et la rémunération dans ces pays, nettement meilleures que celles qu'ont les diplômés en filière générale, et leur taux d'emploi est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Trois de ces pays (l'Islande, la Norvège et la Suède) affichent les taux d'emploi les plus élevés, supérieurs à 90 %, chez les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle (voir l'indicateur A3). Autre caractéristique commune à l'ensemble de ces pays (à l'exception de la Hongrie) : les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont la possibilité d'accéder à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau 4 de la CITE), souvent après une formation d'un an qui leur permet d'améliorer leurs compétences techniques et de se spécialiser dans des domaines très divers, de la santé et de la protection sociale à l'artisanat, en passant par la construction (voir le Tableau B7.2 et (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[8])).

Des systèmes d'EFP bien développés peuvent faciliter le passage à la vie active s'ils donnent aux jeunes la possibilité d'acquérir de l'expérience professionnelle ainsi que des compétences spécifiques et générales qui les aideront à évoluer à mesure que leurs intérêts ou des changements sur le marché du travail les y inciteront. Des politiques visant à renforcer ces synergies sont menées en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie. L'Italie a engagé sur le marché du travail une réforme majeure qui prévoit entre autres des mesures visant à favoriser la transition des jeunes entre l'école et la vie active. La Nouvelle-Zélande a engagé en 2020 une grande réforme de la législation relative à l'enseignement professionnel pour rapprocher les employeurs et les professionnels de l'éducation et unifier le système de formation professionnelle afin de faire en sorte que la main-d'œuvre soit plus compétente aujourd'hui et à l'avenir. En Slovénie, 20 % du contenu des formations professionnelles peut être défini en concertation avec les partenaires sociaux, en particulier à l'échelle locale, depuis la réforme de l'enseignement professionnel (2008-2011). Plus généralement, plus d'un tiers des 31 pays dont les données sont disponibles – l'Allemagne, la Belgique, le Chili, la Corée, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, Israël, l'Italie, la Lettonie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Slovénie – ont fait état de la révision et de l'amélioration de leurs programmes de cours depuis 2013 (souvent en concertation avec les employeurs), des initiatives prises en vue de faire en sorte que les compétences enseignées dans les systèmes d'EFP concordent avec celles demandées sur le marché du travail (enquête ad hoc de l'INES sur l'EFP et (OCDE, 2018[5])).

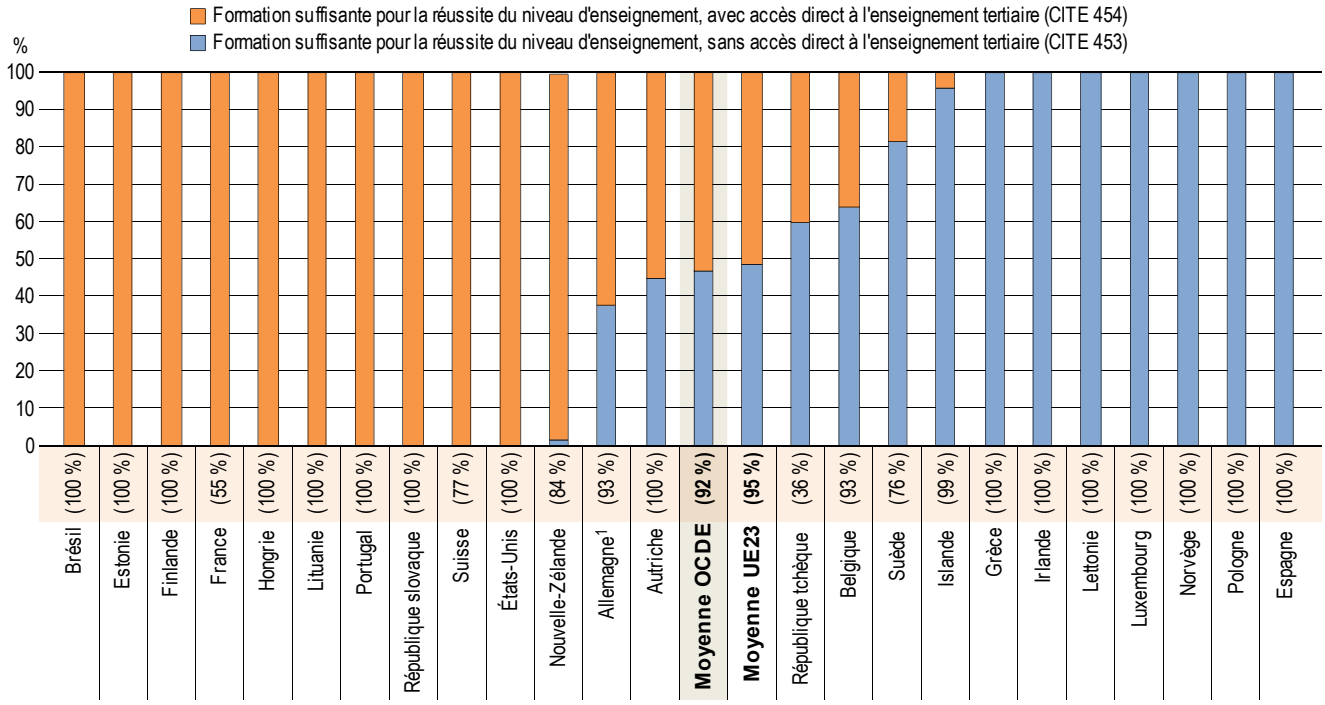
Tous les pays n'offrent pas aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle la possibilité de choisir entre une formation post-secondaire non tertiaire et une formation tertiaire. L'enseignement post-secondaire non tertiaire n'existe par exemple pas dans un tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, ce qui empêche ces diplômés d'accéder à des formations où ils pourraient consolider leurs acquis du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cela limite en effet leur choix entre l'entrée dans la vie active et la poursuite d'études tertiaires. Ce niveau d'enseignement existe dans les 24 autres pays dont les données sont disponibles. Les formations de ce niveau relèvent principalement de la filière professionnelle : 92 % de l'effectif de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est en filière professionnelle (voir le Tableau B7.1). Quelques pays ont toutefois pris des initiatives en vue de proposer des formations post-secondaires non tertiaires en filière générale aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui souhaitent multiplier leurs chances d'accéder à l'enseignement tertiaire. En Suisse par exemple, une formation générale d'un an, le Programme Passerelle DUBS, prépare les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle à accéder à une formation tertiaire en filière générale. Dans le même esprit, une grande partie des diplômés de la filière professionnelle suivent un an de cours en filière générale pour se préparer aux études tertiaires en République tchèque. Ces cours sont parfois dispensés à l'université (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[8]).

L'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle vise à préparer les jeunes à entrer dans la vie active, mais il ne doit pas les empêcher d'accéder à d'autres formations. Dans la moitié des 24 pays dont les données sur ce niveau d'enseignement sont disponibles, la totalité ou une grande partie de l'effectif de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle suit une formation donnant théoriquement accès à l'enseignement tertiaire ou l'enseignement tertiaire est accessible une fois le deuxième cycle de l'enseignement secondaire réussi. Dans neuf autres pays, la majorité de l'effectif de l'enseignement post-secondaire non tertiaire suit une formation préparant théoriquement à entrer dans la vie

active directement, après un ou deux ans de cours pratiques destinés à améliorer les compétences techniques. L'Allemagne est un cas intéressant à cet égard parmi ces pays. L'effectif suit en majorité une formation visant théoriquement à entrer directement dans la vie active. Toutefois, les diplômés peuvent accéder à l'enseignement tertiaire en filière générale selon la formation qu'ils ont suivie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La situation est moins homogène dans les quelques autres pays restants : certaines formations sont intermédiaires et préparent à la poursuite des études, tandis que d'autres n'y préparent pas (voir le Graphique B7.3.

Graphique B7.3. Répartition des élèves en filière professionnelle dans le post-secondaire non tertiaire, selon le type de formation professionnelle (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés



Remarque : Les données entre parenthèses renvoient à l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans le post-secondaire non tertiaire en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement.

1. La majorité des étudiants inscrits dans un programme du niveau 453 de la CITE ont accès à l'enseignement supérieur du fait de leur diplôme du deuxième cycle du secondaire (niveau 344 de la CITE).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de l'effectif scolarisé dans une formation en filière professionnelle dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui est suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 454).

Source : OCDE (2020), tableau B7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164218

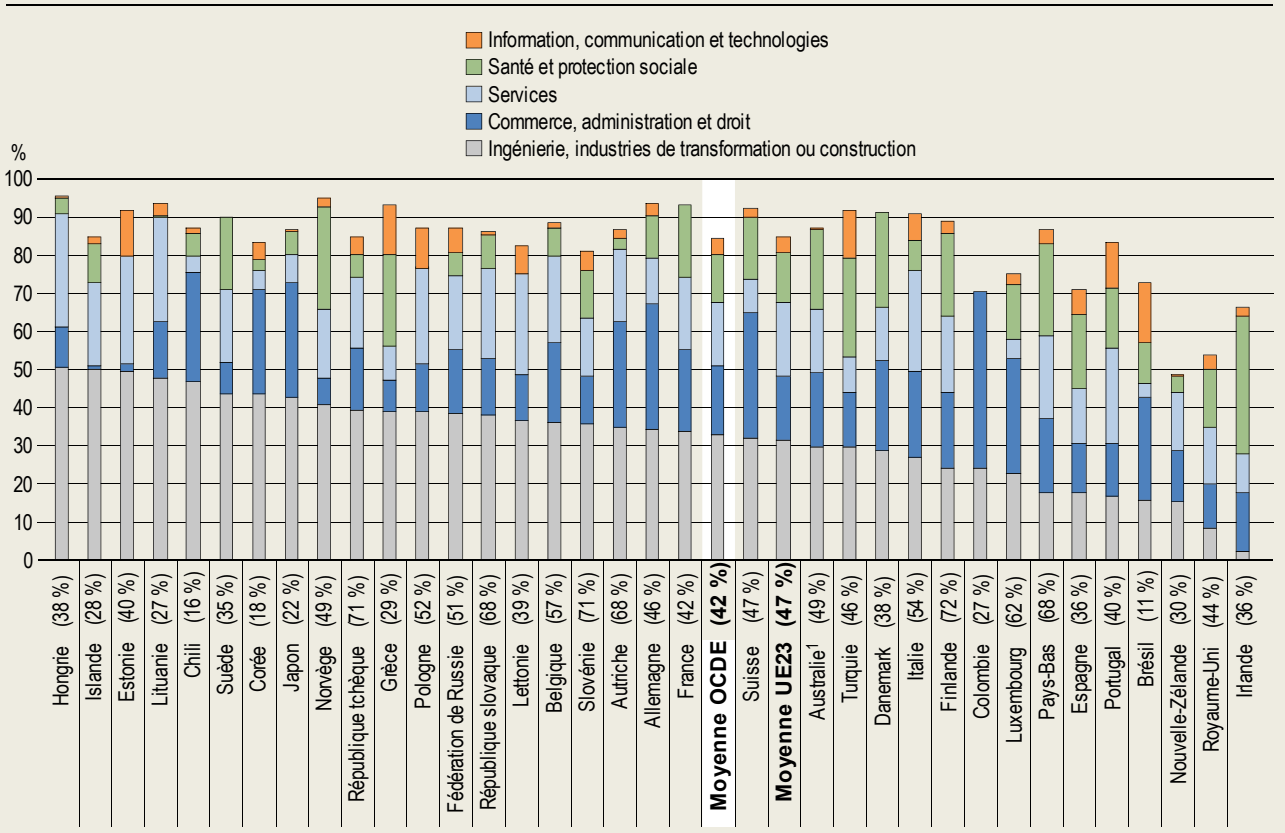
L'analyse de la transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire révèle des différences marquées entre les pays. En Hongrie par exemple, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est la voie d'accès à l'enseignement tertiaire, qui n'est en principe pas accessible aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'inverse, dans des pays tels que l'Irlande, la Norvège et la Suède, la filière professionnelle n'offre pas plus de possibilités d'accéder à l'enseignement tertiaire dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique B7.2 et le Graphique B7.3).

Encadré B7.1. Pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, selon le domaine d'études et le sexe

Suivre une formation initiale d'EFP a des avantages tant pour les individus que pour la société : la possibilité d'acquérir des qualifications et d'entrer sur le marché du travail avec un salaire satisfaisant, des perspectives professionnelles prometteuses, un bon statut professionnel et une compétitivité économique accrue (Cedefop, 2011[11]).

L'EFP représente une part importante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays de l'OCDE. Certains domaines d'études sont toutefois plus courants que d'autres à ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 33 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle en 2018 a suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction. Ce pourcentage de diplômés est nettement inférieur dans d'autres domaines d'études : 18 % en commerce, en administration et en droit, 17 % dans le secteur des services, 13 % dans le secteur de la santé et de la protection sociale et 4 % en technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette tendance ne s'observe toutefois pas dans tous les pays. En Estonie, en Hongrie et en Islande, la moitié au moins des diplômés ont suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction. Par contraste, le domaine d'études le plus prisé par les élèves à ce niveau d'enseignement est le commerce, l'administration et le droit au Brésil, au Luxembourg et en Suisse. En Espagne, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, le domaine de la santé et de la protection sociale est le plus populaire parmi tous ceux retenus dans le Graphique B7.4.

Graphique B7.4. Répartition des titulaires d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire, selon le domaine d'études (2018)



Remarque : Les données entre parenthèses renvoient à l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement.
1. Année de référence : 2018.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'un diplôme en ingénierie, en industries de transformation et en construction.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164237

Le coût des formations en filière professionnelle varie fortement selon les domaines d'études. Certaines de ces formations requièrent des infrastructures et des équipements sophistiqués. C'est particulièrement vrai dans le cas des formations scientifiques et technologiques. Les pays où un pourcentage élevé d'élèves en filière professionnelle suivent une formation spécialisée en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction, tels que le Chili, l'Estonie, l'Islande et la Suède, tendent à dépenser plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale. Des différences marquées s'observent aussi dans les pays où la santé et la protection sociale sont le domaine d'études le plus prisé, comme l'Espagne, la Grèce et les Pays-Bas (voir le graphique C1.2 et l'encadré C1.1).

L'analyse des domaines d'études des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire révèle des différences marquées entre les sexes. Peu de femmes optent pour une formation professionnelle en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : elles ne représentent que 13 % des diplômés de ces domaines d'études. Les femmes sont en revanche surreprésentées dans l'effectif en formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale, où elles représentent 81 % des diplômés en moyenne. En fait, le pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé dans le domaine de la santé et de la protection sociale est partout supérieur à 75 %, sauf en Lettonie (71 %) et en Suède (73 %). Entre ces deux extrêmes, les pourcentages sont plus proches de la parité dans le secteur des services, où les femmes représentent 57 % des diplômés en moyenne, et en commerce, en administration et en droit, où les femmes représentent 64 % des diplômés (OCDE, 2020[12]).

Le défaut de parité qui s'observe dans certains domaines d'études peut en partie s'expliquer par les stéréotypes sociaux au sujet des domaines dans lesquels femmes et hommes excellent et des carrières à leur portée. Que les femmes soient nettement sous-représentées en ingénierie, en industries de transformation et en construction peur par exemple s'expliquer par le fait que, socialement, ces domaines scientifiques sont perçus comme masculins, ce qui peut décourager les femmes de s'y aventurer (OCDE, 2015[13]). En revanche, leur surreprésentation dans le domaine de la santé peut s'expliquer par leur aptitude supposée à prendre soin d'autrui, sachant que les femmes constituent une grande partie du personnel de santé de première ligne. Dans le contexte de la crise sanitaire actuelle, les professionnelles de la santé sont très exposées à des maladies infectieuses, un risque très pénible à supporter sur le plan psychologique.

Pourcentage de l'effectif scolarisé en filière professionnelle après l'âge typique, selon le niveau d'enseignement

Le pourcentage de l'effectif scolarisé après l'âge typique de chaque niveau d'enseignement tend à être plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans 10 des 37 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, moins de 10 % de l'effectif de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est âgé de plus de 20 ans. Le pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge typique, 20 ans, est toutefois égal ou supérieur à 70 % en Australie, au Danemark, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'âge moyen de scolarisation est de 21 ans en filière professionnelle et de 17 ans en filière générale. En filière professionnelle, l'âge moyen de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est compris entre 25 et 29 ans au Danemark, en Espagne, en Finlande et en Islande et est supérieur à 30 ans en Australie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. Par contraste, c'est en Suède que l'âge moyen de scolarisation en filière générale est le plus élevé : 21 ans (voir le Tableau B7.2 et le Graphique B7.5).

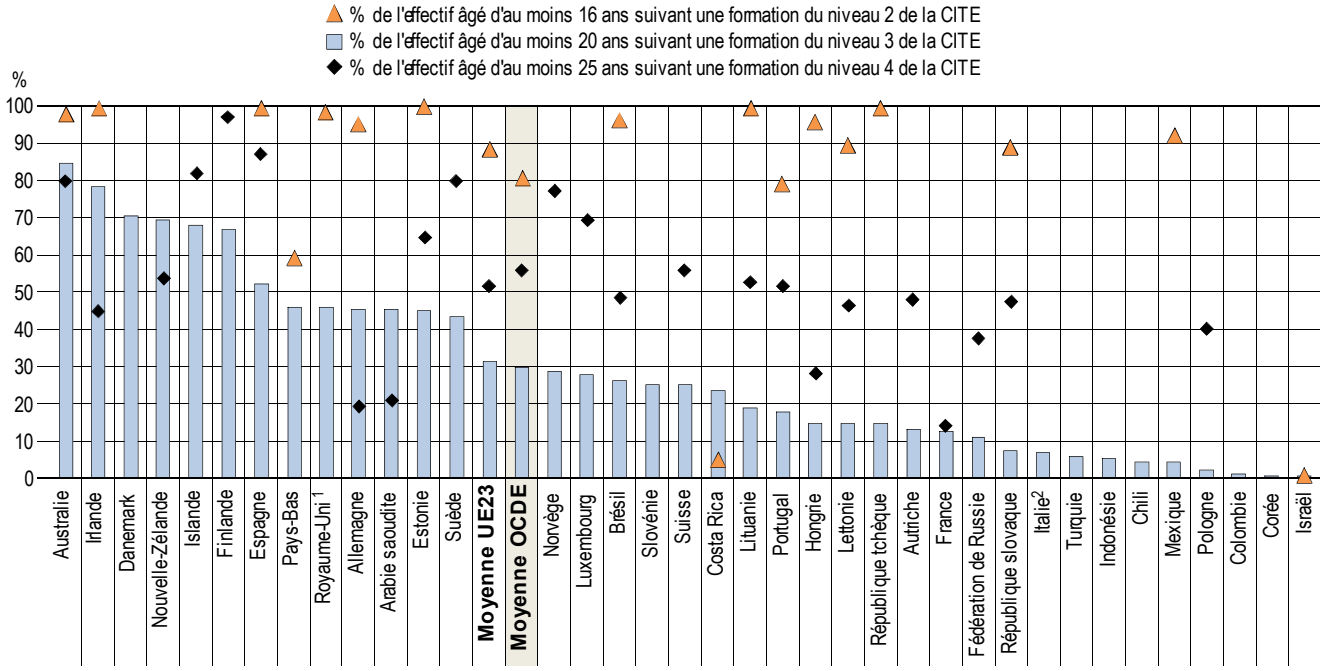
Deux raisons principales expliquent pourquoi l'âge moyen est plus élevé en filière professionnelle. En premier lieu, la filière professionnelle est souvent assez souple pour permettre à ceux qui ont arrêté leurs études relativement tôt de les reprendre. Les systèmes d'EFP proposent souvent, du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire, des formations conçues pour offrir une seconde chance et permettre à ceux qui souhaitent acquérir des compétences de base ou améliorer leur employabilité de reprendre des études. Cette tendance est particulièrement nette dans le premier cycle de l'enseignement secondaire où l'âge de la majorité de l'effectif de la filière professionnelle est supérieur à 16 ans, un âge supérieur à l'âge typique de ce niveau d'enseignement, sauf au Costa Rica et, dans une moindre mesure, en Grèce et aux Pays-Bas (voir le Tableau B7.1 et le Graphique B7.5). Dans ces pays, le système d'EFP est flexible et permet de répondre aux différents besoins que les adultes éprouvent à divers stades de leur vie, qu'ils se préparent à décrocher leur premier emploi ou qu'ils cherchent à acquérir des compétences susceptibles de les aider dans leur travail ou à rehausser leur niveau de formation (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[8]).

La deuxième raison qui explique ces différences tient au fait que la filière professionnelle tend à attirer des jeunes en plus grande difficulté scolaire qui ont réussi les niveaux d'enseignement inférieurs plus tardivement. Par ailleurs, le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (à la fin de la durée théorique des études) est moins élevé en filière professionnelle (62 %) qu'en filière générale (76 %). Dans ce contexte, les élèves qui suivent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire une formation professionnelle qui ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire sont

moins susceptibles d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, même trois ans après la fin de la durée théorique des études (voir l'indicateur B3 et l'Encadré B7.1).

Graphique B7.5. Pourcentage de l'effectif scolarisé après l'âge typique en filière professionnelle, selon le niveau d'enseignement (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés



Remarque : L'absence de symbold pour un niveau d'éducation donné signifie qu'il n'y a pas de filière professionnelle à ce niveau dans le pays concerné.
1. Les programmes tertiaires de cycle court incluent un petit nombre de licences professionnelle.
2. Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle incluent les formations du post-secondaire non tertiaire
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de l'effectif scolarisé après l'âge typique en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire (2018)
Source : OCDE (2020), tableau B7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164256

Pourcentage de femmes en filière professionnelle, selon le niveau d'enseignement

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les femmes ont toujours été sous-représentées dans certains domaines d'études, tels que l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et les TIC, et le restent malgré les efforts indéniables consentis par les pouvoirs publics pour réduire les différences entre les sexes (voir l'Encadré B7.1). Les femmes ne sont pas seulement sous-représentées dans certains domaines d'études particuliers dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elles le sont aussi nettement en filière professionnelle. Ce constat est préoccupant sachant que l'un des objectifs de développement durable est de faire en sorte qu'hommes et femmes aient accès à un enseignement de qualité, à un prix abordable et sur un pied d'égalité, en filière professionnelle et technique d'ici à 2030 (voir le chapitre consacré aux objectifs de développement durable). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes constituent 45 % de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle. Elles n'en constituent plus de 50 % que dans un quart environ des 40 pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé varie toutefois fortement entre les pays : il est inférieur à 37 % en Allemagne, en Grèce, en Islande et en Lituanie, mais supérieur à 55 % au Brésil, au Costa Rica, en Irlande et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B7.1).

La tendance n'est pas la même dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les femmes constituent plus de 55 % de l'effectif de ce niveau d'enseignement. Elles en constituent plus de la moitié dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Fédération de Russie, en Irlande, au Luxembourg, au Portugal et en République tchèque. Le même constat vaut pour l'enseignement tertiaire de cycle court, mais la tendance des femmes à la surreprésentation est moins

marquée. En moyenne, les femmes constituent 52 % de l'effectif de ce niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE ; elles en représentent plus de 50 % dans environ deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Le pourcentage de femmes dans l'effectif varie toutefois fortement entre les pays : il est inférieur à 30 % en Italie et en Norvège, mais égal ou supérieur à 65 % en Allemagne, au Brésil, en Pologne et en République slovaque (voir le Tableau B7.1). Le pourcentage de femmes en filière professionnelle s'explique largement par le fait que les domaines d'études dominants à ce niveau d'enseignement varient entre les pays (voir l'Encadré B7.1). L'importance de l'effectif des différents niveaux d'enseignement doit également être prise en considération lors de l'analyse de ces chiffres. En Allemagne par exemple, le pourcentage de femmes est très élevé dans l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court, mais cet effectif est minime.

Deux raisons principales expliquent la sous-représentation des femmes dans l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, mais pas dans l'effectif de l'enseignement post-secondaire. En premier lieu, les femmes affichent un taux de réussite supérieur à celui des hommes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de sorte qu'elles sont plus susceptibles de poursuivre des études dans l'enseignement post-secondaire (voir l'indicateur B3). En second lieu, les femmes sont plus représentées dans certains grands domaines d'études, tels que la santé et la protection sociale et le commerce, l'administration et le droit, qui sont très populaires en filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire de cycle court, mais surtout dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (OCDE, 2020[12]). Par contraste, le pourcentage de femmes tend à être moins élevé dans l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court dans les pays où la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) sont un domaine plus dominant à ce niveau d'enseignement (voir l'indicateur B4).

Formations scolaires et programmes emploi-études

En filière professionnelle, le contenu des cours et la façon dont ils sont organisés et dispensés varient sensiblement d'un pays à l'autre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, les formations en filière professionnelle se distinguent selon qu'elles se déroulent en milieu scolaire ou en partie en milieu scolaire et en entreprise et il est courant que plusieurs systèmes d'EFP coexistent à l'échelle nationale. Les formations scolaires sont celles dont 75 % au moins du programme est dispensé en milieu scolaire ou dans des centres de formation reconnus comme établissements d'enseignement qui sont gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises. Dans les programmes emploi-études, le pourcentage du programme dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance doit être compris entre 10 % minimum et 75 % maximum, le pourcentage restant constituant la composante pratique qui se déroule en entreprise. Ces programmes relèvent du système de « formation sous contrat d'apprentissage » dans certains pays. Ils peuvent être organisés en concertation avec des établissements d'enseignement ou les autorités responsables de l'éducation. Il s'agit notamment des formations dans lesquelles les périodes d'études en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes (comme au Danemark et en Norvège), soit en alternance, comme dans le système de formation en alternance en Allemagne, en Autriche et en Suisse (voir la section « Définitions » et le Tableau B7.3).

La composante de formation en entreprise permet aux jeunes d'acquérir des compétences prisées dans le monde du travail. L'apprentissage en entreprise est aussi un moyen de développer des partenariats public-privé et d'impliquer les partenaires sociaux et les employeurs dans la conception des formations en filière professionnelle et, souvent, dans la définition des cadres pédagogiques (OCDE, 2018[7]). Combiner l'apprentissage en milieu scolaire et en entreprise comme dans les programmes emploi-études présente de nombreux avantages. L'instruction allie formation théorique et formation pratique, et le simple fait d'être présents dans le monde du travail permet d'acquérir des compétences personnelles. Les entreprises ne sont pas en reste, puisque les formations peuvent être taillées sur mesure en fonction de leurs besoins de main-d'œuvre et que les jeunes se familiarisent avec leurs procédures spécifiques. Les programmes emploi-études permettent donc d'atténuer le problème de l'inadéquation des compétences et de fournir les entreprises en main-d'œuvre tout en offrant aux jeunes la possibilité d'entrer en douceur dans la vie active (voir l'indicateur A3 et l'Encadré B7.2).

Pour toutes ces raisons, les formations sous contrat d'apprentissage et autres formations avec composante pratique en entreprise intéressent énormément les responsables politiques, et deux tiers environ des pays dont les données sont disponibles ont récemment engagé des réformes en vue d'améliorer la qualité des programmes emploi-études. La nature de ces réformes varie entre les pays. Certains pays ont renforcé leur système de formation sous contrat d'apprentissage et d'autres programmes de formation en entreprise. Dans plusieurs d'entre eux (l'Australie, la Belgique, le Chili, la Corée, la Finlande, l'Irlande, Israël, l'Italie, la Norvège et le Royaume-Uni), cela a consisté à accroître la capacité d'accueil du système de formation sous contrat d'apprentissage. Dans certains de ces pays ainsi que dans d'autres (l'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée et la Hongrie), des mesures ont également été prises pour améliorer le soutien public à l'accès à l'EFP et accorder des allègements fiscaux aux entreprises participantes (OCDE, 2018[7]).

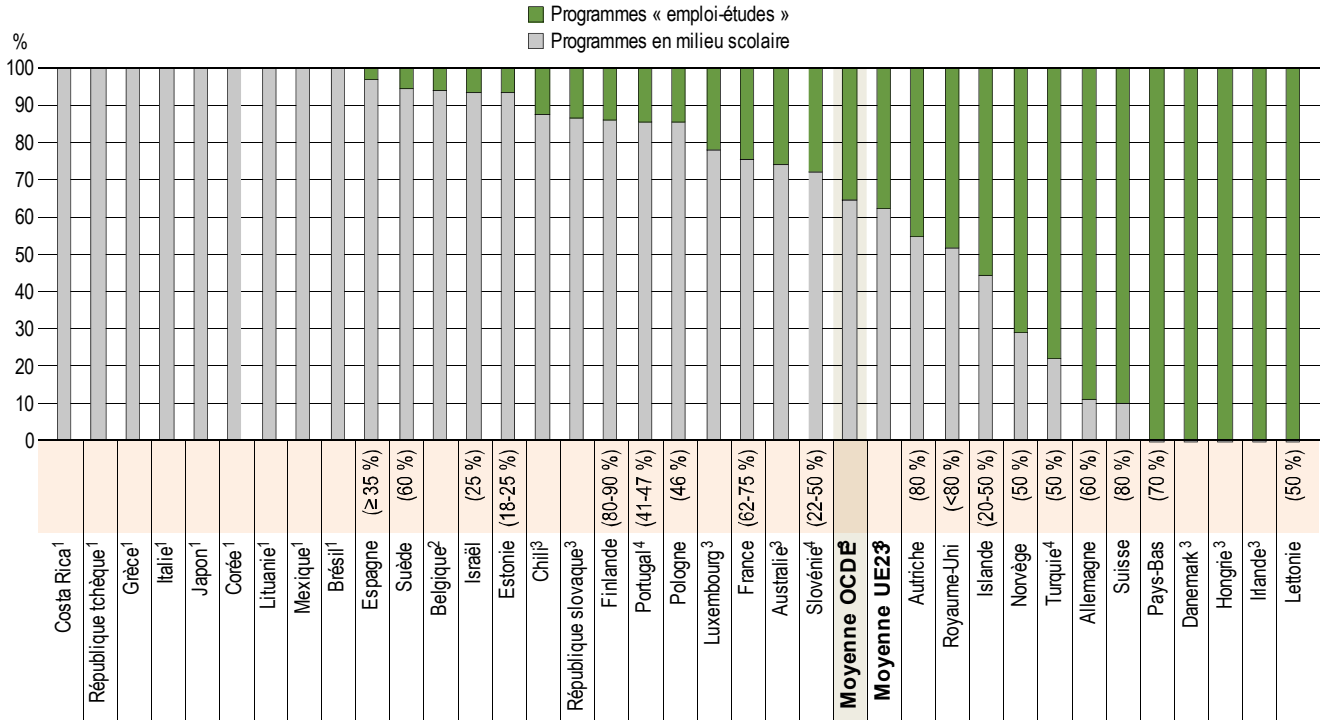
La gouvernance de l'EFP a également été au cœur de réformes récentes. Au Canada par exemple, le gouvernement fédéral et la plupart des exécutifs provinciaux et territoriaux ont confirmé une nouvelle fois leur volonté d'harmoniser le système de formation sous contrat d'apprentissage entre les régions dans des secteurs clés. Enfin, certains pays et économie (la Communauté flamande de Belgique, l'Espagne, l'Estonie, la France, la Lettonie, le Mexique, la République slovaque et la

Slovénie) ont modifié en profondeur les programmes emploi-études et ont créé un nouveau modèle de formation sous contrat d'apprentissage. En France par exemple, la loi de 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a renforcé l'implication des entreprises dans la formation sous contrat d'apprentissage. Cette loi a également multiplié les possibilités de formation sous contrat d'apprentissage, car elle prévoit une augmentation de l'aide financière aux jeunes en formation et aux entreprises participantes et du nombre de centres de formation ainsi que le développement de passerelles entre les formations scolaires et les formations sous contrat d'apprentissage (enquête ad hoc de l'INES et (OCDE, 2018[7]).

Les programmes emploi-études présentent de nombreux avantages sur le marché du travail et suscitent un regain d'intérêt chez les responsables politiques depuis une dizaine d'années, c'est vrai, mais environ un tiers seulement des élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en suivent un en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les autres élèves suivent une formation scolaire. Plus de 90 % de l'effectif de la filière professionnelle suit une formation scolaire dans 14 des 35 pays dont les données sont disponibles. En filière professionnelle, toutes les formations sont scolaires dans des pays aussi différents que le Brésil, la Corée, le Costa Rica, la Grèce, l'Italie, le Japon, la Lituanie, le Mexique et la République tchèque. Dans les autres pays de ce groupe, les formations sont en grande partie scolaires, mais il existe quelques formations sous contrat d'apprentissage. Que les formations soient essentiellement dispensées en milieu scolaire ne veut toutefois pas dire qu'elles n'ont aucune composante pratique en entreprise. En France par exemple, les formations scolaires en filière professionnelle comportent une composante pratique comprise entre 17 % et 23 % du programme (voir le Tableau B7.3 et le Graphique B7.6).

Graphique B7.6. Répartition de l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire, selon le type de formation professionnelle (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés



Remarque : Les données entre parenthèses se rapportent à la durée la plus courante de la composante en entreprise en pourcentage de la durée totale des programmes « emploi-études ». Par exemple, plus de 95 % des élèves suivant un programme « emploi-études » en Allemagne sont inscrits dans un programme dont la durée de la composante en entreprise représente 60 % de la durée totale du programme. Consulter le tableau B7.3 pour de plus amples informations.

1. Il n'existe pas de données sur la durée la plus courante de la composante en entreprise des programmes « emploi-études » car cette catégorie ne s'applique pas.
2. La durée la plus courante de la composante en entreprise est d'au moins 46 % dans la Communauté flamande de Belgique et de 60 % dans la Communauté française de Belgique.
3. Les données sur la durée la plus courante de la composante en entreprise sont manquantes.
4. L'effectif d'élèves inscrits dans un programme « emploi-études » en pourcentage de l'effectif total scolarisé en filière professionnelle dans le deuxième cycle du secondaire se base sur les résultats de l'enquête ad hoc du réseau INES sur l'EFP.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves inscrits dans une formation professionnelle en milieu scolaire.

Source : OCDE (2020), tableau B7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164275

En filière professionnelle, les programmes emploi-études sont bien développés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, mais la composante pratique en entreprise varie entre eux. Dans l'ensemble, plus de 44 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle suit un programme emploi-études dans 12 des 35 pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage est même supérieur à 89 % dans certains de ces 12 pays, à savoir en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande, en Lettonie, aux Pays-Bas et en Suisse. Il est intéressant de constater que la composante pratique des programmes emploi-études est obligatoire dans les 26 pays où au moins quelques élèves suivent un programme emploi-études, sauf en Lettonie, où ce sont les contrats de formation conclus entre les établissements d'enseignement professionnel et les entreprises qui déterminent si cette composante est ou non obligatoire. Les modèles de coût varient aussi selon les programmes emploi-études. Il est courant que les élèves suivant ces programmes soient rémunérés pendant la composante pratique en entreprise dans tous les pays à l'étude, sauf en Communauté française de Belgique, au Chili, en Espagne, en Estonie, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suède, où certains ou la plupart d'entre eux ne sont pas rémunérés (voir le Tableau B7.3 et le Graphique B7.6).

Il existe d'autres différences majeures entre les programmes emploi-études. En premier lieu, les modalités pratiques de ce type de programmes peuvent être assez différentes. La formation théorique et la formation pratique alternent durant toute la formation, et leur longueur et leur pourcentage respectifs varient entre les pays. La composante pratique en entreprise représente par exemple moins de 30 % de la durée des programmes en Estonie et en Israël, mais au moins 80 % en Finlande et en Suisse. Dans certains pays, la formation en milieu scolaire et le stage en entreprise peuvent se succéder au lieu d'être concomitants. Le modèle norvégien « 2 + 2 » divise par exemple la formation professionnelle de quatre ans en deux : deux ans d'études en milieu scolaire et deux ans d'apprentissage en entreprise (voir le tableau B7.3 et (OCDE, 2019[14])).

En second lieu, la durée des formations professionnelles varie fortement entre les pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, le programme emploi-études de plus de 95 % de l'effectif des programmes emploi-études relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dure trois ans, et sa composante pratique en entreprise représente quelque 60 % de sa durée totale. Par contraste, le principal programme emploi-études d'Irlande ne dure qu'un an, ce qui signifie que le nombre de mois de pratique en entreprise est nettement moins élevé qu'en Allemagne. C'est un paramètre important à prendre en considération lors de l'analyse des chiffres (voir le Tableau B7.3 et le Graphique B7.6).

Encadré B7.2. Enseignement professionnel durant le confinement décrété du fait du COVID-19

La crise sanitaire sans précédent qui a éclaté à cause de la propagation rapide de la COVID-19 dans le monde est très lourde de conséquences pour l'économie et les systèmes d'éducation, qui sont vecteurs de croissance économique. Les établissements d'enseignement ont dû fermer leurs portes pendant plusieurs mois dans la plupart des pays, ce qui a entraîné la perte de quelque 14 semaines de classe (même si cette période pouvait inclure des vacances scolaires et des jours fériés) en moyenne au premier semestre de 2020 dans l'ensemble (voir l'encadré D1.2). Les entreprises ont également beaucoup souffert de la crise, qui les a mises pratiquement toutes à l'arrêt et a provoqué un ralentissement de l'activité économique. Les gouvernements ont pris des mesures pour assurer la continuité pédagogique pendant cette période de crise, et les cours à distance ont pris le relais assez efficacement. Dans de nombreux cas, les cours à distance ont été organisés sur-le-champ, sans préparation spécifique, ce qui a contraint les enseignants à utiliser des techniques et des méthodes nouvelles. Ces cours ne sont toutefois pas les plus appropriés ni pour les élèves les plus en difficulté qui ont besoin d'un soutien personnalisé, ni pour les élèves issus de milieux moins favorisés qui n'ont pas nécessairement chez eux les équipements ou le confort matériel indispensables pour les suivre et éviter le décrochage scolaire. Contrairement aux filières plus académiques où des formes d'apprentissage plus flexibles ont pu être proposées grâce aux cours à distance, la filière professionnelle doit encore trouver de nouvelles formes d'apprentissage en ligne qui permettent aux élèves de continuer de développer leurs compétences.

La filière professionnelle est doublement pénalisée par rapport à la filière générale. En premier lieu, parce qu'en filière professionnelle, la composante pratique représente une partie importante tant des formations scolaires que des programmes emploi-études et qu'elle est difficile à suivre à distance. Dans certains domaines d'études, tels que l'agriculture, la santé, l'ingénierie, la construction ou l'artisanat, il faut des équipements spécifiques, les cours doivent se dérouler en petits groupes lors des démonstrations pratiques et les enseignants doivent redoubler d'attention pour s'assurer que les élèves font les bons gestes. Ce type de formation ne se prête pas aux cours à distance ou ne s'y prête qu'à peine, ce qui soulève des questions à propos du déficit pédagogique. En second lieu, la composante pratique pose problème, en particulier dans les programmes emploi-études, car elle peut représenter plus de 60 % des formations dans certains pays (voir le Tableau B7.3). Le confinement est donc très lourd de conséquences pour la filière professionnelle, même si en conditions normales, elle offre les meilleurs débouchés sur le marché du travail et garantit une meilleure employabilité. La situation est plus floue aujourd'hui. Les apprentis en poste dans des entreprises et des secteurs mis à l'arrêt du fait de la fermeture des frontières et du confinement de la population, tels que la restauration, l'hôtellerie et le tourisme, ont cessé quasiment toute activité professionnelle. La crise économique qui menace soulève aussi la question

de savoir si les entreprises continueront à engager volontiers des apprentis alors qu'elles auront pour priorité de relancer leur activité.

Cette situation laisse planer le doute sur ce qui pourrait se passer dans les prochains mois, même si plusieurs initiatives ont déjà été annoncées et que les gouvernements semblent avoir pris la mesure des enjeux. Selon l'étude publiée par l'OCDE et Harvard en juin 2020 (OCDE/Harvard, 2020[15]), les plans de réouverture des établissements d'enseignement comportent des dispositions et des mesures de remédiation, en particulier en filière professionnelle, dans 70 % des pays dont les données sont disponibles. Ces mesures relatives à la filière professionnelle ne se limitent pas aux premiers temps de la réouverture des établissements ; de nombreux pays ont bien compris qu'il fallait éviter que la filière professionnelle soit la première touchée par la situation. Selon une note d'orientation rédigée par l'équipe responsable de l'EFP au Centre de compétences de l'OCDE (OCDE, 2020[16]), de nombreux pays de l'OCDE ont par exemple déjà pris des mesures en ce sens. Parmi ces mesures, citons celles qui visent :

- À accroître le recours aux plateformes virtuelles en ligne plus appropriées à l'EFP afin de garantir la continuité pédagogique ;
- À financer l'extension des formations pour éviter que les élèves n'aient à payer des frais de scolarité supplémentaires et que les prestataires de services n'aient à rembourser des frais de scolarité et que les uns et les autres ne soient pénalisés à d'autres égards ;
- À aider les entreprises à financer la rémunération des apprentis ou stagiaires pour que ceux-ci restent en contact avec leur employeur et, si possible, continuent de travailler à distance et de participer aux réunions en ligne ;
- À utiliser les liens entre les formations scolaires et les formations en entreprise pour proposer des alternatives scolaires en filière professionnelle si les élèves sont incapables de trouver un contrat d'apprentissage dans une entreprise ;
- À proposer des dispositifs flexibles d'évaluation et de délivrance des diplômes, car dans de nombreux secteurs, en particulier dans les soins de santé, il pourrait se révéler nécessaire de disposer rapidement de diplômés pour faire face à la crise de la COVID-19 ;
- À mobiliser les élèves, les prestataires de services et les partenaires sociaux et à les informer des modalités d'évaluation et à faire en sorte que les élèves sous contrat d'apprentissage soient informés des changements dans les règlements et les pratiques ;
- À investir dans l'EFP pour pallier les pénuries de profils qualifiés à l'avenir et minimiser les conséquences de la crise.

Toutes ces mesures confirment l'importance que les responsables politiques attachent à l'EFP ; l'efficacité de ces mesures ne pourra toutefois être évaluée que dans les prochains mois.

Définitions

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour développer les connaissances et facultés générales des jeunes ainsi que leurs compétences en littératie et en numératie, souvent dans le but de les préparer à suivre des études en filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau supérieur et de jeter les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Elles sont surtout dispensées à l'école ou au collège. Certaines d'entre elles visent à préparer les jeunes à suivre la filière professionnelle, mais elles n'ont pas vocation à les préparer à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques, ni à leur inculquer des compétences directement valorisables sur le marché du travail.

Les **formations de la filière professionnelle** visent à inculquer les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers. Ces formations peuvent inclure une composante pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes ou le marché du travail

Il peut y avoir des matières ou cours communs aux deux filières, aussi bien en filière générale qu'en filière professionnelle. Des cours de mathématiques ou de langue nationale prévus au programme de la filière générale peuvent par exemple être inscrits au programme de la filière professionnelle. Dans les données sur certaines unités statistiques, en particulier sur le personnel enseignant, par filière, c'est la classification des formations qui détermine la filière et non la matière enseignée.

Les données de ce chapitre se rapportent aux formations institutionnelles d'une durée minimale de l'équivalent d'un semestre (ou d'une moitié d'année scolaire ou académique) qui sont dispensées exclusivement dans des établissements

d'enseignement ou qui comportent en plus un stage en entreprise (les programmes emploi-études). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les formations de la filière professionnelle se répartissent en deux catégories selon qu'elles sont dispensées principalement en milieu scolaire, les **formations scolaires**, ou en entreprise, les **programmes emploi-études**.

Les **formations scolaires** sont celles dispensées (exclusivement ou en partie) dans des établissements d'enseignement ou dans des centres de formation reconnus comme établissements d'enseignement qui sont gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises. Les formations scolaires peuvent inclure une composante pratique, par exemple une formation pratique en entreprise. Elles sont classées dans la catégorie des formations scolaires si 75 % de leur programme (total) est dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance.

Dans les **programmes emploi-études**, 75 % au plus de la formation peut être dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Le seuil de 75 % est à considérer un seuil général, susceptible d'être adapté différemment selon les pays. Relèvent des programmes emploi-études :

- Les **formations sous contrat d'apprentissage**, qui peuvent être organisées en collaboration avec les autorités en charge de l'éducation ou les établissements d'enseignement et où les composantes scolaires et pratiques sont concomitantes ;

- Les **formations en alternance**, qui peuvent être organisées en collaboration avec les autorités en charge de l'éducation ou les établissements d'enseignement, où les composantes scolaires et pratiques se déroulent en alternance.

Précisons que la plupart des formations en alternance relèvent du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire), mais que certaines d'entre elles relèvent des niveaux 4, 5 ou 6 de la CITE.

La composante scolaire doit en principe être calculée sur la base de la durée totale des formations. Les établissements proposant des programmes emploi-études sont déclarés soit publics, soit privés en fonction des composantes scolaires uniquement.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Les données de certains pays portent sur une autre année académique. Consulter l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour de plus amples informations.

Les données sur les caractéristiques principales des programmes emploi-études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau B7.3) proviennent d'une enquête spéciale sur l'EFP administrée par l'OCDE en 2020 et des cartographies de la CITE 2011 (UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT, http://uis.unesco.org/en/isced-mappings).

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Références

Cedefop (2011), « The benefits of vocational education and training », *Document de recherche*, n° 10, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2801/43027. [11]

OCDE (2020), *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/. [12]

OCDE (2020), « Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/86bda228-fr. [1]

OCDE (2020), *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems*, OCDE, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems. [16]

OCDE (2019), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7e9e205-fr. [9]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [10]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [14]

OCDE (2018), *Education Policy Outlook 2018 : Putting Student Learning at the Centre*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en. [5]

OCDE (2018), *L'apprentissage et l'alternance en sept questions : Leçons des expériences internationales*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264307513-fr. [7]

OCDE (2015), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264230408-fr. [4]

OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr. [13]

OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr. [2]

OCDE (2011), *Learning for Jobs: Pointers for Policy Development*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/LearningForJobsPointersfor%20PolicyDevelopment.pdf. [6]

OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr. [3]

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [8]

OCDE/Harvard (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought - How the Covid-19 pandemic is changing education*, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education. [15]

Tableaux de l'indicateur B7

Tableau B7.1 Profil de l'effectif scolarisé dans l'enseignement professionnel, du premier cycle du secondaire au tertiaire de cycle court, selon la filière, l'âge et le sexe (2018)

Tableau B7.2 Passerelles entre le deuxième cycle du secondaire ou le post-secondaire non tertiaire et des niveaux supérieurs d'enseignement, selon le programme et l'orientation (2018)

Tableau B7.3 Principales caractéristiques des programmes « emploi-études » dans le deuxième cycle du secondaire (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Any updates on data can be found on line at http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. More breakdowns can also be found at http://stats.oecd.org/, Education at a Glance Database.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934164104

Tableau B7.1. Profil de l'effectif scolarisé dans l'enseignement professionnel, du premier cycle du secondaire au tertiaire de cycle court, selon la filière, l'âge et le sexe (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés

		Répartition de l'effectif scolarisé dans des programmes d'éducation et formation professionnelles (EFP) (le total s'élève à 100 %)				Effectif scolarisé dans le premier cycle du secondaire en filière professionnelle			Effectif scolarisé dans le deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle				
							Dont :			Dont :			
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Formation de cycle court	Effectif scolarisé dans des programmes EFP en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement	sont de sexe féminin (en %)	ont 16 ans ou plus (en %)	Effectif scolarisé dans des programmes EFP en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement	Effectif scolarisé en filière professionnelle suivant un programme « emploi-études » (en %)	sont de sexe féminin (en %)	ont 20 ans ou plus (en %)	ont 25 ans ou plus (en %)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	13	41	21	24	13	34	98	49	26	44	85	62
	Autriche	a	72	5	23	a	a	a	68	45	43	13	4
	Belgique	14	72	10	4	19	48	m	57	6	51	m	m
	Canada	a	m	m	m	a	a	a	9	m	46	m	m
	Chili	a	32	a	68	a	a	a	16	12	47	5	2
	Colombie	a	35	a	65	a	a	a	27	m	53	1	0
	Costa Rica	47	53	a	a	17	49	5	32	a	55	24	12
	République tchèque	1	97	2	0	1	44	100	71	a	45	15	6
	Danemark	a	75	a	25	a	a	a	38	100	41	71	35
	Estonie	4	76	20	a	3	43	100	40	6	41	45	29
	Finlande	a	91	9	a	a	a	a	72	14	51	67	51
	France	a	67	1	32	a	a	a	39	25	42	13	4
	Allemagne	10	55	35	0	5	33	95	46	89	36	46	11
	Grèce	3	53	45	a	1	33	59	29	a	35	m	m
	Hongrie	0	64	31	5	0	46	96	38	100	41	15	9
	Islande	a	79	16	4	a	a	a	28	56	36	68	40
	Irlande	m	m	m	m	17	56	100	36	100	61	79	64
	Israël	1	73	a	26	0	16	1	41	6	50	0	0
	Italie[1]	a	m	m	m	a	a	a	54	a	37	7	3
	Japon	a	m	m	m	a	a	a	22	a	43	m	m
	Corée	a	29	a	71	a	a	a	18	a	41	0	0
	Lettonie	1	54	11	34	1	27	90	39	100	41	15	5
	Lituanie	9	46	46	a	2	26	99	27	a	35	19	11
	Luxembourg	a	92	4	4	a	a	a	62	22	48	28	6
	Mexique	48	48	a	4	23	59	93	35	a	48	5	2
	Pays-Bas	8	88	a	4	6	43	60	68	100	49	46	22
	Nouvelle-Zélande	a	46	22	32	a	a	a	30	m	56	70	56
	Norvège	a	89	5	6	a	a	a	49	71	39	29	10
	Pologne	a	74	26	0	a	a	a	52	14	38	2	0
	Portugal	12	79	2	6	7	40	79	40	14	43	18	8
	République slovaque	4	85	9	2	2	44	89	68	13	45	7	3
	Slovénie	a	86	a	14	a	a	a	71	28	45	25	7
	Espagne	2	57	2	39	1	44	100	36	3	46	52	34
	Suède	a	83	8	10	a	a	a	35	6	51	43	31
	Suisse	a	94	4	2	a	a	a	64	90	41	25	7
	Turquie	a	49	a	51	a	a	a	46	74	47	6	2
	Royaume-Uni[2]	19	74	a	7	15	45	99	44	48	51	46	30
	États-Unis	a	a	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
	Moyenne OCDE	6	67	10	17	4	41	80	42	34	45	30	17
	Moyenne UE23	4	70	13	13	3	41	89	47	38	45	31	17
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	0	53	47	0	0	55	96	11	a	55	26	17
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	a	a	a	44	m	43	5	0
	Fédération de Russie	a	50	2	49	a	a	a	51	m	41	11	2
	Arabie saoudite	m	m	m	m	a	a	a	1	m	m	45	26
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

		Effectif scolarisé dans le post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle				Effectif scolarisé dans le tertiaire de cycle court	
		Effectif scolarisé dans des programmes EFP en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement	Dont : Effectif scolarisé en filière professionnelle suivant un programme « emploi-études » (en %)	Dont : sont de sexe féminin (en %)	Dont : ont 25 ans ou plus (en %)	Effectif scolarisé dans des programmes EFP en pourcentage de l'effectif total scolarisé dans ce niveau d'enseignement	Dont : sont de sexe féminin (en %)
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays						
	Australie	100	6	54	80	96	59
	Autriche	100	55	79	48	100	53
	Belgique	93	m	50	55	100	61
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	a	a	a	a	100	54
	Colombie	a	a	a	a	100	48
	Costa Rica	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	36	a	45	m	100	64
	Danemark	a	a	a	a	100	46
	Estonie	100	5	72	65	a	a
	Finlande	100	62	57	97	a	a
	France	55	a	72	14	100	48
	Allemagne	93	54	56	20	100	65
	Grèce	100	2	54	30	a	a
	Hongrie	100	100	55	28	100	62
	Islande	99	9	35	82	60	41
	Irlande	100	95	40	45	m	m
	Israël	a	a	a	a	100	49
	Italie[1]	x(8)	x(9)	x(10)	x(12)	100	27
	Japon	m	a	m	m	81	56
	Corée	a	a	a	a	100	40
	Lettonie	100	100	63	47	100	60
	Lituanie	100	a	54	53	a	a
	Luxembourg	100	100	23	70	100	57
	Mexique	a	a	a	a	100	40
	Pays-Bas	a	a	a	a	100	55
	Nouvelle-Zélande	84	m	50	54	95	53
	Norvège	100	a	71	77	100	17
	Pologne	100	a	71	40	100	84
	Portugal	100	100	33	52	100	37
	République slovaque	100	11	56	48	100	65
	Slovénie	a	a	a	a	100	40
	Espagne	100	20	60	88	100	48
	Suède	76	81	60	80	89	50
	Suisse	77	a	61	56	100	62
	Turquie	a	a	a	a	100	49
	Royaume-Uni[2]	a	a	a	a	50	56
	États-Unis	100	m	60	54	m	m
	Moyenne OCDE	92	53	55	56	96	52
	Moyenne UE23	95	60	56	52	97	53
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	100	a	58	49	100	65
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	100	m	34	38	100	51
	Arabie saoudite	100	m	56	21	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

1. Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle incluent les formations du post-secondaire non tertiaire
2. Les programmes tertiaires de cycle court incluent un petit nombre de licences professionnelle.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164123

Tableau B7.2. Passerelles entre le deuxième cycle du secondaire ou le post-secondaire non tertiaire et des niveaux supérieurs d'enseignement, selon le programme et l'orientation (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés

		Âge moyen de l'effectif scolarisé dans le deuxième cycle du secondaire		Répartition de l'effectif scolarisé dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et l'orientation (2018)					
				Filière générale			Filière professionnelle		
		Filière générale	Filière professionnelle	Réussite partielle (ou insuffisante) du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 341 et 342)	Réussite complète du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 343)	Réussite complète du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 344)	Réussite partielle (ou insuffisante) du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 351 et 352)	Réussite complète du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 353)	Réussite complète du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 354)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Australie	17	32	a	a	a	a	a	a
	Autriche	16	17	14	2	84	4	1	95
	Belgique	m	m	43	22	35	29	48	23
	Canada	m	m	a	a	100	a	a	100
	Chili	17	17	a	a	100	a	a	100
	Colombie	16	16	a	a	100	a	a	100
	Costa Rica	20	20	a	a	100	a	a	100
	République tchèque	17	18	7	a	93	a	32	68
	Danemark	19	25	5	a	95	12	12	76
	Estonie	18	24	a	a	100	41	a	59
	Finlande	18	28	a	a	100	a	a	100
	France	16	18	a	a	100	a	38	62
	Allemagne	17	20	a	a	100	5	3	92
	Grèce	16	m	a	a	100	a	9	91
	Hongrie	19	18	a	a	100	a	100	0
	Islande	19	26	11	4	85	18	78	4
	Irlande	17	35	27	23	50	a	100	a
	Israël	16	16	1	11	88	a	6	94
	Italie	16	17	a	a	100	a	11	89
	Japon[1]	16	16	x(6)	a	100 [d]	x(9)	2	98 [d]
	Corée	16	16	a	a	100	a	a	100
	Lettonie	19	19	a	a	100	6	5	89
	Lituanie	18	20	1	a	99	3	a	97
	Luxembourg	17	19	a	a	100	a	52	48
	Mexique	17	16	a	a	100	a	3	97
	Pays-Bas	16	23	a	a	100	a	49	51
	Nouvelle-Zélande	17	31	a	a	100	18	82	a
	Norvège	18	20	a	a	100	a	100	a
	Pologne	19	17	a	a	100	a	23	77
	Portugal	19	19	a	a	100	0	a	100
	République slovaque	17	18	a	a	100	3	18	79
	Slovénie	17	19	a	a	100	a	30	70
	Espagne	17	25	38	a	62	6	34	59
	Suède	21	24	13	a	87	9	91	a
	Suisse	17	19	15	1	84	a	6	94
	Turquie	19	16	a	a	100	a	1	99
	Royaume-Uni	15	24	67	a	33	48	a	52
	États-Unis	16	a	a	a	100	a	a	a
	Moyenne OCDE	17	21	7	2	92	5	25	70
	Moyenne UE23	17	21	9	2	89	7	27	66
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	18	20	a	a	100	a	a	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	17	17	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	17	18	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	17	20	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

		Passages entre le deuxième cycle du secondaire professionnel et les niveaux supérieurs d'enseignement				Répartition de l'effectif scolarisé en filière professionnelle dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire	
		Réussite complète du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 353)		Réussite complète du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 354)		Formation suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, sans accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 453)	Formation suffisante pour la réussite du niveau d'enseignement, avec accès direct à l'enseignement tertiaire (CITE 454)
		Les étudiants diplômés de ces programmes ont un accès direct à :					
		Filière générale dans le deuxième cycle du secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Filière générale dans le deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire (CITE 4) ou enseignement tertiaire (CITE 5 à 8)		
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays						
	Australie	Non	a	a	a	a	a
	Autriche	Non	Non	Non	CITE 5	45	55
	Belgique	Un certain nombre	Un certain nombre	Un certain nombre	CITE 6	64	36
	Canada	a	a	Oui	CITE 4	m	m
	Chili			Non	CITE 5, 6	a	a
	Colombie	a	a	Oui	CITE 5	a	a
	Costa Rica	m	a	a	m	a	a
	République tchèque		Non	m	CITE 5, 6, 7	60	40
	Danemark	m	Non	m	CITE 5	a	a
	Estonie	Non	Non	Non	CITE 6	a	100
	Finlande	a	a	Oui	CITE 4, 6, 7	a	100
	France	Non	a	Oui	CITE 5, 6	a	100
	Allemagne	Non	Un certain nombre	Non	CITE 4, 6	38	62
	Grèce		Oui	m	CITE 4, 6	100	a
	Hongrie		Non	a	a	a	100
	Islande	Oui	Oui	Oui	CITE 5	96	4
	Irlande		Oui	a	a	100	a
	Israël	Oui	Non	Oui	CITE 4, 5, 6	a	a
	Italie		Non	m	CITE 5, 6	m	m
	Japon[1]	Oui	Non	Oui	CITE 4, 5, 6, 7	m	m
	Corée	a	a	Non	CITE 5, 6	a	a
	Lettonie	Oui	Non	Oui	CITE 4, 5, 6 ,7	100	a
	Lituanie	a	a	m	CITE 4, 6	a	100
	Luxembourg	m	m	m	m	100	a
	Mexique	Non	Non	Oui	CITE 5, 6	a	a
	Pays-Bas	Oui	Un certain nombre	Oui	CITE 4, 5, 6	a	a
	Nouvelle-Zélande	a	Un certain nombre	a	a	1	98
	Norvège	Oui	Un certain nombre	a	a	100	a
	Pologne	Non	Non	Non	CITE 4, 5, 6 ,7	100	a
	Portugal	a	a	Non	CITE 5, 6, 7	a	100
	République slovaque	Oui	Oui	Oui	CITE 5, 6	a	100
	Slovénie	Oui	Non	Oui	CITE 5, 6	a	a
	Espagne	Un certain nombre	Non	Oui	CITE 5	100	a
	Suède	Non	Oui	m	a	81	19
	Suisse		Non	m	CITE 6	a	100
	Turquie		Non	Oui	CITE 5, 6	a	a
	Royaume-Uni	a	a	m	CITE 5	a	a
	États-Unis	a	a	a	a	a	100
	Moyenne OCDE	m	m	m	m	47	53
	Moyenne UE23	m	m	m	m	49	51
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	a	a	a	CITE 4, 5, 6	a	100
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

1. Le niveau 7 de la CITE dans la colonne 15 inclut uniquement les premiers Masters de type long.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164142

Tableau B7.3. Principales caractéristiques des programmes « emploi-études » dans le deuxième cycle du secondaire (2018)

Effectif scolarisé à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés

		Effectif suivant un programme « emploi-études » en pourcentage de l'effectif total scolarisé en filière professionnelle	Avec la répartition entre les différents programmes « études-emploi » en pourcentage (entre parenthèses), selon l'intitulé du programme et le niveau de la CITE correspondant (le total s'élève à 100 %)[1]
		(1)	(2)
OCDE	Pays		
	Australie	26	Certificat III pour les stages et les formations sous contrat d'apprentissage – CITE 35 (100 %)
	Autriche	45	Cursus pour personnel soignant – CITE 351 (4 %) Cursus pour personnel soignant qualifié – CITE 353 (1 %) Apprentissage – CITE 354 (95 %)
	Comm. flamande (Belgique)[2]	3	Apprentissage – CITE 354 (100 %)
	Comm. française (Belgique)	m	Cursus normal (2e niveau) – CITE 351 ou 352 (18 %) Cursus normal (3e niveau) – CITE 353 ou 354 (38 %) Formations pour adultes – CITE 353 (44 %)
	Canada	a	a
	Chili	12	Enseignement technique – CITE 354 (100 %)
	Colombie	a	a
	Costa Rica	a	a
	République tchèque	a	a
	Danemark	100	Éducation et formation professionnelles, cursus de base 1 – CITE 351 (12 %) Éducation et formation professionnelles, cursus principal – CITE 353 (12 %) ou CITE 354 (76 %)
	Estonie[3]	6	Formation professionnelle de base (formation initiale et formation complémentaire) – CITE 351 (41 %) Cursus normal – CITE 54 (59 %)
	Finlande	14	Qualifications professionnelles initiales – CITE 354 (52 %) Programmes de qualification professionnelle complémentaire – CITE 354 (48 %)
	France[3]	25	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) – CITE 353 (58 %) Brevet professionnel (BP) – CITE 353 (18 %) Baccalauréat professionnel (Bac Pro) – CITE 354 (19 %)
	Allemagne	89	Formation pour les fonctionnaires – CITE 353 (2 %) Système de formation en alternance – CITE 354 (98 %)
	Grèce	a	a
	Hongrie	100	Qualifications professionnelles initiales – CITE 353 (100 %)
	Islande	56	Formation à des compétences spécifiques – CITE 351 (17 %) Qualifications professionnelles initiales – CITE 353 (83 %)
	Irlande	100	Formation à des compétences spécifiques – CITE 351 (100 %)
	Israël	6	Apprentissage et établissements techniques – CITE 353 (18 %) Apprentissage et établissements techniques – CITE 353 (82 %)
	Italie	a	a
	Japon	a	a
	Corée	a	a
	Lettonie	100	Programme pour la qualification professionnelle de deuxième niveau – CITE 351 (6 %) Programme pour la qualification professionnelle de deuxième niveau – CITE 353 (5 %) Programme pour la qualification professionnelle de troisième niveau – CITE 354 (89 %)
	Lituanie	a	a
	Luxembourg	22	m
	Mexique	a	a
	Pays-Bas[2, 4]	100	Enseignement professionnel, formation professionnelle de base (2) – CITE 353 (7 %) Enseignement professionnel, formation professionnelle (niveau 3) – CITE 353 (31 %) Enseignement professionnel, formation des cadres intermédiaires (niveau 4) – CITE 354 (62 %)
	Nouvelle-Zélande	m	Certificats du cadre national des qualifications – CITE 351 ou 353 ou 354 (100 %)
	Norvège	71	Qualifications professionnelles initiales – CITE 353 (100 %)
	Pologne	14	Établissements professionnels spécialisés de premier cycle – CITE 353 (100 %)
	Portugal[2]	14	Apprentissage – CITE 354 (96 %) Cursus professionnel (en alternance) – CITE 354 (4 %)
	République slovaque	13	Centres d'apprentissage et établissements spécialisés – CITE 352 ou 353 ou 354 (100 %)
	Slovénie[2]	28	Qualifications professionnelles initiales – CITE 353 (100 %)
	Espagne	3	Certificat professionnel, niveau 2 – CITE 351 (7 %) Formation professionnelle de base – CITE 353 (15 %) Formation professionnelle, niveau intermédiaire – CITE 354 (79 %)
	Suède	6	Enseignement pour adultes ayant des troubles d'apprentissage – CITE (17 %) Programmes pour élèves ayant des troubles d'apprentissage – CITE 353 (83 %)
	Suisse[1]	90	Enseignement professionnel, système de formation en alternance d'une durée de 2 ans – CITE 353 (7 %) Enseignement professionnel, en milieu scolaire et dans un système de formation en alternance – CITE 354 (93 %)
	Turquie[2, 3]	74	Établissements du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle ou technique – CITE 354 (85 %) Établissement du secondaire en filière professionnelle – CITE 354 (10 %) Centres d'enseignement professionnel – CITE 354 (5 %)
	Royaume-Uni	48	Les apprentis travaillent pour obtenir une qualification professionnelle en entreprise – CITE 352 (50 %) et CITE 354 (50 %)
	États-Unis	a	a
	Moyenne OCDE	34	m
	Moyenne UE23	38	m

		Principales caractéristiques des programmes « emploi-études » dans le deuxième cycle du secondaire				
		Âge théorique du début de la scolarisation	Durée théorique du programme (exprimée en années)	Nature de la composante pratique en entreprise (obligatoire/facultative)	Durée de la composante pratique en entreprise en pourcentage de la durée du programme	Les participants perçoivent-ils une rémunération pour la composante pratique en entreprise ?
		(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Pays					
	Australie	a	1-4	Variable	Variable	Parfois
	Autriche	15-17	0.5-1	Obligatoire	40-67	Jamais ou très rarement
		15-17	2-2.5	Obligatoire	40-75	Jamais ou très rarement
		15	2-4	Obligatoire	80	Oui
	Comm. flamande (Belgique)[2]	15-16	3	Obligatoire	Au moins 46 % pour 81 % des élèves ; au moins 70 % pour les autres	Oui
	Comm. française (Belgique)	14	2	Obligatoire	60	Oui
		16	2	Obligatoire	60	Oui
		>=15	m	Obligatoire	m	Jamais ou très rarement
	Canada	a	a	a	a	a
	Chili	16	2	Obligatoire	Variable	Jamais ou très rarement
	Colombie	a	a	a	a	a
	Costa Rica	a	a	a	a	a
	République tchèque	a	a	a	a	a
	Danemark	15-18	6 mois	m	m	m
		15-30	3-5 ans	m	m	m
	Estonie[3]	17-19	3 mois – 1 an	Obligatoire	25	Parfois
		16	3-4	Obligatoire	18-25	Parfois
	Finlande	16	3	Obligatoire	80-90	Oui
		18-65	1-3	Obligatoire	80-90	Oui
	France[3]	15	2	Obligatoire	75	Oui
		18-22	2	Obligatoire	75	Oui
		15	3	Obligatoire	62	Oui
	Allemagne	16-18	2	Obligatoire	50	Oui
		16-18	3	Obligatoire	60	Oui
	Grèce	a	a	a	a	a
	Hongrie	14-16	3-4	m	m	m
	Islande	16	0.5-1.5	Obligatoire	33	Oui
		16	3-4	Obligatoire	20-50	Oui
	Irlande	16-35	1	m	m	m
	Israël	15	3	Obligatoire	25	Oui
		14	4	Obligatoire	20	Oui
	Italie	a	a	a	a	a
	Japon	a	a	a	a	a
	Corée	a	a	a	a	a
	Lettonie	17	1	Facultatif	La formation pratique représente 65 %	Oui
		16	3	Facultatif	La formation pratique représente 65 %	Oui
		16	4	Facultatif	La formation pratique représente 50 %	Oui
	Lituanie	a	a	a	a	a
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	a	a	a	a	a
	Pays-Bas[2, 4]	16	2-3	Obligatoire	70	Oui
		16	3	Obligatoire	70	Parfois
		16	3-4	Obligatoire	70	Parfois
	Nouvelle-Zélande	a	<=1	Varies	Variable	m
	Norvège	16	3-5.5	Obligatoire	50	Oui
	Pologne	< 18	3	Obligatoire	46	Oui
	Portugal[2]	15	3	Obligatoire	41	Jamais ou très rarement
		16	2	Obligatoire	47	Jamais ou très rarement
	République slovaque	15	2-4	m	m	m
	Slovénie[2]	15	3	Obligatoire	22-50	Parfois
	Espagne	>=16	0.5	Obligatoire	m	Oui
		>=15	2	Obligatoire	Au moins 35 %	Jamais ou très rarement
		16	2	Obligatoire	Au moins 35 %	Jamais ou très rarement
	Suède	16	m	m	m	m
		16-17	4	Obligatoire	60	Jamais ou très rarement
	Suisse[1]	15-17	2	Obligatoire	80	Oui
		15-17	3-4	Obligatoire	80	Oui
	Turquie[2, 3]	13-14	4	Obligatoire	50	Oui
		a	4	m	33	m
		13-14	4	Obligatoire	90	Oui
	Royaume-Uni	14-18 ou	Variable	Obligatoire	<80	Oui
		19+		Obligatoire	<80	Oui
	États-Unis	a	a	a	a	a
	Moyenne OCDE	m	m	m	m	m
	Moyenne UE23	m	m	m	m	m

Remarque : Ce tableau concerne les programmes « emploi-études » uniquement. Dans ces programmes, le pourcentage du programme dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance doit être compris entre 10 % et 75 %, le pourcentage restant constituant la composante pratique qui se déroule en entreprise.

1. La CITE 351 comprend toutes les formations professionnelles insuffisantes pour la réussite d'un niveau La CITE 352 comprend toutes formations professionnels suffisantes pour la réussite partielle d'un niveau, sans donner accès à l'enseignement tertiaire. La CITE 353 comprend toutes formations professionnels suffisantes pour la réussite d'un niveau, sans accès direct à l'enseignement tertiaire. La CITE 354 comprend toutes formations professionnels suffisantes pour la réussite d'un niveau, avec accès direct à l'enseignement tertiaire. Consulter les sections « Définitions » pour de plus amples informations.

2. L'effectif d'élèves inscrits dans un programme « emploi-études » en pourcentage de l'effectif total scolarisé en filière professionnelle se base sur les résultats de l'enquête ad hoc du réseau INES sur l'EFP.

3. D'autres programmes « études-emploi » sont offerts mais ils représentent seulement une petite partie de l'effectif scolarisé dans ce genre de programmes.

4. Le pourcentage des élèves scolarisés dans un programme « emploi-études » par rapport à l'effectif total scolarisé en filière professionnelle concerne les établissements publics uniquement.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES sur l'éducation et la formation professionnelles (EFP) Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164161

Chapitre C. Ressources financières et humaines investies dans l'éducation

Introduction

Les indicateurs des dépenses d'éducation aident à montrer quelles sont les ressources financières utilisées pour l'éducation, de quelle façon et où elles le sont. Chaque année, les gouvernements, les entreprises privées, les étudiants et leurs familles prennent des décisions concernant les ressources financières investies dans l'éducation. Ces investissements sont effectués avec l'idée bien établie que les dépenses en matière d'éducation augmentent la productivité du travail en améliorant les compétences de la main-d'œuvre (Mallick, Das et Pradhan, 2016[1]), ce qui pourrait avoir une incidence sur la croissance économique et le développement social. Par conséquent, l'analyse des différents aspects du financement de l'éducation permet de clarifier les efforts déployés par les pays dans le domaine de l'éducation ainsi que son impact possible sur les perspectives économiques et sociales nationales futures.

Le cadre des indicateurs internationaux de financement de l'éducation

Au niveau national, ce sont les établissements d'enseignement qui servent le plus souvent d'unités de référence pour l'analyse des dépenses d'éducation. Cette approche reflète l'intérêt traditionnellement porté au coût des écoles, des établissements d'enseignement secondaire et des universités et de savoir quelle part de ces dépenses est payée par le gouvernement ou par les étudiants, par exemple. Toutefois, elle ne tient pas compte du fait que les systèmes éducatifs du monde entier peuvent dépenser leurs ressources différemment. Par exemple, les biens et services fournis par les établissements d'enseignement dans un pays peuvent être fournis en dehors des établissements d'enseignement dans un autre pays. Un autre exemple se présente lorsque l'on compare les biens et services éducatifs associés aux établissements d'enseignement. Certains biens et services qu'ils fournissent ne sont pas liés à l'éducation ou à l'instruction, et leur prise en compte peut donc affecter la comparabilité entre les pays. Enfin, les systèmes éducatifs sont financés différemment ; dans certains pays, les sources publiques peuvent être plus pertinentes, dans d'autres, les sources privées peuvent être une source importante de financement. Par conséquent, un cadre pour les dépenses internationales en matière d'éducation est nécessaire pour établir des comparaisons entre les pays.

Le cadre international sur les dépenses d'éducation est élaboré autour des trois dimensions suivantes :

- La localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements d'éducation) : Les dépenses au titre des établissements d'enseignement comprennent les dépenses consacrées aux établissements tels que les écoles et les universités, mais aussi à d'autres institutions telles que les ministères de l'Éducation et d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement. Les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement incluent les dépenses au titre des biens et des services acquis en dehors des établissements, telles que les dépenses consacrées aux manuels scolaires, aux ordinateurs et aux cours particuliers. Ces dépenses comprennent également les frais de subsistance ou de transport des élèves/étudiants qui ne sont pas assumés par les établissements d'enseignement.
- Le type de biens et de services fournis ou acquis (biens et services principaux ou marginaux) : Les biens et les services d'éducation incluent toutes les dépenses qui sont en rapport direct avec l'enseignement et l'éducation, soit la rémunération des enseignants, l'entretien des locaux scolaires, le matériel pédagogique, les manuels, les frais engagés en dehors des établissements d'enseignement et la gestion des établissements. Toutefois, les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le et le logement. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrée aux activités de recherche et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. En outre, les dépenses en matière de biens et de services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les parents peuvent, par exemple, acheter du matériel scolaire ou des manuels à leur enfant, ou lui faire suivre des cours particuliers. En ce sens, les dépenses « autres que celles d'éducation » incluent toutes les dépenses globalement liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants ou aux services offerts par les établissements au grand public. La différenciation des dépenses consacrées aux biens et services éducatifs et non éducatifs offerts par les établissements permet également d'analyser les dépenses consacrées aux objectifs éducatifs fondamentaux

- La source du financement de l'offre ou de l'acquisition de ces biens et services (source publique, privée ou internationale). L'examen de la source des fonds consacrés aux dépenses d'éducation permet d'évaluer qui sont les principaux contributeurs et l'impact que cela peut avoir sur l'accès et l'offre d'éducation. Les dépenses publiques désignent les dépenses des autorités publiques (gouvernements central, régional et local). Les dépenses privées se réfèrent aux dépenses des ménages et d'autres entités privées. Les fonds internationaux sont constitués de fonds provenant d'organisations multilatérales publiques pour l'aide au développement de l'éducation. Ces sources de fonds peuvent être analysées du point de vue du payeur initial ou du payeur final, selon le moment où la transaction est effectuée. La source initiale de fonds est la source d'origine de fonds avant que les transferts n'aient eu lieu, tandis que la source finale de fonds prend en compte les transferts une fois qu'ils ont eu lieu. Les transferts de fonds publics à des entités privées se répartissent en deux catégories distinctes : les subventions publiques aux ménages (par exemple, les bourses et les subventions), et les subventions publiques à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises privées pour la fourniture de formation sur le lieu de travail dans le cadre de programmes combinés d'école et de travail, y compris les programmes d'apprentissage). Les autres types de transactions sont les transferts de fonds intergouvernementaux.

Classification internationale des dépenses d'éducation dans ce chapitre

Fonds publics et internationaux
Fonds privés
Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics

		Localisation des prestataires de services	
Types de biens et de services		**Dépenses au titre des établissements d'enseignement** (Exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/ étudiants)	**Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement** (Exemple : acquisition de biens et de services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses au titre des biens et des services d'éducation		Fonds publics et internationaux *Exemple : dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement*	Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres et de matériel pédagogique, ou aux cours particuliers*
		Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement*	Fonds privés *Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires, et aux cours particuliers*
		Fonds privés *Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité*	
Biens et services d'éducation marginaux	**Dépenses en matière de recherche et développement**	Fonds publics et internationaux *Exemple : dépenses publiques au titre de la recherche dans les établissements d'enseignement tertiaire*	
		Fonds privés *Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement*	
	Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	Fonds publics et internationaux *Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transport scolaire ou logement en internat)*	Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou des réductions des frais de transport*
		Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : aides publiques pour le logement, la cantine, les services de santé ou autres services d'aide offerts aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement*	
		Fonds privés *Exemple : dépenses publiques au titre des droits liés aux services auxiliaires*	Fonds privés *Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de transport*

Classification des dépenses d'éducation

Selon le cadre international sur les dépenses d'éducation présenté plus haut, les dépenses d'éducation sont classée dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – se rapporte à la localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements d'éducation).
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis (biens et services principaux ou marginaux).
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et les ressources privées telles que celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en gris. Les cellules non colorées indiquent les éléments du cadre qui ne sont pas couverts par les indicateurs sur le financement dans la publication *Regards sur l'éducation*.

Principe comptable

Conformément au système utilisé par de nombreux pays pour enregistrer les dépenses et les recettes publiques, les données relatives aux dépenses d'éducation sont compilées sur la base d'une comptabilité de caisse plutôt que d'une comptabilité d'exercice. C'est-à-dire que les dépenses (en capital et courantes) sont enregistrées dans l'année où les paiements ont été effectués. Cela signifie en particulier que :

- Les acquisitions de capital sont entièrement comptabilisées dans l'année où la dépense a été effectuée.
- L'amortissement des immobilisations n'est pas comptabilisé comme une dépense, bien que les dépenses de réparation et d'entretien soient enregistrées l'année où elles ont été effectuées. Il peut en résulter de fortes fluctuations des dépenses d'une année sur l'autre en raison du lancement ou de l'achèvement de projets de construction d'écoles qui, par nature, sont sporadiques.
- Les dépenses relatives aux prêts aux étudiants sont enregistrées comme la dépense brute de l'année au cours de laquelle les prêts sont accordés, sans soustraire les remboursements ou les paiements d'intérêts des emprunteurs existants.

Une exception notable aux règles de la comptabilité de caisse est le traitement des coûts de retraite du personnel éducatif dans les situations où il n'y a pas (ou seulement partiellement) de contributions continues de l'employeur aux futures prestations de retraite du personnel. Dans ces cas, il est demandé aux pays d'imputer ces dépenses afin de parvenir à un coût d'emploi du personnel plus comparable au niveau international.

Indicateurs sur le financement de l'éducation

Le présent chapitre analyse de manière détaillée et exhaustive les dépenses consacrées à l'éducation dans les pays de l'OCDE, en portant une attention particulière aux cinq aspects suivants du financement de l'éducation :

- Les ressources financières investies dans les établissements d'enseignement, en fonction du nombre d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1) et de la richesse nationale des pays (voir l'indicateur C2).
- Les sources des investissements au titre des établissements d'enseignement (voir l'indicateur C3).
- Le montant total des dépenses publiques d'éducation, au sein et en dehors des établissements d'enseignement, en fonction des dépenses publiques totales (voir l'indicateur C4).
- Les frais à la charge des étudiants et les aides financières dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C5).
- La répartition des dépenses au titre de l'éducation selon les catégories de ressources (voir l'indicateur C6).

Référence

Mallick, L., P. Das et K. Pradhan (2016), « Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis », *Theoretical and Applied Economics*, vol. XXIII/2, pp. 173-186. [1]

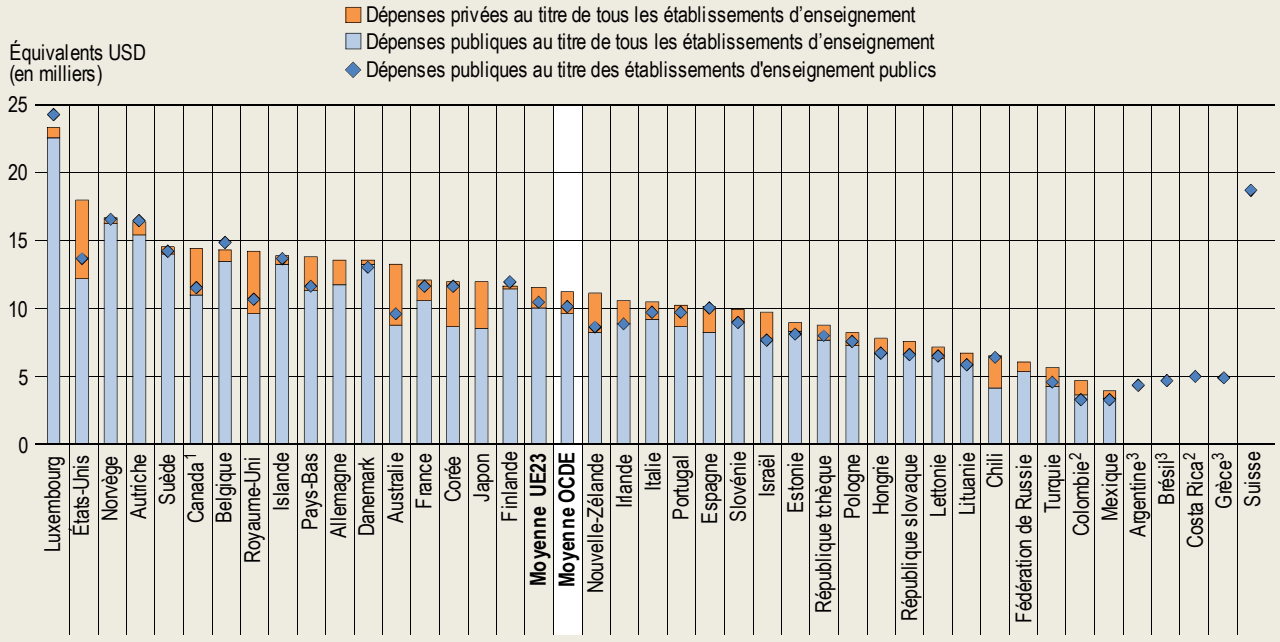
Indicateur C1. Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Faits marquants

- Les dépenses unitaires (c'est-à-dire par élève ou étudiant) d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, s'élèvent à 11 200 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE. Elles sont de l'ordre de 10 000 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et de 16 300 USD dans l'enseignement tertiaire.
- Abstraction faite des activités autres que l'enseignement proprement dit (recherche et développement et services auxiliaires, tels que l'aide sociale aux effectifs scolarisés), les pays de l'OCDE dépensent chaque année 10 000 USD par élève ou étudiant en moyenne de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement secondaire, la filière suivie par les élèves influe sur le niveau des dépenses d'éducation dans la plupart des pays. Selon la moyenne calculée sur la base des 27 pays de l'OCDE dont les données de 2017 sont disponibles, les dépenses unitaires sont plus élevées de près de 1 500 USD en filière professionnelle qu'en filière générale.

Graphique C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon la provenance des financements (2017)

De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement (source finale de financements)



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.
3. Données uniquement disponibles pour les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement publics.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableaux C1.5 et C1.6 (WEB) Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164370

Contexte

Les responsables politiques veulent multiplier les possibilités d'apprentissage et dispenser un enseignement de qualité, mais ces objectifs peuvent donner lieu à une augmentation des coûts unitaires qui doit être équilibrée par rapport à d'autres postes de dépenses et à l'ensemble des charges fiscales. C'est pourquoi la question de savoir si l'investissement dans l'éducation est suffisamment rentable est une thématique majeure du débat public. Certes, il est difficile de déterminer le volume optimal de ressources requises pour préparer chaque individu à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, mais les comparaisons internationales des dépenses unitaires d'éducation peuvent fournir des valeurs de référence utiles.

Cet indicateur évalue l'investissement dans la scolarité de chaque individu. Les dépenses unitaires d'éducation dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir les indicateurs D1 et D4), du coût des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique (voir l'indicateur C6), des filières d'enseignement (générale ou professionnelle) et des effectifs scolarisés (voir l'indicateur B1). Les politiques adoptées pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille moyenne des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) ont aussi contribué à la variation des dépenses unitaires. Les services auxiliaires et les activités de recherche et développement (R-D) peuvent en outre influer sur le niveau des dépenses unitaires.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les services d'éducation constituent le principal poste de dépenses. Dans l'enseignement tertiaire, d'autres services, en particulier les services auxiliaires et la R-D, peuvent constituer un gros poste de dépenses.

Autres faits marquants

- En moyenne, les dépenses unitaires totales sont plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires totales s'élèvent à un peu plus de 11 000 USD dans les établissements publics, contre 11 200 USD dans les établissements privés.
- Dans les établissements publics, les dépenses unitaires publiques s'élèvent en moyenne à environ 10 100 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont inférieures de près de 3 800 USD à celles de l'enseignement tertiaire.
- Entre 2012 et 2017, les dépenses au titre de l'enseignement non tertiaire ont augmenté de 1.6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais les effectifs scolarisés sont restés relativement stables au cours de cette période, de sorte que les dépenses unitaires ont progressé de 1.4 % par an en moyenne durant cette période.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent en moyenne 23 % du produit intérieur brut (PIB) par habitant selon les chiffres de 2017. Ce pourcentage est nettement plus élevé dans l'enseignement tertiaire : les pays consacrent en moyenne l'équivalent de 36 % de leur PIB par habitant aux formations de cycle court, licences, masters et doctorats.

Analyse

Dépenses unitaires d'éducation, selon le niveau d'enseignement

Les dépenses unitaires annuelles d'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire chiffrent l'investissement consenti dans la scolarité de chaque individu. En moyenne, les dépenses unitaires s'élèvent à 11 200 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2017. Cette moyenne occulte de grandes différences entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les dépenses unitaires annuelles de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire sont de l'ordre de 3 300 USD au Mexique, sont supérieures à 16 000 USD en Autriche, aux États-Unis et en Norvège et sont même supérieures à 23 000 USD au Luxembourg (voir le Tableau C1.1 et le Graphique C1.1). Les facteurs qui expliquent les dépenses unitaires varient entre les pays et les niveaux d'enseignement. Les pays où les dépenses unitaires sont les plus élevées entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire (comme l'Autriche, les États-Unis et le Luxembourg) comptent aussi parmi ceux où les enseignants sont les mieux rémunérés dans l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D3). En revanche, le Mexique compte parmi ceux où le taux d'encadrement est le moins élevé (voir l'indicateur D2).

Les critères de répartition des ressources varient fortement entre les différents niveaux d'enseignement et reflètent largement le mode d'organisation de l'enseignement. L'enseignement reste essentiellement dispensé dans des cadres où l'organisation, les programmes, les méthodes pédagogiques et la gestion sont similaires dans l'ensemble. Ces caractéristiques communes tendent à se traduire par des tendances similaires de dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne de l'ordre de 9 100 USD par élève dans l'enseignement primaire et de 10 500 USD dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, en particulier dans le deuxième cycle, la filière influe fortement sur le niveau de dépenses. Dans l'ensemble, les dépenses unitaires sont plus élevées en filière professionnelle, qui requiert des équipements et des infrastructures spécifiques, qu'en filière générale. L'ampleur de la composante pratique en entreprise des programmes emploi-études influe aussi sur les dépenses au titre des formations et des salaires (voir l'Encadré C1.1).

Encadré C1.1. Le coût de la filière professionnelle

La filière professionnelle constitue une part importante des formations dans les pays de l'OCDE. Sa structure varie entre les pays (voir l'indicateur B7), mais les formations qui en relèvent durent dans l'ensemble de deux à trois ans (Kuczera, 2017[1]), vont du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire et visent à inculquer des compétences propres à des secteurs ou à des professions spécifiques.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires varient selon la filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les 28 pays dont les données sont disponibles, les formations sont souvent plus onéreuses en filière professionnelle qu'en filière générale : les dépenses unitaires sont en moyenne plus élevées de 1 500 USD en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2017 (voir le Graphique C1.2).

Divers facteurs, dont l'importance ou la structure de la filière professionnelle, les formations proposées et les investissements récents dans la modernisation des formations, peuvent influer sur le coût de la filière professionnelle :

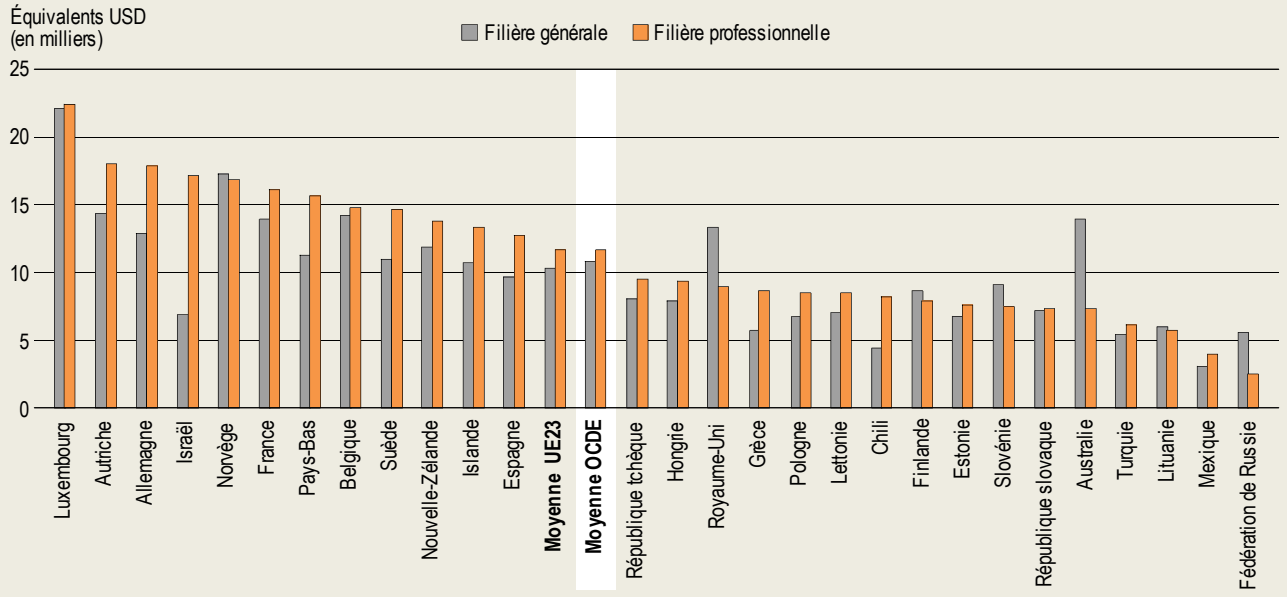
- **Le pourcentage de l'effectif scolarisé** : les pays où le pourcentage de l'effectif scolarisé est moins élevé en filière professionnelle (voir le graphique B7.2a dans l'indicateur B7), ont tendance à dépenser plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale, alors que des pays où plus de 70 % des élèves sont en filière professionnelle, comme la Finlande et la Slovénie, dépensent moins par élève en filière professionnelle qu'en filière générale (voir le Graphique C1.2).
- **La structure des formations :** les formations de la filière professionnelle qui comportent une composante pratique impliquent des coûts supplémentaires. Ces coûts peuvent être pris en charge par des entreprises privées ou être subventionnés par les pouvoirs publics. Les dépenses unitaires diffèrent peu dans l'ensemble entre la filière professionnelle et la filière générale dans les pays où la totalité ou la plupart des élèves en filière professionnelle suivent une formation scolaire, tels que la Lituanie. Les différences sont plus marquées entre les deux filières dans les pays où plus de la moitié des élèves en filière professionnelle suivent un programme emploi-études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme en Allemagne et en Islande (voir le Graphique C1.2 et le graphique B7.6 dans l'indicateur B7).
- **Le domaine d'études** : des infrastructures et des équipements sophistiqués sont indispensables dans certaines formations en filière professionnelle (Hoeckel, 2008[2]). C'est particulièrement vrai dans le cas des formations scientifiques et technologiques. Les pays où un pourcentage élevé d'élèves en filière professionnelle suivent une formation spécialisée en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction, tels que le

Chili, l'Estonie, l'Islande et la Suède (plus de 40 %, voir l'encadré B7.1 dans l'indicateur B7) tendent à dépenser plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale. Des différences marquées s'observent aussi dans les pays où la santé et la protection sociale sont les domaines d'études les plus prisés, comme l'Espagne, la Grèce et les Pays-Bas. Par contraste, les différences sont plus ténues dans des pays comme le Luxembourg où le domaine d'études le plus prisé par les élèves en filière professionnelle est le commerce, l'administration et le droit dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique C1.2 et l'encadré B7 .1).

- **Les investissements récents dans les formations de la filière professionnelle** : l'informatisation pourrait influer sur la filière professionnelle à l'avenir, mais pour l'heure, les diplômés de la filière professionnelle restent très demandés et leur rémunération augmente (Meer, 2007[3]). Les coûts de la filière professionnelle et les investissements à y consentir pourraient être affectés par l'accroissement de la demande et il pourrait s'avérer nécessaire d'adapter les formations en fonction de l'évolution des compétences recherchées sur le marché du travail. Les Pays-Bas ont par exemple pris des initiatives dans le but de renforcer le lien entre le contenu des formations professionnelles et le marché de l'emploi. En 2018, des consortiums d'instituts de formation professionnelle et d'entreprises ont reçu du secteur privé, du secteur de l'éducation et des pouvoirs publics des fonds supplémentaires à investir dans les formations professionnelles innovantes dans les régions (Eurydice, 2020[4]).

Graphique C1.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire par élève en équivalents temps plein, selon la filière d'études (2017)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par élève en équivalents temps plein en filière professionnelle.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164389

Dans l'enseignement tertiaire, l'augmentation des dépenses privées a modifié la répartition des ressources à ce niveau d'enseignement, par comparaison avec les niveaux inférieurs (voir l'indicateur C3 et le tableau C1.5, disponible en ligne). Selon les chiffres de 2017, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 10 000 USD environ par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, contre 16 300 USD par étudiant dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, les dépenses unitaires moyennes dans l'enseignement tertiaire sont biaisées du fait du niveau très élevé de dépenses dans quelques pays, surtout le Canada, les États-Unis, le Luxembourg, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède (voir le Tableau C1.1). Des différences marquées s'observent aussi entre les entités infranationales (voir l'Encadré C1.2).

Encadré C1.2. Variation infranationale des dépenses unitaires annuelles d'éducation

Les dépenses unitaires annuelles sont très hétérogènes d'un pays à l'autre et peuvent varier fortement entre les régions dans la mesure où la situation économique et les problèmes géographiques diffèrent. Sur les six pays dont les données des entités infranationales sont disponibles, c'est au Canada et aux États-Unis que les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement primaire et secondaire varient le plus entre les entités infranationales : la région la mieux lotie dépense près de trois fois plus par élève (24 000 USD) que la région la plus mal lotie (9 000 USD). Les différences infranationales sont plus ténues en Allemagne et en Suisse. Les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement primaire et secondaire varient à peine entre les régions en Belgique et en Lituanie.

Les dépenses relatives au personnel varient aussi entre les régions en Suisse. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires annuelles au titre du personnel enseignant et non enseignant passent la barre des 20 000 USD par élève dans le canton de Zurich, mais atteignent à peine 13 000 USD dans le Tessin.

Remarque : Les dépenses ont été converties dans la même devise (USD) sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) afin de garantir leur comparabilité internationale. Il convient toutefois de noter que la variation du coût de la vie entre les entités infranationales n'a pas été prise en considération.

Les dépenses unitaires d'éducation augmentent avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays, mais l'ampleur des différentiels varie sensiblement d'un pays à l'autre (voir le Tableau C1.1). Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 16 % de plus par élève dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Ce pourcentage frôle ou passe la barre des 50 % en France, aux Pays-Bas et en République tchèque. Le Chili, le Danemark, l'Estonie, l'Islande, Israël, la Lituanie, la Pologne, la République slovaque et le Royaume-Uni dépensent davantage par élève dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, et ce, en dépit du fait que le salaire des enseignants, un gros poste de dépenses, tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. De même, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 24 % de plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire (abstraction faite de la R-D) que par élève dans l'enseignement primaire. Les États-Unis, la Hongrie, l'Irlande, le Royaume-Uni et la Turquie dépensent environ deux fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire (abstraction faite de la R-D) que par élève dans l'enseignement primaire (voir le Tableau C1.1).

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits (dont le coût de l'enseignement et d'autres dépenses liées à l'enseignement) représentent en moyenne 89 % des dépenses unitaires totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage passe la barre des 90 % au Chili, en Lettonie et en Pologne. Dans environ un tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses unitaires annuelles au titre de la R-D et des services auxiliaires représentent au moins 14 % environ des dépenses unitaires annuelles totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage atteint 23 % en République slovaque et en Suède (voir le Tableau C1.2).

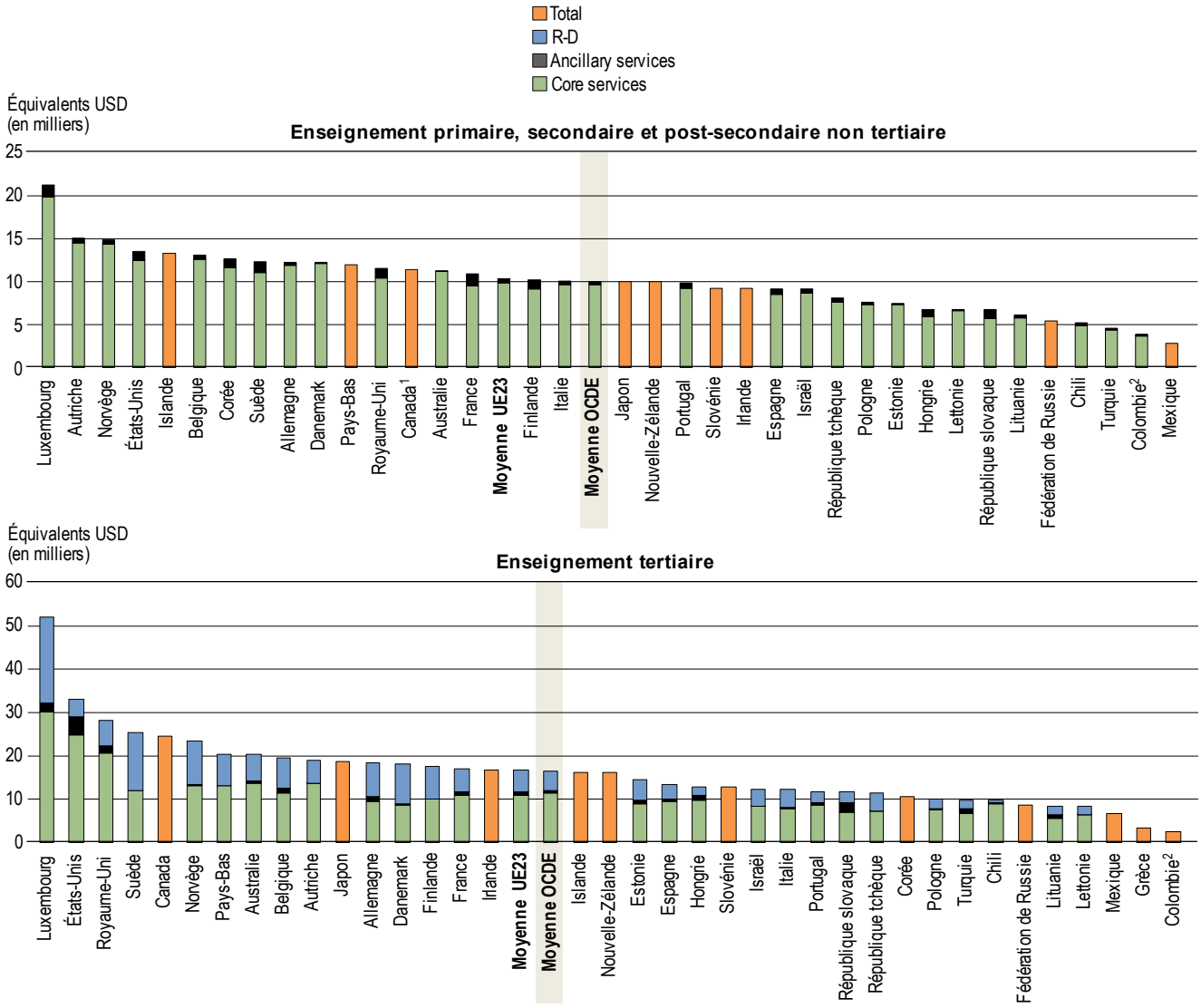
Cette tendance globale occulte toutefois une variation importante entre les niveaux d'enseignement (voir le tableau C1.2 en annexe et le Graphique C1.3). Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), ce sont les services d'éducation qui constituent le poste de dépenses le plus important : les dépenses y afférentes représentent en moyenne 95 % (soit environ 9 500 USD) des dépenses unitaires totales d'éducation dans les pays de l'OCDE. Les dépenses au titre des services auxiliaires représentent toutefois un pourcentage égal ou légèrement supérieur à 10 % des dépenses unitaires en Finlande, en France, en Hongrie, en République slovaque et en Suède (voir le Tableau C1.2).

La part des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales d'éducation varie davantage dans l'enseignement tertiaire, car la part de la R-D peut être importante (voir le tableau C1.2 en annexe). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les services d'éducation absorbent 69 % des dépenses totales d'éducation dans l'enseignement tertiaire. Abstraction faite de la R-D, les dépenses unitaires s'élèvent à environ 11 200 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE : elles s'élèvent à environ 2 000 USD en Colombie et en Grèce, mais sont égales ou supérieures à 29 000 USD aux États-Unis et au Luxembourg (voir le Tableau C1.2).

Les pays de l'OCDE où les activités de R-D sont en grande partie menées par les établissements d'enseignement tertiaire ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques (voir le Tableau C1.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires au titre de la R-D et des services auxiliaires représentent 31 % des dépenses unitaires totales d'éducation dans l'enseignement tertiaire. Dans huit des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses unitaires au titre de la R-D et des services auxiliaires représentent au moins 40 % des dépenses unitaires totales d'éducation dans l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage est le plus élevé au Danemark et en Suède (de l'ordre de 52 %) (voir le Tableau C1.2).

Graphique C1.3. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type de service (2017)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164408

Le pourcentage des dépenses unitaires au titre des services auxiliaires tend toutefois à être moins élevé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs (voir le tableau C1.2 en annexe). En moyenne, les services auxiliaires représentent 5 % seulement des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ; leur pourcentage est même négligeable (moins de 100 USD par étudiant) au Danemark, en Finlande, en Israël, en République tchèque et en Suède. Les États-Unis, le Luxembourg et la République slovaque sont les pays de l'OCDE où les dépenses unitaires au titre des services auxiliaires sont les plus élevées dans l'enseignement tertiaire : plus de 2 000 USD par étudiant (voir le Tableau C1.2).

Dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le produit intérieur brut (PIB) par habitant est un indicateur qui tient compte de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme la scolarisation est généralisée (et le plus souvent obligatoire) aux premiers niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE, rapporter les dépenses unitaires au PIB par habitant permet de déterminer si le budget consacré à chaque individu est proportionnel à la capacité financière des pays. Aux niveaux supérieurs d'enseignement, cet indicateur n'est plus aussi probant, car les taux de scolarisation varient fortement entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire, la valeur de cet indicateur peut par exemple être assez élevée dans les pays de l'OCDE qui consacrent une part relativement importante de leur richesse à un nombre relativement restreint d'étudiants.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires totales tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) représentent en moyenne 26 % du PIB par habitant ; plus précisément 23 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 36 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau C1.4, disponible en ligne). Certains des pays où les dépenses unitaires sont peu élevées peuvent toutefois investir relativement plus dans l'éducation en pourcentage de leur PIB par habitant. Au Portugal par exemple, les dépenses unitaires pour la plupart des niveaux d'enseignement et le PIB par habitant sont toutes deux inférieures à la moyenne de l'OCDE, mais les dépenses unitaires sont supérieures à la moyenne en pourcentage du PIB par habitant pour les niveaux d'enseignement concernés (voir le tableau C1.4, disponible en ligne).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation est complexe. Elle est nettement positive dans l'enseignement non tertiaire. En d'autres termes, les dépenses unitaires tendent à être inférieures dans les pays moins riches que dans les pays plus riches. Cette relation est généralement positive dans l'enseignement non tertiaire, mais des différences s'observent même entre des pays dont le PIB par habitant est comparable, en particulier parmi ceux où il est supérieur à 30 000 USD. L'Autriche et les Pays-Bas affichent par exemple un PIB par habitant similaire (de l'ordre de 50 000 USD, voir le tableau X2.1 à l'annexe 2), mais en affectent un pourcentage très différent à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les dépenses au titre de l'enseignement non tertiaire représentent 28 % du PIB par habitant en Autriche, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (23 %), mais 22 % seulement du PIB par habitant aux Pays-Bas (voir le tableau C1.4, disponible en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires varient davantage entre les pays, tout comme leur part dans le PIB par habitant. Le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni dépensent par étudiant l'équivalent de plus de 50 % de leur PIB par habitant dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau C1.4, disponible en ligne). Le pourcentage élevé des dépenses unitaires du Royaume-Uni s'explique principalement par le montant extrêmement élevé du budget de la R-D, qui représente environ un quart des dépenses unitaires totales (voir le Tableau C1.2).

Évolution des dépenses unitaires d'éducation entre 2012 et 2017

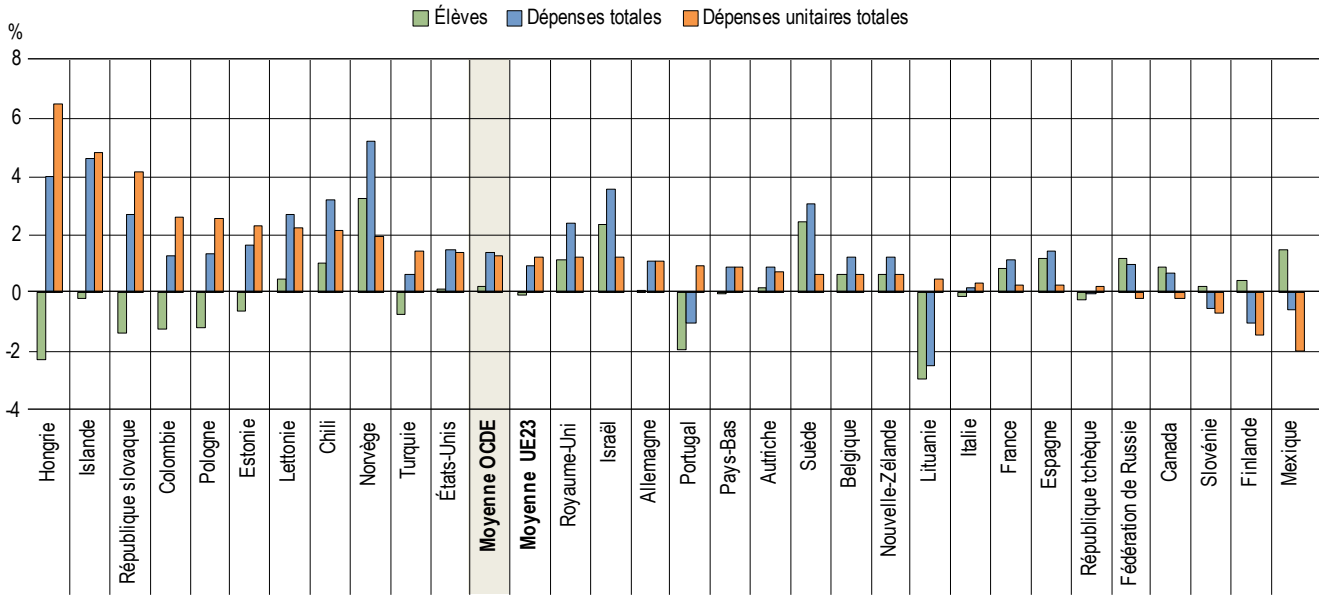
L'évolution des dépenses d'éducation suit largement celle de la population d'âge scolaire et des dépenses au titre de la rémunération des enseignants, dont l'importance varie selon le nombre d'enseignants et leur niveau de rémunération. La rémunération des enseignants (qui est le principal poste de dépenses) a progressé au cours des dix dernières années dans la majorité des pays (voir l'indicateur D3). La taille de la population d'âge scolaire a un impact sur l'effectif scolarisé et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Plus la population à scolariser est importante, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Les dépenses unitaires peuvent également varier au fil du temps entre les différents niveaux d'enseignement, car les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes à chaque niveau d'enseignement.

Entre 2012 et 2017, les dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté en moyenne de 1.3 % par an dans les pays de l'OCDE, alors que l'effectif scolarisé est resté stable (voir le Tableau C1.3 et le Graphique C1.4). Durant cette période, la croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires a été positive dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Canada, en Finlande, au Mexique et en Slovénie, où les dépenses unitaires ont diminué (dans une mesure comprise entre 0.2 % et 2.0 %) soit sous l'effet conjugué de la réduction du budget de l'éducation et d'une légère augmentation de l'effectif scolarisé, soit, comme au Canada, en raison de dépenses moins élevées que l'augmentation de l'effectif scolarisé. Dans certains pays européens, tels que l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Pologne et la République slovaque, les taux élevés de croissance annuelle des dépenses unitaires (égaux ou supérieurs à 2 %) s'expliquent par la forte progression des dépenses et la diminution sensible du taux de croissance de l'effectif scolarisé durant la période à l'étude. En dehors de l'Union européenne, le Chili, l'Islande, la Norvège et la Turquie ont également fait état d'une augmentation des dépenses unitaires de l'ordre de 2 % en valeur réelle depuis 2012 (voir le Tableau C1.3).

Les effectifs scolarisés dans l'enseignement non tertiaire sont restés assez stables dans l'ensemble dans les pays de l'OCDE entre 2012 et 2017. Durant cette période, les dépenses au titre de l'enseignement non tertiaire ont progressé à raison de 1.6 % par an en moyenne (voir le Tableau C1.3). Les dépenses unitaires au titre de l'enseignement non tertiaire ont augmenté de 1.4 % par an en moyenne entre 2012 et 2017. Les dépenses unitaires sont plus élevées en 2017 qu'elles ne l'étaient en

2012 dans la plupart des pays de l'OCDE, sauf au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, au Mexique et en Slovénie. Les dépenses unitaires ont progressé de plus de 4 % par an en Colombie, en Hongrie, en Islande et en République slovaque sous l'effet conjugué d'une stabilisation ou d'un léger tassement des effectifs scolarisés et d'une augmentation sensible des dépenses totales au titre de l'enseignement non tertiaire (de plus de 3 % par an) entre 2012 et 2017. Par contraste, l'augmentation des effectifs scolarisés est allée de pair avec une diminution des dépenses unitaires d'éducation en Finlande, au Mexique et en Slovénie (voir le Tableau C1.3).

Graphique C1.4. Croissance moyenne annuelle des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2017)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance moyenne annuelle des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164427

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté à un rythme légèrement moins soutenu qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement : elles ont progressé de 0.9 % en moyenne par an entre 2012 et 2017. Elles ont également augmenté plus rapidement que les effectifs scolarisés durant cette période (en progression de 0.5 % en moyenne par an). Les pays de l'OCDE ont donc enregistré une augmentation moyenne de 0.4 % des dépenses unitaires durant cette période. Des écarts importants s'observent toutefois entre les pays. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'Allemagne, le Canada, la Colombie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, Israël, la Lituanie, le Mexique, les Pays-Bas, la République tchèque et la Turquie ont enregistré une baisse des dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire. Dans la plupart de ces pays, cette diminution s'explique en grande partie par l'augmentation rapide des effectifs scolarisés à ce niveau d'enseignement. Par contraste, l'augmentation des dépenses unitaires de plus de 4 % dans l'enseignement tertiaire est imputable à l'augmentation des dépenses totales et à la diminution des effectifs scolarisés en Estonie, en Hongrie, en Islande et en République slovaque (voir le Tableau C1.3).

Dépenses publiques unitaires d'éducation, selon le type d'établissement

Les ressources des établissements privés sont supérieures à celles des établissements publics. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires totales s'élèvent en moyenne à un peu plus de 11 000 USD dans les établissements publics, contre 11 200 USD dans les établissements privés dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C1.6, disponible en ligne). Des différences marquées s'observent dans des pays tels qu'Israël, les États-Unis, les Pays-Bas et la Turquie où les dépenses unitaires au titre des établissements privés sont au moins supérieures de 5 000 USD à celles au titre des établissements publics. Par contraste, elles sont plus élevées dans les établissements publics que dans les

établissements privés (dans une mesure supérieure à 4 000 USD) en Autriche, au Canada, en Islande et au Luxembourg (voir le tableau C1.6, disponible en ligne).

L'analyse du budget public de l'éducation est révélatrice de l'importance que les gouvernements accordent à ce domaine (voir l'indicateur C4). Les fonds publics financent naturellement les établissements publics, mais dans certains cas, une partie non négligeable de ces fonds peut être dirigée vers les établissements privés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire passent près du simple au double entre les établissements privés (5 500 USD) et les établissements publics (10 100 USD). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement (voir le tableau C1.6, disponible en ligne). Dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses unitaires publiques s'élèvent à 9 500 USD au titre des établissements publics, soit environ 50 % de plus qu'au titre des établissements privés (6 100 USD), alors que dans l'enseignement non tertiaire, elles s'élèvent à 13 300 USD au titre des établissements publics, soit plus du triple qu'au titre des établissements privés (4 400 USD) (voir le tableau C1.6, disponible en ligne).

Définitions

Les **services auxiliaires** sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Il s'agit principalement des services à caractère social à l'intention des élèves ou des étudiants. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ces services englobent la cantine, les soins de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la cantine et les soins de santé.

Les dépenses au titre des **services d'éducation** comprennent toutes les dépenses en rapport direct avec l'enseignement que dispensent les établissements, soit la rémunération des enseignants, la construction et l'entretien des bâtiments scolaires, le matériel pédagogique et les manuels et, enfin, la gestion des établissements.

Les **activités de recherche et développement (R-D)** sont les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Méthodologie

Le taux annuel moyen de croissance est calculé sur la base du taux composé de progression géométrique qui permet de déduire un taux constant au cours de la période à l'étude.

Les dépenses unitaires au titre d'un niveau d'enseignement donné sont calculées comme suit : les dépenses totales à ce niveau sont divisées par l'effectif scolarisé à ce niveau converti en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements et les formations dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur les PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour plus de détails).

Les dépenses unitaires d'éducation des entités infranationales sont ajustées sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) à l'échelle nationale. Des travaux plus approfondis s'imposent au sujet de la variation infranationale du coût de la vie pour ajuster les dépenses unitaires utilisées dans cette section.

Les dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant correspondent aux dépenses unitaires rapportées au PIB par habitant. Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées sur la base des taux nationaux d'inflation pour les aligner sur la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Quant aux effectifs scolarisés en équivalents temps plein, le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est influencé par les différences de définition des notions de scolarisation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein » entre les pays. Certains pays de l'OCDE comptabilisent tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme des étudiants à temps plein, alors que d'autres mesurent l'intensité de leur scolarisation d'après les unités de valeur qu'ils ont obtenues à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparemment plus élevées par étudiant en équivalent temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Dépenses au titre de la filière professionnelle : les dépenses financées par les entreprises ne sont incluses que si la composante professionnelle s'inscrit dans des programmes emploi-études dont la composante scolaire représente au moins 10 % de la formation totale. Les dépenses au titre des autres formations financées par les employeurs (dont toutes les composantes sont suivies en entreprise ou dont la composante professionnelle en entreprise représente au moins 95 % de la formation) sont exclues. Sont comprises dans les dépenses au titre de la filière professionnelle la rémunération des enseignants et autres personnels ainsi que le coût du matériel pédagogique et des équipements. En sont exclus la rémunération et autres avantages versés aux personnes en formation.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[5]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2017 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2019 par l'OCDE. Voir l'annexe 3 pour plus de précisions (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2017 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2019-20 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Les données infranationales sont disponibles dans six pays : l'Allemagne, la Belgique, le Canada, les États-Unis, la Lituanie et la Suisse. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales. Les données infranationales proviennent d'une enquête spéciale menée par l'OCDE en 2020.

Références

Eurydice (2020), *National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning | Eurydice*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-47_en (consulté le 30 juin 2020). [4]

Hoeckel, K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf (consulté le 21 février 2020). [2]

Kuczera, M. (2017), « Striking the right balance : Costs and benefits of apprenticeship », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 153, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en. [1]

Meer, J. (2007), « Evidence on the returns to secondary vocational education », *Economics of Education Review*, vol. 26/5, pp. 559-573, http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.04.002. [3]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr (consulté le 16 avril 2020). [5]

Tableaux de l'indicateur C1

Tableau C1.1 Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (2017)

Tableau C1.2 Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein pour les services d'éducation, les services auxiliaires et la R-D (2017)

Tableau C1.3 Croissance moyenne annuelle des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2017)

WEB Tableau C1.4 *Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein par rapport au PIB per capita (2017)*

WEB Tableau C1.5 *Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein selon la source de financement (2017)*

WEB Tableau C1.6 *Dépenses publiques et dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2017)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934164294

Tableau C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (2017)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Premier et deuxième cycles du secondaire confondus			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D)		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Pays**														
	Australie	10 238	13 181	14 019	7 371	11 825	12 640	8 504	11 270	10 943	23 261	20 436	14 314	13 272	11 935
	Autriche	12 754	16 794	14 425	18 054	16 593	16 705	5 700	15 097	18 457	19 206	19 089	13 711	16 319	14 672
	Belgique	11 106	14 524	14 210 d	14 896 d	14 606 d	14 578 d	x(3, 4, 5, 6)	13 054	12 965	19 649	19 422	12 539	14 287	12 954
	Canada[1, 2]	10 238 d	x(1)	x(5)	x(5)	13 891	13 891	m	11 380 d	18 820	27 948	24 671	m	14 428 d	m
	Chili	5 259	5 440	4 393	8 342	5 033	5 167	a	5 213	4 821	11 503	9 610	9 079	6 487	6 333
	Colombie[2, 3]	3 494	4 468	x(5)	x(5)	3 436	4 177	m	3 855	x(11)	x(11)	2 335	1 331	3 538	3 328
	Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	5 971	10 081	8 174	9 645	9 246	9 666	2 763	8 052	18 866	11 462	11 484	7 217	8 732	7 887
	Danemark	13 278	13 127	x(5)	x(5)	9 526	11 164	a	12 163	17 623	18 116	18 062	8 778	13 499	11 396
	Estonie	7 481	7 622	6 878	7 670	7 208	7 404	8 053	7 462	a	14 580	14 580	9 618	8 946	7 912
	Finlande	9 633	15 400	8 719	7 985 d	8 180 d	10 454 d	x(4, 5, 6)	10 133	a	17 730	17 730	9 874	11 637	10 082
	France	8 319	11 252	13 944	16 227	14 743	12 748	9 897	10 867	15 359	17 442	16 952	11 638	12 080	11 020
	Allemagne	9 572	11 975	12 963	17 960	15 466	13 283	12 403	12 195	11 284	18 487	18 486	10 436	13 529	11 822
	Grèce	6 085	6 951	5 834	8 756	6 638	6 789	m	m	a	3 294	3 294	2 137	m	m
	Hongrie	5 491	5 259	7 961	9 494	8 465	6 867	13 642	6 780	4 675	13 256	12 878	10 838	7 797	7 457
	Islande	13 333	15 620	10 785	13 426	11 503	13 122	15 532	13 254	9 682	16 497	16 270	m	13 819	m
	Irlande	8 215	10 054	x(5)	x(5)	8 890	9 445	35 312	9 218	x(11)	x(11)	16 794	16 185	10 489	10 386
	Israël	9 155	x(3, 4, 5)	6 940 d	17 258 d	9 079 d	9 079	1 205	9 064	5 584	15 795	12 310	8 382	9 671	8 936
	Italie	9 160	10 073	x(5)	x(5)	10 883 d	10 574 d	x(5, 6)	10 036	4 240	12 277	12 226	8 131	10 473	9 655
	Japon	8 824	10 511	x(5)	x(5)	11 510 d	11 024 d	x(5, 6, 9, 10, 11)	9 963	13 617 d	20 209 d	18 839 d	m	11 896	m
	Corée	11 702	12 597	x(5)	x(5)	14 394	13 579	a	12 704	5 791	11 948	10 633	8 400	11 981	11 202
	Lettonie	6 379	6 492	7 048	8 628	7 680	7 102	8 585	6 766	8 141	8 381	8 346	6 379	7 121	6 679
	Lituanie	6 340	5 994	6 066	5 832	6 002	5 997	5 857	6 094	a	8 428	8 428	6 353	6 652	6 156
	Luxembourg	19 690	23 073	22 236	22 546	22 427	22 724	1 951	21 244	27 920	55 433	52 089	32 325	23 324	22 053
	Mexique	2 782	2 438	3 115	3 980	3 418	2 823	a	2 803	x(11)	x(11)	6 586	5 263	3 320	3 139
	Pays-Bas	9 301	13 527	11 365	15 776	14 274	13 889	a	11 931	11 467	20 493	20 445	13 104	13 809	12 190
	Nouvelle-Zélande	8 533	10 059	12 004	13 859	12 401	11 117	10 059	9 937	11 279	17 096	16 068	12 755	11 098	10 471
	Norvège	13 906	13 906	17 398	16 982	17 191	15 735	21 168	14 848	20 615	23 522	23 439	13 414	16 644	14 548
	Pologne	7 806	7 286	6 798	8 639	7 838	7 577	3 742	7 597	27 938	10 041	10 044	7 843	8 144	7 652
	Portugal	8 766	10 993	x(5)	x(5)	10 463 d	10 721 d	x(5, 6)	9 836	7 451	11 941	11 788	9 126	10 220	9 696
	République slovaque	6 836	6 121	7 217	7 441	7 370	6 652	6 383	6 711	8 345	11 776	11 715	9 075	7 562	7 113
	Slovénie	9 062	11 336	9 199	7 599	8 110	9 370	a	9 223	3 757	14 100	12 787	10 302	9 897	9 427
	Espagne	8 161	9 567	9 732	12 851 d	10 711 d	10 134 d	x(4, 5, 6)	9 166	9 795	14 387	13 446	10 052	10 105	9 360
	Suède	12 189	12 894	11 078	14 723	12 427	12 634	5 883	12 339	6 874	27 167	25 584	11 928	14 505	12 271
	Suisse	m	m	x(5)	x(5)	18 966 d	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	4 002	3 912	5 448	6 159	5 776	4 859	a	4 594	x(11)	x(11)	9 708	7 857	5 586	5 227
	Royaume-Uni	11 604	11 749	13 429	8 978	11 480	11 592	a	11 597	19 093	29 131	28 144	22 291	14 209	13 226
	États-Unis	12 592	13 654	x(5)	x(5)	15 202	14 411	15 908	13 511	x(11)	x(11)	33 063	29 153	17 993	17 096
	Moyenne OCDE	9 090	10 527	10 051	11 521	10 888	10 547	m	9 999	12 422	17 566	16 327	11 234	11 231	10 103
	Moyenne UE23	9 269	10 963	10 383	11 774	10 836	10 786	m	10 344	13 014	17 126	16 688	11 339	11 515	10 503
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	5 651 d	2 582 d	5 382 d	5 382 d	x(3, 4, 5, 6)	5 382	5 379	9 776	8 629	7 750	6 090	5 898
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164313

Tableau C1.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein pour les services d'éducation, les services auxiliaires et la R-D (2017)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
		Services d'éducation	Services auxiliaires	Tous services confondus	Services d'éducation	Services auxiliaires	R-D	Tous services confondus	Tous services sauf R-D	Services d'éducation	Services auxiliaires	R-D	Tous services confondus	Tous services sauf R-D
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays													
	Australie	11 120	150	11 270	13 568	746	6 121	20 436	14 314	11 655	280	1 337	13 272	11 935
	Autriche	14 429	668	15 097	13 528	183	5 378	19 089	13 711	14 153	520	1 646	16 319	14 672
	Belgique	12 587	467	13 054	11 480	1 059	6 883	19 422	12 539	12 372	582	1 332	14 287	12 954
	Canada[1]	x(3)	x(3)	11 380 d	x(7)	x(7)	x(7)	24 671	m	x(12)	x(12)	x(12)	14 428 d	m
	Chili	4 800	413	5 213	8 766	313	531	9 610	9 079	5 950	384	154	6 487	6 333
	Colombie[2]	3 683	172	3 855	x(7)	x(7)	1 004	2 335	1 331	x(12)	x(12)	210	3 538	3 328
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	7 542	510	8 052	7 130	87	4 268	11 484	7 217	7 460	427	845	8 732	7 887
	Danemark	12 029	133	12 163	8 682	96	9 284	18 062	8 778	11 271	125	2 104	13 499	11 396
	Estonie	7 365	97	7 462	8 949	669	4 962	14 580	9 618	7 695	217	1 034	8 946	7 912
	Finlande	9 086	1 047	10 133	9 874	0	7 856	17 730	9 874	9 242	839	1 555	11 637	10 082
	France	9 513	1 353	10 867	10 831	807	5 313	16 952	11 638	9 776	1 244	1 059	12 080	11 020
	Allemagne	11 878	316	12 195	9 421	1 015	8 051	18 486	10 436	11 357	464	1 707	13 529	11 822
	Grèce	m	m	m	x(7)	x(7)	1 157	3 294	2 137	m	m	409	m	m
	Hongrie	5 905	875	6 780	9 787	1 051	2 041	12 878	10 838	6 553	904	340	7 797	7 457
	Islande	x(3)	x(3)	13 254	x(7)	x(7)	x(7)	16 270	m	x(12)	x(12)	x(12)	13 819	m
	Irlande	x(3)	x(3)	9 218	x(7)	x(7)	609	16 794	16 185	x(12)	x(12)	103	10 489	10 386
	Israël	8 623	441	9 064	8 338	44	3 929	12 310	8 382	8 569	367	735	9 671	8 936
	Italie	9 550	486	10 036	7 675	456	4 096	12 226	8 131	9 175	480	818	10 473	9 655
	Japon	x(3, 7)	x(3, 7)	9 963	x(7)	x(7)	x(7)	18 839 d	m	x(12)	x(12)	x(12)	11 896	m
	Corée	11 636	1 068	12 704	x(7)	x(7)	2 233	10 633	8 400	x(12)	x(12)	780	11 981	11 202
	Lettonie	6 651	115	6 766	6 245	134	1 968	8 346	6 379	6 560	119	443	7 121	6 679
	Lituanie	5 804	290	6 094	5 537	816	2 075	8 428	6 353	5 740	416	496	6 652	6 156
	Luxembourg	19 845	1 399	21 244	31 232	2 001	18 855	52 089	33 234	20 613	1 440	1 271	23 324	22 053
	Mexique	x(3)	x(3)	2 803	x(7)	x(7)	1 323	6 586	5 263	x(12)	x(12)	181	3 320	3 139
	Pays-Bas	11 931	a	11 931	13 104	a	7 341	20 445	13 104	12 190	a	1 619	13 809	12 190
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	9 937	x(7)	x(7)	3 313	16 068	12 755	x(12)	x(12)	627	11 098	10 471
	Norvège	14 351	497	14 848	13 072	343	10 024	23 439	13 414	14 083	465	2 096	16 644	14 548
	Pologne	7 343	254	7 597	7 572	271	2 201	10 044	7 843	7 394	258	492	8 144	7 652
	Portugal	9 207	629	9 836	8 714	412	2 663	11 788	9 126	9 110	586	524	10 220	9 696
	République slovaque	5 621	1 090	6 711	6 979	2 096	2 640	11 715	9 075	5 852	1 261	449	7 562	7 113
	Slovénie	x(3)	x(3)	9 223	x(7)	x(7)	2 485	12 787	10 302	x(12)	x(12)	470	9 897	9 427
	Espagne	8 489	677	9 166	9 506	546	3 394	13 446	10 052	8 712	648	745	10 105	9 360
	Suède	11 064	1 275	12 339	11 928	0	13 657	25 584	11 928	11 205	1 066	2 234	14 505	12 271
	Suisse	m	m	m	m	m	17 444	m	m	m	m	3 319	m	m
	Turquie	4 354	240	4 594	6 755	1 102	1 851	9 708	7 857	4 820	407	359	5 586	5 227
	Royaume-Uni	10 456	1 071	11 597	20 637	1 654	5 853	28 144	22 291	12 063	1 163	983	14 209	13 226
	États-Unis	12 440	1 071	13 511	24 839	4 314	3 911	33 063	29 153	15 282	1 814	896	17 993	17 096
	Moyenne OCDE	9 547	452	9 999	11 313	809	4 205	16 327	11 234	9 956	659	616	11 231	10 103
	Moyenne UE23	9 815	529	10 344	10 940	703	5 044	16 688	11 339	9 925	671	919	11 515	10 503
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	5 382	x(7)	x(7)	879	8 629	7 750	x(12)	x(12)	192	6 090	5 898
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1 Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164332

Tableau C1.3. Croissance moyenne annuelle des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein (de 2012 à 2017)

Déflateur du PIB 2015 = 100, prix constants et PPA constantes, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
		Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance moyenne annuelle entre 2012 et 2017 (en %)			Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance moyenne annuelle entre 2012 et 2017 (en %)			Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance moyenne annuelle entre 2012 et 2017 (en %)		
		2012	2017	Nombre d'élèves/ étudiants	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2012	2017	Nombre d'élèves/ étudiants	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2012	2017	Nombre d'élèves/ étudiants	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	m	10 611	m	m	m	m	19 242	m	m	m	m	12 496	m	m	m
	Autriche	13 508	14 164	-0.1	0.9	1.0	17 831	17 909	0.7	0.8	0.1	14 794	15 310	0.2	0.8	0.7
	Belgique	12 017	12 189	0.4	0.7	0.3	16 995	18 135	1.4	2.8	1.3	12 942	13 340	0.6	1.2	0.6
	Canada[1]	10 408 [d]	10 642 [d]	0.9 [d]	1.4 [d]	0.4 [d]	24 378	23 071	0.7	-0.4	-1.1	13 640 [d]	13 492 [d]	0.9 [d]	0.6 [d]	-0.2 [d]
	Chili	4 560	4 994	-0.3	1.5	1.8	8 402	9 207	2.5	4.4	1.8	5 568	6 215	0.4	2.7	2.2
	Colombie	2 417	3 045	-1.1	3.6	4.7	5 616	5 535	0.9	0.6	-0.3	948	1 015	-0.7	0.6	1.4
	Costa Rica	m	m	0.4	m	m	m	m	1.7	m	m	m	m	0.6	m	m
	République tchèque	7 008	7 501	1.0	2.3	1.4	11 267	10 698	-4.4	-5.4	-1.0	8 053	8 135	-0.3	-0.1	0.2
	Danemark	12 168	11 254	-0.3	-1.9	-1.6	m	16 713	1.0	m	m	m	12 491	0.0	m	m
	Estonie	6 861	7 029	0.6	1.1	0.5	8 915	13 734	-6.7	1.7	9.0	7 432	8 427	-1.2	1.3	2.5
	Finlande	10 023	9 553	0.4	-0.6	-1.0	19 143	16 714	0.5	-2.2	-2.7	11 820	10 970	0.4	-1.1	-1.5
	France	9 969	10 201	0.5	1.0	0.5	16 478	15 914	2.1	1.4	-0.7	11 188	11 340	0.8	1.1	0.3
	Allemagne	10 521	11 355	-0.7	0.8	1.5	18 334	17 214	3.1	1.8	-1.3	11 946	12 597	0.0	1.1	1.1
	Grèce	6 451	m	0.6	m	m	4 094	3 106	2.7	-2.8	-5.4	5 674	m	1.3	m	m
	Hongrie	4 613	6 565	-1.7	5.4	7.3	9 366	12 470	-4.9	0.7	5.9	5 521	7 550	-2.3	4.0	6.5
	Islande	9 974	12 514	0.1	4.7	4.6	11 763	15 362	-1.3	4.1	5.5	10 329	13 048	-0.2	4.6	4.8
	Irlande	m	8 935	2.2	m	m	m	16 279	1.9	m	m	m	10 167	2.2	m	m
	Israël	7 572	8 538	1.9	4.4	2.4	13 468	11 596	4.1	1.0	-2.9	8 583	9 110	2.3	3.5	1.2
	Italie	8 980	9 161	0.0	0.4	0.4	11 129	11 161	-0.5	-0.5	0.1	9 418	9 561	-0.1	0.2	0.3
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	12 390	-3.1	m	m	m	10 370	-1.4	m	m	m	11 685	-2.6	m	m
	Lettonie	5 367	6 342	0.0	3.4	3.4	7 802	7 824	-2.6	-2.5	0.1	5 973	6 676	-0.6	1.6	2.3
	Lituanie	4 994	5 703	-2.7	0.0	2.7	9 320	7 887	-3.9	-7.0	-3.3	6 079	6 225	-3.0	-2.5	0.5
	Luxembourg	21 485	19 866	1.6	0.0	-1.6	m	48 708	m	6.9	m	m	21 810	m	0.9	m
	Mexique	2 907	2 657	0.8	-1.0	-1.8	8 422	6 244	6.9	0.7	-5.8	3 490	3 148	1.5	-0.6	-2.0
	Pays-Bas	10 769	11 277	-0.6	0.4	0.9	19 540	19 323	2.2	1.9	-0.2	12 508	13 051	0.0	0.9	0.9
	Nouvelle-Zélande	8 999	9 280	0.6	1.2	0.6	14 641	15 006	0.7	1.2	0.5	10 062	10 365	0.6	1.2	0.6
	Norvège	13 212	14 288	0.5	2.1	1.6	19 613	22 554	3.2	6.2	2.8	14 413	16 016	1.0	3.2	2.1
	Pologne	6 577	7 320	-0.9	1.3	2.2	7 993	9 678	-2.7	1.1	3.9	6 917	7 847	-1.3	1.2	2.6
	Portugal	8 953	9 366	-1.9	-1.0	0.9	10 656	11 225	-2.3	-1.3	1.0	9 294	9 731	-2.0	-1.1	0.9
	République slovaque	5 531	6 818	-1.1	3.1	4.3	9 539	11 902	-2.9	1.5	4.5	6 266	7 682	-1.4	2.7	4.2
	Slovénie	9 290	8 595	1.1	-0.4	-1.5	10 526	11 916	-3.2	-0.8	2.5	9 568	9 223	0.2	-0.5	-0.7
	Espagne	8 387	8 544	1.0	1.3	0.4	12 727	12 535	1.9	1.6	-0.3	9 304	9 420	1.2	1.4	0.2
	Suède	11 142	11 719	2.7	3.8	1.0	23 744	24 299	0.9	1.4	0.5	13 359	13 777	2.4	3.0	0.6
	Suisse	18 255	m	1.4	m	m	26 901	m	2.9	m	m	19 803	m	1.7	m	m
	Turquie	3 764	4 526	2.1	5.9	3.8	12 127	9 562	8.9	3.9	-4.6	5 003	5 502	3.2	5.2	1.9
	Royaume-Uni	10 540	10 979	0.8	1.6	0.8	25 500	26 643	3.3	4.2	0.9	12 664	13 451	1.1	2.4	1.2
	États-Unis	12 284	13 126	0.5	1.8	1.3	28 825	32 120	-1.2	0.9	2.2	16 336	17 479	0.1	1.5	1.4
	Moyenne OCDE	9 076	9 442	0.2	1.6	1.4	14 357	15 482	0.5	0.9	0.4	9 642	10 540	0.2	1.4	1.3
	Moyenne UE23	9 325	9 747	0.1	1.1	1.1	13 545	15 739	-0.6	0.2	0.7	9 536	10 854	-0.1	0.9	1.2
Partenaires	Argentine	m	m	0.3	m	m	m	m	2.9	m	m	m	m	0.9	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	3.2	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	0.5	m	m	m	m	5.0	m	m	m	m	1.1	m	m
	Fédération de Russie	4 984	5 048	2.8	3.1	0.3	7 799	8 094	-3.8	-3.1	0.7	5 772	5 712	1.2	0.9	-0.2
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	2.2	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164351

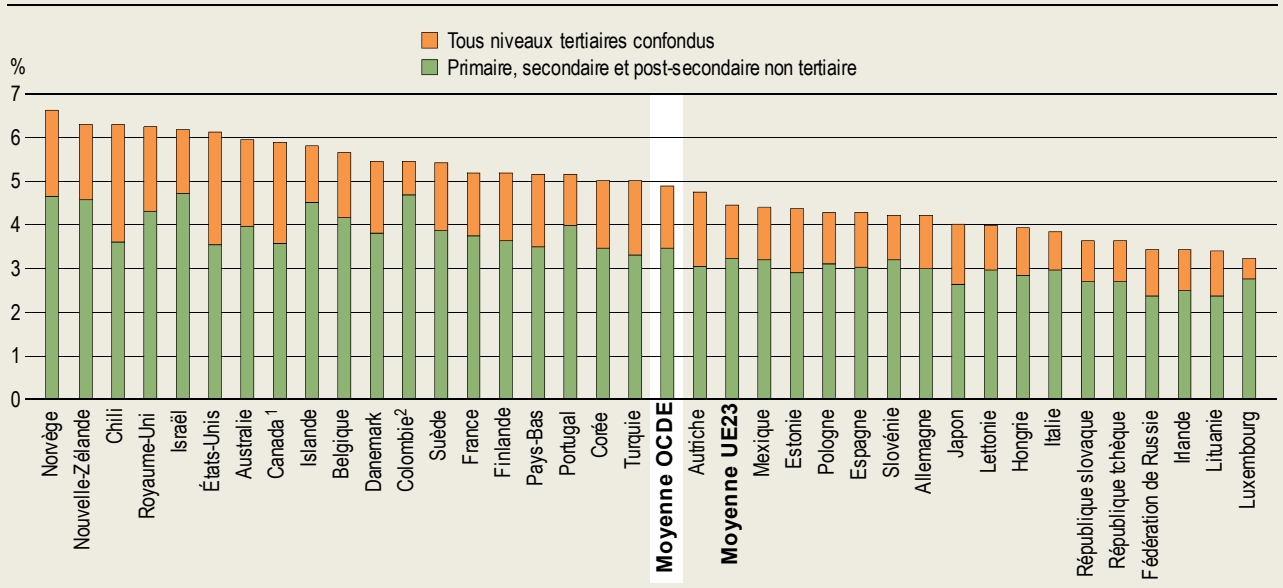
Indicateur C2. Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

Faits marquants

- En 2017, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 4.9 % de leur produit intérieur brut (PIB) au financement de leurs établissements d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), mais ce pourcentage varie fortement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part de la richesse affectée à l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) s'élève à 3.5 % du PIB ; elle est nettement plus élevée que celle affectée à l'enseignement tertiaire (1.4 % du PIB).
- Le secteur privé joue un rôle crucial dans le financement de l'enseignement tertiaire : sa part représente un tiers en moyenne des dépenses au titre des établissements d'enseignement (soit l'équivalent de 0.4 % du PIB), après transferts entre les pouvoirs publics et le secteur privé. Dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses privées au titre de l'éducation représentent un dixième seulement des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, soit 0.3 % du PIB.
- Entre 2012 et 2017, les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ont diminué en pourcentage du PIB dans plus de deux tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE, essentiellement en raison du rythme moins soutenu auquel les dépenses totales au titre des établissements de ces niveaux d'enseignement ont progressé par comparaison avec le PIB.

Graphique C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2017)

Dépenses provenant de sources publiques, privées ou internationales, selon le niveau d'enseignement



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164522

Contexte

Les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour promouvoir la croissance économique, accroître la productivité, favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et réduire les inégalités sociales. Le niveau de dépenses au titre des établissements d'enseignement dépend de la taille de la population d'âge scolaire, des taux de scolarisation, des niveaux de salaire des enseignants et de la façon dont l'enseignement est organisé et dispensé. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (qui correspondent approximativement au groupe d'âge des 6-14 ans), les taux de scolarisation sont proches de 100 % dans la plupart des pays de l'OCDE. L'effectif d'élèves varie donc fortement en fonction de l'évolution démographique. Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, car une partie de la population concernée ne sera plus scolarisée (voir l'indicateur B1).

Pour tenir compte de ces facteurs, le présent indicateur évalue les dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport la richesse nationale et illustre la priorité accordée à l'éducation en fonction des ressources globales des pays. La richesse nationale est estimée sur la base du PIB, et les dépenses d'éducation englobent les dépenses du secteur public, des entreprises ainsi que des effectifs scolarisés et de leur famille. Cet indicateur couvre les dépenses au titre des établissements d'enseignement, des universités et des autres établissements publics et privés fournissant des services d'éducation ou d'appui à l'éducation.

Les gouvernements surveillent leur budget de très près et peuvent décider de restrictions budgétaires même dans des secteurs majeurs tels que l'éducation en cas de ralentissement économique. Cet indicateur montre à titre de référence comment les dépenses d'éducation ont évolué au fil du temps en pourcentage du PIB national dans les pays de l'OCDE. Dans leurs décisions d'affectation budgétaire, les gouvernements doivent faire des arbitrages entre les postes où investir davantage, notamment le salaire des enseignants et le budget des infrastructures scolaires.

Autres faits marquants

- Dans le budget de l'éducation, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont le poste de dépenses le plus important (69 % du budget total, soit 3.4 % du PIB) ; leur part varie selon la taille de l'effectif scolarisé.
- Les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentaient 0.8 % du PIB, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, après transferts entre les pouvoirs publics et le secteur privé.
- Entre 2015 et 2017, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont diminué légèrement en pourcentage du PIB dans les niveaux d'enseignement non tertiaire (1.2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). En revanche, la réduction des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire a été plus marquée, avec un recul d'un peu plus de 5.1 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Tous les pays membres et partenaires de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. En 2017, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 4.9 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.1).

En pourcentage du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent 6 % en Australie, au Chili, aux États-Unis, en Israël, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, mais sont de l'ordre de 3 à 4 % en Fédération de Russie, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en République slovaque et en République tchèque (voir le Graphique C2.1 et le Tableau C2.1). De nombreux facteurs influent sur la place relative des pays dans le classement selon cet indicateur, notamment la taille relative de l'effectif scolarisé, la durée des études et l'affectation des fonds. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses peuvent être influencées par les critères d'admission à des niveaux supérieurs d'enseignement, la taille de l'effectif scolarisé dans chaque secteur et domaine d'études, ainsi que l'ampleur de l'investissement dans des activités de recherche.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part de la richesse nationale consacrée à l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) est nettement supérieure à celle consacrée à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.1 et le Graphique C2.1). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3.5 % du PIB, concernent les niveaux d'enseignement non tertiaire, en raison des taux élevés de scolarisation à ces niveaux. La part du budget alloué aux établissements d'enseignement non tertiaire représente au moins 4.5 % du PIB en Colombie, en Islande, en Israël, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, mais environ 2.4 % du PIB en Lituanie et en Fédération de Russie (voir le Tableau C2.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des établissements d'enseignement représentent 1.5 % du PIB dans l'enseignement primaire et 1 % du PIB dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement est toutefois fortement influencée par la composition démographique des pays et par la durée des études à chaque niveau d'enseignement. Les pays où les taux de fécondité sont relativement peu élevés sont moins susceptibles de consacrer une plus grande part de leur richesse à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il apparaît d'ailleurs que les pays qui investissent 1 % de leur PIB ou moins dans l'enseignement primaire tendent à afficher des taux de natalité peu élevés (c'est le cas de l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, l'Italie, la Lituanie, la République slovaque et la République tchèque, voir le Tableau C2.1). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses représentent entre 0.5 % du PIB en filière professionnelle et 0.6 % en filière générale, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ces chiffres varient toutefois fortement entre les pays. Environ un tiers des pays dont les données sont disponibles consacrent une part plus élevée de leur PIB à la filière professionnelle qu'à la filière générale ; les différences les plus importantes s'observent en Finlande, aux Pays-Bas et en République tchèque (0.5-0.6 points de pourcentage) (voir le Tableau C2.1).

L'enseignement tertiaire représente en moyenne 1.4 % du PIB des pays. À ce niveau d'enseignement, les différents parcours des étudiants, les filières d'enseignement, la durée des études, l'organisation de l'enseignement et le budget alloué à la recherche et au développement (R-D) sont autant de facteurs qui influent sur le niveau des dépenses. En 2017, ce sont l'Australie, le Canada, le Chili, les États-Unis, la Norvège et le Royaume-Uni qui ont consacré la part la plus élevée de leur PIB à l'enseignement tertiaire (entre 2 et 3 %). Sans surprise, ces pays comptent aussi parmi ceux où la part privée du financement de ce niveau d'enseignement est la plus élevée après contrôle des transferts public-privé (entre 1.1 et 1.7 % du PIB ; voir le Tableau C2.2 et le Graphique C2.2).

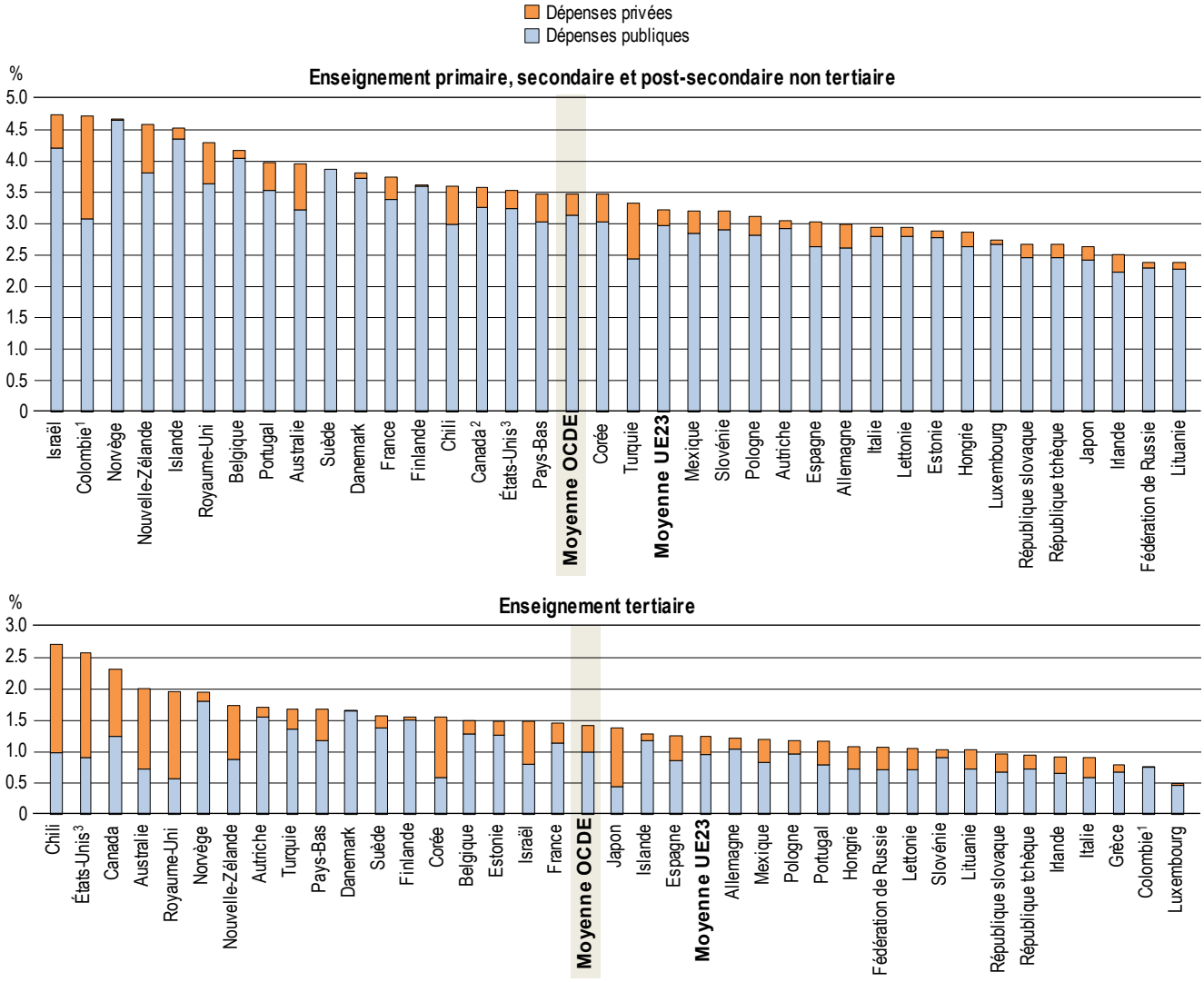
Les dépenses de R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent représenter une part importante du budget total de ce niveau d'enseignement ; leur ampleur dépend de la structure des activités de recherche subventionnées par les fonds publics ainsi que des infrastructures et des équipements disponibles. En Australie, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède ainsi que dans les autres pays de l'OCDE où la majeure partie des activités de recherche subventionnées par l'État s'effectuent dans les établissements d'enseignement tertiaire, les dépenses de R-D sont plus importantes que dans les pays où la majeure partie de ces activités s'effectuent dans d'autres structures. Si les activités de R-D sont exclues, les dépenses au titre des établissements d'enseignement diminuent en pourcentage du PIB de 0.4 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE ; cette diminution représente au moins 0.7 point de pourcentage au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède (voir le Tableau C2.1).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, selon la provenance des fonds

Le budget de l'éducation reste essentiellement constitué de fonds publics dans les pays de l'OCDE. En moyenne, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent (après transferts au secteur privé) 4.1 % du PIB. Toutefois, ce pourcentage varie fortement entre les pays dont les données sont disponibles. L'investissement public direct représente entre 2.8 et 3.2 % du PIB en Fédération de Russie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Japon, en Lituanie, au Luxembourg, en République slovaque et en République tchèque, mais entre 5.0 et 6.4 % du PIB en Belgique, au Brésil, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède (voir le Tableau C2.2).

Graphique C2.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2017)

Après transferts entre sources publiques, privées et internationales ; enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
1. Année de référence : 2018.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164541

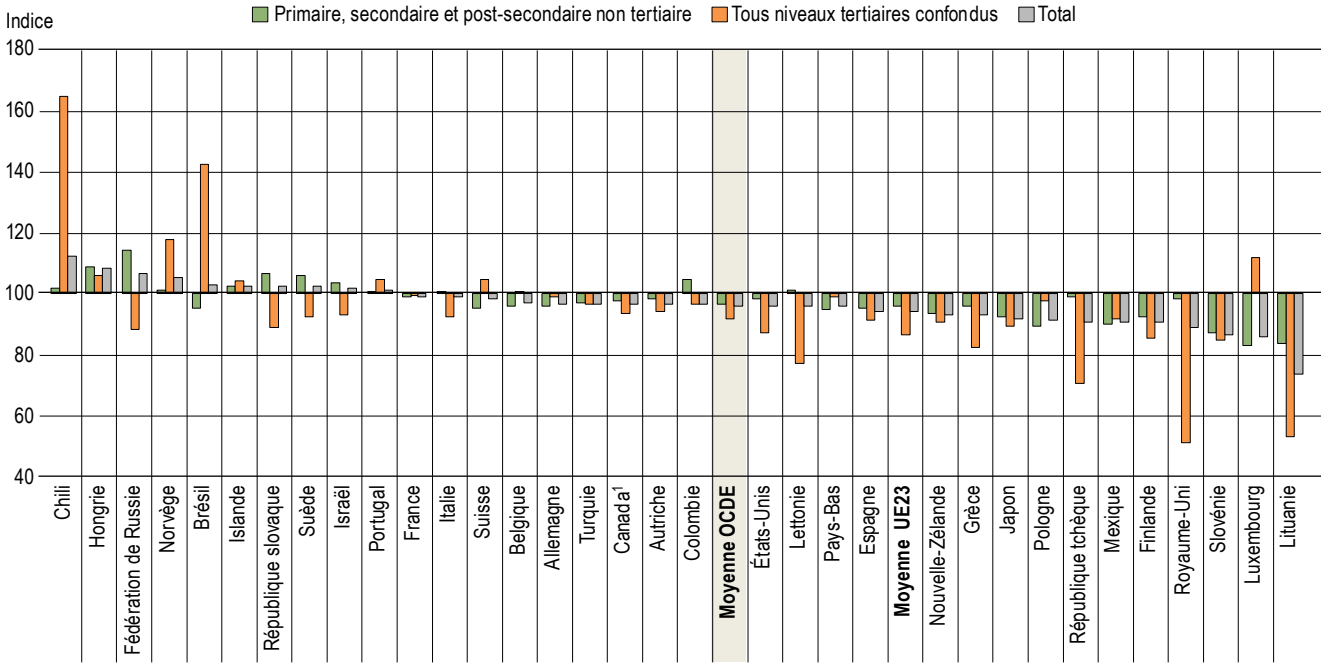
De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les transferts publics aux ménages (tels que les bourses et les prêts d'études destinés à financer les frais de scolarité et autres) et les subventions publiques au titre de l'éducation à d'autres entités privées (telles que des entreprises ou des organisations syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissage par exemple) représentent en moyenne 0.2 % du PIB dans les pays de l'OCDE ; ils représentent plus de 0.3 % du PIB en Australie, au Chili et en Nouvelle-Zélande et atteignent 0.6 % du PIB au Royaume-Uni (voir le graphique C2.2), ce qui s'explique principalement par les transferts publics dans l'enseignement tertiaire.

L'austérité budgétaire conduit de nombreux systèmes d'éducation à mettre davantage le secteur privé à contribution, en particulier pour financer l'enseignement tertiaire. Après transferts, les financements privés au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent en moyenne 0.8 % du PIB. Les transferts directs du secteur privé aux établissements d'enseignement varient toutefois sensiblement entre les pays : ils ne représentent pas plus de 0.1 % du PIB au Danemark, en Finlande et au Luxembourg, mais atteignent au moins 2 % du PIB en Australie, au Chili, aux États-Unis et au Royaume-Uni (voir le Graphique C2.2).

L'investissement privé est peu élevé dans l'enseignement non tertiaire : il représente en moyenne 0.3 % du PIB dans les pays de l'OCDE après contrôle des transferts public-privé, mais au moins 0.7 % du PIB en Australie, en Colombie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, les pays où la part relative des fonds privés est la plus élevée dans l'enseignement non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, l'investissement privé prend plus d'importance et représente en moyenne 0.4 % du PIB après transferts. Dans certains pays, les sources privées contribuent davantage que dans d'autres, même avant prise en compte des transferts publics aux ménages. Dans des pays comme l'Australie, le Chili, la Corée, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, les dépenses privées correspondent à au moins 0.6 % du PIB, avant transferts. Après prise en compte des transferts publics, les investissements privés représentent plus de 1 % du PIB dans ces pays. Au Chili et aux États-Unis, les dépenses privées représentent plus de 1.7 % du PIB, soit le pourcentage le plus élevé parmi tous les pays de l'OCDE (voir le Tableau C2.2 et le Graphique C2.2).

Graphique C2.3. Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015 et 2017)

Source finale de financement, par niveau d'enseignement ; année de référence 2015 = 100



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Rupture des séries chronologiques.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C2.4, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164560

Évolution des dépenses d'éducation entre 2012 et 2017

Entre 2012 et 2017, les pays de l'OCDE ont augmenté les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement, mais à un rythme plus lent que la croissance moyenne du PIB (tableau C2.4, disponible en ligne, et graphique C2.3).). Cette tendance se vérifie également lorsque des sources privées sont prises en compte. Toutes sources confondues, les dépenses totales au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté de 6.6 % en moyenne entre 2012 et 2017 dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses totales rapportées au PIB ont diminué de 5.2 %, essentiellement à cause du rythme plus soutenu auquel le PIB a augmenté pendant cette période (13.1 %) (voir le tableau C2.3). Les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ont diminué en pourcentage du PIB dans plus de deux tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE. Les ajustements négatifs les plus importants ont été enregistrés en Colombie, en République tchèque, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg, au Mexique et en Slovénie avec une augmentation du PIB de 10 % et une réduction des dépenses totales au titre de l'éducation durant la même période. Par contraste, la Norvège fait figure exception avec une augmentation de 17 % des dépenses totales au titre de l'éducation, supérieure à l'augmentation significative de son PIB (voir le Tableau C2.3).

L'évolution des dépenses au titre des différents niveaux d'enseignement a suivi la même tendance entre 2012 et 2017. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement, dans les niveaux de l'enseignement non tertiaire, ont diminué de 3.9 % en pourcentage du PIB. Ces moyennes occultent toutefois des variations importantes dans certains pays. Durant cette période, les dépenses au titre des établissements d'enseignement non tertiaire ont par exemple augmenté d'au moins 6 % en pourcentage du PIB en Fédération de Russie et en Suède. Durant la même période, les plus fortes augmentations des dépenses au titre de ces niveaux d'enseignement ont été enregistrées en Lituanie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Slovénie (plus de 11 %), ce qui s'explique en grande partie par une diminution globale des dépenses publiques (voir le Tableau C2.3).

Dans un cinquième environ des pays dont les données sont disponibles, les investissements dans l'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB ont augmenté entre 2012 et 2017, alors qu'ils ont diminué ou sont restés presque stables dans l'enseignement non tertiaire. Le Chili, le Luxembourg et le Royaume-Uni illustrent clairement cette tendance : en pourcentage du PIB, les dépenses ont augmenté de plus de 10 % dans l'enseignement tertiaire, mais elles ont diminué d'au moins 2 % dans l'enseignement non tertiaire durant cette période (voir le Tableau C2.3).

Définitions

Les **dépenses au titre des établissements d'enseignement** correspondent aux dépenses publiques, privées et internationales au titre des entités qui fournissent des services d'éducation aux individus ou des services en rapport avec l'éducation aux individus et à d'autres établissements d'enseignement (écoles, universités et autres institutions publiques et privées).

Les **dépenses publiques initiales** comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement ainsi que les transferts publics au secteur privé et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses privées initiales** correspondent aux frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses internationales initiales** comprennent les dépenses internationales directes au titre des établissements d'enseignement (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et les transferts internationaux aux gouvernements.

Les **dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses privées finales** comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement), qu'elles soient ou non partiellement financées par des subventions publiques. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante de pratique professionnelle dans les programmes « emploi-études » et les programmes de formation en milieu professionnel. Les **dépenses internationales finales** comprennent les montants directement versés par le secteur international aux établissements d'enseignement, par exemple des budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements d'enseignement.

Les **subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées** incluent les transferts publics et internationaux, tels que les bourses et les aides financières aux effectifs scolarisés, ainsi que certaines subventions à d'autres entités privées. Elles correspondent donc aux transferts publics et à certains autres versements aux ménages, pour autant qu'ils financent des services d'éducation dans les établissements d'enseignement (par exemple, les bourses, les aides financières et les prêts d'études au titre des frais de scolarité). Elles incluent aussi les transferts et autres versements publics (essentiellement sous forme de subventions) à d'autres entités privées, notamment les subventions aux entreprises et aux organisations

syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissages et les subventions au titre des intérêts aux institutions financières privées qui accordent des prêts d'études, etc.

Les **dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement** couvrent les dépenses des pouvoirs publics au titre de ressources d'éducation fournies aux établissements d'enseignement ou les versements des pouvoirs publics aux établissements d'enseignement qui sont responsables de l'achat de ressources d'éducation.

Les **dépenses privées (des ménages et autres entités privées) directes au titre des établissements d'enseignement** comprennent les frais de scolarité et autres montants versés par le secteur privé aux établissements d'enseignement, qu'ils soient ou non partiellement financés par des subventions publiques.

Méthodologie

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB d'un niveau d'enseignement sont calculées comme suit : les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau sont divisées par le PIB. Les dépenses et le PIB exprimés en devise nationale sont divisés par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB afin d'obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur l'indice PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Toutes les entités qui financent l'éducation sont publiques, privées ou internationales (organismes internationaux et autres entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses publiques et internationales pour des raisons de présentation. Comme la part des dépenses internationales est relativement minime par rapport à celle des autres dépenses, inclure les dépenses internationales dans les dépenses publiques n'affecte pas l'analyse de la part des dépenses publiques.

Les dépenses au titre des biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leur formation peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans les indicateurs C4 et C5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux effectifs scolarisés (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et donnent dès lors un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. De nombreux pays mettent en place un système de prêt et de remboursement dans l'enseignement tertiaire. Les prêts publics sont pris en considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[1]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2017 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2019 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, https://doi.org/10.1787/69096873-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005 à 2017 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2019 et 2020 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Référence

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr (consulté le 16 avril 2020). [1]

Tableaux de l'indicateur C2

Tableau C2.1	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2017)
Tableau C2.2	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2017)
Tableau C2.3	Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005, 2012 et 2017)
WEB Tableau C2.4	*Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005, 2012 et 2017)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164446

Tableau C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2017)

Dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Premier et deuxième cycles du secondaire confondus			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D)		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	1.8	1.3	0.6	0.2	0.8	2.0	0.1	4.0	0.2	1.8	2.0	1.4	6.0	5.4
	Autriche	0.9	1.2	0.3	0.6	0.9	2.1	0.0	3.1	0.3	1.5	1.7	1.2	4.8	4.3
	Belgique	1.6	0.9	0.7 d	1.0 d	1.7 d	2.6 d	x(3, 4, 5, 6)	4.2	0.0	1.5	1.5	1.0	5.7	5.1
	Canada[1, 2]	2.2 d	x(1)	x(5)	x(5)	1.4	1.4	m	3.6 d	0.6	1.7	2.3	m	5.9 d	m
	Chili	1.8	0.6	0.9	0.3	1.2	1.8	a	3.6	0.4	2.3	2.7	2.6	6.3	6.2
	Colombie[2, 3]	2.0	2.1	x(5)	x(5)	0.6	2.7	m	4.7	x(11)	x(11)	0.8	0.4	5.5	5.1
	Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	0.8	1.0	0.2	0.7	0.9	1.8	0.0	2.7	0.0	0.9	0.9	0.6	3.6	3.3
	Danemark	2.0	1.0	x(5)	x(5)	0.9	1.8	a	3.8	0.2	1.5	1.7	0.8	5.5	4.6
	Estonie	1.5	0.7	0.4	0.3	0.7	1.3	0.1	2.9	a	1.5	1.5	1.0	4.4	3.9
	Finlande	1.3	1.1	0.3	0.9 d	1.2 d	2.3 d	x(4, 5, 6)	3.6	a	1.6	1.6	0.9	5.2	4.5
	France	1.2	1.3	0.8	0.5	1.2	2.5	0.0	3.7	0.3	1.1	1.5	1.0	5.2	4.7
	Allemagne	0.7	1.2	0.4	0.5	0.9	2.1	0.2	3.0	0.0	1.2	1.2	0.7	4.2	3.7
	Grèce	1.3	0.7	0.5	0.3	0.7	1.4	m	m	a	0.8	0.8	0.5	m	m
	Hongrie	0.7	0.7	0.7	0.4	1.1	1.8	0.3	2.9	0.0	1.1	1.1	0.9	3.9	3.8
	Islande	2.2	1.0	0.8	0.4	1.2	2.2	0.1	4.5	0.0	1.3	1.3	m	5.8	m
	Irlande	1.2	0.6	x(5)	x(5)	0.5	1.1	0.2	2.5	x(11)	x(11)	0.9	0.9	3.4	3.4
	Israël	2.5	x(3, 4, 5)	1.4 d	0.9 d	2.2 d	2.2	0.0	4.7	0.2	1.3	1.5	1.0	6.2	5.7
	Italie	1.0	0.7	x(5)	x(5)	1.2 d	1.9 d	x(5, 6)	3.0	0.0	0.9	0.9	0.6	3.9	3.6
	Japon	1.1	0.7	x(5)	x(5)	0.8 d	1.5 d	x(5, 6, 9, 10, 11)	2.6	0.2 d	1.2 d	1.4 d	m	4.0	m
	Corée	1.5	0.8	x(5)	x(5)	1.1	2.0	a	3.5	0.2	1.4	1.6	1.2	5.0	4.7
	Lettonie	1.4	0.7	0.5	0.4	0.8	1.5	0.1	2.9	0.1	0.9	1.1	0.8	4.0	3.8
	Lituanie	0.8	1.0	0.3	0.1	0.4	1.5	0.1	2.4	a	1.0	1.0	0.8	3.4	3.2
	Luxembourg	1.1	0.8	0.3	0.5	0.9	1.6	0.0	2.7	0.0	0.5	0.5	0.3	3.2	3.1
	Mexique	1.6	0.8	0.5	0.3	0.8	1.6	a	3.2	x(11)	x(11)	1.2	1.0	4.4	4.2
	Pays-Bas	1.2	1.2	0.3	0.8	1.2	2.3	a	3.5	0.0	1.7	1.7	1.1	5.2	4.6
	Nouvelle-Zélande	1.8	1.3	1.0	0.3	1.4	2.7	0.1	4.6	0.2	1.5	1.7	1.4	6.3	6.0
	Norvège	2.2	1.0	0.8	0.7	1.5	2.4	0.0	4.7	0.0	1.9	2.0	1.1	6.6	5.8
	Pologne	1.6	0.7	0.3	0.5	0.8	1.5	0.0	3.1	0.0	1.2	1.2	0.9	4.3	4.0
	Portugal	1.6	1.2	x(5)	x(5)	1.2 d	2.4 d	x(5, 6)	4.0	0.0	1.1	1.2	0.9	5.2	4.9
	République slovaque	0.9	0.9	0.3	0.6	0.8	1.7	0.0	2.7	0.0	0.9	1.0	0.7	3.6	3.4
	Slovénie	1.5	0.8	0.3	0.6	0.9	1.7	a	3.2	0.0	1.0	1.0	0.8	4.2	4.0
	Espagne	1.3	0.8	0.6	0.3 d	0.9 d	1.7 d	x(4, 5, 6)	3.0	0.2	1.1	1.3	0.9	4.3	4.0
	Suède	1.9	0.9	0.6	0.5	1.1	2.0	0.0	3.9	0.0	1.5	1.6	0.7	5.4	4.6
	Suisse	m	m	x(5)	x(5)	1.3 d	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	0.9	1.0	0.7	0.7	1.5	2.4	a	3.3	x(11)	x(11)	1.7	1.4	5.0	4.7
	Royaume-Uni	1.9	1.0	0.9	0.5	1.4	2.4	a	4.3	0.1	1.8	2.0	1.6	6.3	5.8
	États-Unis	1.7	0.9	x(5)	x(5)	1.0	1.9	0.0	3.6	x(11)	x(11)	2.6	2.3	6.1	5.8
	Moyenne OCDE	1.5	1.0	0.6	0.5	1.1	1.9	m	3.5	0.1	1.3	1.4	1.0	4.9	4.5
	Moyenne UE23	1.3	0.9	0.5	0.5	1.0	1.9	m	3.2	0.1	1.2	1.2	0.9	4.5	4.1
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	2.3 d	0.1 d	2.4 d	2.4 d	x(3, 4, 5, 6)	2.4	0.2	0.9	1.1	1.0	3.4	3.3
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164465

Tableau C2.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2017)

Dépenses directes au sein des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)		
		Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	3.3	0.7	0.0	3.2	0.7	0.0	1.1	0.9 d	x(8)	0.7	1.3 d	x(11)	4.4	1.6 d	x(14)	3.9	2.0 d	x(17)
	Autriche	3.0	0.1	a	2.9	0.1	a	1.6	0.1	a	1.6	0.2	a	4.5	0.2	a	4.5	0.3	a
	Belgique	4.1	0.1	0.0	4.0	0.1	0.0	1.3	0.2	0.1	1.2	0.2	0.0	5.4	0.2	0.1	5.2	0.4	0.1
	Canada[1]	m	m	m	3.3 d	0.3 d	x(5)	m	m	m	1.2	1.1 d	x(11)	m	m	m	4.5 d	1.4 d	x(17)
	Chili	3.0	0.6	a	3.0	0.6	a	1.2	1.5	a	1.0	1.7	a	4.2	2.1	a	4.0	2.4	a
	Colombie[2]	m	m	0.0	3.1	1.6	0.0	m	m	0.0	0.8	0.0	0.0	m	m	0.0	3.8	1.6	0.0
	Costa Rica[2]	m	m	m	4.0	m	m	m	m	m	1.6	m	m	m	m	m	5.6	m	m
	République tchèque	2.5	0.2	0.0	2.5	0.2	0.0	0.7	0.2	0.0	0.7	0.2	0.0	3.2	0.4	0.0	3.2	0.4	0.0
	Danemark	3.7	0.1	0.0	3.7	0.1	0.0	1.6	0.0	0.0	1.6	0.0	0.0	5.4	0.1	0.0	5.4	0.1	0.0
	Estonie	2.5	0.1	0.2	2.8	0.1	0.0	0.9	0.2	0.3	1.1	0.2	0.2	3.5	0.3	0.6	3.8	0.3	0.2
	Finlande	3.6	0.0	0.0	3.6	0.0	0.0	1.4	0.1	0.1	1.4	0.1	0.1	5.0	0.1	0.1	5.0	0.1	0.1
	France	3.5	0.3	0.0	3.4	0.3	0.0	1.2	0.3	0.0	1.1	0.3	0.0	4.6	0.5	0.0	4.5	0.7	0.0
	Allemagne	m	m	m	2.6	0.4	0.0	m	m	m	1.0	0.2	0.0	m	m	m	3.6	0.6	0.0
	Grèce	m	m	0.0	2.5	m	0.0	0.6	0.1	0.1	0.6	0.1	0.1	m	m	0.1	3.1	m	0.1
	Hongrie	m	m	0.0	2.6	0.2	0.0	m	m	0.0	0.7	0.4	0.0	m	m	0.0	3.3	0.6	0.0
	Islande	4.4	0.2	0.0	4.4	0.2	0.0	1.2	0.1	0.0	1.2	0.1	0.0	5.5	0.3	0.0	5.5	0.3	0.0
	Irlande	2.2	0.3	0.0	2.2	0.3	0.0	0.8	0.1	0.0	0.6	0.3	0.0	3.0	0.3	0.0	2.8	0.5	0.0
	Israël	4.3	0.5	0.0	4.2	0.5	0.0	m	m	0.0	0.8	0.7	0.0	m	m	0.0	5.0	1.2	0.0
	Italie	2.8	0.2	0.0	2.8	0.2	0.0	0.7	0.2	0.0	0.6	0.3	0.0	3.4	0.4	0.1	3.3	0.5	0.1
	Japon	m	m	0.0	2.4	0.2	0.0	m	m	0.0 d	0.4 d	1.0 d	0.0 d	m	m	0.0	2.9	1.2	0.0
	Corée	3.1	0.4 d	x(2)	3.0	0.4 d	x(5)	0.8	0.7 d	x(8)	0.6	1.0 d	x(11)	3.9	1.1 d	x(14)	3.6	1.4 d	x(17)
	Lettonie	m	m	0.1	2.8	0.1	0.0	m	m	0.1	0.6	0.3	0.1	m	m	0.2	3.4	0.5	0.1
	Lituanie	2.2	0.1	0.0	2.3	0.1	0.0	0.6	0.3	0.1	0.7	0.3	0.1	2.8	0.4	0.2	2.9	0.4	0.1
	Luxembourg	2.6	0.1	0.1	2.6	0.1	0.1	0.4	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	3.0	0.1	0.1	3.0	0.1	0.1
	Mexique	2.9	0.3	0.0	2.8	0.4	0.0	0.9	0.3	0.0	0.8	0.4	0.0	3.7	0.7	0.0	3.7	0.7	0.0
	Pays-Bas	m	m	0.0	3.0	0.4	0.0	m	m	0.1	1.1	0.5	0.1	m	m	0.1	4.2	0.9	0.1
	Nouvelle-Zélande	3.9	0.7	0.0	3.8	0.8	0.0	1.1	0.6	0.0	0.9	0.9	0.0	5.0	1.3	0.0	4.7	1.6	0.0
	Norvège	4.7	0.0	0.0	4.7	0.0	0.0	1.8	0.1	0.0	1.8	0.1	0.0	6.5	0.1	0.0	6.4	0.2	0.0
	Pologne	2.7	0.3	0.1	2.8	0.3	0.1	1.1	0.1	0.0	1.0	0.2	0.0	3.8	0.4	0.1	3.7	0.5	0.1
	Portugal	3.5	0.4	0.0	3.5	0.4	0.0	0.7	0.4	0.1	0.7	0.4	0.1	4.2	0.8	0.1	4.2	0.8	0.1
	République slovaque	2.5	0.1	0.0	2.5	0.2	0.0	0.6	0.2	0.1	0.7	0.3	0.0	3.1	0.4	0.1	3.1	0.5	0.0
	Slovénie	2.9	0.3	0.0	2.9	0.3	0.0	0.8	0.1	0.1	0.9	0.1	0.0	3.7	0.4	0.1	3.8	0.4	0.1
	Espagne	2.6	0.4	0.0	2.6	0.4	0.0	0.9	0.4	0.0	0.8	0.4	0.0	3.5	0.8	0.0	3.5	0.8	0.0
	Suède	3.9	a	a	3.9	a	a	1.3	0.2	0.1	1.3	0.2	0.1	5.2	0.2	0.1	5.2	0.2	0.1
	Suisse	3.2	m	0.0	3.2	m	0.0	1.3	m	0.0	1.3	m	0.0	4.6	m	0.0	4.5	m	0.0
	Turquie	2.4	0.9	0.0	2.4	0.9	0.0	1.3	0.3	0.0	1.3	0.3	0.0	3.8	1.2	0.0	3.8	1.2	0.0
	Royaume-Uni	3.7	0.6	0.0	3.6	0.7	0.0	1.0	0.9	0.1	0.5	1.4	0.1	4.7	1.5	0.1	4.1	2.1	0.1
	États-Unis[3]	m	m	a	3.2	0.3	a	m	m	a	0.9	1.7	a	m	m	a	4.2	2.0	a
	Moyenne OCDE	3.2	0.3	0.0	3.1	0.3	0.0	1.0	0.3	0.1	1.0	0.4	0.0	4.2	0.6	0.1	4.1	0.8	0.0
	Moyenne UE23	3.0	0.2	0.0	3.0	0.3	0.0	1.0	0.2	0.1	0.9	0.3	0.1	4.0	0.4	0.1	3.9	0.6	0.1
Partenaires	Argentine	m	m	m	3.7	m	a	m	m	m	1.2	m	a	m	m	m	4.9	m	a
	Brésil	m	m	m	4.0	m	m	m	m	m	1.1	m	m	m	m	m	5.1	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	2.3	0.1	0.0	m	m	m	0.7	0.3	0.0	m	m	m	3.0	0.4	0.0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	4.1	m	m	m	m	m	0.6	m	m	m	m	m	4.7	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C2.1. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.
3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164484

Tableau C2.3. Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005, 2012 et 2017)

Déflateur du PIB 2015 = 100, prix constants, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire						PIB		
		Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015 = 100)			Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015 = 100)			Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement (2015 = 100)			Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015 = 100)			Évolution du PIB (2015 = 100)		
		2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	m	m	101.4	m	m	99.0	m	m	104.7	m	m	100.6	73.7	92.6	104.1
	Autriche	m	100.0	98.1	m	100.2	98.1	m	98.4	102.6	m	100.1	98.1	88.9	98.3	104.6
	Belgique	97.3	103.4	99.4	84.6	96.8	102.9	81.9	97.6	103.8	94.1	101.7	100.3	87.1	96.0	103.5
	Canada[1]	98.1 [d]	103.0 [d]	101.8 [d]	99.1	104.0	94.0	79.7 [d]	95.3 [d]	98.4 [d]	98.5 [d]	103.4 [d]	98.6 [d]	80.9	92.2	99.8
	Chili	114.2	118.4	114.3	95.3	121.5	134.8	73.4	110.4	125.9	106.8	119.6	122.3	68.7	92.3	103.0
	Colombie	m	97.2	99.3	m	108.2	95.7	m	96.0	99.0	m	108.2	95.7	63.9	88.7	103.5
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	66.1	91.2	107.8
	République tchèque	104.4	104.0	101.4	82.5	124.4	81.8	79.7	102.4	102.1	97.7	110.2	95.5	81.6	92.9	106.9
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.8	95.3	105.3
	Estonie	117.9	109.1	100.0	65.4	91.0	85.8	84.7	96.3	102.7	98.2	102.4	94.7	86.3	94.1	108.5
	Finlande	93.1	98.7	91.5	96.6	107.4	91.6	89.6	102.1	96.8	94.2	101.3	91.5	95.1	100.7	105.8
	France	103.9	101.4	100.3	88.7	98.7	99.6	90.9	98.0	103.4	99.6	100.6	100.1	91.2	97.4	103.4
	Allemagne	109.5	104.5	99.4	83.9	99.7	99.5	88.3	98.7	104.2	102.1	103.1	99.5	86.5	95.7	104.8
	Grèce	96.3	101.5	m	148.3	91.5	80.8	136.4	101.9	m	109.7	98.9	m	124.4	103.0	101.3
	Hongrie	118.5	90.7	100.6	124.2	141.9	124.7	109.4	93.1	113.3	119.8	102.7	106.2	91.3	90.6	106.6
	Islande	117.3	100.7	102.3	95.8	104.2	102.7	92.7	91.1	114.0	112.6	101.4	102.4	82.3	89.8	111.3
	Irlande	m	m	96.8	m	m	90.4	m	m	106.5	m	m	95.0	70.7	72.6	112.1
	Israël	83.5	101.5	105.6	110.2	116.3	102.7	61.2	94.9	112.9	90.0	105.1	104.9	68.0	90.3	107.7
	Italie	99.9	98.4	98.3	91.3	101.7	97.4	102.8	100.3	101.1	97.9	99.2	98.1	105.0	101.1	103.0
	Japon	99.0	103.0	95.0	100.0 [d]	103.6 [d]	96.8 [d]	96.0	101.5	99.3	99.4	103.2	95.6	96.7	98.4	103.8
	Corée	m	m	m	m	m	91.0	m	m	m	m	m	m	69.7	91.4	106.2
	Lettonie	99.1	85.3	88.6	93.7	91.1	70.4	83.8	80.9	87.6	97.4	87.1	82.9	86.1	92.9	105.6
	Lituanie	m	114.0	97.3	89.3	115.7	68.7	m	104.8	92.4	m	114.6	86.4	78.5	91.4	106.9
	Luxembourg	m	112.0	93.3	m	79.5	92.5	m	95.0	99.2	m	107.1	93.1	76.9	88.7	106.5
	Mexique	99.2	99.0	83.1	81.2	92.3	84.4	75.8	90.3	87.7	94.4	97.2	83.4	80.3	92.9	105.1
	Pays-Bas	98.6	103.2	96.7	84.3	97.4	98.7	84.5	98.1	102.4	94.0	101.3	97.4	90.0	96.8	105.2
	Nouvelle-Zélande	m	104.2	97.1	m	102.1	94.9	m	96.2	102.1	m	103.6	96.5	79.8	92.8	105.9
	Norvège	105.2	99.2	100.7	m	90.6	112.0	m	91.3	106.8	m	96.8	103.8	78.9	94.3	102.9
	Pologne	114.8	106.3	96.3	114.4	96.0	86.2	78.3	94.9	100.9	114.7	103.2	93.3	68.3	91.9	108.2
	Portugal	90.6	114.4	101.3	98.5 [d]	104.3 [d]	91.0 [d]	93.7	110.1	104.3	92.6	111.9	98.7	101.3	98.4	105.6
	République slovaque	99.0	92.9	94.9	57.3	65.4	61.7	58.4	76.6	87.4	84.2	83.1	83.1	69.3	92.2	105.2
	Slovénie	125.9	112.3	97.7	122.3	116.8	99.9	111.7	109.1	106.2	125.1	113.4	98.2	89.3	96.2	108.1
	Espagne	92.4	101.4	98.5	85.1	98.9	97.6	86.1	97.0	104.1	90.2	100.7	98.2	95.5	96.4	106.0
	Suède	110.7	101.5	107.3	96.3	104.0	98.0	87.2	94.3	109.5	106.3	102.3	104.4	82.0	92.2	104.9
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82.7	94.6	103.6
	Turquie	m	101.1	100.4	m	104.5	94.1	m	84.5	108.9	m	102.3	98.2	60.5	82.6	110.9
	Royaume-Uni	93.4	99.5	97.1	m	93.0	103.1	m	90.8	102.0	m	97.6	98.9	86.5	93.1	103.2
	États-Unis	108.3	103.6	101.6	95.0	107.6	100.9	86.9	97.9	105.2	102.7	105.3	101.3	84.6	93.0	103.9
	Moyenne OCDE	103.5	102.7	98.7	95.3	102.2	94.9	88.1	96.6	102.9	100.9	102.8	97.5	83.2	93.3	105.5
	Moyenne UE23	103.6	102.6	97.8	94.8	100.7	91.8	91.0	97.2	101.5	101.0	102.0	95.9	88.0	94.3	105.7
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.2	97.5	100.5
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75.9	100.1	98.2
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40.1	80.9	113.9
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48.3	80.9	113.8
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	57.7	86.0	110.4
	Fédération de Russie	90.0	107.5	122.7	64.2	110.5	92.6	62.4	108.4	113.7	80.4	108.6	111.5	77.6	99.8	102.0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58.6	90.2	100.9
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	94.7	101.8
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	74.9	92.7	104.7

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164503

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?

Faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les fonds publics représentent une plus grande part des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (90 %) que dans l'enseignement tertiaire (68 %).
- La part des dépenses privées dans l'enseignement tertiaire dépend essentiellement des frais de scolarité auxquels sont soumis les étudiants. Plus de 60 % des dépenses totales sont financées par des sources privées en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni.
- Dans l'enseignement tertiaire, les transferts publics au secteur privé accordent un soutien financier au secteur privé et représentent en moyenne 8 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Ces transferts représentent toutefois plus de 15 % des dépenses en Australie, en Corée, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni.

Contexte

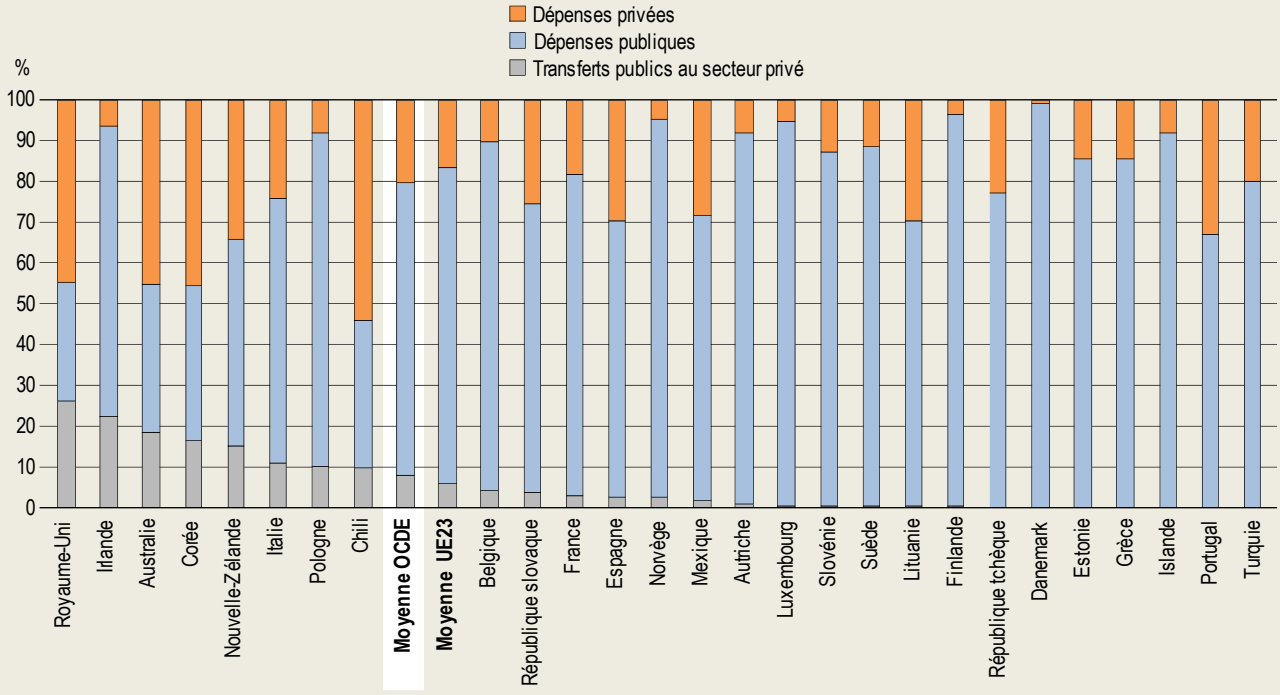
Aujourd'hui, les individus sont plus nombreux que jamais à suivre l'une des nombreuses formations proposées par un nombre croissant de prestataires de services d'éducation. Dans la conjoncture économique actuelle, de nombreux gouvernements peinent à réunir les fonds nécessaires pour financer la demande d'éducation en hausse en comptant uniquement sur les deniers publics. De plus, selon certains responsables politiques, ceux qui profitent le plus de l'éducation – ceux qui suivent des études – devraient prendre en charge au moins une partie des coûts y afférents. Les pouvoirs publics financent toujours une partie élevée de l'investissement dans l'éducation, mais le secteur privé joue un rôle de plus en plus important à certains niveaux d'enseignement.

Le financement est essentiellement public dans les niveaux d'enseignement non tertiaire, qui relèvent de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. Dans les pays de l'OCDE, la répartition entre le financement public et le financement privé varie le plus dans l'enseignement préprimaire (voir l'indicateur C2) et l'enseignement tertiaire, que les pouvoirs publics ont moins tendance à financer totalement ou presque. À ces niveaux d'enseignement, ce sont essentiellement les ménages qui constituent le financement privé, ce qui soulève la question de l'égalité de l'accès à l'éducation. Le débat sur le financement de l'enseignement tertiaire est particulièrement intense. Certains craignent que la répartition entre financement public et financement privé ne décourage des individus d'entamer une formation tertiaire. Les uns estiment que les pouvoirs publics devraient revoir sensiblement à la hausse les aides aux effectifs scolarisés, comme les prêts d'études, alors que les autres soutiennent les efforts consentis pour amener les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire. Les prêts d'études peuvent réduire les obstacles à l'éducation qui sont créés par les dépenses privées directes ainsi que le coût des dépenses publiques directes pour les contribuables. En particulier, les prêts d'études transfèrent le coût de l'éducation dans le temps, entre la période des études (quand les étudiants n'ont que peu, voire pas, de revenus) à la période qui suit l'obtention de leur diplôme et conduit, en règle générale, à l'augmentation de leurs revenus.

Cet indicateur examine la part des secteurs public, privé et international dans le financement des établissements d'enseignement à différents niveaux d'enseignement. Dans les dépenses privées, il fait également la distinction entre les dépenses des ménages et les dépenses d'autres entités privées. Il éclaire le grand débat sur la question de la répartition idéale du financement des établissements d'enseignement entre le secteur public et le secteur privé, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Enfin, il analyse la part relative des transferts publics aux établissements privés et aux effectifs scolarisés et à leur famille, qui aident ceux-ci à financer le coût de l'enseignement tertiaire.

Graphique C3.1. Répartition des transferts et des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2017)

Niveaux d'enseignement tertiaire



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de transferts public-privé.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164655

Autres faits marquants

- Les ménages financent la part la plus élevée des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (74 % en moyenne dans les pays de l'OCDE).
- Entre 2012 et 2017, la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a augmenté de 0.5 point de pourcentage, tandis que la part des dépenses publiques a diminué presque du même pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- La part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement varie entre les niveaux d'enseignement non tertiaire. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 7 à 9 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire sont financées par le secteur privé. Ce pourcentage atteint 13 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Analyse

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

Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, restent en grande partie financés par les pouvoirs publics, même si la part des fonds privés est substantielle dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, dans cette moyenne globale, les parts publique, privée et internationale du financement varient fortement entre les pays.

En 2017, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics ont financé directement 83 % du budget des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, tandis que 16 % de ce budget provenait de sources privées et le solde restant (1 %) provenait des sources internationales (voir le Tableau C3.1). Toutefois, de nombreux écarts s'observent entre les pays. Le secteur privé finance au plus 3 % du budget des établissements d'enseignement au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède. Par contraste, il finance un tiers environ du budget de l'éducation en Australie, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni. Les sources internationales financent seulement une part minime des dépenses au titre des établissements d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, elles représentent 1 % des dépenses totales, et atteignent environ 2 % ou plus en Estonie, en Lettonie, en Lituanie au Luxembourg, en Pologne et au Portugal (voir le Tableau C3.1).

Établissements d'enseignement non tertiaire

Dans tous les pays, le financement est essentiellement public dans l'enseignement non tertiaire (primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire). En 2017, dans les pays de l'OCDE, le financement privé représente 10 % des dépenses à ces niveaux d'enseignement, même s'il passe la barre des 20 % en Colombie et en Turquie. Dans la plupart des pays, les ménages financent la part la plus importante des dépenses privées au titre de ces niveaux d'enseignement, principalement sous la forme de frais de scolarité (voir le Tableau C3.1 et le Graphique C3.2).

La part privée des dépenses d'éducation varie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, le secteur privé finance en moyenne 7 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Toutefois, en Norvège et en Suède, le secteur public finance l'ensemble des dépenses au titre de l'enseignement primaire, tandis qu'au Chili, en Colombie, en Espagne, et en Turquie, plus de 15 % du budget de l'éducation à ce niveau d'enseignement provient de sources privées (OCDE, 2019[1]).

La part du financement privé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est similaire à celle allouée dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le secteur privé finance, en moyenne, environ 9 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement, dans les pays de l'OCDE. Dans environ trois quarts des pays dont les données sont disponibles, les dépenses privées représentent moins de 10 % des dépenses totales à ce niveau d'enseignement, mais elles en représentent plus de 20 % en Australie, en Colombie, en Irlande et en Turquie (OCDE, 2019[1]).

Le secteur privé finance une part plus importante du budget dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire : 13 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La part du financement privé est similaire en filière professionnelle et en filière générale ; elle s'établit en moyenne à 13 % des dépenses au titre des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. En Allemagne, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, la part du financement privé est toutefois plus élevée de 28 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, les entreprises privées s'impliquent depuis longtemps dans l'offre de formations en alternance, sous la forme de programmes « emploi-études », pour augmenter le nombre de personnes qualifiées sur le marché du travail. À l'inverse, la part du financement privé est plus élevée d'au moins 10 points de pourcentage en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili, en Espagne, au Royaume-Uni et en Turquie (OCDE, 2019[1]). Dans plusieurs pays, la part publique du financement consacré aux formations en filière professionnelle est directement liée à la mise sur pied de programmes qui visent à faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Dans les années 1990, la France, l'Espagne, les Pays-Bas et la Norvège ont par exemple offert des incitations financières aux employeurs proposant des stages aux élèves de l'enseignement secondaire. Grâce à ces politiques, des programmes combinant formation et travail ont été introduits de manière plus générale dans certains pays de l'OCDE (OCDE, 1999[2]).

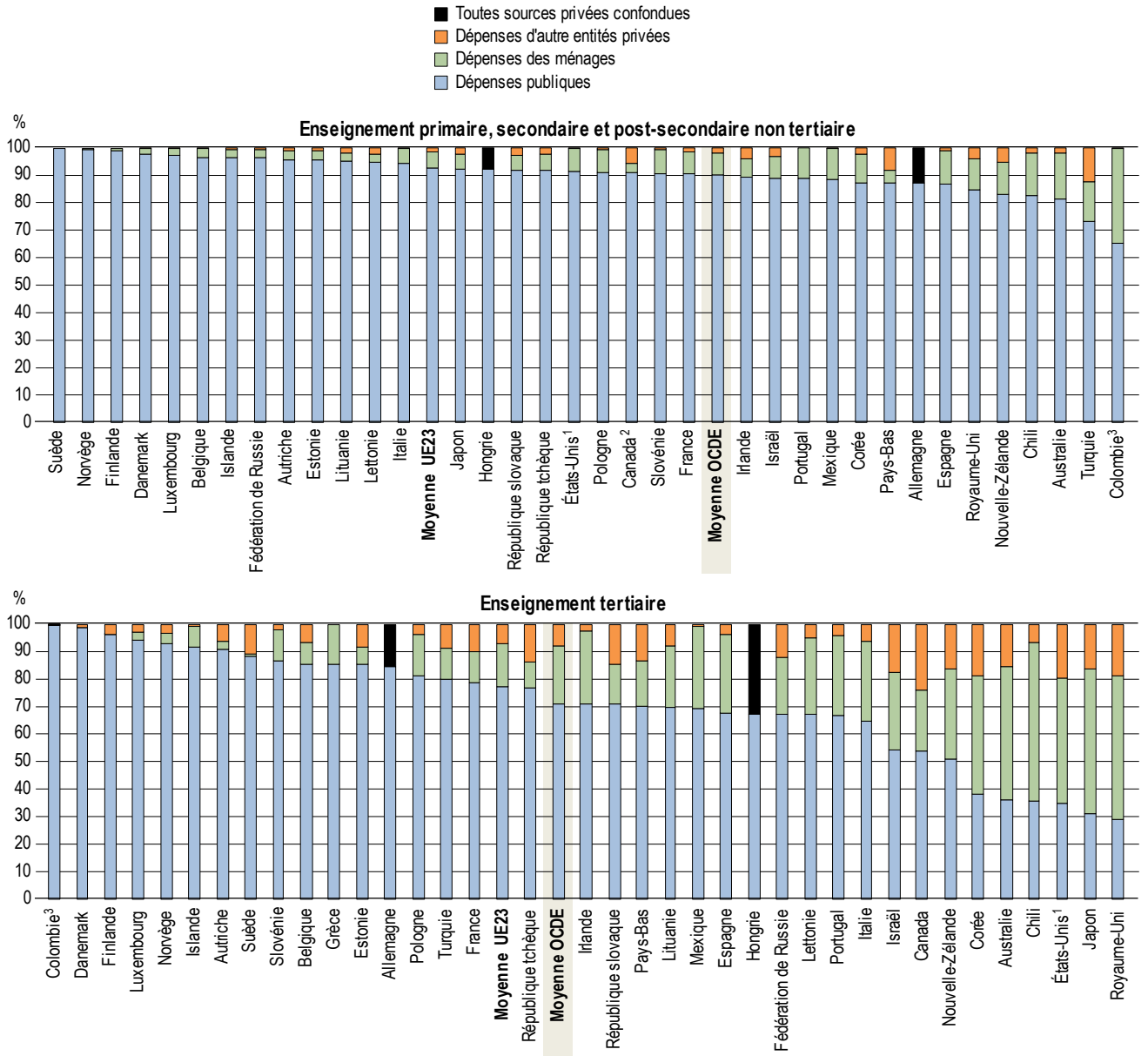
Dans les pays de l'OCDE, la part du financement public ne représente que 69 % en moyenne dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Contrairement aux trois niveaux d'enseignement présentés ci-dessus, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est davantage financé par le secteur privé que par le secteur public en Allemagne, aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne (OCDE, 2019[1]).

Établissements d'enseignement tertiaire

Le rendement élevé de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A5) a conduit un certain nombre de pays à penser que les individus devraient participer davantage au financement de leur formation à ce niveau d'enseignement. Certains pays ont mis en œuvre des mécanismes de soutien financier pour venir en aide aux étudiants qui doivent mobiliser des ressources privées, mais ce n'est pas toujours le cas (voir l'indicateur C5). Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, la part privée des dépenses d'éducation après transferts publics au secteur privé est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. En 2017, en moyenne dans les pays de l'OCDE, près de 29 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont financées par le secteur privé après transferts (voir le Tableau C3.1 et le Graphique C3.2).

Graphique C3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2017)

Source finale de financement



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
1. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
3. Année de référence : 2018.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses publiques et internationales au titre des établissements d'enseignement.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

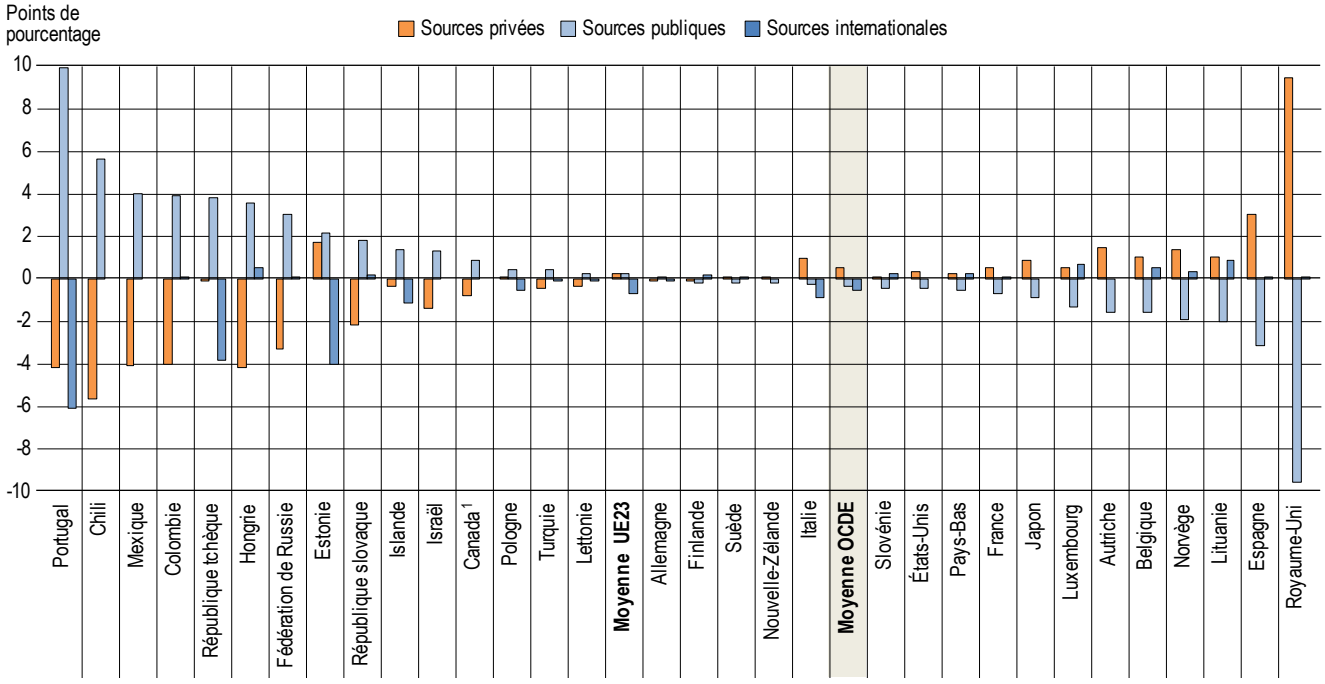
StatLink https://doi.org/10.1787/888934164674

La part privée des dépenses d'éducation est étroitement liée au niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C5). Dans les pays où les frais de scolarité tendent à être peu élevés, voire négligeables, comme en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, la part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire financée par le secteur privé (y compris les versements privés subventionnés, comme les prêts d'études au titre des frais de scolarité) est inférieure à 10 %. Par contraste, plus de 60 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont financées par des sources privées en Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni, où les établissements demandent des frais de scolarité plus élevés aux étudiants.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses des ménages représentent 74 % des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Les ménages sont les principaux contributeurs privés dans la majorité des pays de l'OCDE, mais la quasi-totalité des fonds privés provient d'autres entités privées (essentiellement pour financer la recherche et le développement) en Finlande et en Suède (voir le Graphique C3.2).

Graphique C3.3. Évolution de la part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2012 et 2017)

Source finale de financement ; du primaire au tertiaire



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution (en points de pourcentage) de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164693

Évolution des parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Si les établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, restent essentiellement financés par les pouvoirs publics, ils dépendent de plus en plus du financement privé (voir le Tableau C3.3). Entre 2012 et 2017, la part des dépenses privées après transferts au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté de 0.5 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses publiques diminuant du même pourcentage environ. La part privée du financement a augmenté dans plus de la moitié des pays des pays membres et partenaires de l'OCDE, et les augmentations les plus fortes ont été enregistrées au Royaume-Uni (10 points de pourcentage). Par contraste, c'est au Chili que la part privée du financement a le plus diminué (au moins 6 points de pourcentage), mais la part publique a augmenté du même pourcentage (voir le Graphique C3.3).

Entre 2012 et 2017, dans de nombreux pays de l'OCDE, la part privée du financement a légèrement augmenté dans l'enseignement non tertiaire (de 0.4 points de pourcentage) tandis que la part publique est restée stable. Ces chiffres varient toutefois entre les pays : en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie et en Turquie, la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement non tertiaire a augmenté d'environ 2 points de pourcentage entre 2012 et 2017. Durant cette période, la part publique du financement a aussi fortement augmenté dans d'autres pays, surtout au Chili, au Mexique et en République slovaque où elle a augmenté de plus de 4 points de pourcentage (voir le Tableau C3.3).

La part publique du financement au titre des établissements d'enseignement tertiaire a augmenté dans certains pays entre 2012 et 2017, mais est retombée en deçà de leurs niveaux de 2012 dans d'autres. Dans de nombreux pays, ces diminutions ont toutefois été compensées par une augmentation du même ordre du financement privé. C'est le cas par exemple en Belgique, en Espagne, en Grèce, en Lituanie, en Norvège et au Royaume-Uni où la part publique du financement a diminué de 5 points de pourcentage entre 2012 et 2017, mais où la part privée a augmenté du même pourcentage durant cette période. À l'inverse, la part publique du financement a augmenté d'au moins 5 points de points de pourcentage dans des pays comme le Chili, l'Estonie, la Hongrie, l'Islande, la Pologne, le Portugal, la République tchèque et la Turquie (voir le Tableau C3.3).

Transferts publics au secteur privé

Une grande partie de la part publique du financement va directement aux établissements d'enseignement, mais les pouvoirs publics leur transfèrent également des fonds via divers mécanismes d'affectation (au travers des frais de scolarité ou de dotations directes basées sur les effectifs scolarisés ou les crédits d'heures) ou par les subventions aux effectifs scolarisés, aux ménages ou à d'autres entités privées (au travers des bourses, allocations ou prêts d'études pour couvrir les frais de scolarité à verser aux établissements d'enseignement).

Les gouvernements utilisent les transferts pour inciter les établissements d'enseignement à organiser leurs cours et leur enseignement afin de mieux répondre aux besoins des effectifs scolarisés ainsi que pour améliorer l'accès à l'éducation et réduire les inégalités sociales. Financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des effectifs scolarisés contribue à accroître la concurrence entre établissements et à améliorer l'efficience du financement de l'éducation.

Les transferts publics au secteur privé ne sont pas une composante importante dans l'enseignement non tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les transferts du secteur public au secteur privé représentent 1 % du budget total au titre de ces établissements d'enseignement en 2017. La France et la République slovaque sont les seuls pays où ces transferts représentent plus de 1 % (voir le Tableau C3.2).Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente une part plus élevée des transferts publics au secteur privé : 2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, ce qui s'explique en grande partie par les transferts publics au secteur privé au titre des formations en filière professionnelle (4 %) (voir le Tableau C3.2).

Les transferts publics au secteur privé jouent un rôle important dans le financement de l'enseignement tertiaire dans certains pays (voir le Graphique C3.1). Dans les pays où l'enseignement tertiaire est en expansion et, en particulier, dans ceux où les étudiants versent des frais de scolarité, on considère souvent que les transferts publics au secteur privé servent à accroître l'accès aux études des étudiants à moins hauts revenus. Toutefois, le modèle d'affectation varie entre les pays de l'OCDE (OCDE, 2018[3]). En dépit de l'impact important des transferts publics sur la réduction du fardeau financier que représente le fait d'accéder à l'enseignement tertiaire, les aides publiques et internationales semblent couvrir une partie relativement limitée des coûts privés de l'enseignement tertiaire dans certains pays, alors que les dépenses privées sont largement compensées par les transferts publics dans d'autres pays. Cette situation complique l'accès et l'apprentissage, car des dépenses privées plus élevées pourraient dissuader des individus de faire des études tertiaires, en particulier dans les pays où les frais de scolarité sont élevés, mais où les mécanismes de soutien financier sont limités (voir le Tableau C3.2).

En 2017, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les transferts du secteur public au secteur privé représentent 8 % du budget total au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Les pays où les transferts sont les plus élevés sont aussi ceux où les frais de scolarité tendent à être les plus élevés. Les transferts passent ainsi la barre des 18 % en Australie et au Royaume-Uni, où les frais de scolarité sont particulièrement élevés. Par contraste, les transferts publics sont inférieurs à 1 % dans les pays où les frais de scolarité sont inexistants ou peu élevés, comme en Autriche, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Grèce, en Norvège en Slovénie et en Suède. Dans certains pays, la part privée du financement est toutefois élevée (plus de 30 %), sans grand soutien des pouvoirs publics sous forme de transferts publics au secteur privé (moins de 3 %) ; c'est le cas par exemple en Espagne, en Lituanie et au Portugal (voir le Graphique C3.1 et le Tableau C3.2).

Définitions

Les parts initiales des secteurs public, privé et international correspondent aux pourcentages des dépenses totales d'éducation des secteurs public, privé et international avant transferts. Les **dépenses publiques initiales** comprennent les

dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement ainsi que les transferts publics au secteur privé et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses privées initiales** correspondent aux frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses internationales initiales** comprennent les dépenses internationales directes au titre des établissements d'enseignement (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et les transferts internationaux aux gouvernements.

Les **parts finales des secteurs public, privé et international** correspondent aux pourcentages des dépenses directes des acheteurs publics, privés et internationaux de services d'éducation après transferts. Les **dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses privées finales** comprennent toutes les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement), qu'elles soient ou non partiellement financées par des subventions publiques. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante de pratique professionnelle dans les programmes « emploi-études » et les programmes de formation en milieu professionnel. Les **dépenses internationales finales** comprennent les montants directement versés par le secteur international aux établissements d'enseignement, par exemple des budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements d'enseignement.

Par **ménages**, on entend les effectifs scolarisés et leur famille.

Par **autres entités privées**, on entend les entreprises privées et les organisations à but non lucratif, notamment les organisations confessionnelles, caritatives, patronales, syndicales, et autres organisations à but non lucratif.

Les **subventions publiques** incluent les transferts publics et internationaux, tels que les bourses et les aides financières aux effectifs scolarisés, ainsi que certaines subventions à d'autres entités privées.

Méthodologie

Toutes les entités qui financent l'éducation, que ce soit en tant qu'acquéreur initial ou final, sont publiques, privées ou internationales (organismes internationaux et autres entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses publiques et internationales pour des raisons de présentation. Comme la part des dépenses internationales est relativement minime par rapport à celle des autres dépenses, inclure les dépenses internationales dans les dépenses publiques n'affecte pas l'analyse de la part des dépenses publiques.

Les dépenses au titre des biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leur formation peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans les indicateurs C4 et C5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux effectifs scolarisés (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et représentent en tant que telles un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. De nombreux pays mettent en place un système de prêt/remboursement au niveau de l'enseignement tertiaire. Les prêts publics sont pris en considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée.

Les prêts accordés par des institutions financières privées (et non par les pouvoirs publics) sont comptabilisés dans les dépenses privées, tandis que les subventions publiques au titre des intérêts et des défauts de remboursement sont comptabilisées dans les dépenses publiques.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[4]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2017 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2019 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, https://doi.org/10.1787/69096873-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005, de 2012 et de 2017 proviennent d'une enquête menée en 2019-20. Les dépenses de 2005 à 2017 ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

OCDE (2019), *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/ (consulté le 6 juillet 2018). [1]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr (consulté le 16 avril 2020). [4]

OCDE (2018), « Qui assume réellement les coûts de l'éducation ? : Ou comment la prise en charge des dépenses d'éducation passe du secteur public privé », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 56, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/67d4d9e0-fr. [3]

OCDE (1999), *La mise en oeuvre de la Stratégie de l'OCDE pour l'emploi : Évaluation des performances et des politiques*, La stratégie de l'OCDE pour l'emploi, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264273689-fr. [2]

Tableaux de l'indicateur C3

Tableau C3.1 Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source finale de financement (2017)

Tableau C3.2 Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source de financement et les transferts publics au secteur privé (2017)

Tableau C3.3 Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2005, 2012 et 2017)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934164579

Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source finale de financement (2017)

Après transferts entre les secteurs public et privé, par niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
			Sources privées					Sources privées					Sources privées			
		Sources publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autre entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales	Sources publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autre entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales	Sources publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autre entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	81	17	2	19	0	36	49	15 d	64 d	x(8, 9)	66	28	6 d	34 d	x(13, 14)
	Autriche	96	3	1	4	a	91	3	6	9	a	94	3	3	6	a
	Belgique	96	3	0	3	1	82	8	6	14	3	92	4	2	6	1
	Canada[1]	91 d	4 d	6 d	9 d	x(3, 4)	54	22	24 d	46 d	x(8, 9)	76 d	11 d	13 d	24 d	x(13, 14)
	Chili	83	16	2	17	a	36	58	7	64	a	63	34	4	37	a
	Colombie[2]	65	35	0	35	0	100	0	0	0	0	70	30	0	30	0
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	92	6	2	8	0	73	9	14	23	4	87	7	5	12	1
	Danemark	98	2	0	2	0	99	0	1	1	0	98	2	0	2	0
	Estonie	95	3	1	4	0	72	7	8	15	13	88	5	3	8	5
	Finlande	99	1	0	1	0	92	0	3	4	5	97	1	1	2	1
	France	91	8	1	9	0	77	11	10	21	2	87	9	4	13	1
	Allemagne	87	x(4)	x(4)	13	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	14	1
	Grèce	m	m	m	m	m	77	15	a	15	8	m	m	m	m	m
	Hongrie	92	x(4)	x(4)	8	0	65	x(9)	x(9)	33	2	85	x(14)	x(14)	15	1
	Islande	96	3	0	4	0	90	7	1	8	2	95	4	0	5	0
	Irlande	89	7	4	11	0	67	26	2	29	4	83	12	3	16	1
	Israël	89	8	3	11	0	54	28	17	46	0	81	13	7	19	0
	Italie	94	5	0	5	1	62	29	6	35	3	86	11	2	12	1
	Japon	92	6	2	8	0	31 d	53 d	16 d	69 d	0 d	71	22	7	29	0
	Corée	87	11	2 d	13 d	x(3, 4)	38	43	19 d	62 d	x(8, 9)	72	21	7 d	28 d	x(13, 14)
	Lettonie	95	3	2	5	0	60	28	5	33	8	85	10	3	12	2
	Lituanie	95	3	2	5	0	64	22	8	30	6	86	9	4	12	2
	Luxembourg	94	2	0	3	3	89	3	3	6	5	94	3	0	3	3
	Mexique	89	11	0	11	0	70	30	0	30	0	84	16	0	16	0
	Pays-Bas	87	5	8	13	0	67	17	13	30	3	80	9	10	18	1
	Nouvelle-Zélande	83	12	5	17	0	51	33	16	49	0	74	18	8	26	0
	Norvège	99	1	0	1	0	92	4	3	7	1	97	2	1	2	0
	Pologne	89	9	0	9	2	81	15	4	19	1	87	10	1	12	2
	Portugal	89	11	0	11	0	60	29	4	33	7	82	15	1	16	2
	République slovaque	92	6	2	8	0	68	15	14	29	3	86	8	6	14	1
	Slovénie	91	9	0	9	0	83	11	2	13	4	89	9	1	10	1
	Espagne	87	12	1	13	0	66	29	3	32	2	81	17	2	19	0
	Suède	100	a	a	a	a	84	1	11	12	4	95	0	3	3	1
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	73	14	13	27	0	80	11	9	20	1	75	13	11	24	0
	Royaume-Uni	84	11	4	15	0	25	52	19	71	4	66	24	9	33	1
	États-Unis	91	9	0	9	a	35	45	19	65	a	68	24	8	32	a
	Moyenne OCDE	90	8	2	10	0	68	21	9	29	3	83	12	4	16	1
	Moyenne UE23	92	6	2	7	0	73	16	7	22	4	87	8	3	12	1
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	96	3	1	4	0	66	21	12	33	1	87	8	4	13	0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1 Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement). Les remboursements des emprunteurs privés ne sont pas pris en considération ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée. Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.
3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164598

Tableau C3.2. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, selon la source de financement et les transferts publics au secteur privé (2017)

Selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire							Tertiaire						
		Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)				Financement initial (avant transferts entre les secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre les secteurs public et privé)			
		Public	Privé	International	Public	Privé	International	Transferts publics au secteur privé	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Transferts publics au secteur privé
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	82	18	0	81	19	0	1	55	45 d	9	36	64 d	x(12)	19
	Autriche	97	3	a	96	4	a	1	92	8	a	91	9	a	1
	Belgique	97	2	1	96	3	1	1	87	10	3	82	14	3	4
	Canada[1]	m	m	m	91 d	9 d	x(5)	m	m	m	m	54	46 d	x(12)	m
	Chili	83	17	a	83	17	a	0	46	54	a	36	64	a	10
	Colombie[2]	m	m	0	65	35	0	m	m	m	0	100	0	0	m
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	92	8	0	92	8	0	0	73	23	4	73	23	4	0
	Danemark	98	2	0	98	2	0	0	99	1	0	99	1	0	0
	Estonie	88	4	8	95	4	0	0	64	15	22	72	15	13	0
	Finlande	99	1	0	99	1	0	0	92	3	5	92	4	5	0
	France	93	7	0	91	9	0	2	80	18	2	77	21	2	3
	Allemagne	m	m	m	87	13	0	m	m	m	m	83	15	2	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	76	15	10	77	15	8	0
	Hongrie	m	m	0	92	8	0	m	m	m	2	65	33	2	m
	Islande	96	4	0	96	4	0	0	90	8	2	90	8	2	0
	Irlande	89	11	0	89	11	0	0	89	6	4	67	29	4	23
	Israël	90	10	0	89	11	0	1	m	m	0	54	46	0	m
	Italie	94	5	1	94	5	1	0	73	24	3	62	35	3	11
	Japon	m	m	0	92	8	0	m	m	m	0 d	31 d	69 d	0 d	m
	Corée	88	12 d	x(2)	87	13 d	x(5)	1	54	46 d	x(9)	38	62 d	x(12)	16
	Lettonie	m	m	2	95	5	0	m	m	m	14	60	33	8	m
	Lituanie	94	4	1	95	5	0	0	58	30	12	64	30	6	0
	Luxembourg	95	3	3	94	3	3	0	89	5	5	89	6	5	1
	Mexique	90	10	0	89	11	0	1	71	28	0	70	30	0	2
	Pays-Bas	m	m	0	87	13	0	m	m	m	3	67	30	3	m
	Nouvelle-Zélande	84	16	0	83	17	0	1	66	34	0	51	49	0	15
	Norvège	100	0	0	99	1	0	0	94	5	1	92	7	1	2
	Pologne	87	9	4	89	9	2	0	91	8	1	81	19	1	10
	Portugal	89	11	0	89	11	0	0	58	33	9	60	33	7	0
	République slovaque	93	5	2	92	8	0	3	67	25	8	68	29	3	4
	Slovénie	90	9	1	91	9	0	0	80	13	7	83	13	4	0
	Espagne	87	13	0	87	13	0	0	69	30	2	66	32	2	2
	Suède	100	a	a	100	a	a	a	84	11	4	84	12	4	0
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	73	27	0	73	27	0	0	80	20	1	80	20	1	0
	Royaume-Uni	86	14	0	84	15	0	1	51	45	4	25	71	4	26
	États-Unis[3]	m	m	a	91	9	a	m	m	m	a	35	65	a	m
	Moyenne OCDE	91	8	1	90	10	0	1	75	21	4	68	29	3	8
	Moyenne UE23	93	6	1	92	7	0	1	77	17	6	73	22	4	6
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	96	4	0	m	m	m	m	66	33	1	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.Les parts relatives des dépenses publiques, privées et internationales au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 15 à 21) peuvent être consultée en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire à tertiaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.
3. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164617

Tableau C3.3. Évolution de la part des dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement (2005, 2012 et 2017)

Source finale de financement

		Du primaire au tertiaire											
		Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en %)				Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (en %)				Part des dépenses internationales au titre des établissements d'enseignement (en %)			
		2005	2012	2017	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2017	2005	2012	2017	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2017	2005	2012	2017	Différence en points de pourcentage entre 2012 et 2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	m	m	66	m	m	m	34 d	m	m	m	x(7)	m
	Autriche	m	96	94	-2	m	4	6	2	a	a	a	m
	Belgique	93	94	92	-2	6	5	6	1	1	1	1	1
	Canada[1]	75 d	75 d	76 d	1 d	24 d	24 d	24 d	-1 d	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
	Chili	50	57	63	6	50	43	37	-6	a	a	a	a
	Colombie	m	45	49	4	m	55	51	-4	m	0	0	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	88	83	87	4	12 d	12	12	0	x(5)	5	1	-4
	Danemark	98	m	98	m	2 d	m	2	m	x(5)	m	0	m
	Estonie	91	85	88	2	8 d	6	8	2	x(5)	9	5	-4
	Finlande	98	97	97	0	2 d	2	2	0	x(5)	1	1	0
	France	89	88	87	-1	11	12	13	1	0	0	1	0
	Allemagne	86	86	86	0	14	14	14	0	0	1	1	0
	Grèce	94	89	m	m	6 d	9	m	m	x(5)	2	m	m
	Hongrie	91	81	85	4	9	19	15	-4	0	0	1	1
	Islande	95	94	95	1	5 d	5	5	0	x(5)	2	0	-1
	Irlande	m	m	83	m	m	m	16	m	m	m	1	m
	Israël	82	79	81	1	18	21	19	-1	0	0	0	0
	Italie	94	87	86	0	9 d	11	12	1	x(5)	2	1	-1
	Japon	70	72	71	-1	30	28	29	1	0	0	0	0
	Corée	m	m	72	m	m	m	28 d	m	m	m	x(7)	m
	Lettonie	83	85	85	0	15	13	12	0	2	2	2	0
	Lituanie	m	88	86	-2	m	11	12	1	m	1	2	1
	Luxembourg	m	95	94	-1	m	3	3	1	m	3	3	1
	Mexique	80	79	84	4	20	21	16	-4	0	0	0	0
	Pays-Bas	83	81	80	-1	17	18	18	0	0	1	1	0
	Nouvelle-Zélande	m	74	74	0	m	26	26	0	m	0	0	0
	Norvège	m	99	97	-2	m	1	2	1	m	0	0	0
	Pologne	91	86	87	1	9 d	12	12	0	x(5)	2	2	-1
	Portugal	m	72	82	10	m	20	16	-4	m	8	2	-6
	République slovaque	83	84	86	2	16 d	16	14	-2	x(5)	1	1	0
	Slovénie	87	89	89	0	12	10	10	0	1	1	1	0
	Espagne	89	84	81	-3	11	16	19	3	m	0	0	0
	Suède	96	96	95	0	3	3	3	0	1	1	1	0
	Suisse	m	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	75	75	0	m	25	24	0	m	0	0	0
	Royaume-Uni	m	76	66	-10	m	23	33	10	m	1	1	0
	États-Unis[2]	72	68	68	0	28	32	32	0	a	a	a	a
	Moyenne OCDE	86	83	82	0	14	16	17	1	m	2	1	0
	Moyenne UE23	90	87	87	0	10	11	12	0	m	2	1	-1
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	73	m	m	m	27	m	m	m	0	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	84	87	3	m	16	13	-3	m	0	0	0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement). Les remboursements des emprunteurs privés ne sont pas pris en considération ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée. Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les valeurs présentées sont relatives aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164636

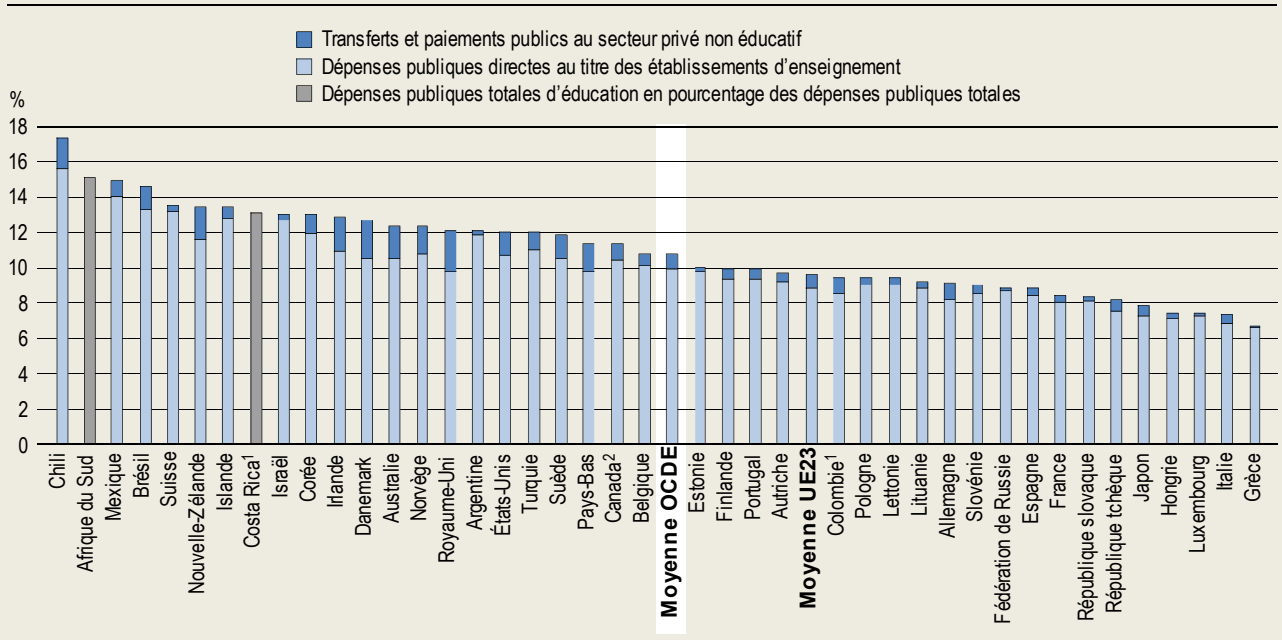
Indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?

Faits marquants

- Le budget public total de l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représente en moyenne 11 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 7 % et 17 % environ.
- Selon les chiffres de 2017, les transferts aux acteurs privés sans vocation pédagogique, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent en moyenne moins de 1 % du budget public total. Ils représentent 8 % du budget public total de l'éducation, les 92 % restants allant aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement.
- Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), les dépenses sont en grande partie décentralisées : les exécutifs régionaux et locaux gèrent 56 % du budget final (après transferts de fonds entre les niveaux de l'exécutif). Par contraste, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire sont plus centralisées : 13 % seulement du budget public final provient des exécutifs régionaux et locaux.

Graphique C4.1. Composition des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2017)

Du primaire au tertiaire



1. Année de référence : 2018.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164788

Contexte

Les décisions des pays concernant la répartition des fonds publics entre les différents domaines de l'action publique (dont l'éducation, les soins de santé, la sécurité sociale et la défense) dépendent non seulement de leurs priorités, mais également de la possibilité que ces services soient fournis par le secteur privé. Les fonds publics sont nécessaires dans les situations où le bénéfice public est élevé, mais où les coûts privés sont supérieurs aux bénéfices privés. L'éducation est un domaine dans lequel tous les gouvernements interviennent dans le financement ou l'organisation des services. Comme rien ne garantit que les marchés offriraient l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage, le financement public des services d'éducation est indispensable pour faire en sorte que l'éducation ne soit pas hors de portée de certains membres de la société.

Le budget public de l'éducation peut également pâtir de chocs externes. La pandémie de COVID-19 pourrait influer sur les fonds publics alloués à l'éducation. Dans certains pays, le financement public de l'éducation a diminué sous l'effet de l'austérité budgétaire décrétée à la suite de crises économiques. Les coupes budgétaires peuvent donner lieu à une meilleure répartition des fonds publics et à des gains d'efficience et relancer ainsi l'économie, mais elles peuvent aussi altérer la qualité de l'enseignement public, en particulier quand l'investissement dans l'éducation est important pour favoriser l'apprentissage et la croissance économique.

Le présent indicateur rapporte les dépenses publiques totales d'éducation au budget public total dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il montre la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres secteurs de l'action publique à financer, tels que les soins de santé, la sécurité sociale, la défense et le maintien de l'ordre. De plus, il fournit des données sur les différentes sources (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) des fonds publics investis dans l'éducation ainsi que sur les transferts de fonds entre ces niveaux de l'exécutif. Enfin, il retrace l'évolution des dépenses publiques au fil du temps.

Autres faits marquants

- Les pays membres et partenaires de l'OCDE dépensent deux fois plus dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) que dans l'enseignement tertiaire, essentiellement à cause de la scolarisation quasi généralisée aux niveaux inférieurs d'enseignement.
- Entre 2012 et 2017, la part moyenne des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a légèrement augmenté (0.3 %) dans les pays de l'OCDE. Leur part a toutefois augmenté durant cette période dans 56 % des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, surtout en Espagne et en Grèce, où elle a progressé de plus de 9 %, mais les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme moins soutenu que les dépenses publiques totales dans de nombreux pays.
- Les transferts de fonds entre le gouvernement central et les exécutifs régionaux et locaux sont plus élevés dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement non tertiaire, les exécutifs locaux financent 42 % du budget public après transferts entre niveaux de l'exécutif, contre 26 % avant transferts. Dans l'enseignement tertiaire, ils en financent de l'ordre de 1 %, avant et après transferts entre niveaux de l'exécutif.

Analyse

Investissement public global dans l'éducation

La part du budget public total allouée à l'éducation varie entre les pays. Selon les chiffres de 2017, les dépenses publiques totales d'éducation représentent, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, 11 % en moyenne du budget public total tous services confondus dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : il est de l'ordre de 7 % en Grèce et de 17 % au Chili (voir le Tableau C4.1 et le Graphique C4.1).

Dans l'ensemble, une part considérable du budget public est allouée aux niveaux d'enseignement inférieurs à l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2017. Dans la plupart des pays, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, l'enseignement non tertiaire absorbe environ trois quarts du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit 8 % environ du budget public total) (voir le Tableau C4.1). Ce constat s'explique en grande partie par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement non tertiaire (voir l'indicateur B1), la composition démographique de la population et le fait que dans l'ensemble, le financement privé joue un rôle prédominant dans la structure du financement de l'enseignement tertiaire par rapport aux niveaux inférieurs d'enseignement (c'est-à-dire l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) dans les pays de l'OCDE.

La part du budget public total allouée à l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays selon les chiffres de 2017. Dans les pays de l'OCDE, le budget public de l'enseignement tertiaire représente en moyenne 27 % du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage est de l'ordre de 15 % à 20 % en Grèce, en Israël, en Lettonie, au Luxembourg et au Portugal, mais passe la barre des 35 % en Autriche, au Danemark et en Turquie (voir le Tableau C4.1).

Les dépenses publiques totales d'éducation incluent les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (dont celles au titre du fonctionnement des établissements publics), les transferts aux acteurs privés sans vocation pédagogique à affecter aux établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques aux ménages au titre des frais de subsistance qui ne financent pas les établissements d'enseignement. Les transferts et versements publics aux acteurs privés sans vocation pédagogique (tels que les bourses et les prêts d'études publics et les subventions publiques au titre des prêts d'études privés) représentent, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, une petite partie du budget public total dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, mais leur pourcentage varie sensiblement entre les pays (voir le Graphique C4.1). Selon les chiffres de 2017, ils représentent en moyenne moins de 1 % du budget public total et de 8 % des dépenses au titre de l'éducation, les 92 % restants allant aux dépenses publiques directes d'éducation, dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage varie toutefois entre les pays : les transferts et versements publics aux acteurs privés sans vocation pédagogique représentent entre 1.5 % et 2.4 % du budget public total dans des pays tels que l'Australie, le Chili, le Danemark, l'Irlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, mais moins de 0.3 % en Argentine, en Estonie, en Fédération de Russie, en Grèce, au Luxembourg et en République tchèque (voir le Graphique C4.1).

La taille relative des budgets publics doit être prise en considération lors de l'analyse des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales. Le pourcentage du produit intérieur brut (PIB) que représente le budget public total varie fortement entre les pays (voir les colonnes en ligne du tableau C4.1). Selon les chiffres de 2017, les dépenses publiques totales, tous services confondus, représentent plus de 50 % du PIB dans environ 11 % des pays dont les données sont disponibles. Que les dépenses publiques d'éducation soient élevées en pourcentage du budget public total ne signifie pas nécessairement qu'elles sont élevées aussi en pourcentage du PIB national. En Corée par exemple, les dépenses publiques d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent 13 % du budget public total, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (11 %), mais sont relativement peu élevées en pourcentage du PIB (3.9 % seulement, contre 4.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ce constat s'explique par le fait que le budget public total est relativement peu élevé en pourcentage du PIB en Corée (30 %) (voir les colonnes en ligne du Tableau C4.1).

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, le budget public de l'éducation risque de pâtir de la crise économique qui a éclaté du fait de la pandémie de COVID-19, car des fonds d'urgence ont été débloqués pour financer la hausse des dépenses de soins de santé et de protection sociale. L'impact de la crise sur le financement de l'éducation reste incertain à plus long terme, mais plusieurs pays ont immédiatement pris des mesures pour aider les élèves et les étudiants et les systèmes d'éducation à faire face aux perturbations et aux retombées financières de la fermeture des établissements d'enseignement (voir l'Encadré C4.1).

Encadré C4.1. Impact du COVID-19 sur le financement de l'éducation dans les pays de l'OCDE

La crise économique et financière qui a éclaté du fait de la pandémie de COVID-19 est l'une des plus graves du siècle (OCDE, 2020[1]). Cette crise devrait, comme la crise financière de 2008, marquer profondément nos sociétés, et l'éducation risque de compter au nombre des secteurs touchés.

La crise financière de 2008 a été très lourde de conséquences pour les finances publiques, mais le budget de l'éducation a été relativement épargné dans les premiers temps dans de nombreux pays (OCDE, 2014[2]). Entre 2008 et 2009, les budgets publics ont été largement revus à la baisse dans tous les pays de l'OCDE, mais les dépenses publiques d'éducation ont continué d'augmenter dans la majorité d'entre eux. Les premiers signes de ralentissement sont apparus en 2010, après les mesures d'austérité budgétaire qui ont réduit le budget de l'éducation dans un tiers environ des pays de l'OCDE (OCDE, 2014[2]).

La crise en cours devrait toutefois s'étendre à l'éducation plus rapidement, étant donné que les recettes publiques sont en baisse et les gouvernements revoient la priorité accordée à l'éducation dans leur budget national (IIPE-UNESCO, 2020[3]). Selon des prévisions, la pandémie devrait ralentir la croissance des dépenses publiques l'année prochaine. Si la part de l'éducation dans les dépenses publiques ne change pas, le budget de l'éducation pourrait continuer d'augmenter, mais à un rythme nettement moindre qu'avant la pandémie (Al-Samarrai, Gangwar et Gala, 2020[4]).

Certains pays ont immédiatement pris des mesures financières pour soutenir leur système d'éducation pendant la crise du COVID-19. Quelques-unes des mesures prises sont décrites ci-dessous.

- En avril 2020, le gouvernement australien a annoncé l'adoption d'un plan d'action dans l'enseignement supérieur (« Higher Education Relief Package ») pour aider financièrement les Australiens touchés par la crise du COVID-19 qui souhaitent reprendre leurs études ou améliorer leurs compétences. Ce plan d'action prévoit de réduire le coût des cours de courte durée en ligne, de suspendre les frais de scolarité pendant six mois à compter du mois de mai et de garantir aux établissements qu'ils garderont le même niveau de financement, même en cas de baisse des effectifs (Australian Government, 2020[5]).
- La Prestation canadienne d'urgence pour les étudiants annoncée en avril 2020 est une aide financière ciblant les étudiants post-secondaires et les jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui n'ont pu trouver de jobs d'été du fait du COVID-19. La Bourse canadienne pour le bénévolat étudiant vise à aider financièrement les étudiants bénévoles qui rendent service à leur communauté pendant la pandémie. Enfin, le gouvernement a annoncé son intention de doubler les bourses d'études et d'assouplir les critères d'octroi d'une aide financière (Trudeau, 2020[6]) ainsi que le prolongement des aides financières supplémentaires aux étudiants et aux chercheurs en postdoctorat touchés par la pandémie du COVID-19 (Ministère de l'Éducation, 2020[7]).
- Le gouvernement italien a annoncé en mars 2020 des mesures visant à aider les établissements à se doter de plateformes et d'équipements de cours à distance, à prêter du matériel informatique aux élèves et aux étudiants moins nantis et à former le personnel enseignant à l'utilisation des méthodes et techniques propres aux cours à distance (République italienne, 2020[8]). Les nouvelles mesures annoncées en mai 2020 consistent à accorder des budgets supplémentaires aux établissements d'enseignement pour les aider à financer le coût des dispositifs de protection et de sécurité mis en place dans le cadre de la pandémie (République italienne,, 2020[9]). Il est prévu que ces budgets supplémentaires financent le coût des services spéciaux, des équipements de protection et de sécurité et le matériel de nettoyage dont les établissements auront besoin à la rentrée prochaine. Un budget supplémentaire a également été débloqué pour financer le recrutement de nouveaux enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire lors de la prochaine année scolaire. Des aides financières d'urgence ont été annoncées. Elles devraient couvrir tout ou partie des frais de scolarité des étudiants de condition modeste dans l'enseignement tertiaire.
- Le gouvernement néo-zélandais a annoncé en avril 2020 un plan d'aide pour permettre aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire de poursuivre leurs études après la crise. Ce plan prévoit d'accroître le montant des prêts d'études et d'accorder aux étudiants une aide supplémentaire qui leur permettra de financer d'autres dépenses que les frais de scolarité (Ministère de l'Éducation, 2020[10]).
- En Angleterre (Royaume-Uni), le plan d'aide financière lancé en avril 2020 prévoit d'accorder un budget supplémentaire aux établissements d'enseignement afin d'aider ceux-ci à financer les coûts occasionnés par le coronavirus. Plusieurs postes de dépenses sont visés dans ce plan d'aide, notamment les coûts des infrastructures et des ressources requises pour accueillir les groupes d'enfants prioritaires en milieu scolaire durant l'été, ceux liés à la gratuité des repas pour les enfants absents de l'école ainsi que les coûts de nettoyage supplémentaires dans les établissements en cas de détection de cas suspects ou avérés (Department for Education, 2020[11]).

- Aux États-Unis, le ministère fédéral de l'éducation a annoncé le lancement d'un plan d'action (« CARES Act Higher Education Emergency Relief ») qui prévoit d'accorder aux établissements d'enseignement un budget leur permettant de financer des aides d'urgence aux étudiants touchés par la crise (U.S. Department of Education, 2020[12]). Le plan d'action « CARES Act Elementary and Secondary School Emergency Relief Fund » prévoit d'accorder un budget supplémentaire aux districts scolaires où les établissements ont été fermés ou perturbés du fait du COVID-19 (New Jersey Department of Education, 2020[13]).

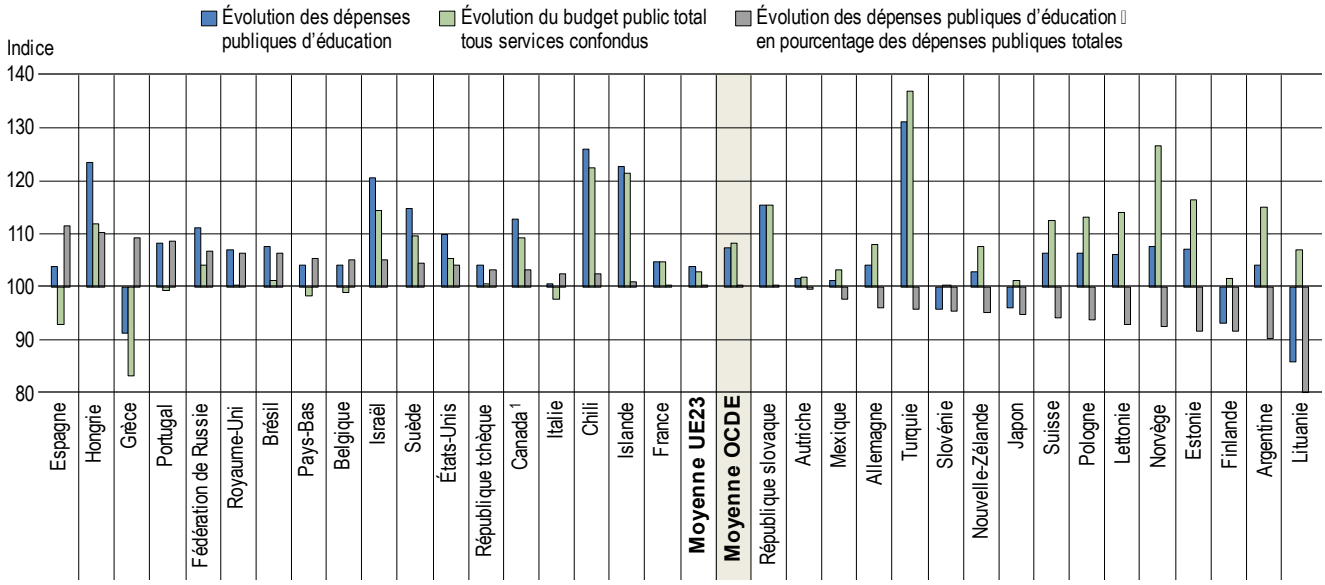
Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2012 et 2017

La part des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a augmenté de 7.5 % entre 2012 et 2017 dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C4.3), une augmentation inférieure à celle du budget public total (8.4 %) durant la même période, de sorte que les dépenses publiques totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ont augmenté en moyenne de 0.1 % en pourcentage des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C4.3).

La tendance est similaire à l'échelle nationale (voir le Tableau C4.3 et le Graphique C4.2). Les dépenses publiques d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ont augmenté dans un grand nombre de pays durant cette période et le budget public total a fortement augmenté aussi. Durant cette période de cinq ans, la part des dépenses publiques d'éducation dans le budget public total a augmenté dans environ 56 % des pays dont les données sont disponibles, surtout en Espagne et en Grèce où elle a le plus progressé (de plus de 9 %), et le budget public total, tous biens et services confondus, a augmenté dans 81 % des pays. Les dépenses publiques d'éducation n'ont toutefois pas augmenté autant que le budget public total dans la moitié environ des pays membres et partenaires de l'OCDE. L'Estonie et la Lettonie font vraiment figure d'exception : le budget public total y a augmenté de 8 points de pourcentage de plus que les dépenses publiques d'éducation (voir le Tableau C4.3).

Graphique C4.2. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2017)

Du primaire au tertiaire (2012 = 100, prix constants de 2015)



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164807

Sources du financement public de l'éducation

La répartition des responsabilités du financement de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) est un facteur important de la politique de l'éducation. En fait, des décisions importantes concernant le financement de l'éducation sont prises à deux niveaux de l'exécutif, celui qui libère les fonds et celui qui les dépense. Le niveau de l'exécutif qui libère les fonds décide du volume de ressources à affecter à l'éducation et des restrictions concernant l'affectation du budget. Le niveau de l'exécutif qui dépense le budget public de l'éducation peut décider de restrictions supplémentaires concernant l'affectation des fonds et peut même payer directement des ressources d'éducation (le salaire des enseignants, par exemple).

Le financement de l'éducation est centralisé dans certains pays, mais est décentralisé dans d'autres pays, avec des transferts de fonds entre les niveaux de l'exécutif. La prise de décisions peut être ralentie si le financement est totalement centralisé. Les décisions prises loin de ceux qu'elles affecteront peuvent également être prises sans tenir dûment compte de l'évolution des besoins et des pratiques souhaitées à l'échelle locale. Si le financement de l'éducation est totalement décentralisé, des niveaux de l'exécutif peuvent allouer un volume différent de ressources à l'éducation, à cause de différences soit dans leurs priorités en matière d'éducation, soit dans leur capacité de lever des fonds. La variabilité des normes et des ressources d'éducation peut se traduire par une inégalité dans les possibilités d'apprentissage et un manque d'attention aux exigences nationales à long terme.

Ces dernières années, de nombreux établissements d'enseignement sont devenus des organisations plus autonomes et plus décentralisées, plus responsables aussi de leurs résultats à l'égard de leurs élèves ou étudiants, des parents et de l'opinion publique. Les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggèrent l'existence d'une corrélation entre, d'une part, l'adoption d'une combinaison intelligente d'autonomie et de responsabilisation et, d'autre part, l'amélioration des résultats des élèves (OCDE, 2017[14])

Les niveaux de l'exécutif qui financent l'éducation varient entre les niveaux d'enseignement. Le financement public est dans l'ensemble plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Selon les chiffres de 2017, le gouvernement central finance en moyenne 59 % du budget public de l'enseignement non tertiaire avant transferts à d'autres niveaux de l'exécutif, contre 88 % du budget de l'enseignement tertiaire, dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C4.2).

La répartition des responsabilités concernant le financement public de l'enseignement non tertiaire varie fortement entre les pays (voir le Tableau C4.2 et le Graphique C4.3) :

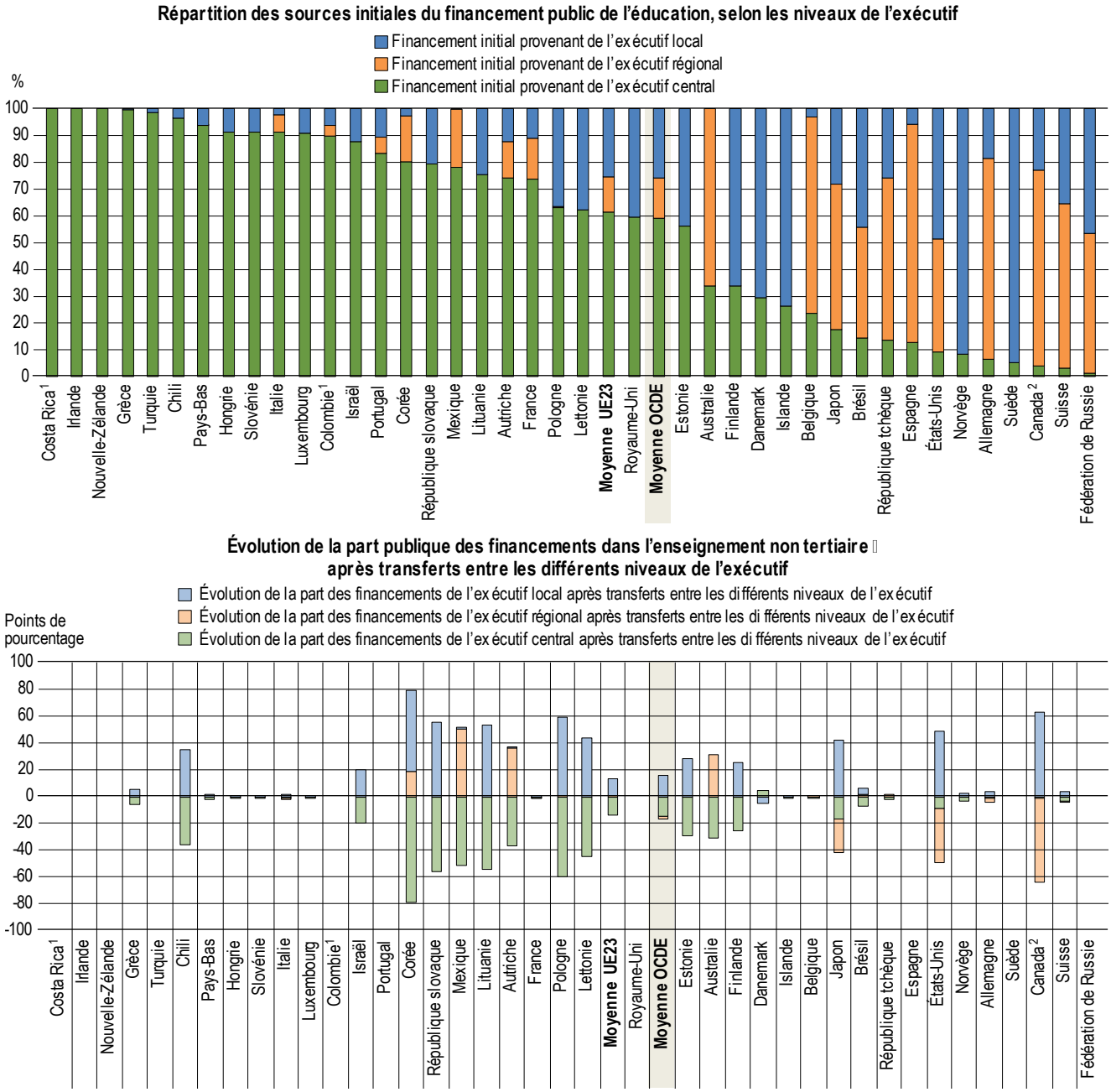
- Dans l'ensemble, le gouvernement central et les exécutifs régionaux sont les principales sources initiales et finales des fonds dans l'enseignement non tertiaire. Toutefois, le gouvernement central est la seule source initiale des fonds et le seul acquéreur final des services d'éducation au Costa Rica, en Irlande et en Nouvelle-Zélande. Dans des pays tels que le Chili, la Colombie, la France, la Grèce, la Hongrie, Israël, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Turquie, le gouvernement central est la source de la majorité des fonds initiaux et le principal acquéreur final de biens et services d'éducation.
- En Autriche, en Corée, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, le gouvernement central est la principale source initiale des fonds, mais les exécutifs régionaux et locaux sont les principaux acquéreurs finaux des services d'éducation dans l'enseignement non tertiaire.
- Les exécutifs régionaux financent et dépensent l'essentiel du budget de l'éducation en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Espagne, en Fédération de Russie, en République tchèque et en Suisse. Au Canada et au Japon, les exécutifs régionaux sont les principales sources des fonds initiaux, mais les exécutifs locaux sont les principaux acquéreurs des services d'éducation.
- Au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède, les exécutifs locaux sont à la fois la principale source initiale des fonds et les principaux acquéreurs finaux des services d'éducation. Aux États-Unis, les exécutifs locaux et régionaux sont tous deux la principale source initiale de fonds, mais les exécutifs locaux sont les principaux acquéreurs finaux des services d'éducation.

Dans les pays de l'OCDE, le montant des transferts du gouvernement central aux exécutifs régionaux et locaux est dans l'ensemble plus élevé dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire, signe que la décentralisation est plus importante aux niveaux inférieurs d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part des fonds publics alloués à l'enseignement non tertiaire par le gouvernement central diminue et passe de 59 % à 44 % après transferts aux autres niveaux de l'exécutif, de sorte que la part des fonds des exécutifs locaux augmente et passe de 26 % à 42 %. La source des fonds après transferts du gouvernement central aux exécutifs régionaux et locaux varie fortement entre les pays. La différence représente plus de 50 points de pourcentage après transferts aux exécutifs régionaux et locaux en Corée, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, tandis qu'elle représente entre 25 et 40 points de pourcentage en Australie, en Autriche, au Chili, en Estonie et en Finlande. Au Canada et aux États-Unis, où les exécutifs régionaux sont les principaux responsables des transferts de fonds aux établissements d'enseignement, la part des dépenses financée par

les exécutifs régionaux diminue de 40 points de pourcentage ou plus après transferts aux exécutifs locaux (voir le Tableau C4.2 et le Graphique C4.3).

Graphique C4.3. Répartition des sources initiales du financement public de l'éducation et évolution de la part publique des financements après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif (2017)

Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



1. Année de référence : 2018.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164826

Le financement de l'éducation est nettement plus centralisé dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire. En effet, la part des fonds publics qui provient du gouvernement central est relativement élevée dans l'enseignement tertiaire, tant avant qu'après transferts aux exécutifs locaux et régionaux (voir le Tableau C4.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 88 % des fonds avant transferts sont gérés par le gouvernement central; ce pourcentage change à peine si les transferts entre niveaux de l'exécutif sont pris en compte. Le gouvernement central finance directement plus de 60 % du budget public de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles ; le gouvernement central est la source principale des fonds initiaux et ne transfère rien ou presque aux exécutifs régionaux ou locaux dans 32 pays. En revanche, les exécutifs régionaux financent plus de 60 % du budget de l'enseignement tertiaire et leurs transferts aux exécutifs locaux sont minimes, voire nuls dans des pays tels que l'Allemagne, la Belgique et l'Espagne. Les exécutifs locaux n'interviennent guère dans le financement de l'enseignement tertiaire dans l'ensemble, où leur part est de l'ordre de 1 % du budget public, sauf aux États-Unis où ils financent et dépensent plus de 11 % du budget.

Définitions

Par **transferts entre niveaux de l'exécutif**, on entend les transferts de fonds au titre de l'éducation entre les différents niveaux de l'exécutif. Il s'agit des transferts nets d'un niveau supérieur à un niveau inférieur de l'exécutif. Le **financement initial** renvoie au budget avant transferts entre les niveaux de l'exécutif et le **financement final**, au budget après transferts.

Les **dépenses publiques d'éducation** incluent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les aides au titre des frais de subsistance des élèves et étudiants et autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement, contrairement aux indicateurs C1, C2 et C3 qui portent uniquement sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont celles du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, des exécutifs locaux et régionaux et autres instances publiques. Le mode d'affectation du budget public de l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements d'enseignement soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être limitées à l'acquisition de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance des élèves et étudiants.

Les sources publiques de financement de l'éducation, exception faite des sources internationales, se répartissent en trois catégories : *1)* le gouvernement central (national) ; *2)* les exécutifs régionaux (États, provinces, *Länder*, etc.) ; et *3)* les exécutifs locaux (municipalités, districts, communes, etc.). Les adjectifs « régional » et « local » désignent les exécutifs dont les compétences sont limitées à un territoire administratif dans un pays. Ils ne s'appliquent pas à des instances gouvernementales dont les compétences ne sont pas limitées de manière géographique, mais sont définies en termes de services, de fonctions ou de catégories d'élèves ou étudiants.

Les **dépenses publiques totales** correspondent à la somme des dépenses en capital et des dépenses de fonctionnement non remboursables dans tous les domaines (y compris l'éducation) de tous les niveaux de l'exécutif (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) et des producteurs non marchands (c'est-à-dire qui fournissent des biens et services gratuitement ou à un prix négligeable) contrôlés par l'exécutif ainsi que les fonds de la sécurité sociale. Elles n'incluent pas les dépenses de sociétés publiques, telles que les banques, les ports et les aéroports publics. Elles incluent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (définies ci-dessus) ainsi que les aides publiques aux ménages (par exemple, les bourses, les prêts d'études et les aides au titre des frais de subsistance et des frais de scolarité des élèves ou étudiants) et à d'autres entités privées au titre de l'éducation (par exemple, les subventions aux entreprises privées ou aux organisations syndicales au titre de la formation sous contrat d'apprentissage).

Méthodologie

Les chiffres relatifs aux dépenses publiques totales et au PIB proviennent de la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2).

Les dépenses publiques d'éducation des pays sont rapportées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales. Le concept statistique de budget public total est défini selon la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP). La CFAP et la collecte de données de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) sont assez proches, mais certains de leurs concepts statistiques diffèrent à quelques égards (Eurostat (Commission européenne), 2011[15]).

Les dépenses au titre du service de la dette (remboursements afférents à la dette publique) sont incluses dans les dépenses publiques totales, mais sont exclues des dépenses publiques d'éducation, car certains pays sont dans l'impossibilité de faire la distinction entre les intérêts dus pour l'éducation et les intérêts dus pour les autres services. Par voie de conséquence, les

dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales peuvent être sous-estimées dans les pays où le service de la dette représente une partie importante des dépenses publiques totales tous services confondus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[16]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2017 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2019 par l'OCDE. Voir l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour plus de précisions. Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005 et de 2012 à 2017 proviennent d'une enquête menée en 2019 et 2020. Les dépenses de 2005 à 2017 ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

Al-Samarrai, S., M. Gangwar et P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, La Banque mondiale, Washington, DC, https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33739 (consulté le 27 mai 2020). [4]

Australian Government (2020), *Higher Education Relief Package | Ministers' Media Centre*, https://ministers.dese.gov.au/tehan/higher-education-relief-package (consulté le 24 juin 2020). [5]

Department for Education (2020), *School funding: Exceptional costs associated with coronavirus (COVID-19) for the period March to July 2020 - GOV.UK*, site Web GOV.UK, https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-financial-support-for-schools/school-funding-exceptional-costs-associated-with-coronavirus-covid-19-for-the-period-march-to-july-2020 (consulté le 28 mai 2020). [11]

Eurostat (Commission européenne) (2011), « Manual on sources and methods for the compilation of COFOG Statistics », *Methodologies and Working papers*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2785/16355. [15]

IIPE-UNESCO (2020), *COVID-19 : quel sera le prix à payer pour l'éducation ?*, Institut international de planification de l'éducation, http://www.iiep.unesco.org/fr/covid-19-quel-sera-le-prix-payer-pour-leducation-13369 (consulté le 27 mai 2020). [3]

Ministère de l'Éducation (2020), *COVID-19: Tertiary student support package*, site Web du gouvernement de Nouvelle-Zélande, https://www.beehive.govt.nz/release/covid-19-tertiary-student-support-package (consulté le 28 mai 2020). [10]

Ministère de l'Éducation (2020), *Prolongation de la période de validité des bourses accordées par les trois organismes subventionnaires (bourses de maîtrise et de doctorat du Programme de bourses d'études supérieures du Canada, bourses du Programme de bourses d'études supérieures du Canada Vanier, bo*, https://www.sshrc-crsh.gc.ca/news_room-salle_de_presse/latest_news-nouvelles_recentes/2020/tri-agency_extension-prolongation_trois_organismes-fra.aspx (consulté le 19 juin 2020). [7]

New Jersey Department of Education (2020), *CARES Act Education Stabilization Fund*, site Web de l'État de New Jersey, https://www.nj.gov/education/covid19/boardops/caresact.shtml (consulté le 28 mai 2020). [13]

OCDE (2020), *Coronavirus (COVID-19) : Des actions conjointes pour gagner la guerre*, site Web de l'OCDE, http://www.oecd.org/fr/apropos/secretairegeneral/Coronavirus-COVID-19-Des-actions-conjointes-pour-gagner-la-guerre.pdf (consulté le 27 mai 2020). [1]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr (consulté le 16 avril 2020). [16]

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [14]

OCDE (2014), « Quel est l'impact de la crise économique sur les dépenses publiques d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 18, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmrbbhb-fr. [2]

République italienne (2020), *Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19 (Law decree 17th March 2020 number 18)*, GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2020/03/17/70/sg/pdf (consulté le 28 mai 2020). [8]

République italienne, (2020), *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19 (Law decree 19th May 2020 number 34 , Articles 230,231,232,233,234,235,236).*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, No. 34, https://www.gazzettaufficiale.it/static/20200519_128_SO_021.pdf (consulté le 12 juin 2020). [9]

Trudeau, J. (2020), *Aide aux étudiants et aux nouveaux diplômés touchés par la COVID-19*, Premier Ministre du Canada, https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/04/22/support-students-and-new-grads-affected-covid-19 (consulté le 28 mai 2020). [6]

U.S. Department of Education (2020), *CARES Act: Higher Education Emergency Relief Fund*, site Web du U.S. Department of Education, https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/caresact.html (consulté le 28 mai 2020). [12]

Tableaux de l'indicateur C4

Tableau C4.1 Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2017)

Tableau C4.2 Répartition du total des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2017)

Tableau C4.3 Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2005, 2012 et 2017)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934164712

Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2017)

Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire					Enseignement post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)		Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Premier et deuxième cycles du secondaire confondus			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D)	Total	Dont : transferts et paiements publics au secteur privé non éducatif	
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues										
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	4.4	2.7	1.2	0.4	1.6	4.3	0.3	9.0	0.6	2.7	3.3	1.9	12.3	1.8	10.9
	Autriche	1.8	2.4	0.6	1.3	1.9	4.3	0.0	6.2	0.6	2.9	3.5	2.6	9.7	0.5	8.8
	Belgique	2.9	1.7	1.3 d	2.0 d	3.4 d	5.1 d	x(3, 4, 5, 6)	8.0	0.1	2.7	2.8	2.0	10.8	0.7	10.0
	Canada[1, 2]	4.7 d	x(1)	x(5)	x(5)	2.9	2.9	m	7.6 d	1.2	2.6	3.8	m	11.3 d	0.9 d	m
	Chili	5.9	2.2	2.7	1.2	3.9	6.1	a	12.0	0.7	4.7	5.4	5.0	17.4	1.8	17.0
	Colombie[2, 3]	3.3	2.8	x(5)	x(5)	1.0	3.8	m	7.1	x(11)	x(11)	2.3	m	9.4	0.9	m
	Costa Rica[3]	4.7	3.1	0.7	0.9	1.6	4.7	a	9.4	x(11)	x(11)	3.7	m	13.1	a	m
	République tchèque	2.1	2.4	0.5	1.6	2.1	4.4	0.0	6.5	0.0	1.8	1.8	1.0	8.3	0.2	7.5
	Danemark	3.8	2.0	x(5)	x(5)	2.1	4.1	a	7.9	0.5	4.3	4.8	3.1	12.7	2.2	11.0
	Estonie	3.5	1.6	0.9	0.8	1.7	3.3	0.3	7.1	a	2.9	2.9	2.0	10.0	0.2	9.1
	Finlande	2.5	2.0	0.7	1.7 d	2.4 d	4.4 d	x(4, 5, 6)	6.9	a	3.1	3.1	2.0	9.9	0.6	8.9
	France	2.1	2.1	1.3	0.7	2.0	4.2	0,0	6.3	0.5	1.7	2.2	1.5	8.4	0.4	7.8
	Allemagne	1.4	2.6	0.9	0.9	1.9	4.5	0,3	6.3	0.0	2.8	2.8	1.8	9.1	0.9	8.1
	Grèce	2.5	1.4	0.9	0.6	1.4	2.8	0,0	5.4	a	1.3	1.3	0.9	6.7	0.0	6.3
	Hongrie	1.4	1.4	1.5	0.8	2.3	3.7	0,6	5.7	0.0	1.7	1.7	1.4	7.4	0.3	7.1
	Islande	5.2	2.4	1.7	0.8	2.5	4.9	0,1	10.2	0.1	3.1	3.2	m	13.4	0.6	m
	Irlande	4.7	1.8	x(5)	x(5)	2.3	4.2	0,4	9.2	x(11)	x(11)	3.7	m	12.9	2.0	m
	Israël	6.0	x(3, 4, 5)	3.0 d	1.7 d	4.7 d	4.7	0,0	10.8	0.5	1.8	2.3	m	13.1	0.4	m
	Italie	2.0	1.4	x(5)	x(5)	2.4 d	3.8 d	x(5, 6)	5.8	0.0	1.5	1.5	1.0	7.3	0.5	6.8
	Japon	2.8	1.7	x(5)	x(5)	1.7 d	3.4 d	x(5, 6, 9, 10, 11)	6.2	0.2 d	1.4 d	1.6 d	m	7.8	0.5	m
	Corée	4.6	2.6	x(5)	x(5)	3.0	5.6	a	10.2	0.3	2.5	2.8	2.0	13.0	1.1	12.2
	Lettonie	3.5	1.7	1.2	1.0	2.2	3.9	0.2	7.6	0.3	1.5	1.8	1.4	9.4	0.4	9.0
	Lituanie	2.2	3.1	1.0	0.3	1.3	4.3	0.4	6.9	a	2.3	2.3	1.7	9.2	0.4	8.6
	Luxembourg	2.5	1.8	0.7	1.3	2.0	3.8	0.0	6.3	0.1	1.0	1.1	0.7	7.4	0.1	7.0
	Mexique	5.7	3.1	1.7	1.0	2.7	5.8	a	11.5	x(11)	x(11)	3.5	2.6	15.0	0.9	14.1
	Pays-Bas	2.7	2.6	0.7	1.6	2.3	4.9	0.0	7.6	0.0	3.7	3.7	2.7	11.4	1.6	10.3
	Nouvelle-Zélande	4.0	2.8	2.1	0.7	2.8	5.6	0.3	9.8	0.4	3.2	3.7	3.1	13.5	1.9	13.0
	Norvège	3.7	1.6	1.4	1.4	2.8	4.4	0.1	8.1	0.1	4.1	4.2	2.9	12.3	1.5	11.1
	Pologne	3.5	1.6	0.6	1.1	1.7	3.3	0.0	6.8	0.0	2.6	2.6	2.1	9.4	0.4	8.9
	Portugal	3.3	2.5	x(5)	x(5)	2.4 d	4.9 d	x(5, 6)	8.2	0.0	1.7	1.8	1.3	9.9	0.6	9.5
	République slovaque	2.1	2.2	0.6	1.3	1.9	4.1	0.1	6.3	0.0	1.9	1.9	1.4	8.2	0.7	7.7
	Slovénie	3.1	1.7	x(5)	x(5)	2.1	3.7	a	6.8	0.1	2.1	2.1	1.8	9.0	0.5	8.7
	Espagne	2.7	1.8	1.2	0.8 d	2.0 d	3.8 d	x(4, 5, 6)	6.5	0.4	1.9	2.3	1.6	8.8	0.4	8.1
	Suède	3.8	1.8	1.4	1.1	2.5	4.3	0.1	8.2	0.2	3.5	3.6	2.4	11.9	1.4	10.6
	Suisse	4.4	2.6	1.0 d	1.6 d	2.6 d	5.2 d	x(3, 4, 5, 6)	9.6	x(11)	x(11)	4.0	2.0	13.6	0.3	11.6
	Turquie	2.1	2.2	1.2	1.9	3.1	5.3	a	7.4	x(11)	x(11)	4.6	3.8	12.0	1.0	11.2
	Royaume-Uni	4.1	2.0	1.6	1.0	2.7	4.7	a	8.7	0.3	3.1	3.4	2.8	12.1	2.4	11.5
	États-Unis	4.0	2.1	x(5)	x(5)	2.3	4.4	0.0	8.4	x(11)	x(11)	3.7	3.2	12.1	1.4	11.6
	Moyenne OCDE	3.4	2,1	1,2	1,1	2,3	4,4	m	7.9	0.3	2.5	2.9	2.1	10.8	0.9	9.8
	Moyenne UE23	2.8	2.0	1.0	1.1	2.1	4.1	0.2	7.0	0.2	2.4	2.6	1.8	9.6	0.8	8.7
Partenaires	Argentine	3.9	3.1	x(5)	x(5)	2.2	5.2	a	9.2	x(11)	x(11)	2.9	m	12.1	0.2	m
	Brésil	4.1	3.4	x(5)	x(5)	3.1 d	6.5 d	x(5, 6)	10.6	x(11)	x(11)	4.0	3.6	14.6	1.3	14.2
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(3, 4, 5, 6)	x(3, 4, 5, 6)	6.4 d	0.3 d	6.6 d	6.6 d	x(3, 4, 5, 6)	6.6	0.5	1.8	2.2	2.1	8.9	0.2	8.7
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	6.8	2.1	x(5)	x(5)	3.0	5.2	0.6	12.6	x(11)	x(11)	2.5	m	15.1	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans les indicateurs C1, C2 et C3. Les données sur les dépenses publiques en pourcentage du PIB (soit les colonnes 16 à 19) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164731

Tableau C4.2. Répartition du total des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2017)

Avant et après transferts, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)		
		Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	34	66 d	x(2)	3	97 d	x(5)	90	10 d	x(8)	87	13 d	x(13)	49	51 d	x(14)	26	74 d	x(17)
	Autriche	74	14	12	37	50	13	96	4	1	96	3	1	82	10	8	58	33	8
	Belgique	24	73	3	24	73	3	15	84	1	14	85	1	21	76	2	21	76	2
	Canada[1]	4 d	73 d	23 d	3 d	10 d	86 d	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	97	a	3	61	a	39	100	a	0	100	a	0	98	a	2	73	a	27
	Colombie[2]	90	4	6	90	4	6	97	3	0	97	3	0	92	4	4	92	4	4
	Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	République tchèque	14	60	26	12	62	26	97	2	2	97	2	2	32	48	21	30	49	21
	Danemark	29	0	71	34	0	66	92	0	8	92	0	8	53	0	47	56	0	44
	Estonie	56	a	44	28	a	72	100	a	0	100	a	0	69	a	31	48	a	52
	Finlande	34	a	66	8	a	92	99	a	1	99	a	1	54	a	46	36	a	64
	France	74	16	11	73	15	12	86	10	5	86	10	5	77	14	9	76	14	10
	Allemagne	6	75	18	6	72	22	30	68	2	20	78	2	14	73	13	10	74	16
	Grèce	100	a	0	94	a	6	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
	Hongrie	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
	Islande	26	a	74	26	a	74	100	a	a	100	a	a	44	a	56	43	a	57
	Irlande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Israël	88	a	12	68	a	32	97	a	3	97	a	3	89	a	11	73	a	27
	Italie	91	7	2	91	6	4	86	14	0	84	16	0	90	8	2	89	8	3
	Japon	17	55	28	1	30	70	91 d	9 d	0 d	90 d	9 d	0 d	33	45	22	19	25	55
	Corée	80	17	2	1	36	63	96	2	2	96	2	2	84	14	2	21	29	50
	Lettonie	62	a	38	18	a	82	100	a	0	100	a	0	69	a	31	34	a	66
	Lituanie	75	a	25	22	a	78	99	a	1	99	a	1	81	a	19	41	a	59
	Luxembourg	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	92	a	8	92	a	8
	Mexique	78	22	0	27	73	0	82	18	0	80	20	0	79	21	0	39	61	0
	Pays-Bas	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	94	0	5
	Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Norvège	8	a	92	5	a	95	98	a	2	98	a	2	39	a	61	37	a	63
	Pologne	63	1	36	4	2	95	100	0	0	100	0	0	73	0	26	30	1	69
	Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9
	République slovaque	80	a	20	24	a	76	100	a	0	99	a	1	84	a	16	41	a	59
	Slovénie	91	a	9	91	a	9	99	a	1	99	a	1	93	a	7	93	a	7
	Espagne	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	14	82	4	14	82	4
	Suède	5	a	95	5	a	95	98	2	1	98	2	1	34	1	66	34	1	66
	Suisse	3	62	35	0	60	39	35	65	0	18	82	0	13	62	25	6	67	28
	Turquie	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
	Royaume-Uni	60	a	40	60	a	40	100	a	0	100	a	0	71	a	29	71	a	29
	États-Unis	9	42	49	1	2	98	53	36	11	53	36	11	23	40	37	17	12	71
	Moyenne OCDE	59	15	26	44	13	42	88	11	1	87	12	1	68	13	19	56	13	30
	Moyenne UE23	61	13	25	48	14	38	87	11	1	87	12	1	69	13	18	58	14	28
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	14	42	44	7	43	50	75	24	1	75	24	1	31	37	32	26	38	36
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	1	52	46	1	52	46	79	21	0	79	21	0	21	44	35	21	44	35
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C4.1 Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164750

Tableau C4.3. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2005, 2012 et 2017)

Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement et l'année

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire								
		Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015 = 100)			Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015 = 100)			Évolution des dépenses publiques d'éducation (2015 = 100)			Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015 = 100)			Évolution des dépenses publiques totales (2015 = 100)		
		2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017	2005	2012	2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70.7	89.9	103.2
	Autriche	m	100.9	102.1	m	102.3	99.8	m	99.9	101.7	m	101.4	101.2	89.0	98.5	100.5
	Belgique	98.0	98.0	101.9	93.1	95.8	105.1	81.4	98.4	102.7	96.7	97.4	102.7	84.1	101.0	100.0
	Canada[1]	x(10)	100.0 [d]	96.7 [d]	x(10)	94.3	112.4	83.2 [d]	94.8 [d]	107.0 [d]	101.7 [d]	98.3 [d]	101.5 [d]	81.8	96.4	105.5
	Chili	114.9	118.4	111.4	44.9	82.5	106.9	51.5	91.7	115.4	92.6	107.0	110.0	55.6	85.7	105.0
	Colombie	m	m	103.7	m	m	110.0	37.2	89.2	110.5	m	m	110.0	m	m	100.4
	Costa Rica	m	101.7	m	m	87.9	m	m	85.3	m	m	98.4	m	66.1	86.7	142.4
	République tchèque	m	97.1	108.7	m	121.0	97.8	85.3	101.8	106.0	103.2	102.7	106.2	82.7	99.1	99.8
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87.2	101.3	99.0
	Estonie	x(10)	118.8	102.3	x(10)	74.5	82.1	93.0	97.1	104.0	125.4	103.9	95.5	74.2	93.4	108.8
	Finlande	107.3	101.1	95.5	117.7	107.0	92.7	91.3	101.9	95.3	110.5	103.0	94.6	82.6	98.9	100.7
	France	110.9	100.8	100.8	99.7	98.7	99.3	92.4	98.1	103.0	108.0	100.2	100.4	85.6	97.9	102.6
	Allemagne	100.6	102.9	98.2	82.7	100.4	98.9	87.5	99.7	104.0	95.1	102.1	98.4	92.0	97.6	105.6
	Grèce	x(10)	95.6	107.9	x(10)	99.6	96.8	145.8	103.6	94.7	137.8	96.5	105.5	105.8	107.3	89.7
	Hongrie	125.5	94.2	105.3	159.3	125.9	133.3	117.6	88.5	109.4	132.0	100.2	110.6	89.1	88.4	98.9
	Islande	x(10)	95.1	97.9	x(10)	98.0	93.3	92.7	91.2	112.0	112.8	95.8	96.8	82.2	95.1	115.7
	Irlande	m	m	106.3	m	m	97.3	m	m	104.7	m	m	103.5	81.6	105.7	101.1
	Israël	76.1	94.8	101.9	87.0	95.9	92.5	61.5	91.8	110.8	78.2	95.0	100.1	78.7	96.6	110.7
	Italie	x(10)	99.2	102.7	x(10)	102.6	102.6	110.9	101.5	102.3	112.6	99.9	102.7	98.6	101.6	99.6
	Japon	109.3	102.4	98.1	92.3 [d]	105.3 [d]	97.7 [d]	90.5	102.7	99.0	105.8	103.0	98.0	85.5	99.6	101.0
	Corée	m	m	m	m	m	95.3	m	m	m	m	m	m	63.9	92.6	105.8
	Lettonie	111.9	86.3	86.2	78.9	81.7	59.1	80.1	78.9	83.7	103.3	85.1	79.1	77.6	92.7	105.8
	Lituanie	141.3	112.7	102.3	89.5	113.7	67.6	94.5	106.6	91.7	124.1	113.0	90.8	76.1	94.3	101.0
	Luxembourg	m	m	92.1	m	m	89.0	m	96.3	98.3	m	m	91.6	m	m	107.3
	Mexique	132.0	98.3	95.5	100.2	87.4	87.6	74.8	89.8	90.9	124.1	95.6	93.6	60.3	93.9	97.2
	Pays-Bas	105.1	98.2	100.9	90.9	92.2	103.6	85.6	97.7	101.8	100.5	96.3	101.7	85.2	101.5	100.1
	Nouvelle-Zélande	m	99.5	96.7	m	98.1	89.4	m	97.3	100.2	m	99.1	94.6	77.4	98.2	105.9
	Norvège	x(10)	107.0	99.1	x(10)	112.7	105.1	91.5	98.0	105.6	122.0	108.9	101.0	75.5	83.7	105.9
	Pologne	117.0	103.3	95.3	91.4	89.9	89.4	79.4	94.0	100.1	109.6	99.4	93.6	72.4	94.5	107.0
	Portugal	x(10)	102.3	112.6	x(10)	92.2	95.2	104.7	99.9	108.3	106.7	100.2	109.1	98.2	99.7	99.3
	République slovaque	x(10)	101.8	108.2	x(10)	75.3	63.0	56.1	76.6	88.6	93.2	92.8	92.8	60.2	82.6	95.5
	Slovénie	134.8	110.5	108.2	132.9	120.8	107.2	114.2	110.1	105.6	134.3	113.0	108.0	85.0	97.5	97.8
	Espagne	113.4	93.5	105.6	110.3	95.7	103.9	94.2	100.5	104.6	112.6	94.1	105.1	83.7	106.8	99.5
	Suède	104.6	98.9	107.1	91.1	99.6	97.0	87.3	94.3	108.4	100.2	99.2	103.8	87.2	95.1	104.4
	Suisse	108.3	107.9	99.8	103.8	101.2	101.0	87.9	97.9	104.1	107.0	105.9	100.1	82.1	92.4	104.0
	Turquie	m	95.9	90.8	m	99.5	97.5	m	84.2	110.6	m	97.2	93.3	m	86.7	118.6
	Royaume-Uni	m	92.8	95.7	m	93.1	108.7	m	93.3	100.0	m	92.9	99.0	86.0	100.4	101.0
	États-Unis	109.9	97.6	101.4	100.0	101.3	106.0	89.3	97.4	107.1	107.0	98.7	102.8	83.5	98.7	104.2
	Moyenne OCDE	m	100.9	101.1	m	98.3	96.7	87.9	95.6	102.7	109.5	99.9	99.9	80.8	95.9	104.0
	Moyenne UE23	m	100.4	102.1	m	99.1	95.0	94.5	97.1	100.9	111.4	99.7	99.8	84.7	98.0	101.1
Partenaires	Argentine	120.3	105.2	92.0	89.5	101.0	102.2	49.0	90.5	94.4	113.4	104.3	94.3	43.2	86.8	100.1
	Brésil	75.8	105.7	98.4	61.7	66.1	114.0	56.6	92.7	99.9	72.4	96.1	102.2	78.2	96.5	97.7
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23.0	71.4	114.1
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48.6	81.8	115.0
	Indonésie	m	86.0	m	m	95.9	m	m	81.4	m	m	87.8	m	57.2	92.7	104.6
	Fédération de Russie	m	113.1	126.4	m	102.6	97.1	m	105.9	117.9	m	109.9	117.5	64.6	96.4	100.4
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40.4	73.5	82.4
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	65.9	90.2	100.9
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.3	91.8	103.1

Remarque : Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans les indicateurs C1, C2 et C3. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164769

Indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Les frais de scolarité sont nuls en licence, ou formation équivalente, dans les établissements publics dans près d'un tiers des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les frais annuels de scolarité sont inférieurs à 2 000 USD dans un autre tiers environ des pays et vont de 2 600 USD à plus de 8 000 USD dans les pays restants.
- L'enseignement tertiaire de cycle court est une option moins onéreuse que la licence et tend à être axé sur des professions spécifiques.
- Le pourcentage de ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire qui reçoivent des aides publiques sous la forme de prêts d'études, de bourses ou d'allocations est égal ou supérieur à 80 % en Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Ces dix dernières années, le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques a augmenté de 14 points de pourcentage au moins au Chili, au Danemark et en Italie, mais est resté stable dans tous les autres pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Contexte

Les pays membres et partenaires de l'OCDE ont choisi des approches différentes pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire et répartir le coût de l'enseignement tertiaire entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille et d'autres entités privées.

Les frais de scolarité comblent l'écart entre les dépenses des établissements d'enseignement tertiaire et les dotations qu'ils reçoivent de sources autres que les étudiants et leur famille. De nombreux facteurs influent sur leurs coûts : le salaire des enseignants et des chercheurs ; l'essor de l'enseignement en ligne et l'augmentation de l'offre de services autres que les services d'enseignement ; l'évolution de la demande de formations tertiaires ; les investissements en faveur de l'internationalisation ; et le volume et la nature des recherches menées par le corps enseignant. Les établissements d'enseignement tertiaire financent en partie leurs coûts par leurs ressources internes (fondations) et par des fonds de sources privées autres que les étudiants et leur famille (voir l'indicateur C3). Le reste des coûts est couvert par les frais de scolarité versés par les étudiants et par les fonds reçus des pouvoirs publics.

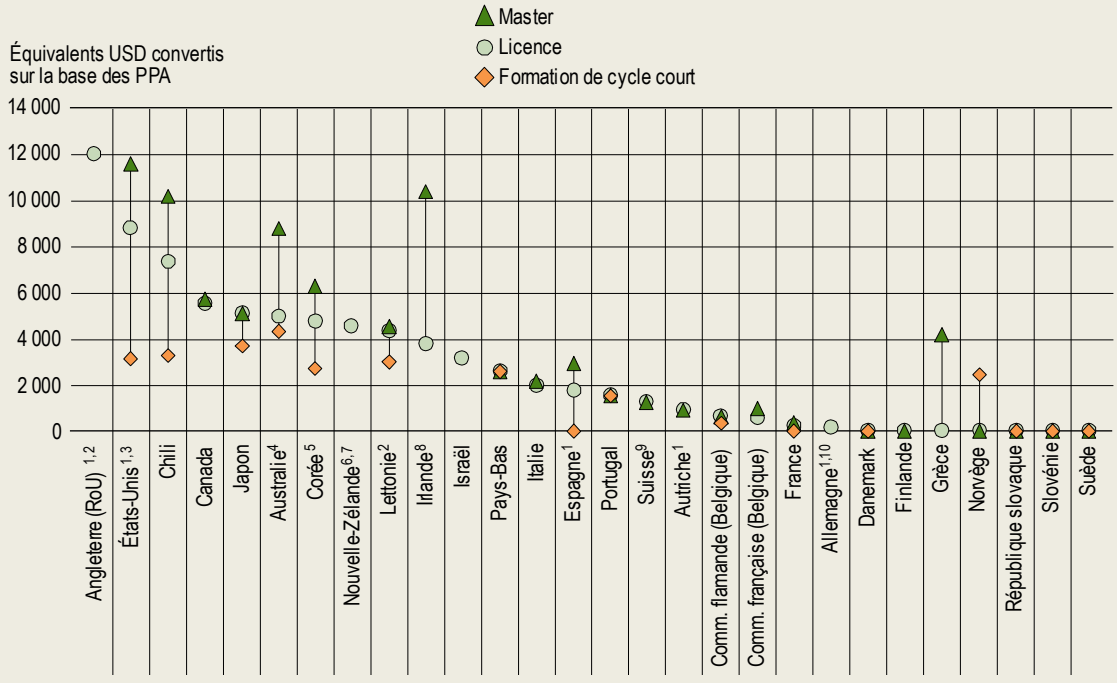
Les aides publiques aux étudiants et à leur famille peuvent être utilisées pour encourager les jeunes à faire des études tout en finançant indirectement les établissements d'enseignement tertiaire. Le financement des établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut aussi avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de les amener à être plus attentifs aux besoins des étudiants. Le soutien aux étudiants revêt de multiples formes : aides octroyées selon des critères de ressources, allocations familiales versées à tous les étudiants, allégements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents et autres transferts aux ménages. Les gouvernements s'emploient à trouver le juste équilibre entre ces différentes aides, en particulier en temps de crise financière. Compte tenu du budget disponible, les aides publiques accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux, sont moins susceptibles d'aider les jeunes de condition modeste à poursuivre des études que les aides octroyées selon des critères de ressources financières, car elles ne ciblent pas spécifiquement les individus à bas revenus. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités financières entre les ménages avec ou sans enfants scolarisés.

Autres faits marquants

- Dans plus d'un tiers des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité passent au moins du simple au double entre les établissements publics et les établissements privés indépendants.

- Ces dernières années, des pays et économies de l'OCDE ont adopté plusieurs réformes pour améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire. Des mesures ont été prises pour améliorer l'accès des étudiants défavorisés à l'enseignement tertiaire au Chili, en Corée, en Grèce, en Italie et au Portugal, tandis que les aides publiques ont été revues à la hausse pour que les frais de scolarité soient nuls la première année dans l'enseignement tertiaire en Nouvelle-Zélande. L'Angleterre (Royaume-Uni) a étendu des programmes de prêts d'études sous conditions de ressources.
- Parmi les pays dont les données sont disponibles, le montant moyen emprunté chaque année par les étudiants est inférieur à 2 400 USD en Lettonie, mais supérieur à 10 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni) et en Norvège (où les frais de scolarité sont nuls et où les prêts d'études servent à financer les frais de subsistance). Le montant annuel des bourses ou allocations versées aux étudiants est inférieur à 1 000 USD en Estonie et en République slovaque, mais supérieur à 7 000 USD en Australie, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis et en Suisse.
- Dans plus de la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité en licence ont augmenté d'au moins 15 % dans les établissements publics durant les dix dernières années. C'est par exemple le cas au Canada, en Espagne, aux États-Unis et en Italie, où les frais de scolarité ont augmenté dans une mesure comprise entre 25 % et 46 % entre l'année académique 2007/08 et l'année académique 2016/17 (2017/18 au Canada et en Italie). C'est en Angleterre (Royaume-Uni) qu'ils ont le plus augmenté : ils ont triplé durant cette période.

Graphique C5.1. Frais de scolarité annuels (ou les plus courants) applicables aux ressortissants nationaux dans l'enseignement tertiaire dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2017/18)



1. Année de référence : 2016/17.
2. Les données concernent les établissements privés subventionnés par l'État, et non les établissements publics.
3. Les données se rapportent aux programmes de master et de doctorat confondus.
4. Année de référence : 2017
5. Année de référence : 2018.
6. Les programmes de licence se rapportent à l'enseignement tertiaire de cycle court et à la licence.
7. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les certifications et diplômes de troisième cycle.
8. Frais de scolarité à charge des étudiants et non frais de scolarité demandés par les établissements. Les données concernent les universités uniquement.
8. Les données se rapportent aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État.
10. Les programmes de licence se rapportent à la licence et au master confondus.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés par les établissements publics en licence (ou formation équivalente).

Source : OCDE (2020), tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164921

Analyse

Différenciation des frais de scolarité

Différenciation selon le niveau d'enseignement

Les études tertiaires impliquent des frais de scolarité et de subsistance pour les étudiants et leur famille, qui peuvent toutefois recevoir un soutien qui leur permet de financer ces frais. La plupart des ressortissants nationaux qui entament des études tertiaires commencent par une licence, ou formation équivalente, dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B4). Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux sont nuls dans les établissements publics dans près d'un tiers des pays, dont le Danemark, la Finlande, la Grèce, la Norvège, la République slovaque, la Slovénie et la Suède (voir le Graphique C5.1). Dans un autre tiers environ des pays, les frais de scolarité sont modérés, inférieurs à 2 000 USD en moyenne par étudiant. Dans les pays restants, les frais annuels de scolarité vont de 2 600 USD à plus de 8 000 USD. Ils passent la barre des 10 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni), où la majorité des étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État (voir le Graphique C5.1).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire de cycle court prend de l'importance, et l'effectif diplômé (premier diplôme) de ce niveau d'enseignement est plus élevé en 2018 qu'il ne l'était en 2010 (voir l'indicateur B5). Les formations de ce niveau d'enseignement relèvent pour la plupart de la filière professionnelle et visent à préparer les étudiants à exercer des professions spécifiques. Les débouchés sur le marché du travail et les perspectives financières sont légèrement inférieurs après l'enseignement tertiaire de cycle court qu'après d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire (voir les indicateurs A3 et A4), mais ce niveau d'enseignement est plus court et moins onéreux et présente dans un certain nombre de pays un meilleur ratio coûts-bénéfices que l'enseignement tertiaire de cycle long (licence et master) (OCDE, 2019[1]). Les frais de scolarité à charge des étudiants dans les établissements publics sont dans l'ensemble nettement moins élevés dans l'enseignement tertiaire de cycle court qu'en licence. Ils sont nuls au Danemark, en Espagne, en France, en République slovaque, en Slovénie et en Suède et sont plus que moitié moindres qu'en licence au Chili et aux États-Unis, où ils sont inférieurs à 3 500 USD. Les frais de scolarité à charge des étudiants dans les établissements publics sont en revanche identiques dans l'enseignement tertiaire de cycle court et en licence aux Pays-Bas et au Portugal. En Norvège, l'enseignement tertiaire de cycle court est le seul niveau de l'enseignement tertiaire où les frais de scolarité ne sont pas nuls (voir le Graphique C5.1).

Les niveaux de l'enseignement tertiaire supérieurs à la licence offrent de meilleures perspectives professionnelles. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont en effet de meilleurs débouchés sur le marché du travail et de meilleures perspectives financières après un master ou un doctorat, ou formation équivalente, qu'après une licence (voir l'indicateur A4). Toutefois, même si l'avantage salarial associé à un master et à un doctorat est plus élevé, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux dans les établissements publics ne varient guère entre ces deux niveaux d'enseignement et la licence dans la majorité des pays de l'OCDE (voir le Tableau C5.1). Les frais supplémentaires à charge des étudiants en master et en doctorat se limitent aux coûts des années supplémentaires de formation et au manque à gagner résultant de l'entrée plus tardive sur le marché du travail. Les frais de scolarité sont nuls en master et en doctorat dans la plupart des pays où ils sont nuls en licence. Dans d'autres pays, les frais de scolarité ne varient guère entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire ; c'est le cas en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Canada, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suisse (voir le Tableau C5.1).

À titre de comparaison, les frais de scolarité dans les établissements publics sont environ 30 % plus élevés en master qu'en licence au Chili, en Corée, en France et aux États-Unis et sont plus de 50 % plus élevés en Australie, en Communauté française de Belgique et en Espagne (voir le Tableau C5.1). Ces frais de scolarité plus élevés peuvent limiter le taux de scolarisation en master s'ils ne se doublent pas d'un soutien financier aux étudiants. Dans quelques pays (en Australie, en Italie et en Suisse), les frais de scolarité sont moins élevés en doctorat qu'en licence et en master dans les établissements publics afin de promouvoir l'inscription en doctorat et d'attirer des cerveaux pour doper la recherche et l'innovation. En Australie, les frais de scolarité annuels moyens dans les établissements publics sont par exemple 15 fois moins élevés en doctorat (moins de 300 USD) qu'en licence (5 000 USD environ). En fait, très peu de doctorants australiens paient des frais de scolarité (moins de 5 % des doctorants, dans les établissements publics). En revanche, les frais de scolarité sont plus élevés en doctorat qu'en licence dans les établissements publics au Chili, en Corée, en France, aux États-Unis (où les chiffres portent sur le master et le doctorat confondus) et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau C5.1).

Différenciation selon le type d'établissement

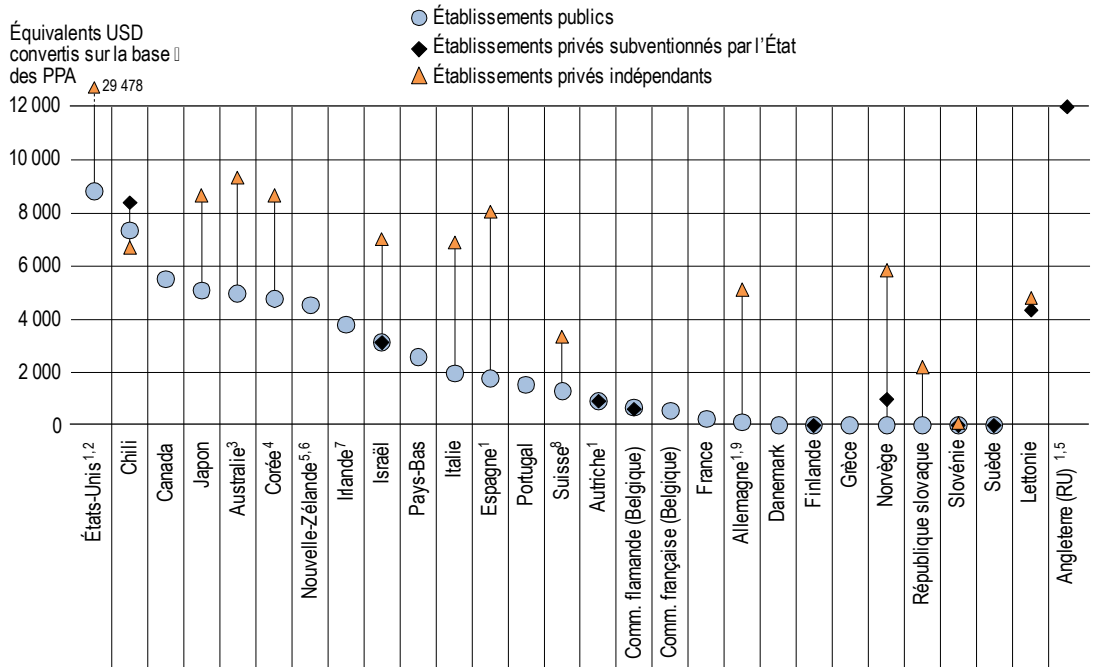
Certains établissements peinent à trouver l'équilibre entre deux impératifs : proposer des formations à des prix abordables et financer leur budget ; ce qui explique pourquoi les frais de scolarité varient entre les types d'établissements (voir la section « Définitions »). Souvent, les établissements privés indépendants sont moins affectés par les règles édictées par les pouvoirs publics et dépendent moins de leur financement que les établissements publics. Dans certains cas, la concurrence d'autres établissements les pousse à proposer les meilleurs services possibles aux étudiants. C'est pourquoi les frais de scolarité

annuels moyens y sont plus élevés en licence que dans les établissements publics dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Tableau C5.1). De plus, les pays peuvent différencier les frais de scolarité entre les domaines d'études pour en favoriser certains ou tenir compte des débouchés qu'ils offrent sur le marché du travail (voir l'Encadré C5.1).

Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, les établissements publics accueillent plus de 80 % des étudiants en licence. Les établissements privés n'en accueillent la majorité que dans un tiers environ des pays et économies de l'OCDE. Ils n'en accueillent plus de 85 % qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Israël et en Lettonie, où la majorité des étudiants en licence fréquentent un établissement privé subventionné par l'État (voir le Tableau C5.1).

Graphique C5.2. Frais de scolarité applicables en licence (ou formation équivalente) aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire publics, selon le type d'établissements (2017/2018)

Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) applicables aux ressortissants nationaux scolarisés à temps plein



1. Année de référence : 2016/17.
2. Les données se rapportent en règle générale aux frais de scolarité applicables aux ressortissants nationaux originaires d'un autre État. Cependant, dans un faible proportion d'établissements, les frais de scolarité peuvent être moins élevés pour les ressortissants nationaux issus d'un autre État.
3. Année de référence : 2017.
4. Année de référence : 2018.
5. Les données se rapportent à l'enseignement tertiaire de cycle court et à la licence.
6. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les certifications et diplômes de troisième cycle.
7. Frais de scolarité à charge des étudiants et non frais de scolarité demandés par les établissements. Les données concernent les universités uniquement.
8. Les données relatives aux établissements publics se rapportent aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État.
9. Les données se rapportent à la licence et au master confondus.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés par les établissements publics en licence (ou formation équivalente).

Source : OCDE (2020), tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164940

Dans plus d'un tiers des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité en licence passent au moins du simple au double entre les établissements publics et les établissements privés indépendants (voir le Graphique C5.2). Aux États-Unis, les frais de scolarité applicables aux ressortissants nationaux s'élèvent en moyenne à 29 500 USD par an en licence, ou formation équivalente, dans les établissements privés indépendants, soit plus du triple que dans les établissements publics (8 800 USD). En Corée et au Japon, les frais de scolarité annuels à ce niveau d'enseignement se situent en moyenne entre 8 500 USD et 8 600 USD dans les établissements privés indépendants, mais sont plus proches de 5 000 USD dans les établissements publics. Par comparaison avec les établissements publics, les frais de scolarité sont environ quatre fois plus

élevés dans les établissements privés indépendants en Espagne, trois fois plus élevés en Italie et deux fois plus élevés en Israël et en Suisse. En République slovaque, les frais de scolarité en licence, ou formation équivalente, sont de l'ordre de 2 100 USD dans les établissements privés indépendants, mais sont nuls dans les établissements publics. De même, en Norvège, les frais de scolarité en licence et en master confondus sont de l'ordre de 5 800 USD dans les établissements privés indépendants, mais nuls dans les établissements publics (voir le Tableau C5.1).

Par contraste, les frais de scolarité annuels moyens varient relativement peu en licence, ou formation équivalente, entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État dans tous les pays dont les données sont disponibles. Les frais de scolarité sont nuls dans les deux types d'établissements en Finlande, en Slovénie et en Suède et sont très similaires dans les deux types d'établissements en Autriche, au Chili, en Communauté flamande de Belgique et en Israël (voir le Tableau C5.1).

Différenciation applicable aux étudiants étrangers

Les politiques nationales en matière de frais de scolarité visent généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements d'enseignement du pays, y compris les étudiants étrangers (voir la section « Définitions »). Toutefois, les frais de scolarité applicables aux étudiants étrangers peuvent être plus élevés. Les différences de frais de scolarité entre les ressortissants nationaux et étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale (voir l'indicateur B6), comme d'autres facteurs, tels que le soutien public accordé à ces derniers par leur pays d'origine (OCDE, 2017[2]). Dans un nombre croissant de pays de l'OCDE, les étudiants étrangers doivent s'acquitter de frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux.

Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux et étrangers sont généralement similaires au Chili, en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Israël, en Italie et au Japon. C'est le cas également en Grèce, en Norvège et en République slovaque, où les frais de scolarité de scolarité sont nuls, tant pour les ressortissants nationaux que pour les ressortissants étrangers. Dans les pays membres de l'Union européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité ne varient pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants d'un autre pays membre de l'UE et de l'EEE. Dans certains pays, les frais de scolarité varient parfois sensiblement entre les ressortissants nationaux et étrangers. En Australie, au Canada et aux États-Unis par exemple, les ressortissants étrangers en licence versent en moyenne plus de 13 500 USD de plus par an que les ressortissants nationaux dans les établissements publics (voir le Tableau C5.1). Aux États-Unis, les ressortissants étrangers et les ressortissants nationaux en formation dans un autre État s'acquittent de frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux en formation dans leur État d'origine. En Autriche, les frais de scolarité moyens en licence, en master et en doctorat, ou formation équivalente, dans les établissements publics passent par exemple du simple au double entre les ressortissants des pays membres de l'UE ou de l'EEE et les ressortissants de pays tiers, mais ils sont relativement modérés. En Suède, les frais de scolarité en licence s'élèvent à 14 900 USD par an pour les ressortissants de pays tiers de l'UE, alors qu'ils sont nuls pour les Suédois et les ressortissants de pays membres de l'UE. En Finlande, les ressortissants de pays tiers l'UE ou de l'EEE doivent verser des frais de scolarité en licence ou en master depuis l'année académique 2017/18 si leur formation est dispensée en anglais (voir le Tableau C5.1).

Encadré C5.1. Variation des frais de scolarité selon les domaines d'études

Les pays de l'OCDE différencient souvent les frais de scolarité entre les domaines d'études pour persuader des étudiants d'opter pour des domaines moins populaires et refléter les différences de coût et de débouchés sur le marché du travail. Cette différenciation entre les domaines d'études a principalement été instaurée à cause des différences de débouchés sur le marché du travail, mais résulte parfois de la variation des frais de scolarité et des effectifs entre les établissements et non par leur variation au sein même de ceux-ci.

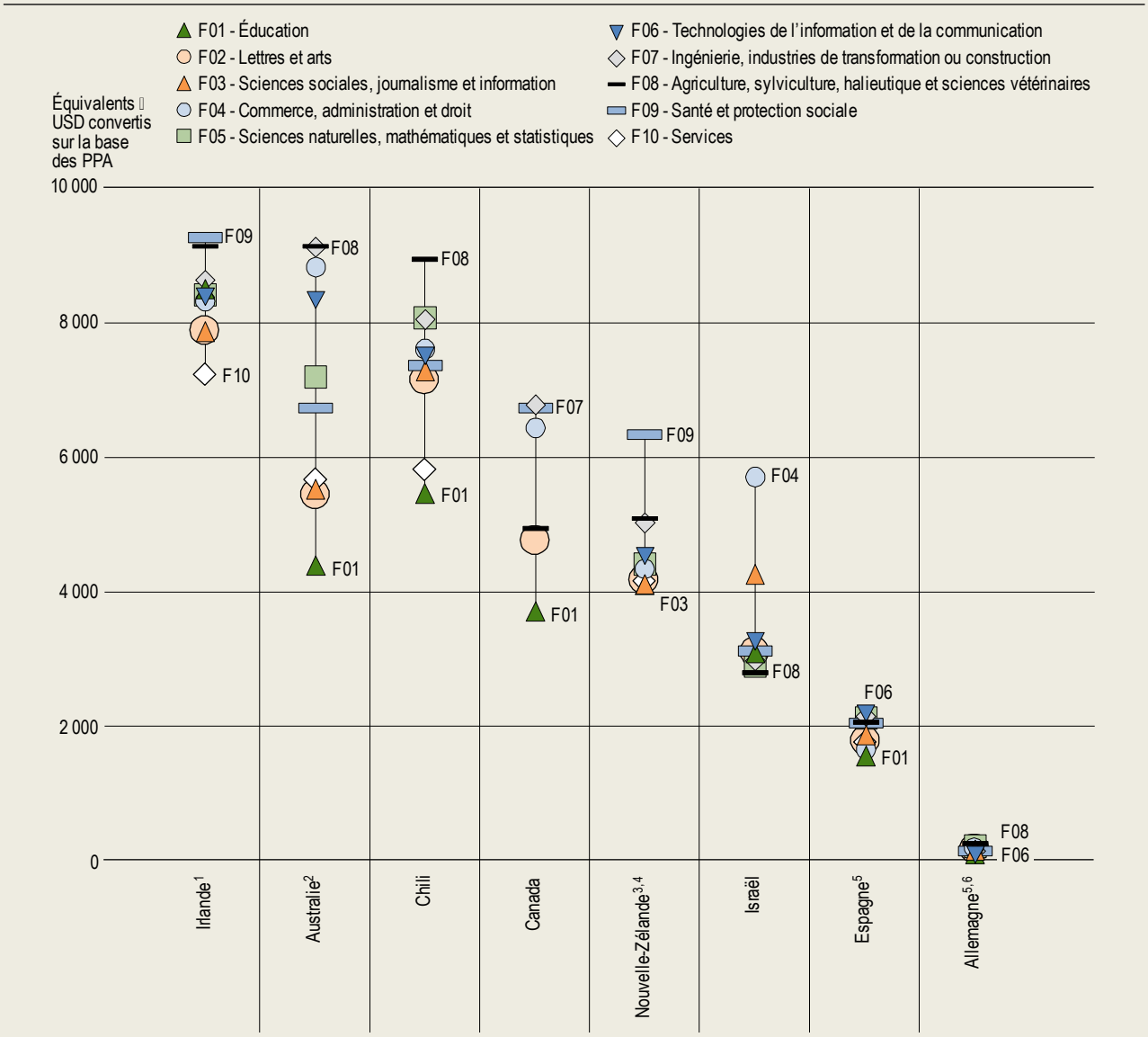
Dans les établissements publics, les frais de scolarité de scolarité ne varient guère entre les domaines d'études en premier cycle (c'est-à-dire en licence et en premier long master de cycle long) en Allemagne et en Espagne ; ils varient le plus entre les domaines d'études en Australie, au Canada, au Chili et en Irlande. C'est en Australie que les frais de scolarité annuels varient le plus dans les établissements publics : ils s'élèvent en moyenne à plus de 9 000 USD en premier cycle dans les deux grands domaines d'études que sont, d'une part, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et, d'autre part, l'agriculture, la sylviculture, l'halieutique et les sciences vétérinaires, mais à peine plus de 4 000 USD dans le domaine de l'éducation (voir le Graphique C5.3).

Dans les établissements publics, les frais de scolarité applicables dans les formations en rapport avec l'éducation comptent parmi les moins élevés dans quatre des sept pays dont les données sont disponibles (l'Australie, le Canada, le Chili et Israël). L'ingénierie, les industries de transformation et la construction ; l'agriculture, la sylviculture, l'halieutique et

les sciences vétérinaires ; et la santé et la protection sociale comptent parmi les domaines d'études les plus onéreux, car ce sont souvent ceux qui produisent le meilleur rendement sur le marché du travail (voir le Graphique C5.3).

Graphique C5.3. Frais de scolarité applicables aux ressortissants nationaux par les établissements publics dans l'enseignement tertiaire de premier cycle, selon le domaine d'études (2017/18)

Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) applicables en licence et en premier master de type long aux ressortissants nationaux scolarisés à temps plein



1. Les frais de scolarité demandés par les établissements diffèrent sensiblement de ceux acquittés par les étudiants. Consulter le graphique C5.6 pour de plus amples informations.
2. Année de référence : 2017.
3. Les données se rapportent à l'enseignement tertiaire de cycle court et à la licence.
4. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les certifications et diplômes de troisième cycle.
5. Année de référence : 2016/17.
6. Les données se rapportent à la licence, au master et au doctorats.

Les pays sont classés par ordre décroissant des domaines d'études les plus coûteux en termes de frais de scolarité.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164959

Des frais de scolarité plus élevés ne dissuadent toutefois pas nécessairement les étudiants de partir faire des études à l'étranger. Les établissements d'enseignement tertiaire où les frais de scolarité à charge des étudiants étrangers sont plus élevés peuvent rester attractifs s'ils sont prestigieux ou réputés pour leur qualité ou qu'ils sont situés dans des pays offrant de belles perspectives professionnelles après les études. En Australie, en Autriche et au Canada par exemple, les étudiants étrangers ou en mobilité internationale constituent au moins 12 % de l'effectif de licence, contre 5 % seulement en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B6).

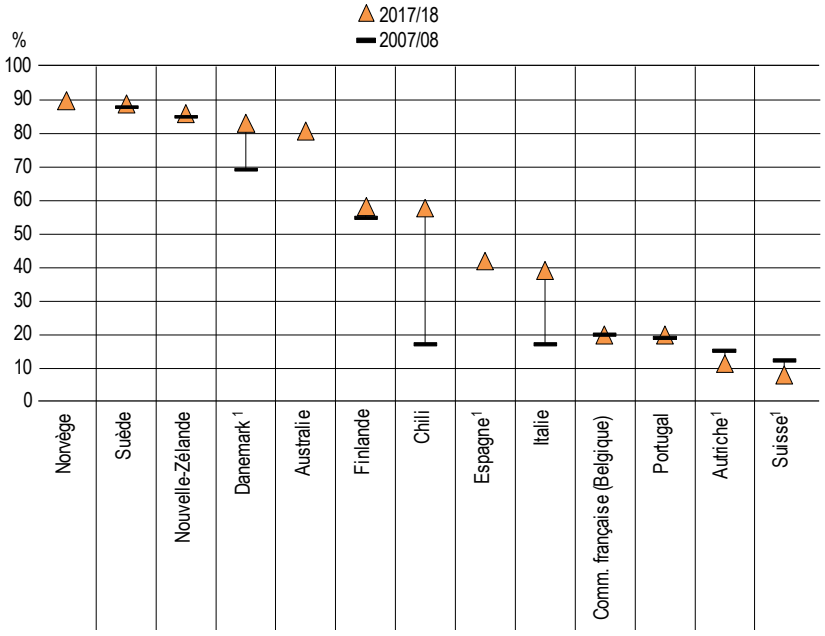
Réformes des frais de scolarité et des aides financières publiques aux étudiants

Les réformes portant sur le niveau des frais de scolarité et le système de prêts d'études et de bourses font l'objet de débats houleux. Ces thématiques sont souvent débattues de concert, car les pays tentent d'améliorer ou d'ajuster la répartition des coûts de l'enseignement tertiaire entre le secteur public et le secteur privé (dont les étudiants et leur famille). Entre les années académiques 2007/08 et 2017/18, 12 des 20 pays et économies dont les données sont disponibles ont entrepris de réformer les frais de scolarité. Dans huit d'entre eux, la réforme des frais de scolarité est allée de pair avec une modification du niveau des aides publiques aux étudiants (voir le Tableau C5.2).

Dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, les frais de scolarité en licence ont augmenté d'au moins 15 % en valeur réelle dans les établissements publics durant les dix dernières années. C'est par exemple le cas au Canada, en Espagne, aux États-Unis et en Italie, où les frais de scolarité ont augmenté dans une mesure comprise entre 25 % et 46 % entre l'année académique 2007/08 et l'année académique 2016/17 (2017/18 au Canada). La hausse la plus forte a été enregistrée en Angleterre (Royaume-Uni), où les frais de scolarité ont triplé pendant cette période. L'Allemagne et l'Autriche sont les deux seuls pays où les frais de scolarité ont diminué. Par contraste, rien n'a changé ces dix dernières années dans des pays où les frais de scolarité étaient nuls en 2007/08 (au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Norvège, en République slovaque et en Slovénie). Les frais de scolarité sont restés relativement stables et n'ont pas augmenté de plus de 10 % en Australie, au Chili, en France et en Irlande (voir le Tableau C5.2).

Graphique C5.4. Pourcentage de ressortissants nationaux scolarisés dans le tertiaire qui perçoivent une aide financière publique (2007/08 et 2017/18)

Pourcentage d'étudiants scolarisés dans le tertiaire qui bénéficient d'une aide financière publique sous la forme d'une bourse ou d'un prêt d'études public ou privé garanti par l'État.



1. Année de référence : 2016/17, et non 2017/18.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants scolarisés dans le tertiaire qui perçoivent une aide financière publique en 2017/18.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164978

Les pays de l'OCDE ont choisi des approches différentes pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire. Les pays et économies se distinguent par l'importance du soutien financier apporté aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire, quel que soit le montant des frais de scolarité. Le pourcentage de ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire qui reçoivent des aides publiques sous la forme de prêts d'études, de bourses ou d'allocations est égal ou supérieur à 80 % en Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais est au plus égal à 20 % en Autriche, en Communauté française de Belgique, au Portugal et en Suisse (voir le Graphique C5.4). Dans ces pays, les pouvoirs publics ciblent les aides sur des groupes spécifiques d'étudiants, par exemple ceux issus de milieux défavorisés ou de condition modeste.

Ces dernières années, des pays et économies de l'OCDE ont adopté plusieurs réformes pour améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C5.2). Des mesures ont été prises pour améliorer l'accès des étudiants défavorisés à l'enseignement tertiaire au Chili, en Corée, en Grèce et au Portugal, tandis que les aides publiques ont été revues à la hausse pour que les frais de scolarité soient nuls la première année dans l'enseignement tertiaire en Nouvelle-Zélande. La Norvège a engagé à partir de l'année académique 2016/17 une réforme visant à porter progressivement de 10 à 11 mois le soutien financier accordé dans le cadre du Fonds national de prêts d'étude. En Angleterre (Royaume-Uni), le seuil de revenus à partir duquel les étudiants doivent rembourser les prêts d'études après une formation dans l'enseignement tertiaire de cycle court ou une licence a augmenté depuis l'année budgétaire 2018/19 et les aides au titre des frais de subsistance auxquelles pouvaient prétendre les ressortissants nationaux dans certaines conditions ont été remplacées par des prêts d'un montant plus élevé à partir de l'année académique 2016/17. Par ailleurs, un système de prêts d'études a été instauré en deuxième cycle en 2016 pour améliorer l'accès aux masters. En Australie, des mesures ont été prises pour améliorer la soutenabilité du système d'aides aux étudiants en licence dans les établissements publics (voir le Tableau C5.2).

Ces dix dernières années, le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques a augmenté de 14 points de pourcentage au moins au Chili (17 % en 2007/08, contre 58 % en 2017/18), au Danemark (69 % en 2007/08, contre 83 % en 2016/17) et en Italie (17 % en 2007/08, contre 39 % en 2017/18). Ce pourcentage est resté stable dans tous les autres pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le Graphique C5.4).

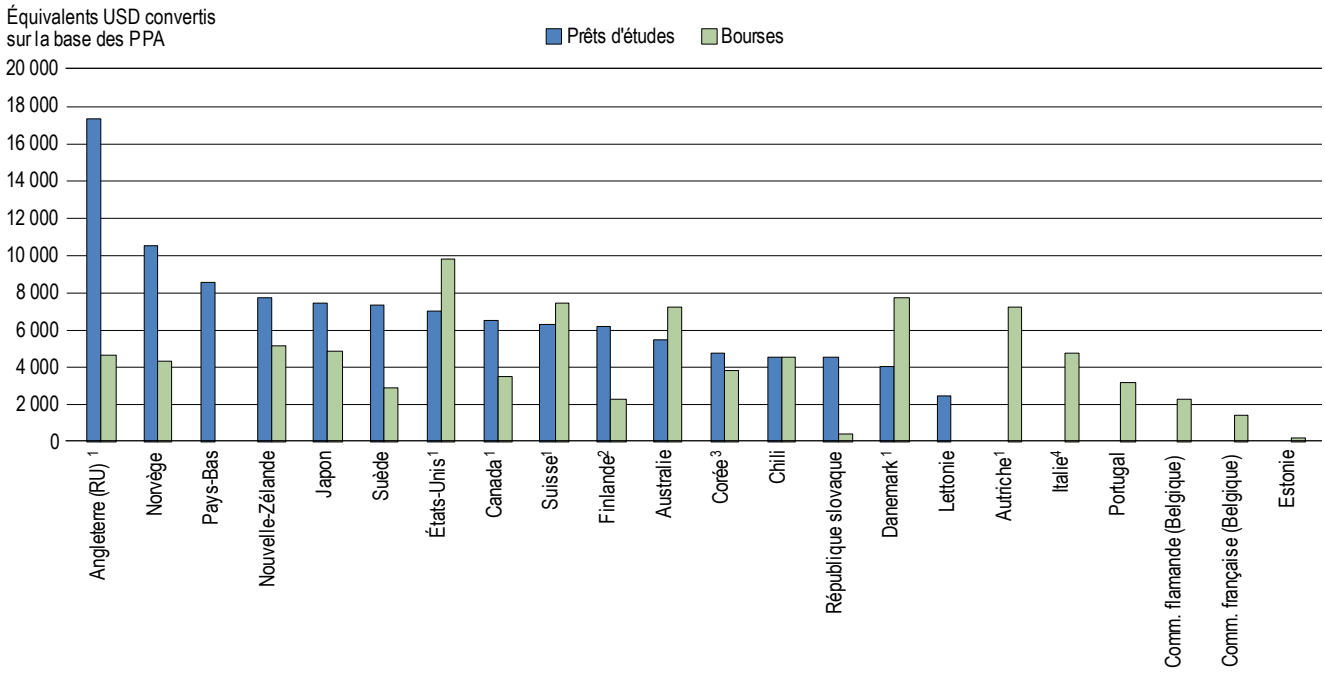
Types de soutien financier aux ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire

Dans de nombreux systèmes d'éducation, se pose la question cruciale de savoir s'il est préférable de miser sur les prêts d'études ou plutôt sur les bourses ou allocations pour aider financièrement les étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire. Les partisans des prêts d'études font valoir que ce type de soutien permet de venir en aide à un nombre plus élevé d'étudiants avec le même budget (OCDE, 2014[3]). En effet, si le budget consacré aux bourses et allocations servait plutôt à garantir les prêts, les mêmes fonds pourraient aider plus d'étudiants et les études seraient globalement plus accessibles. Les prêts reviennent aussi à reporter une partie du coût de l'enseignement supérieur sur ceux qui bénéficient le plus de cet investissement, en l'espèce les diplômés de l'enseignement tertiaire qui bénéficient d'un rendement privé élevé après leurs études (voir l'indicateur A5).

En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que ces prêts sont moins efficaces que les bourses pour encourager les jeunes de condition modeste à faire des études tertiaires. Ils estiment qu'un endettement excessif à la fin des études peut être lourd de conséquences à la fois pour les étudiants et les pouvoirs publics si un grand nombre de diplômés sont incapables de rembourser leur prêt (OCDE, 2014[3]). Un pourcentage élevé d'étudiants endettés pourrait poser un problème si les perspectives d'emploi ne suffisent pas à garantir le remboursement des prêts d'études.

Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes combinaisons de bourses ou allocations et de prêts d'études – des combinaisons qui varient même entre les pays dont les frais de scolarité sont similaires. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le montant moyen emprunté chaque année dans le cadre de prêts d'études accordés ou garantis par les pouvoirs publics est inférieur à 2 400 USD en Lettonie, mais supérieur à 10 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni) et en Norvège (où les frais de scolarité sont nuls et où les prêts d'études servent à financer les frais de subsistance). Le montant annuel des bourses ou allocations versées aux étudiants est inférieur à 1 000 USD en Estonie et en République slovaque, mais supérieur à 7 000 USD en Australie, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis et en Suisse (voir le Graphique C5.5). Parmi les pays et économies dont les données sur les deux types d'aides financières sont disponibles, le montant annuel versé aux étudiants est le plus élevé en Angleterre (Royaume-Uni), où le système de soutien est largement basé sur les prêts d'études, ainsi qu'aux États-Unis et en Norvège, deux pays où le système de soutien combine prêts et bourses. Les étudiants perçoivent des bourses ou allocations d'un montant moyen supérieur à celui qu'ils empruntent chaque année en Australie, au Danemark, aux États-Unis et en Suisse, mais le pourcentage de bénéficiaires de bourses ou allocations et de prêts varient entre ces pays – en Suisse, seule une petite minorité d'étudiants bénéficient d'un soutien financier public (OCDE, 2019[1]).

Graphique C5.5. Montants annuels moyens perçus par les étudiants du tertiaire, ressortissants nationaux, sous la forme de bourses ou de prêts publics (2017/18)



1. Année de référence : 2016/17, et non 2017/18.
2. Prêts d'études privés garantis par l'État et non prêts publics.
3. Année de référence : 2018, et non 2017/18.
4. Formations de premier cycle uniquement.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du montant annuel moyen emprunté par les étudiants qui bénéficient d'un prêt d'études.

Source : OCDE (2020), tableau C5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164997

Les prêts d'études peuvent servir à financer les frais de scolarité, le matériel pédagogique et les frais de subsistance dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, où ils financent uniquement les frais de scolarité. Les étudiants ne peuvent pas tous prétendre à un prêt d'études. Les prêts sont le plus souvent accessibles aux étudiants de condition modeste, mais ceux-ci doivent rendre compte de leurs résultats scolaires (une obligation qui varie selon les pays), ainsi qu'être ressortissants du pays où ils sont en formation ou y résider de longue date (l'âge minimal est souvent fixé à 18 ans, mais il varie selon les pays). Des résultats scolaires remarquables sont imposés au Chili, en Corée et au Japon et font partie des critères au Canada et en Norvège. Dans plusieurs pays de l'OCDE, c'est après l'évaluation des revenus de la famille des étudiants qu'il est décidé si les prêts sont accordés (voir le Tableau C5.3).

Dans la moitié des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, les bourses et prêts publics sont accordés à la fois en fonction des besoins et du mérite. De nombreux pays donnent la priorité aux étudiants défavorisés sur le plan socio-économique et accordent des bourses sous conditions de ressources, c'est-à-dire compte tenu de plusieurs critères socio-économiques (le plus souvent les revenus des ménages). Les bourses basées sur le mérite sont accordées aux étudiants les plus performants, que ce soit pendant leurs études secondaires ou supérieures ou aux examens d'admission. Les bourses et allocations publiques sont accordées uniquement sous conditions de ressources en Communautés flamande et française de Belgique, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse, mais uniquement sur la base du mérite en Lettonie (voir le Tableau C5.3). En France, les bourses basées sur le mérite ont été modifiées en 2015 et sont désormais réservées aux étudiants qui ont terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec une très bonne moyenne et qui répondent aux critères socio-économiques de la bourse pendant trois ans. Comme dans le cas des prêts, les bas revenus, le handicap, la scolarisation à temps plein et la réussite scolaire comptent parmi les critères d'octroi les plus courants des bourses et allocations. Au Danemark, les étudiants scolarisés à temps plein ont tous droit à un certain nombre d'allocations mensuelles, dont le nombre maximum varie selon les formations. En Norvège, le soutien financier est accordé tout d'abord sous la forme de prêts, dont un montant pouvant aller jusqu'à 40 % peut être converti en bourse si les étudiants progressent dans leur formation et ne vivent pas chez leurs parents (entre autres conditions). En Communauté française de Belgique, le lieu de résidence des étudiants est également un critère d'octroi d'allocations (voir le Tableau C5.3).

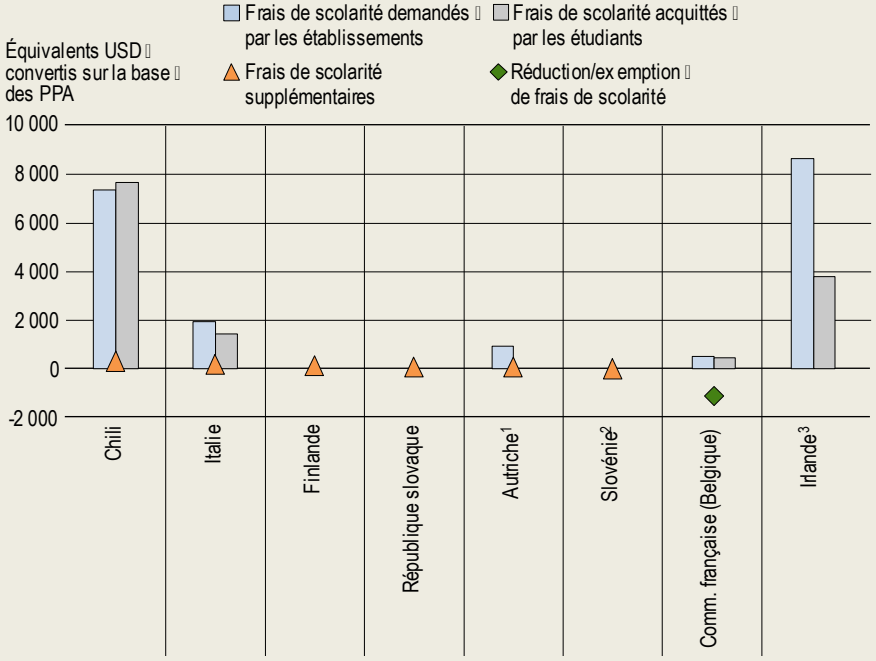
En plus de l'aide financière directe aux étudiants, sous la forme de prêts accordés ou garantis par les pouvoirs publics, de bourses et d'allocations, les pays peuvent également de subventionner indirectement l'enseignement tertiaire : ils peuvent par exemple réduire ou supprimer les frais de scolarité ou financer d'autres frais à charge des étudiants. C'est la raison pour laquelle il faut analyser, en plus du soutien financier public direct, les frais de scolarité que les étudiants finissent par payer plutôt que ceux demandés par les établissements dans l'enseignement tertiaire (voir l'Encadré C5.2).

Encadré C5.2. Frais de scolarité payés par les étudiants

La politique menée dans l'enseignement tertiaire dépend non seulement de l'importance des budgets publics, mais aussi de leur répartition entre les postes de dépenses (voir l'indicateur C4). Les frais de scolarité sont réglementés et des groupes cibles en sont exemptés dans certains pays, alors qu'ils sont fixés de manière autonome par les établissements dans d'autres pays. Les frais de scolarité peuvent donc être élevés, mais compensés dans une certaine mesure par le soutien public aux étudiants sous la forme de prêts d'études accordés ou garantis par les pouvoirs publics, de bourses et d'allocations. Ce soutien public est accordé aux étudiants sous certaines conditions.

Graphique C5.6. Comparaison entre les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement et ceux acquittés par les étudiants (2017/18)

Frais de scolarité en licence dans les établissements publics du tertiaire



Remarque : Ce graphique ne présente que les pays qui ont signalé des frais de scolarité supplémentaires ou des réductions ou encore une différence entre les frais de scolarité demandés par les établissements et ceux acquittés par les étudiants.
1. Année de référence : 2016/17.
2. Année de référence : 2018.
3. Année de référence : 2018/19.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité supplémentaires acquittés par les étudiants et par ordre croissant des réductions dont ils bénéficient.
Source : OCDE (2020), tableau C5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165016

Les pays peuvent également financer en tout ou partie les frais de scolarité demandés par les établissements, un moyen indirect de subventionner l'enseignement tertiaire. C'est le cas en Irlande, où les frais de scolarité demandés par les établissements publics en licence peuvent être supérieurs à 8 700 USD, mais où la majorité des étudiants en premier

cycle dans l'enseignement tertiaire ne paient que 3 800 USD (3 000 EUR) par an dans le cadre du programme « Free Fees » (année de référence : année académique 2017/18). En Italie, les étudiants paient des frais de scolarité légèrement inférieurs à ceux demandés par les établissements, tandis qu'en Communauté française de Belgique, ils peuvent obtenir une réduction des frais selon leur milieu socio-économique (voir le Graphique C5.6).

Les frais de scolarité acquittés par les étudiants ne sont pas toujours inférieurs à ceux demandés par les établissements. Dans certains pays (au Chili par exemple), les étudiants doivent payer d'autres frais en plus des frais de scolarité (voir le Graphique C5.6). L'Autriche, le Chili, la Finlande, l'Italie, la République slovaque et la Slovénie font état d'autres frais, pour la plupart liés à l'administration, à l'inscription et à l'affiliation à des syndicats d'étudiants.

Définitions

Dans ce chapitre, les **ressortissants nationaux** sont les étudiants en formation dans le pays dont ils ont la nationalité. Par **étudiants étrangers**, on entend les étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants (pays dont les données sont disponibles). Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas appropriée pour prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. Dans les pays membres de l'Union européenne, les frais de scolarité ne varient généralement pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants originaires d'autres pays membres de l'UE. Dans ces cas, les étudiants étrangers sont ceux originaires de pays tiers de l'UE. L'indicateur B6 fournit des détails supplémentaires au sujet de ces définitions.

Les **établissements privés** sont ceux dont la direction et la gestion relèvent d'acteurs non étatiques (tels qu'une église, un syndicat ou une entreprise) ou dont le conseil de direction est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été désignés par une instance publique. Les établissements **privés subventionnés par l'État** sont ceux dont le budget est financé à plus de 50 % par les pouvoirs publics ou dont le personnel enseignant est rémunéré par une instance publique. Les établissements **privés indépendants** sont ceux dont moins de 50 % du budget principal est financé par les pouvoirs publics et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par une instance publique.

Méthodologie

Les montants des frais de scolarité et des prêts d'études exprimés en devise nationale ont été divisés par l'indice des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB afin d'obtenir leur équivalent en dollars américains (USD). Les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants concernés doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principales formations de l'enseignement tertiaire et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

Les prêts d'études accordés ou garantis par les pouvoirs publics sont indiqués en valeur totale afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants. Le montant brut des prêts permet d'évaluer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient pendant leur formation. Le capital remboursé et les intérêts payés par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'agences publiques ou privées. Dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités en charge de l'éducation, qui ne peuvent donc pas utiliser ces montants pour financer d'autres dépenses d'éducation.

Les indicateurs de l'OCDE incluent le montant global (brut) des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux étudiants pendant leur formation. Certains pays de l'OCDE éprouvent des difficultés à chiffrer les prêts d'études accordés aux étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données sur les prêts d'études.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[4]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2019. Voir les détails à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Références

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications,*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [4]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [1]

OCDE (2017), « Réforme des frais de scolarité et mobilité internationale », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 51, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en. [2]

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2014-fr. [3]

Tableaux de l'indicateur C5

Tableau C5.1	Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux et étrangers (2017/18)
Tableau C5.2	Évolution et réformes des frais de scolarité et des aides financières publiques dans l'enseignement tertiaire (entre 2007/08 et 2017/18)
Tableau C5.3	Aides financières publiques fournies aux ressortissants nationaux scolarisés dans le tertiaire (2017/18)
WEB Tableau C5.4	*Subventions au titre des intérêts, remboursement et allègement de la dette des prêts publics aux étudiants dans l'enseignement tertiaire (2017/18)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934164845

Tableau C5.1. Frais de scolarité annuels moyens (ou les plus courants) demandés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux et étrangers (2017/18)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (étudiants scolarisés à temps plein)

		Effectif scolarisé dans les établissements publics			Ressortissants nationaux									Ressortissants étrangers		
					Établissements publics			Établissements privés subventionnés par l'État			Établissements privés indépendants			Établissements publics		
		Tertiaire de cycle court	Licence	Master	Tertiaire de cycle court	Licence	Master	Tertiaire de cycle court	Licence	Master	Tertiaire de cycle court	Licence	Master	Tertiaire de cycle court	Licence	Master
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**															
	Australie[1]	18	92	90	4 340	4 961	8 799	x(10)	x(11)	x(12)	6 544 [d]	9 223 [d]	11 847 [d]	m	18 751	18 051
	Autriche[2]	82	77	85	m	936	936	m	936	936	m	m	m	m	1 870	1 870
	Canada	m	100	100	m	5 493	5 744	m	a	a	m	a	a	m	21 207	13 552
	Chili	4	20	22	3 312	7 361	10 220	3 729	8 383	9 935	3 570	6 577	10 495	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Danemark	98	99	100	0	0	0	0	m	0	a	a	a	m	m	m
	Finlande	a	38	82	a	0	0	a	0	0	a	a	a	a	Des frais de scolarité peuvent s'appliquer aux ressortissants de pays hors de la zone UE/EEE	
	France	65	85	71	0	240	334	m	m	m	m	m	m	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Allemagne[2, 3]	78	86	95	m	136 [d]	x(5)	m	x(11)	x(11)	m	5 011 [d]	x(11)	m	x(5)	x(5)
	Grèce	a	100	100	a	0	4 187	a	a	a	a	a	a	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Irlande[4]	89	97	87	m	8 708	10 428	m	m	m	m	m	m	m	m	21 965
	Israël	45	12	12	m	3 141	m	m	3 138	m	m	6 890	m	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Italie	0	86	89	a	1 953	2 179	a	a	a	m	6 802	8 164	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Japon	7	20	47	3 681	5 090	5 087	a	a	a	6 642	8 541	7 433	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Corée[5]	2	23	31	2 717	4 785	6 281	a	a	a	6 918	8 578	11 511	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Lettonie	45	a	a	m	a	a	3 046	4 348	4 565	3 898	4 714	5 550	m	a	a
	Pays-Bas	36	90	65	2 577	2 577	2 577	a	a	a	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande[6, 7]	55	94	97	x(5)	4 541 [d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	72	82	93	2 469	0	0	5 342	1 018 [d]	x(8)	0	5 765 [d]	x(11)	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Portugal[8]	81	79	87	1 529	1 529	1 529	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	64	88	86	0	0	0	a	a	a	a	2 059	2 464	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Slovénie	72	84	91	0	0	0	0	0	0	0	0	0	m	m	m
	Espagne[2]	75	83	71	0	1 782	2 930	m	a	a	m	7 926	12 270	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers		
	Suède	42	94	92	0	0	0	0	0	0	a	a	a	0	14 909	14 909
	Suisse[9]	11	80	95	m	1 305 [d]	1 305 [d]	m	x(5)	x(6)	m	3 238	3 238	m	m	m
	États-Unis[2, 10]	91	68	48	3 156	8 804	11 617 [d]	a	a	a	14 587	29 478	24 712 [d]	7 668	24 854	m
	Économies															
	Comm. flamande (Belgique)[8]	39	42	47	388	655	655	388	655	655	m	m	m	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers	Aucune différenciation pour les ressortissants étrangers, mais les établissements peuvent décider de manière autonome des frais de scolarité s'appliquant aux ressortissants des pays hors de la zone UE/EEE	
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	a	542 [d]	1 004 [d]	a	x(5)	x(6)	a	a	a	a	m	m
	Angleterre (RU)[2, 6]	a	a	a	a	a	a	x(8)	12 038 [d]	m	a	a	a	a	a	a

Remarque : L'absence de frais de scolarité est indiquée par un zéro.
1. Année de référence pour les frais d'inscription : 2017
2. Année de référence : 2016/17.
3. Le master et le doctorat sont inclus dans la licence. Seules les filières universitaires sont inclues.
4. Uniquement les universités. En Irlande, la majorité des étudiants scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire bénéficient du programme 'Free Fees' et paient 3 806 USD pour couvrir le coût de leur cursus.
5. Année de référence : 2018.
6. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses dans les formations de licence ou formation équivalente.
7. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les certifications et diplômes de troisième cycle.
8. Moyenne entre les frais de scolarité minimum et maximum.
9. Les établissements privés subventionnés par l'État sont inclus dans les établissements publics.
10. Master et doctorat confondus. Les frais de scolarité applicables aux ressortissants étrangers se rapportent en règle générale aux frais de scolarité applicables aux ressortissants nationaux originaires d'un autre État. Cependant, dans une faible proportion d'établissements, les frais de scolarité peuvent être moins élevés pour les ressortissants nationaux issus d'un autre État.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164864

Tableau C5.2. Évolution et réformes des frais de scolarité et des aides financières publiques dans l'enseignement tertiaire (entre 2007/08 et 2017/18)

Étudiants inscrits dans des programmes à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics et privés

		Indice de variation du montant des frais de scolarité dans les établissements publics pour les ressortissants nationaux (entre 2007/08 et 2017/18), 2007/08 = 100				Réformes mises en œuvre depuis 2014		
		Tertiaire de cycle court	Licence	Master	Doctorat	Concernant le montant des frais de scolarité	Parmi lesquelles, certaines sont alliées de pair avec une modification du niveau des aides publiques aux étudiants	Commentaires
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(7)
OCDE	**Pays**							
	Australie	m	109	125	92	yes	yes	Depuis l'introduction du système de financement basé sur la demande, qui est entré pleinement en vigueur en 2012, le gouvernement australien accorde une aide publique à tous les ressortissants nationaux inscrits en licence dans les universités publiques. Afin d'améliorer à partir de 2018 la pérennité du programme, le financement a été dans les faits gelé aux niveaux de 2017, avec une augmentation à partir de 2020 basée sur les performances académiques. De nouvelles mesures ont également été récemment mises en place pour améliorer la pérennité du financement des prêts d'études. En 2017, un nouveau système de prêts a été mis en œuvre pour le secteur de l'EFP.
	Autriche[1]	m	85	85	85	no	no	
	Canada	m	125	107	m	yes	no	Chaque province fixe les frais de scolarité maximum des collèges et universités, à l'exception de quelques établissements à qui aucun plafond n'est imposé.
	Chili[2]	107	110	100	90	yes	yes	Le Chili a mis en œuvre des mesures visant à rendre totalement gratuit l'accès à l'enseignement tertiaire pour les étudiants à faibles revenus (déciles entre 1 et 6) et à augmenter le montant des ressources allouées aux bourses d'études dans le tertiaire. En outre, les étudiants appartenant aux déciles entre 7 et 9 se verront imposer des frais de scolarité fixés par le gouvernement. En 2017, le programme de bourses « Bicentenario » a été étendu aux étudiants scolarisés dans des universités privées. Le Chili a également adapté les bourses « Nuevo Milenio » à l'intention des étudiants suivant une formation tertiaire de cycle court.
	Danemark	a	a	a	a	no	no	
	Finlande	a	a	a	a	yes	yes	Des frais de scolarité ont été introduits en 2017/18 pour les étudiants non ressortissants de l'UE/EEE qui suivent des programmes de licence ou de master en langues étrangères (frais minimums de 1500 euros).
	France	a	102	109	110	no	no	Les bourses basées sur le mérite ont été modifiées en 2015 et sont désormais réservées aux étudiants qui ont terminé le deuxième cycle du secondaire avec une très bonne moyenne (plus de 16/20) et qui répondent aux critères socio-économiques de la bourse pendant trois ans.
	Allemagne[1, 2]	m	19[d]	x(2)	x(2)	no	no	
	Grèce	a	a	m	a	yes	no	Les diplômés de licence qui se situent dans le 5e décile des revenus annuels et dans le 7e décile des revenus du ménage sont dispensés de frais de scolarité pour leur premier master.
	Irlande[3]	m	110	m	m	no	no	
	Italie	a	136[d]	x(2)	38	yes	yes	L'Italie a réglementé le montant des frais de scolarité applicables par les établissements d'enseignement public et les critères d'exonération des frais de scolarité pour les étudiants inscrits en licence et en master. La quasi-totalité des étudiants inscrits en doctorat de recherche sont dispensés des frais de scolarité.
	Corée[4]	m	m	m	m	yes	yes	Des bourses nationales sont offertes depuis 2012 en combinant et en élargissant le programme de bourses existant pour les étudiants à faibles revenus. En outre, la Corée a augmenté les montants des prêts directs et des prêts liés aux revenus auxquels les étudiants ont accès.
	Pays-Bas	119	119	119	a	no	no	
	Norvège	m	a	a	a	no	no	Depuis l'année universitaire 2016/17, la Norvège a introduit une réforme pour augmenter de manière graduelle le soutien financier annuel du Fond d'état de prêts d'éducation de 10 à 11 mois.
	Nouvelle-Zélande	x(2)	119[d]	m	129	yes	yes	Afin de réduire le fardeau de la dette des étudiants, la Nouvelle-Zélande a augmenté les aides publiques dans l'enseignement tertiaire et supprimé les frais de scolarité pour la première année d'enseignement tertiaire à l'intention des nouveaux étudiants ou stagiaires.
	Portugal	m	m	m	m	yes	no	Le programme +Superior a été créé pour favoriser la scolarisation dans l'enseignement tertiaire dans les régions du pays où la demande est moindre et où la densité de population est plus faible. En outre, le Portugal a relevé le seuil des revenus ouvrant le droit à des bourses d'études et a réglementé certains critères spécifiques pour les étudiants handicapés.
	République slovaque	a	a	a	a	no	no	
	Slovénie	a	a	a	m	no	no	
	Espagne[1]	a	146	126	m	no	no	
	Suisse[5]	m	117[d]	117[d]	112[d]	no	no	
	États-Unis[1]	134	129	137[d]	x(3)	no	no	
	Économies							
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	yes	no	Depuis 2015, les frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont passés à 1,50 euro par période d'enseignement et le maximum par an est passé à 600 euros. De la licence au doctorat, les frais de scolarité annuels pour un étudiant scolarisé à temps plein sont passés de 620 à 890 euros.
	Comm. française (Belgique)	a	m	m	m	yes	yes	Les critères d'octroi des bourses d'études dans l'enseignement tertiaire ont été assouplis afin d'augmenter le nombre total de bénéficiaires.
	Angleterre (RU)[1, 6]	a	323[d]	a	a	yes	yes	Le seuil de remboursement des prêts liés aux revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court et de licence a été relevé à partir de l'exercice 2018/19. À partir de l'année académique 2016/17, les bourses pour couvrir les frais de subsistance ont été remplacées par des prêts plus importants à destination des ressortissants nationaux qui répondent aux conditions d'octroi. Le système de prêts d'études en troisième cycle en master a été introduit à l'été 2016 pour améliorer l'accès aux programmes de master.

1. Année de référence : 2016/17, et non 2017/18.
2. Année de référence : 2008, et non 2007/08.
3. Année de référence : 2018/19, et non 2017/18.
4. Année de référence : 2018, et non 2017/18.
5. Année de référence : 2009/10, et non 2007/08. Les établissements privés subventionnés par l'État sont inclus.
6. Année de référence : 2006/07, et non 2007/08.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164883/

Tableau C5.3. Aides financières publiques fournies aux ressortissants nationaux scolarisés dans le tertiaire (2017/18)

Étudiants inscrits dans des programmes à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics et privés

		Montant moyen en 2017/18 des prêts publics d'études, en équivalents USD convertis sur la base des PPA	Les prêts d'études peuvent être utilisés pour couvrir :			Critères d'octroi des prêts publics d'études
			Les frais de scolarité	Le matériel d'enseignement	Les frais de subsistance	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	**Pays**					
	Australie	5 492	oui	oui	oui	Critère de nationalité ; les autres critères d'octroi varient en fonction du système de prêts d'études (à savoir les prêts d'études HELP, les prêts pour l'EFP et les prêts pour débutants).
	Autriche[1]	a	m	m	m	
	Canada[1]	6 486	oui	oui	oui	Besoins financiers (évalués sur la base des déclarations fiscales, des actifs financiers et des investissements) ; introduction d'une demande annuelle ; notes satisfaisantes ; vérification des crédits bancaires pour les étudiants de plus de 22 ans.
	Chili	4 553	oui	non	non	Prêts d'études financés par des fonds publics : concernent 80 % de la population ayant les revenus les plus faibles ; Score moyen au test national d'admission d'au moins 475 points. Prêts privés garantis par l'État : nationalité ou résidence de longue durée ; inscription en premier cycle ; aucun autre prêt étudiant, Score moyen au test national d'admission ou moyenne des notes d'au moins 475 points.
	Danemark[1]	4 021	oui	oui	oui	Des prêts d'études supplémentaires sont accordés aux boursiers ; les critères d'octroi concernent le niveau de revenus, l'âge (âgés d'au moins 18 ans) et la scolarisation à temps plein.
	Estonie	m	oui	oui	oui	Nationalité ou permis de résidence de longue durée ; programme d'une durée minimale de 6 mois; pas d'interruption dans le cursus ; pas d'autres dettes.
	Finlande[2]	6 159	oui	oui	oui	Scolarisation à tems plein dans une formation institutionnelle ; nombre minimum de crédits par année académique ; seuil de revenus minimum.
	France	a	a	a	a	
	Allemagne	m	oui	oui	oui	L'octroi et le montant des aides publiques aux étudiants (BAföG) sont déterminés par une évaluation des besoins des étudiants en fonction de leurs revenus, la situation familiale, leur logement et leur handicap. Cette aide se décompose en une moitié constituée d'une bourse d'études et en une autre moitié d'un prêt d'études sans intérêt.
	Italie[3]	m	oui	oui	oui	
	Japon	7 458	oui	oui	oui	Résultats scolaires exceptionnels ou statut économique défavorisé.
	Corée[4]	4 698	oui	non	oui	Prêts d'études directs : destinés aux étudiants de premier et deuxième cycle, âgés de moins de 55 ans, moyenne générale des notes d'au moins 70/100 au cours du semestre précédent. Prêts d'études liés aux revenus : destinés aux étudiants de premier cycle tertiaire, âgés de moins de 35 ans, moyenne générale des notes d'au moins 70/100 au cours du semestre précédent.
	Lettonie	2 439	oui	oui	oui	Critère d'âge (18 ans au minimum), garant requis (ou co-garant avec le gouvernement) sauf pour les orphelins âgés de moins de 24 ans et les personnes handicapées ; les revenus du garant sont examinés.
	Pays-Bas	8 564	oui	oui	oui	Étudiants qui peuvent bénéficier de l'aide publique du gouvernement des Pays-Bas.
	Nouvelle-Zélande	7 687	oui	oui	oui	Scolarisation à temps plein ; nationalité ou résidence de longue durée, critère basé sur l'âge (moins de 56 ans pour l'octroi d'un prêt d'études dépassant le montant des frais de scolarité) ; montant des bourses d'études est déduit du montant des prêts d'études ; remboursements en retard inférieurs à 500 NZD.
	Norvège	10 537	oui	oui	oui	Un étudiant peut recevoir jusqu'à 10 634 NOK (1 072 USD) par mois en aide de base, dont 40 % peuvent être convertis en bourse en fonction de la réussite scolaire et du niveau de revenus. L'aide de base est interrompue si l'étudiant accuse un retard de plus d'un an dans son cursus. Critère d'âge maximum 65.
	Portugal	m	m	m	m	
	République slovaque	4 475	oui	oui	oui	Scolarisation en République slovaque ou dans des programmes comparables à l'étranger ; critère de nationalité ou de résidence de longue durée ; en fonction des ressources financières disponibles, l'attribution des prêts d'études est basée sur les revenus familiaux, la composition du ménage et les résultats scolaires.
	Espagne[1]	m	m	m	m	
	Suède	7 299	oui	oui	oui	Les prêts sont liés aux revenus, à un nombre minimum de crédits, à l'âge de 56 ans au plus (entre 47 et 56 ans selon l'octroi antérieur d'un prêt/une bourse).
	Suisse[1]	6 233	oui	oui	oui	
	États-Unis[5]	7 011	oui	oui	oui	
	Économies					
	Comm. flamande (Belgique)	a	a	a	a	
	Comm. française (Belgique)	m	oui	oui	oui	
	Angleterre (RU)[1]	17 280	oui	m	m	Niveaux 5 et 6 de la CITE : les étudiants (étrangers) non domiciliés dans l'UE n'ont pas droit à une aide publique.

		Montant moyen en 2017/18 des bourses publiques d'études, en équivalents USD convertis sur la base des PPA	Les bourses publiques d'études sont :		Critères d'octroi des bourses publiques
			Basées sur les besoins	Basées sur le mérite	
		(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	**Pays**				
	Australie	7 202	oui	oui	Les critères d'octroi varient d'un programme à l'autre. En font partie en règle générale l'âge, la scolarisation à temps plein, le lieu de résidence, l'évaluation des revenus, les résultats scolaires et la scolarisation dans un programme reconnu.
	Autriche[1]	7 237	oui	oui	Les résultats scolaires après les deux premiers semestres, les besoins socio-économiques des étudiants (déterminés sur la base des revenus et de la composition du ménage) ; l'âge (entre 30 et 35 ans selon l'exercice d'un emploi rémunéré, enfant à charge, handicap ou scolarisation en master).
	Canada[1]	3 512	oui	oui	Besoins financiers (évalués sur la base des déclarations fiscales, des actifs financiers et des investissements) ; introduction d'une demande annuelle ; notes satisfaisantes ; vérification des crédits bancaires pour les étudiants de plus de 22 ans.
	Chili	4 512	oui	oui	Situation socio-économique défavorisée (par exemple : faire partie des 60 % des familles à faibles revenus) ; statut de primo-arrivant ou recherche d'un emploi rémunéré.
	Danemark[1]	7 674	oui	oui	Tous les étudiants scolarisés à temps plein ont droit à un certain nombre de bourses mensuelles (le nombre maximum de bourses peut varier d'un cours à l'autre) ; à un montant maximum de revenus privés ; à des bourses moins élevées pour les étudiants vivant chez leurs parents.
	Estonie	199	oui	oui	Revenus du ménage ; domaine d'études ; ne pas dépasser la période prévue du cursus ; ne pas interrompre le cursus.
	Finlande[2]	2 274	oui	oui	Scolarisation à tems plein dans une formation institutionnelle ; nombre minimum de crédits par année académique ; seuil de revenus minimum.
	France	m	oui	oui	Réussite d'un cursus à temps plein.
	Allemagne	m	m	m	
	Italie[3]	4 731	oui	oui	Situation financière de la famille ou du partenaire, nécessité de rendre compte de l'avancement des études.
	Japon	4 796	oui	oui	Résultats scolaires exceptionnels et statut économique extrêmement défavorisé.
	Corée[4]	3 767	oui	oui	Les critères d'octroi dépendent du type de bourses ; statut socio-économique (évalué sur la base des revenus et de la composition du ménage), moyenne générale des notes au cours du semestre précédent.
	Lettonie	a	non	oui	Réussite du cursus.
	Pays-Bas	m	oui	non	Une bourse supplémentaire est octroyée aux étudiants dont les revenus familiaux sont inférieurs à un certain seuil.
	Nouvelle-Zélande	5 169	oui	oui	Allocation d'études : critère basé sur l'âge (entre 18 et 65 ans), scolarisation à temps en licence ou formation équivalente ; nationalité ou résidence de longue durée, revenus du ménage (jusqu'à l'âge de 25 ans) et personnels ; limitée à 200 semaines d'étude.
	Norvège	4 334	oui	non	Les montants sont initialement accordés sous forme de prêts ; si les étudiants ne vivent pas chez leurs parents, jusqu'à 40 % du montant peut être converti en bourse. Conditions pour bénéficier de l'aide maximale : réussir tous les examens et obtenir le diplôme ; avoir des revenus ou des ressources ne dépassant pas certaines limites (si marié, les ressources du conjoint sont pris en compte).
	Portugal	3 153	m	m	
	République slovaque	410	oui	oui	Ne pas dépasser la durée normale des études ; évaluation des revenus ; nécessité de rendre compte de l'avancement des études ; des bourses basées sur le mérite existent dans certains départements/domaines d'études.
	Espagne[1]	m	oui	oui	Situation financière de la famille, nécessité de rendre compte de l'avancement des études.
	Suède	2 882	non	oui	Les prêts sont liés aux revenus, à un nombre minimum de crédits, à l'âge de 56 ans au plus (entre 47 et 56 ans selon l'octroi antérieur d'un prêt/une bourse).
	Suisse[1]	7 372	oui	non	
	États-Unis[5]	9 780	oui	oui	Dépend de la bourse et de l'établissement d'enseignement.
	Économies				
	Comm. flamande (Belgique)	2 244	oui	non	Les bourses sont octroyées en fonction de la situation socio-économique des étudiants et de leurs parents. Les revenus sont un élément important.'
	Comm. française (Belgique)	1 458	oui	non	Composition du ménage et revenus ; l'octroi des bourses dépend aussi du lieu de résidence des étudiants.
	Angleterre (RU)[1]	4 603	m	m	Bourses d'études disponibles pour les ménages à faibles revenus, les étudiants handicapés et ceux qui ont des personnes à charge. Des bourses d'études et des exonérations de frais de scolarité sont en outre offertes par certains établissements aux étudiants provenant de ménage à faibles revenus et d'autres groupes sous-représentés.

1. Année de référence : 2016/17.
2. Prêts d'études privés garantis par l'État et non prêts publics.
3. Formations de premier et deuxième cycles uniquement.
4. Année de référence : 2018.
5. Année de référence : 2015/16.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934164902/

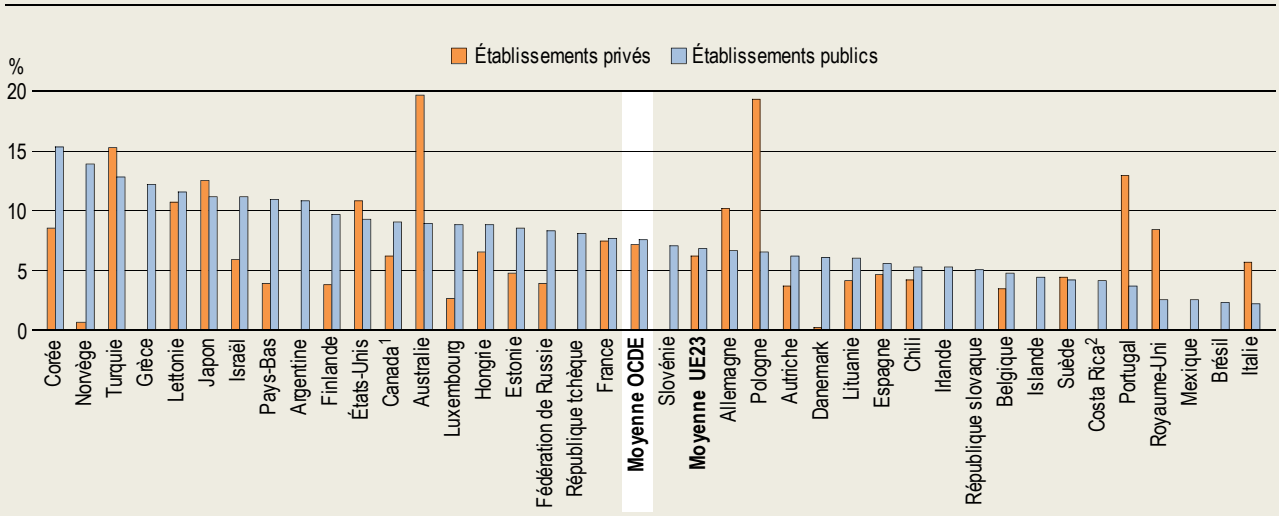
Indicateur C6. À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?

Faits marquants

- Entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire, ce sont les dépenses de fonctionnement qui absorbent la plus grande part du budget de l'éducation : 92 %, en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel constitue le plus gros poste de dépenses du budget de fonctionnement tous niveaux d'enseignement confondus (74 %), mais en représente une plus grande part dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) (77 %) que dans l'enseignement tertiaire (67 %).
- Dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel absorbe une plus grande part du budget de fonctionnement dans les établissements publics que dans les établissements privés, tant dans l'enseignement non tertiaire (79 % dans les établissements publics, contre 72 % dans les établissements privés) que dans l'enseignement tertiaire (67 % dans les établissements publics, contre 63 % dans les établissements privés).

Graphique C6.1. Part des dépenses en capital, selon le type d'établissement (2017)

Du primaire au tertiaire



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses en capital dans les établissements d'enseignement publics

Source : Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165111

Contexte

La répartition du budget entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital influe sur les services, par exemple la cantine, le transport scolaire, le logement et les activités de recherche ; le niveau de rémunération des personnels ; les conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement est dispensé (au travers des dépenses au titre des infrastructures scolaires et de l'entretien des locaux) ; et la capacité du système d'éducation à s'adapter aux tendances démographiques et à l'évolution des taux de scolarisation.

Les décisions relatives au budget à consacrer à l'éducation et à sa répartition entre les dépenses à court et long terme peuvent donc influer sur la qualité de l'enseignement et, partant, sur les résultats de l'apprentissage. Trouver le bon équilibre, compte tenu des priorités des pays en matière d'éducation, est un défi que doivent relever tous les gouvernements et établissements, en particulier en temps de crise, lorsqu'il est difficile de choisir les priorités à privilégier. Comparer le montant et la répartition du budget de l'éducation entre les catégories de ressources peut donner des indications sur les différentes modalités d'organisation et de fonctionnement retenues par les pays.

Cet indicateur décrit la répartition du budget de l'éducation toutes sources de financement confondues (sources publiques, internationales et privées) entre les biens et services à financer, à la fois dans l'ensemble et selon le type d'établissements d'enseignement (publics ou privés). Il analyse également l'évolution du budget en cinq ans, en l'espèce entre 2012 et 2017.

Autres faits marquants

- Les pays de l'OCDE consacrent aux dépenses en capital 8 % en moyenne de leur budget total d'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. La part des dépenses en capital est plus élevée dans l'enseignement tertiaire (10 %) que dans l'enseignement non tertiaire (7 %). La part des dépenses en capital varie sensiblement entre les pays ; elle est plus élevée en Corée, en Norvège et en Turquie.
- En valeur absolue, les dépenses unitaires de fonctionnement en équivalents temps plein sont en moyenne de l'ordre de 10 900 USD, et les dépenses unitaires en capital, de l'ordre de 900 USD, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, selon les chiffres de 2017. Ces montants varient sensiblement entre les pays de l'OCDE : les dépenses unitaires de fonctionnement ne représentent pas plus de 4 600 USD environ en Turquie, mais atteignent 22 000 USD environ au Luxembourg, tandis que les dépenses unitaires en capital représentent un peu moins de 250 USD en Italie, mais atteignent 2 200 USD en Norvège.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires (en équivalents temps plein) au titre de la rémunération du personnel sont en moyenne plus élevées dans l'enseignement tertiaire (10 100 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (7 100 USD).
- Entre 2012 et 2017, les dépenses unitaires de fonctionnement au titre de l'enseignement primaire, secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire ont légèrement progressé en valeur réelle à raison de plus de 1 % en moyenne par an dans les établissements publics dans les pays de l'OCDE.

Analyse

Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement

Le budget de l'éducation se répartit en dépenses de fonctionnement et dépenses en capital. Les dépenses de fonctionnement comprennent les dépenses au titre de la rémunération du personnel et des biens et services indispensables chaque année au fonctionnement des écoles et universités, tandis que les dépenses en capital sont les dépenses afférentes à l'acquisition ou à l'entretien d'actifs à amortir pendant plus d'un an (voir la section « Définitions »). Les différences de répartition entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital montrent dans quelle mesure les pays ont investi dans la construction de nouvelles infrastructures – en réaction à l'augmentation des taux de scolarisation, par exemple – ou dans la restauration des infrastructures existantes – du fait de l'obsolescence ou du vieillissement des bâtiments ou de la nécessité de les adapter pour répondre à de nouveaux besoins pédagogiques, sociétaux ou sécuritaires. Contrairement aux dépenses de fonctionnement, les dépenses en capital peuvent varier fortement au fil du temps et être très élevées les années où les investissements sont consentis et être modérées les autres années.

Vu l'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement, les dépenses de fonctionnement absorbent la part la plus élevée du budget total de l'éducation dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 92 % du budget total de l'éducation tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), le reste allant aux dépenses en capital selon les chiffres de 2017. La part globale des dépenses de fonctionnement ne varie pas de plus 3 points de pourcentage en moyenne entre les niveaux d'enseignement, mais varie davantage entre les pays. La part des dépenses de fonctionnement dans le budget de l'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) varie entre 87 % en Corée, en Norvège et en Turquie et 98 % en Italie (voir le Tableau C6.1). Par niveau d'enseignement, elle varie entre 85 % en Corée et 99 % en Italie dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 57 % en Grèce et 98 % au Chili et en Islande dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.1).

Les dépenses en capital représentent en moyenne 8 % du budget total de l'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, mais en représentent au moins 10 % en Australie, en Corée, au Japon, en Lettonie, en Norvège, aux Pays-Bas et en Turquie (voir le Tableau C6.1). La part des dépenses en capital est plus élevée dans l'enseignement tertiaire (10 %) que dans l'enseignement non tertiaire – c'est-à-dire l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire – (7 %). Certains pays membres et partenaires de l'OCDE ont investi massivement dans les infrastructures dans l'enseignement tertiaire : les dépenses en capital ont atteint 20 % en Turquie et 43 % en Grèce à ce niveau d'enseignement en 2017. Dans l'enseignement non tertiaire, c'est la Corée qui consacre aux dépenses en capital la part la plus élevée, 15 %, du budget de l'éducation parmi les pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau C6.1 et le Graphique C6.1).

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires (c'est-à-dire par élève ou étudiant) de fonctionnement en équivalents temps plein frôlent en moyenne les 11 000 USD et sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire (16 000 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (9 300 USD) selon les chiffres de 2017. Tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses unitaires de fonctionnement varient sensiblement entre les pays de l'OCDE : elles sont de l'ordre de 4 600 USD seulement en Turquie, mais de l'ordre de 22 000 USD au Luxembourg. Les dépenses en capital sont en moyenne inférieures à 1 000 USD par élève ou étudiant ; en 2017, ce sont la Corée, les États-Unis, le Luxembourg et la Norvège qui ont le plus investi dans des actifs durables (plus de 1 500 USD par élève ou étudiant) et le Chili, la Colombie, la Fédération de Russie, l'Italie et la Lituanie qui y ont investi le moins (au plus 500 USD environ) (voir le Tableau C6.1).

Répartition des dépenses de fonctionnement

Les dépenses de fonctionnement au titre de l'éducation se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : *1)* la rémunération du personnel enseignant ; *2)* la rémunération du personnel non enseignant ; et *3)* les autres dépenses de fonctionnement (par exemple, l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, l'entretien des locaux, la cantine et la location d'infrastructures scolaires). L'évolution, au fil du temps et entre les niveaux d'enseignement, des taux de scolarisation, de la rémunération des personnels de l'éducation et des différents coûts d'entretien des infrastructures scolaires peut influer sur le budget de chaque poste, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

La rémunération du personnel enseignant et non enseignant absorbe la plus grande partie du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (74 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, selon les chiffres de 2017), mais sa part varie sensiblement entre les pays et entre les niveaux d'enseignement (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part de la rémunération du personnel dans le budget total de fonctionnement est plus élevée dans l'enseignement non tertiaire (77 %) que dans l'enseignement tertiaire (67 %), ce qui s'explique par le fait que les infrastructures et les équipements sont plus coûteux dans l'enseignement tertiaire. C'est en

Belgique, en France, en Grèce et en Pologne que la rémunération du personnel représente le pourcentage le plus élevé des dépenses de fonctionnement (au moins 75 %) dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement non tertiaire, la Belgique, la Colombie et le Portugal consacrent au moins 85 % du budget du fonctionnement à la rémunération du personnel, soit les parts les plus élevées des pays membres et partenaires de l'OCDE ; en d'autres termes, ces pays consacrent une part moins élevée de leur budget aux services, par exemple aux services d'appui (dont l'entretien des locaux), aux services auxiliaires (dont la cantine), et à la location d'infrastructures scolaires (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2).

Dans les pays dont les données sont disponibles, la rémunération du personnel enseignant représente une plus grande part des dépenses de fonctionnement que celle du personnel non enseignant, en particulier dans l'enseignement non tertiaire. La différence de pourcentage entre les deux catégories de personnel s'explique vraisemblablement par la mesure dans laquelle les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmiers scolaires, les concierges et le personnel d'entretien sont inclus dans la catégorie du « personnel non enseignant ». Dans l'enseignement tertiaire, la rémunération du personnel responsable des activités de recherche et de développement peut également expliquer en partie la différence de pourcentage entre la rémunération du personnel enseignant et celle du personnel non enseignant selon les pays et les niveaux d'enseignement (voir l'indicateur C1).

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires (en équivalents temps plein) au titre de la rémunération du personnel sont en moyenne de l'ordre de 7 900 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, mais elles sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire (10 100 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (7 100 USD) selon les chiffres de 2017. Ces montants varient sensiblement entre les pays et les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel sont inférieures à 3 000 USD au Chili, en Colombie, au Costa Rica et en Turquie, mais supérieures à 10 000 USD en Autriche, en Belgique, au Luxembourg et en Norvège. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel passent la barre des 15 000 USD au Canada, aux États-Unis, au Luxembourg et en Suède (voir le Tableau C6.2).

La variation du pourcentage du budget de fonctionnement affecté aux postes autres que la rémunération du personnel (les équipements, les services et les frais de location, par exemple) donne un aperçu des différences de structures de coût entre les pays. Le coût des infrastructures et des équipements est généralement plus élevé dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. En outre, dans certains pays, les établissements d'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de prendre des bâtiments en location, ce qui peut absorber une part substantielle du budget de fonctionnement. Le Chili consacre le pourcentage le plus élevé du budget de fonctionnement aux autres postes de dépenses à la fois dans l'enseignement tertiaire (52 %) et dans l'enseignement non tertiaire (43 %) (voir le Tableau C6.2 et le Graphique C6.2).

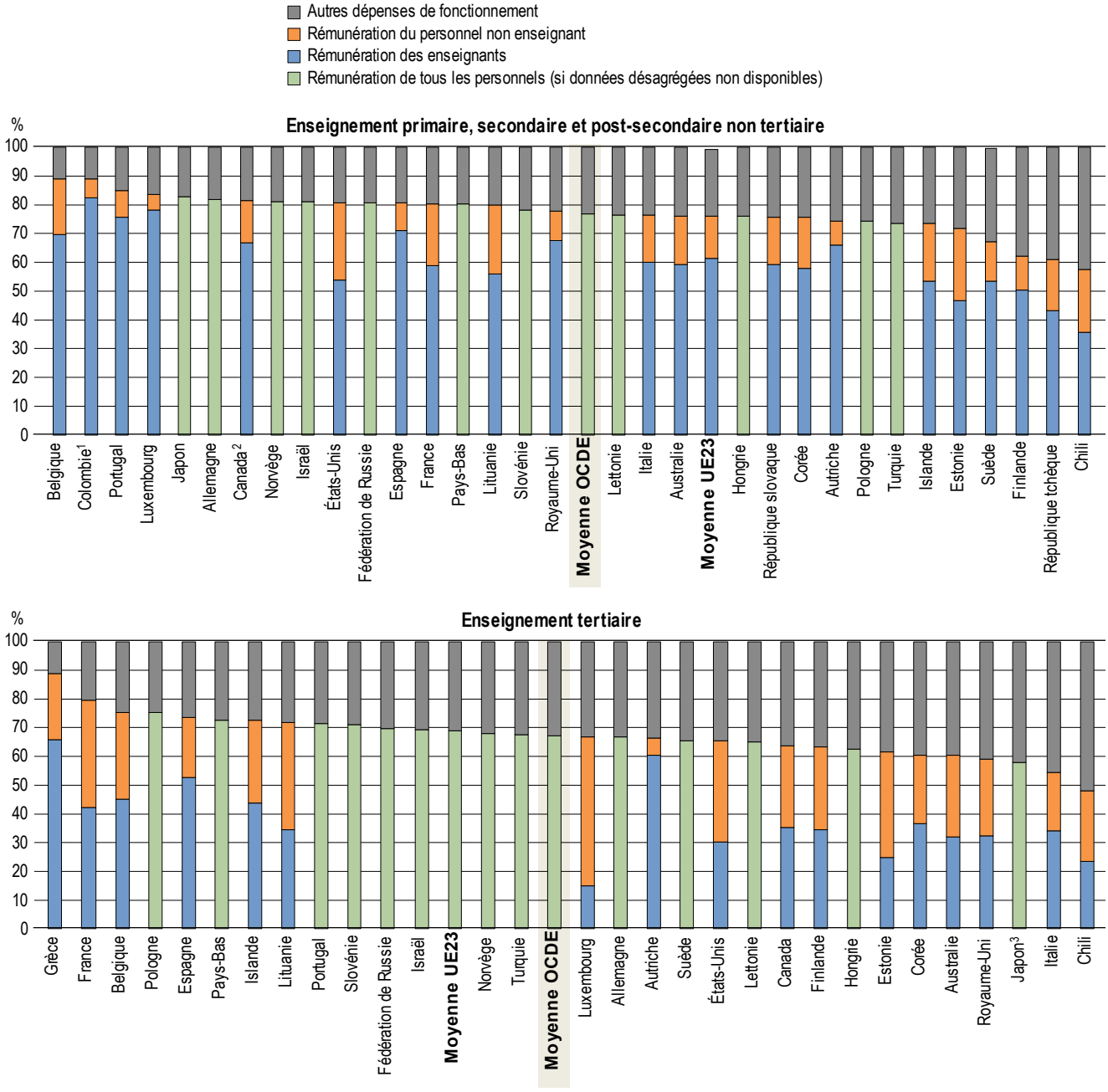
Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le type d'établissement d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, le budget se répartit dans l'ensemble de façon similaire entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital dans les établissements publics et privés. Des différences marquées s'observent toutefois entre les pays. La part des dépenses de fonctionnement est 10 points de pourcentage plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés en Pologne et au Portugal dans l'enseignement non tertiaire et en Australie dans l'enseignement tertiaire. La part des dépenses en capital s'élève à 10 % dans les établissements publics et à 9 % dans les établissements privés dans l'enseignement tertiaire, mais à 7 % dans les établissements publics et à 6 % dans les établissements privés dans l'enseignement non tertiaire. Ces pourcentages varient toutefois entre les pays (voir le Tableau C6.3). Dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses en capital représentent plus de 15 % du budget total dans les établissements publics en Corée et dans les établissements privés en Pologne. Selon les chiffres de 2017, c'est au Costa Rica et en Italie que la part des dépenses en capital est la moins élevée (1 %) dans les établissements publics ainsi qu'en Norvège, en République tchèque et en Slovénie, où elles sont nulles. Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est la plus élevée, supérieure à 15 %, dans les établissements publics en Grèce, en Hongrie et en Turquie et dans les établissements privés en Australie, en Hongrie et en Turquie (voir le Tableau C6.3 et le Graphique C6.1).

La répartition du budget de fonctionnement entre les différents postes de dépenses varie aussi entre les établissements publics et privés. Dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel représente une part plus élevée du budget de fonctionnement dans les établissements publics où elle atteint 79 %, contre 72 % dans les établissements privés, dans l'enseignement non tertiaire et 67 %, contre 63 % dans les établissements privés, dans l'enseignement tertiaire. Les établissements privés sont plus susceptibles de sous-traiter des services, de louer des bâtiments scolaires et autres infrastructures (contrairement aux établissements publics, dont les sites sont des biens publics) et de payer leurs fournitures plus cher puisqu'ils ne peuvent pas faire autant d'économies d'échelle que dans le secteur public. Dans un certain nombre de pays toutefois, la part de la rémunération du personnel dans le budget de fonctionnement est plus élevée dans les établissements privés, dans une mesure supérieure à 5 points de pourcentage en Norvège et aux Pays-Bas dans l'enseignement non tertiaire et en Corée, en Finlande, en Israël, au Japon et aux Pays-Bas dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.3).

Graphique C6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement dans les établissements d'enseignement publics et privés (2017)

Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



1. Année de référence : 2018.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de la rémunération de tous les personnels.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau C6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165130

Dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des enseignants sont dans l'ensemble plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés dans les pays dont les données sont disponibles : elles s'élèvent à 5 900 USD en moyenne. Les différences les plus marquées (plus de 3 000 USD) s'observent au Canada, en Italie et au Luxembourg. Les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel sont en revanche

plus élevées dans les établissements privés en Colombie, en Corée, en Estonie, en Lituanie, en République slovaque et au Royaume-Uni. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel varient le plus entre les établissements publics et les établissements privés en Autriche et en Finlande (plus de 4 000 USD) parmi les pays dont les données sont disponibles. C'est l'inverse qui s'observe aux États-Unis, en France et en République slovaque : les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel en poste dans l'enseignement tertiaire sont plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics (voir le Tableau C6.3).

Évolution des dépenses unitaires de fonctionnement et de recherche

La part du budget allouée à une catégorie spécifique de dépenses montre la priorité de ce poste de dépenses par rapport à d'autres postes, mais ne permet pas de savoir si elle est suffisante pour répondre aux besoins des étudiants et des enseignants. La part des dépenses de fonctionnement et celle des dépenses en capital ne varient guère dans l'ensemble au fil du temps en pourcentage du budget total – les dépenses de fonctionnement en représentent de l'ordre de 90 % – mais varient davantage en pourcentage des dépenses unitaires en équivalents temps plein entre les pays et au fil du temps. Cette variation résulte de l'évolution du budget de l'éducation et de l'effectif scolarisé.

En cinq ans, en l'espèce entre 2012 et 2017, les dépenses unitaires de fonctionnement au titre de l'enseignement primaire, secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire ont progressé à raison de plus de 1 % en moyenne par an dans les établissements publics dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires de fonctionnement ont le plus progressé (de plus de 4 %) en Hongrie, en Islande, en République slovaque et en Turquie ; elles ont le plus progressé au titre de la rémunération du personnel en Islande et en République slovaque. À l'inverse, les dépenses unitaires de fonctionnement ont diminué du fait de la réduction des dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel en Finlande, en Grèce, au Mexique et en Slovénie. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires de fonctionnement sont globalement restées stables dans les établissements privés entre 2012 et 2017 dans les pays dont les données sont disponibles ; elles ont toutefois augmenté de plus de 1 % par an aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Norvège et en Suède (voir le tableau C6.4 disponible en ligne).

Dans les établissements publics, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des enseignants ont légèrement progressé entre 2012 et 2017 dans les pays dont les données sont disponibles ; elles ont plus progressé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs. Dans l'enseignement tertiaire, elles ont le plus augmenté en Islande, en République slovaque et en République tchèque (dans une mesure comprise entre 7 % et 11 % par an en moyenne) et le plus diminué en Grèce et au Mexique (dans une mesure égale ou supérieure à 5 %). Dans l'enseignement non tertiaire, elles ont le plus augmenté en Colombie, en Islande, au Portugal et en République slovaque (dans une mesure supérieure à 4 %) et le plus diminué en Finlande (de 2 %) (voir le tableau C6.4 disponible en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire, le taux de croissance annuel des dépenses unitaires au titre de la recherche et du développement (R-D) enregistré en moyenne entre 2012 et 2017 dans les établissements publics varie fortement entre les pays. Ce taux est supérieur à 5 % au Brésil, en Finlande et au Luxembourg. La Finlande et le Luxembourg sont, avec l'Allemagne, le Danemark, la Norvège et la Suède, les pays de l'OCDE où les dépenses au titre de la R-D sont les plus élevées en pourcentage du budget total de l'enseignement tertiaire (voir le tableau C1.2). Les dépenses au titre de la R-D ont augmenté alors que pendant la même période, le budget total de l'enseignement tertiaire a augmenté au Luxembourg et en Norvège, mais a diminué en Finlande. Les dépenses unitaires de R-D ont en revanche diminué de plus de 1 % dans les établissements publics en France, en Grèce, en Lituanie, au Mexique, au Portugal et en Turquie ; c'est au Portugal et en Turquie qu'elles ont le plus diminué. Cette tendance à la baisse s'explique en partie par le fait que l'accroissement de l'effectif d'étudiants n'est pas allé de pair avec une augmentation proportionnelle du budget de la R-D dans ces pays, sauf au Portugal, où l'effectif des établissements publics a diminué durant la période de référence, mais à un rythme moins soutenu que le budget de R-D (voir le tableau C6.4 disponible en ligne).

La comparaison de l'évolution des dépenses unitaires de R-D entre les établissements publics et les établissements privés dans les pays dont les données sont disponibles ne révèle pas de tendance nette. La tendance est à la hausse dans les deux types d'établissements, mais les dépenses de R-D ont plus progressé dans les établissements publics que dans les établissements privés en Belgique, mais dans les établissements privés que dans les établissements publics au Chili, aux États-Unis, en Hongrie et en Norvège ; les dépenses de R-D ont augmenté dans les établissements publics, mais diminué dans les établissements privés en Finlande et en Suède. Les dépenses de R-D ont diminué dans les deux types d'établissements, mais dans une plus grande mesure dans les établissements privés en Espagne, en Italie, en Lituanie et en Turquie. Enfin, les dépenses de R-D ont diminué dans les établissements publics, mais augmenté dans les établissements privés au Portugal et en République tchèque (voir le tableau C6.4 disponible en ligne).

Définitions

Les **dépenses en capital** sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici correspondent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – soit la valeur du capital constitué –, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les **dépenses de fonctionnement** sont les dépenses afférentes à la rémunération du personnel et aux biens et aux services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente pour fournir les services d'éducation et autres, notamment les services d'appui et les services auxiliaires (la cantine, par exemple), la location de bâtiments scolaires et autres, etc. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, contrairement aux services fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel.

Les **activités de recherche et développement** sont les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

La **rémunération du personnel** (personnel enseignant et non enseignant, voir ci-dessous) comprend *1)* les salaires (les salaires bruts du personnel de l'éducation, avant impôts, hors cotisations de retraite, d'assurance maladie, de sécurité sociale et autres et primes, etc.) ; *2)* les dépenses au titre de la retraite (budget dépensé ou imputé par les employeurs ou tiers pour financer les pensions de retraite du personnel de l'éducation) ; et *3)* les dépenses au titre d'avantages sociaux (assurance maladie ou invalidité, allocations de chômage, primes de naissance et frais de garde d'enfants et autres formes de protection sociale). Le **personnel enseignant** désigne uniquement le personnel qui participe directement à l'instruction. Le **personnel non enseignant** désigne le personnel ayant des fonctions pédagogiques et administratives et des fonctions d'appui et de soutien (les chefs d'établissement, de département et autre, les conseillers, les psychologues et infirmiers scolaires, les bibliothécaires et le personnel technique). Dans l'enseignement tertiaire, le **personnel académique** inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. En sont exclus les enseignants en formation, les auxiliaires d'éducation et les paraprofessionnels.

Méthodologie

Le taux annuel moyen de croissance est calculé sur la base du taux composé de progression géométrique qui permet de déduire un taux constant au cours de la période à l'étude. Une progression géométrique est une suite de termes, dont tous les termes, sauf le premier, sont obtenus par multiplication du terme qui les précède par un facteur constant différent de zéro appelé raison. Si l'évolution est linéaire, le taux composé de progression géométrique correspond au pourcentage constant d'évolution de la valeur entre plusieurs années.

Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement d'un niveau d'enseignement donné sont calculées comme suit : les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau sont divisées par l'effectif de ce niveau converti en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les formations dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur l'indice PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est influencé par les différences de définition des notions de scolarisation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein » entre les pays. Certains pays de l'OCDE comptabilisent tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme des étudiants à temps plein, alors que d'autres mesurent l'intensité de leur scolarisation d'après les unités de valeur qu'ils ont obtenues à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparemment plus élevées par étudiant en équivalent temps plein que ceux qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[1]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2017 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Voir l'annexe 3 pour plus de détails (https://doi.org/10.1787/69096873-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2017 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2019 et 2020 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr (consulté le 16 avril 2020). [1]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [2]

Tableaux de l'indicateur C6

Tableau C6.1	Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2017)
Tableau C6.2	Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (%) (2017)
Tableau C6.3	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2017)
WEB Tableau C6.4	*Croissance annuelle moyenne des dépenses de fonctionnement et des dépenses en R-D par étudiant en équivalent temps plein, selon le type d'établissement (2012-17)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934165035

Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2017)

Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement (de sources publiques ou privées) des établissements d'enseignement

		Primaire		Secondaire						Post-secondaire non tertiaire		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Du primaire au tertiaire	
				Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Premier et deuxième cycles du secondaire confondus									
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	91	9	90	10	90	10	90	10	91	9	90	10	84	16	88	12
	Autriche	92	8	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	92	8	94	6
	Belgique	95	5	97	3	97 [d]	3 [d]	97 [d]	3 [d]	x(5, 7)	x(6, 8)	96	4	95	5	96	4
	Canada[1, 2]	92 [d]	8 [d]	x(1)	x(2)	92	8	92	8	m	m	92 [d]	8 [d]	90	10	91 [d]	9 [d]
	Chili	94	6	94	6	93	7	93	7	a	a	94	6	98	2	95	5
	Colombie[2, 3]	94	6	95	5	93	7	95	5	m	m	94	6	m	m	m	m
	Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	90	10	90	10	95	5	93	7	95	5	92	8	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	98	2	m	m	a	a	m	m	97	3	m	m
	Estonie	90	10	91	9	95	5	93	7	98	2	92	8	91	9	92	8
	Finlande	88	12	88	12	91 [d]	9 [d]	90 [d]	10 [d]	x(5, 7)	x(6, 8)	89	11	95	5	91	9
	France	93	7	93	7	92	8	92	8	92	8	93	7	92	8	92	8
	Allemagne	94	6	94	6	91	9	93	7	94	6	93	7	92	8	93	7
	Grèce	98	2	99	1	97	3	98	2	m	m	m	m	57	43	m	m
	Hongrie	97	3	97	3	95	5	96	4	90	10	95	5	81	19	92	8
	Islande[4]	94	6	94	6	99	1	97	3	98	2	95	5	98	2	96	4
	Irlande	m	m	95	5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	88	12	x(5)	x(6)	93 [d]	7 [d]	93	7	100	0	90	10	93	7	91	9
	Italie	99	1	99	1	99 [d]	1 [d]	99 [d]	1 [d]	x(5, 7)	x(6, 8)	99	1	93	7	98	2
	Japon	87	13	88	12	91 [d]	9 [d]	89 [d]	11 [d]	x(5, 7, 13)	x(6, 8, 14)	89	11	88 [d]	12 [d]	88	12
	Corée	83	17	86	14	89	11	88	12	a	a	85	15	90	10	87	13
	Lettonie	88	12	88	12	89	11	89	11	92	8	88	12	90	10	89	11
	Lituanie	95	5	95	5	95	5	95	5	95	5	95	5	93	7	94	6
	Luxembourg	91	9	91	9	92	8	92	8	100	0	91	9	93	7	92	8
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	89	11	90	10	91	9	90	10	a	a	90	10	90	10	90	10
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	86	14	86	14	87	13	87	13	87	13	86	14	89	11	87	13
	Pologne	93	7	94	6	92	8	93	7	91	9	93	7	91	9	92	8
	Portugal	97	3	97	3	89 [d]	11 [d]	93 [d]	7 [d]	x(5, 7)	x(6, 8)	95	5	95	5	95	5
	République slovaque	96	4	98	2	94	6	96	4	95	5	96	4	m	m	m	m
	Slovénie	94	6	94	6	92	8	93	7	a	a	93	7	93	7	93	7
	Espagne	97	3	97	3	97 [d]	3 [d]	97 [d]	3 [d]	x(5, 7)	x(6, 8)	97	3	89	11	95	5
	Suède	96	4	96	4	95	5	95	5	94	6	96	4	96	4	96	4
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	91	9	91	9	88	12	89	11	a	a	90	10	80	20	87	13
	Royaume-Uni	97	3	96	4	96	4	96	4	a	a	96	4	87	13	93	7
	États-Unis	91	9	91	9	91	9	91	9	89	11	91	9	90	10	90	10
	Moyenne OCDE	93	7	93	7	93	7	93	7	m	m	93	7	90	10	92	8
	Moyenne UE23	94	6	94	6	94	6	94	6	m	m	94	6	90	10	93	7
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(5, 7)	x(6, 8)	x(5, 7)	x(6, 8)	93 [d]	7 [d]	93 [d]	7 [d]	x(5, 7)	x(6, 8)	93	7	90	10	92	8
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données relatives aux dépenses par élève/étudiant au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 17 à 22) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les dépenses de fonctionnement et en capital indiquées en ligne peuvent ne pas correspondre aux dépenses totales des établissements d'enseignement telles qu'elles sont reprises dans le tableau C1.1. Les différences s'expliquent dans la mesure où les établissements ont augmenté ou réduit leur solde de fonds au cours de la période en question. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2018.
4. Les dépenses de fonctionnement totales comprennent les dépenses en capital dans les établissements privés. Les dépenses en capital comprennent uniquement les dépenses au titre des établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165054

Tableau C6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2017)

Répartition des dépenses de fonctionnement (de sources publiques ou privées) des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
		Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement
		Enseignants	Autres personnels	Total		Enseignants	Autres personnels	Total		Enseignants	Autres personnels	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	59	17	76	24	32	29	60	40	50	21	71	29
	Autriche	66	8	74	26	61	6	66	34	64	7	72	28
	Belgique	70	19	89	11	45	30	75	25	63	22	86	14
	Canada[1]	67 d	15 d	82 d	18 d	35	29	64	36	54 d	20 d	74 d	26 d
	Chili	36	22	57	43	23	25	48	52	30	23	53	47
	Colombie[2]	82	7	89	11	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	43	18	61	39	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	47	25	72	28	25	37	62	38	39	29	69	31
	Finlande	50	12	62	38	34	29	63	37	45	17	63	37
	France	59	22	80	20	42	37	80	20	54	26	80	20
	Allemagne	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	78	22
	Grèce	m	m	m	m	66	23	89	11	m	m	m	m
	Hongrie	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	62	38	x(11)	x(11)	73	27
	Islande[3]	53	20	74	26	44	29	73	27	51	22	73	27
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	78	22
	Italie	60	16	76	24	34	21	55	45	54	17	72	28
	Japon	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	58 d	42 d	x(11)	x(11)	75	25
	Corée	58	17	76	24	37	24	61	39	51	20	71	29
	Lettonie	x(3)	x(3)	77	23	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	74	26
	Lituanie	56	24	80	20	34	37	72	28	50	28	78	22
	Luxembourg	78	6	84	16	15	52	67	33	69	12	81	19
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	73	27	x(11)	x(11)	78	22
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22
	Pologne	x(3)	x(3)	74	26	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	75	25
	Portugal	76	9	85	15	x(7)	x(7)	72	28	x(11)	x(11)	82	18
	République slovaque	60	16	76	24	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	76	24
	Espagne	71	10	81	19	53	21	74	26	66	13	79	21
	Suède	53	14	68	32	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	67	33
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	x(3)	x(3)	74	26	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	72	28
	Royaume-Uni	68	10	78	22	32	27	59	41	57	15	72	28
	États-Unis	54	27	81	19	30	35	65	35	44	30	74	26
	Moyenne OCDE	m	m	77	23	m	m	67	33	m	m	74	26
	Moyenne UE23	61	15	77	23	m	m	69	31	m	m	75	25
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	77	23
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le symbole « x » dans le tableau C6.1 Les données relatives à la rémunération du personnel par élève/étudiant au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 13 à 15) peuvent être consultée en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Le « personnel en poste dans l'enseignement tertiaire » inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche (voir la colonne 14, information disponible en ligne). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.
3. Les dépenses de fonctionnement totales comprennent les dépenses en capital dans les établissements privés.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165073

Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2017)

Répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire								Tertiaire							
		Part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales		Rémunération du personnel en pourcentage des dépenses de fonctionnement						Part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales		Rémunération du personnel en pourcentage des dépenses de fonctionnement					
				Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Rémunération totale				Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Rémunération totale	
		Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	93	85	61	57	15	19	76	76	89	57	33	23	27	40	60	63
	Autriche	95	99	66	68	9	4	75	71	91	93	61	58	6	3	67	62
	Belgique	95	97	68	72	21	18	89	89	95	95	48	43	29	31	77	74
	Canada[1]	92 d	94 d	68 d	52 d	14 d	19 d	82 d	71 d	90	a	35	a	29	a	64	a
	Chili	94	93	37	35	26	19	63	53	96	98	27	22	32	22	59	45
	Colombie[2]	97	88	85	77	8	4	93	81	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica[2]	99	m	70	m	3	m	73	m	89	m	x(15)	m	x(15)	m	75	m
	République tchèque	91	100	43	45	18	20	61	65	93	m	46	m	18	m	64	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	92	95	46	52	26	14	72	66	91	95	25	29	37	30	62	59
	Finlande	89	95	51	47	11	17	62	64	94	97	31	43	30	26	61	69
	France	92	93	60	53	22	20	82	73	92	91	40	52	40	22	81	74
	Allemagne	94	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	76	91	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	61
	Grèce	98	m	92	m	2	m	94	m	57	a	66	a	23	a	89	a
	Hongrie	95	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	76	81	81	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	62	62
	Islande[3]	95	100	53	55	20	18	74	72	98	100	44	44	29	29	73	73
	Irlande	93	m	58	m	10	m	67	m	98	m	34	m	1	m	35	m
	Israël	89	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	72	87	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	46	70
	Italie	99	98	61	47	17	0	78	47	94	91	34	33	21	19	55	53
	Japon	89	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	73	90 d	87 d	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	52 d	62 d
	Corée	84	92	58	59	18	14	76	73	87	91	29	40	26	23	55	63
	Lettonie	88	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	77	78	94	89	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	80	63
	Lituanie	95	96	56	55	24	19	80	74	93	95	35	27	37	39	72	66
	Luxembourg	91	97	79	71	5	14	84	84	93	a	15	a	52	a	67	a
	Mexique	98	m	79	m	12	m	91	m	96	m	57	m	15	m	72	m
	Pays-Bas	89	98	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	87	89	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	72	79
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	85	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	100	88	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	64
	Pologne	94	73	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	74	75	91	95	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	76	69
	Portugal	97	85	81	49	9	12	90	61	95	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	56
	République slovaque	96	100	59	61	16	14	76	75	93	m	34	m	24	m	58	m
	Slovénie	93	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	78	65	93	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	40
	Espagne	97	96	73	64	9	11	82	75	88	95	57	35	21	21	78	56
	Suède	96	95	53	54	14	12	68	67	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	66	64
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	90	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	86	35	82	74	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	69	61
	Royaume-Uni	97	95	67	68	12	8	79	77	a	87	a	32	a	27	a	59
	États-Unis	91	91	54	53	27	26	81	78	90	89	32	28	36	33	68	61
	Moyenne OCDE	93	94	63	m	15	m	79	72	90	91	m	m	m	m	67	63
	Moyenne UE23	94	94	63	57	14	13	78	72	91	93	m	m	m	m	68	63
Partenaires	Argentine	87	m	70	m	23	m	93	m	95	m	60	m	30	m	90	m
	Brésil	98	m	x(7)	m	x(7)	m	78	m	97	m	x(15)	m	x(15)	m	71	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	93	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	61	90	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	70	63
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	77	m	7	m	83	m	m	m	56	m	0	m	56	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le symbole « x » dans le tableau C6.1 Les données relatives à la rémunération des enseignants par élève/étudiant au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 17 à 20) peuvent être consultée en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Le « personnel en poste dans l'enseignement tertiaire » inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche (voir les colonnes 19 et 20, information disponible en ligne). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
2. Année de référence : 2018.
3. Les dépenses de fonctionnement totales comprennent les dépenses en capital dans les établissements privés.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165092

Chapitre D. Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire

Indicateur D1. Comment le temps passé en classe a-t-il évolué au fil des ans ?

Faits marquants

- Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, le nombre d'heures de cours ne varie guère d'une année à l'autre dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Entre 2014 et 2019, la réglementation sur le temps d'instruction a toutefois fait l'objet d'une modification au moins dans la plupart des pays dont les données sont disponibles.
- Le temps d'instruction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, deux niveaux d'enseignement qui relèvent de la scolarité obligatoire, a évolué dans trois quarts des pays et économies dont les données de 2014 et de 2019 sont disponibles. Il a évolué dans une mesure supérieure à 5 % en Australie, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, en Lituanie et au Portugal.
- La modification de la réglementation sur le temps d'instruction peut influer sur un ou plusieurs aspects du temps d'instruction obligatoire : le nombre d'années d'études dans différents niveaux d'enseignement durant la scolarité obligatoire, la longueur de l'année scolaire et la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières ou les années d'études.

Contexte

Le temps d'instruction en classe représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves dans le cadre institutionnel. Les pays diffèrent dans leurs choix en ce qui concerne le temps total d'instruction et la sélection des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences nationales ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves en fonction de leur âge. Ces priorités et préférences peuvent changer au fil du temps, selon l'évolution de la société ou de la politique de l'éducation. Elles peuvent aussi changer du fait de crises spécifiques, telles que celle qu'a entraînée la pandémie de COVID-19 (voir l'Encadré D1.2). La quasi-totalité des pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours. Le principe à la base de ces normes minimales est souvent qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats. L'adaptation des ressources aux besoins des élèves et l'optimisation de l'utilisation du temps constituent un défi majeur pour la politique d'éducation. Le salaire des enseignants, l'entretien des infrastructures scolaires et le coût des autres ressources requises sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important de l'affectation du budget de l'éducation (voir l'encadré D2.3 dans l'indicateur D2 au sujet des facteurs influant sur le coût salarial des enseignants par élève). De surcroît, l'on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance du temps consacré par les élèves à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la salle de classe durant la journée de classe, notamment lors des pauses et des récréations. À côté du temps d'instruction prévu dans le cadre institutionnel, les élèves peuvent participer à des activités périscolaires avant ou après la journée de classe ou durant les vacances scolaires, mais ces activités ainsi que les périodes d'examen sortent du cadre du présent indicateur.

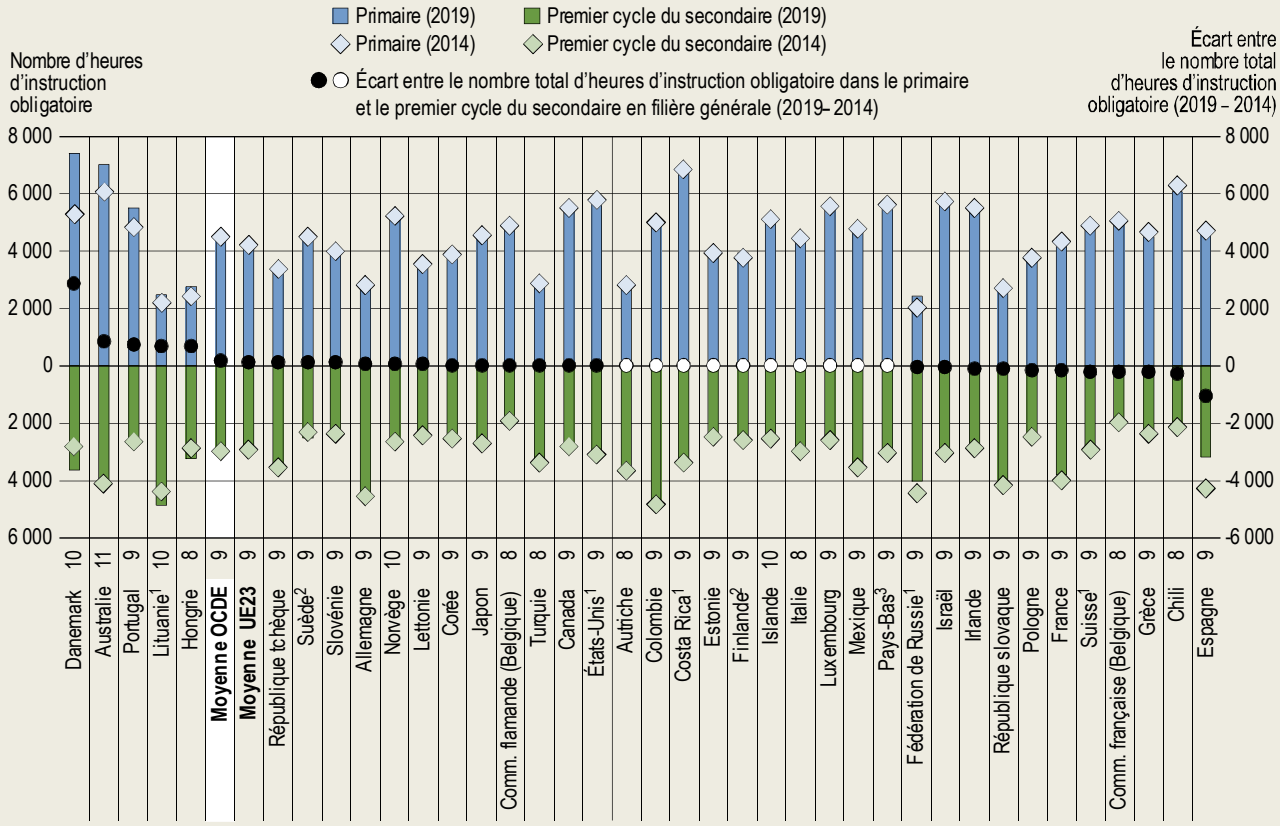
Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire correspond à six années d'études dans l'enseignement primaire et à trois années d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2019. Entre 2014 et 2019, le nombre d'années d'études n'a été modifié qu'en Australie dans l'enseignement primaire et en Espagne dans la filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières a évolué entre 2014 et 2019 dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. La part du temps d'instruction dévolue à certaines matières n'a toutefois évolué sensiblement (dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage) qu'en Australie, au Canada (dans l'enseignement primaire), au Danemark, en Espagne, en Grèce (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Hongrie, en Irlande, en Pologne, au Portugal et en République slovaque. Dans bon nombre de

ces pays, la part du temps d'instruction obligatoire allouée à la partie flexible du programme a évolué de plus de 5 points de pourcentage entre 2014 et 2019.

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire en filière générale (2014 et 2019)

Primaire et premier cycle du secondaire, établissements publics



Remarque : Les cercles de couleur claire indiquent que le temps d'instruction n'a pas changé entre les deux années de référence (enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale). Les nombres à côté des noms de pays indiquent la durée (en nombre d'années) de l'enseignement primaire et du deuxième cycle du secondaire en 2019.

2. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction, pour certaines matières, étant flexible entre les différentes années d'études.

3. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart entre le nombre total d'heures d'instruction obligatoire en 2019 et 2014.

Source : OCDE (2020), tableaux D1.1 et D.1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165244

Analyse

Évolution du nombre d'années d'études dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (scolarité obligatoire)

Le temps annuel d'instruction et la durée de la scolarité obligatoire ont tous deux une incidence sur le temps total d'instruction durant la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la scolarité obligatoire est moins longue et la charge de travail annuelle des élèves est plus importante selon les exigences statutaires. Dans d'autres pays, la charge de travail des élèves est répartie de manière uniforme sur une période plus longue. Le présent indicateur analyse l'évolution de la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays tels que les Pays-Bas, l'enseignement préprimaire est également obligatoire, de sorte que l'âge du début de la scolarité obligatoire est inférieur à l'âge du début de l'enseignement primaire (voir la durée de la scolarité obligatoire à l'annexe 3). En outre, dans environ trois cinquièmes des pays et économies dont les données sont disponibles, la scolarité reste obligatoire à temps plein pendant une année au moins du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique X3.D1.1 à l'annexe 3 pour plus de détails).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la scolarité obligatoire correspond à six années d'études dans l'enseignement primaire et à trois années d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, selon les chiffres de 2019 (voir le Tableau D1.1 et le Tableau D1.2). Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'années d'études ne varie guère d'une année à l'autre, même si des différences s'observent entre les pays. Entre 2014 et 2019, quelques pays seulement parmi ceux dont les données sont disponibles ont modifié le nombre total d'années d'études correspondant à la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'Australie et l'Espagne sont les seuls pays à avoir modifié le nombre total d'années d'études correspondant à la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux D1.5 et D1.6 disponibles en ligne).

En Australie, le nombre d'années d'études est passé de six en 2014 et 2015 à sept à partir de 2016 dans l'enseignement primaire, ce qui contribué à accroître le temps total d'instruction de plus de 15 % à ce niveau d'enseignement entre 2014 et 2019 (voir le Tableau D1.1). Toutefois, les dix ans de scolarité obligatoire se répartissent différemment entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire selon les entités infranationales (entre six et sept années d'études dans l'enseignement primaire et entre trois et quatre années d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) ; les chiffres de 2014 et de 2015 se rapportent au nombre minimum d'années d'études dans l'enseignement primaire, tandis que ceux des autres années de référence se rapportent au nombre typique d'années d'études. En Espagne, le temps total d'instruction durant la scolarité obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 26 % entre 2014 et 2019 (voir le Tableau D1.2). Cette réduction s'explique par le fait que l'Espagne est passée de quatre à trois années d'études entre 2015 et 2016 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : la dixième et dernière année de ce niveau d'enseignement relève désormais du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais elle reste obligatoire.

En Pologne, il a également été décidé de modifier la répartition des années d'études entre les niveaux d'enseignement relevant de la scolarité obligatoire. La réforme majeure lancée dans le système national d'éducation à partir de l'année scolaire 2016/17 est toujours en cours, car elle s'étale sur plusieurs années. Cette réforme entraînera une grande modification du nombre d'années d'études par niveau d'enseignement de la CITE.

Évolution du temps d'instruction obligatoire

Dans la plupart des pays, le temps d'instruction obligatoire et non obligatoire est réglementé soit par niveau d'enseignement, soit par année d'études à chaque niveau d'enseignement. Dans l'ensemble, ni le programme de cours, ni le temps d'instruction ne changent d'une année à l'autre. En fait, rares sont les pays qui modifient le temps d'instruction obligatoire entre deux années de référence. Toutefois, la tendance n'est pas la même si l'analyse porte sur une période plus longue, car davantage de pays sont susceptibles d'avoir modifié leur réglementation au moins une fois pendant ce laps de temps.

Entre 2014 et 2019, le temps d'instruction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, deux niveaux d'enseignement qui relèvent de la scolarité obligatoire, a évolué dans trois quarts des pays et économies dont les données sont disponibles (dans 28 pays et économies sur 38). Le temps d'instruction a été largement modifié (de plus de 5 %) durant cette période dans six pays, à savoir en Australie, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, en Lituanie et au Portugal (voir le Graphique D1.1).

En Australie et en Espagne, le temps total d'instruction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, deux niveaux relevant de la scolarité obligatoire, a principalement évolué sous l'effet d'un changement dans la répartition des années d'études entre les niveaux d'enseignement. Le temps d'instruction obligatoire par an a aussi quelque peu évolué (de moins de 5 %) lorsque le nombre d'années d'études a été modifié.

Dans les quatre autres pays, la nouvelle réglementation adoptée entre 2014 et 2019 a donné lieu à une augmentation sensible (comprise entre 10 % et 36 %) du temps total d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale.

Cette augmentation du temps d'instruction obligatoire résulte de l'augmentation du nombre de jours de classe par année d'études entre 2016 et 2019 en Lituanie (15 jours de classe de plus dans l'enseignement primaire et 17 jours de classe de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et entre 2014 et 2019 au Portugal (5 jours de classe de plus en 6e année dans l'enseignement primaire). Comme le temps d'instruction obligatoire est défini par semaine dans ces deux pays, l'augmentation du nombre de jours de classe se traduit automatiquement par une augmentation du temps annuel d'instruction (voir les tableaux D1.5 et D1.6 disponibles en ligne).

Le temps d'instruction obligatoire peut également s'allonger sous l'effet de l'augmentation du nombre d'heures de cours obligatoires, sans que le nombre de jours de classe par an ne change. Dans ce cas, les journées de classe sont en moyenne plus longues. Au Danemark, la réforme des *Folkeskolen* (intégrant l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale) engagée durant les années scolaires 2014/15 et 2015/16 a allongé la durée moyenne de la journée de classe. Le temps d'instruction a augmenté de 36 % entre 2014 et 2019 au total à ces deux niveaux d'enseignement, mais le nombre de jours de classe est resté fixé à 200 par an. En Hongrie, la réforme de quatre ans engagée à l'occasion de l'adoption des nouveaux programmes de cours a donné lieu à l'augmentation du temps d'instruction obligatoire de 13 % environ dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais le nombre de jours de classe n'a pas été modifié (180 jours par an) (voir le Tableau D1.1 et Tableau D1.2, et les tableaux D1.5 et D1.6 disponibles en ligne).

Encadré D1.1. Comparabilité des données sur le temps d'instruction entre les pays et au fil du temps

Les données sur le temps d'instruction (prévu) défini dans la réglementation sont recueillies lors d'une collecte de données basée sur des normes internationales convenues et selon des méthodes qui garantissent la comparabilité des données. Toutefois, des problèmes de comparabilité se posent non seulement à cause d'écarts par rapport aux normes et méthodes convenues, mais également à cause de différences dans la définition du temps d'instruction dans la réglementation. De plus, les changements intervenus au fil du temps dans les collectes de données sur le temps d'instruction peuvent réduire la comparabilité des données tendancielles.

Type d'informations sur le temps d'instruction

Le temps d'instruction prévu désigne souvent le temps d'instruction minimum, mais il peut aussi désigner le temps d'instruction recommandé. Les deux concepts impliquent que les établissements ou les exécutifs locaux jouissent d'une certaine autonomie s'agissant d'ajuster le nombre d'heures de cours à dispenser. Dans certains pays, les données sont mixtes. Au Danemark par exemple, le temps d'instruction minimum est défini dans trois matières (la lecture, l'expression écrite et la littérature ; les mathématiques ; et l'histoire) dans chaque année d'études, mais est recommandé dans les autres matières.

Le temps d'instruction prévu est généralement comparable entre les établissements des pays, mais il correspond à une moyenne pondérée des temps d'instruction définis dans différents règlements dans certains pays. C'est le cas lorsque le temps d'instruction prévu varie entre les groupes d'élèves (en Lettonie et en Lituanie, dans les établissements accueillant des minorités), entre les orientations en filière générale (au Chili, dans les filières avec ou sans *Jornada Escolar Completa*, et en Italie, dans divers cursus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les *licei*) ou entre les entités infranationales (comme dans des pays fédéraux tels que l'Allemagne, l'Australie, le Canada et les États-Unis). Dans ces pays, une faible évolution du temps d'instruction au fil des années peut résulter d'une variation des coefficients utilisés pour calculer les moyennes nationales et non d'une variation du temps d'instruction minimal ou recommandé dans les entités infranationales.

Nombre de journées de classe par an

La plupart des pays réglementent la longueur de l'année scolaire en termes de journées de classe (nombre de journées de classe par année scolaire ou nombre de journées de classe par semaine et de semaines de classe par an). Ces nombres ne tiennent pas compte du fait que la longueur (statutaire) d'une journée de classe peut varier. En Autriche, en Corée et au Danemark par exemple, le nombre de cours par semaine et, donc, la longueur de la journée de classe varient entre les années d'études dans l'enseignement primaire. Quelques pays seulement tiennent compte de la longueur variable de la journée de classe pour déterminer le nombre de journées de classe par an. En Communauté flamande de Belgique et en France, on compte 4.5 journées de classe par semaine, car il n'y a pas classe le mercredi après-midi. Le

nombre de journées de classe peut donc y être inférieur par rapport à des pays où la longueur des journées de classe ne varie pas par semaine ou par an.

Nombre d'heures de cours

Le temps d'instruction est indiqué en heures (de 60 minutes) pour garantir la comparabilité des données entre les pays. Toutefois, il est parfois défini en d'autres unités dans la réglementation. Dans la moitié environ des pays, il correspond à un certain nombre de cours ou à une unité de référence différente de l'année scolaire. La conversion de ces données en un nombre annuel d'heures de cours peut poser des problèmes. Dans certains pays, la durée d'un cours n'est pas uniforme sur tout le territoire. Dans ce cas, c'est la durée moyenne (au Costa Rica et en Grèce, par exemple) ou la plus courante (comme en Lettonie) qui est retenue pour calculer le nombre d'heures de cours. Dans un tiers environ des pays et économies, le temps d'instruction est défini par journée ou semaine de classe et non par année scolaire, de sorte que les chiffres quotidiens ou hebdomadaires sont multipliés par le nombre estimé de journées ou de semaines de classe par année scolaire.

Pour garantir la comparabilité du temps d'instruction entre les pays, les pauses entre les cours sont exclues. Dans certains pays toutefois, les pauses entre les cours sont incluses dans le temps d'instruction prévu dans la réglementation nationale, mais sont exclues dans le temps d'instruction déclaré comme le prévoit la définition internationale. Au Danemark par exemple, les pauses font partie du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire depuis l'année scolaire 2014/15, mais sont exclues des données. Il en va de même en Espagne où les pauses entre les cours (87.5 heures par an) sont incluses dans le temps d'instruction obligatoire dans la législation sur l'enseignement primaire des communautés autonomes, mais sont exclues des données depuis 2014.

Répartition du temps d'instruction par matière

Le temps d'instruction se répartit entre les diverses matières et est indiqué par matière à chaque niveau d'enseignement dans tous les pays. Pour améliorer la comparabilité des données entre les pays, la définition de certaines matières a été clarifiée au fil du temps. Les matières regroupées sous l'intitulé « lecture, expression écrite et littérature » ont par exemple été redéfinies de sorte qu'elles incluent aussi la lecture, l'expression écrite et la littérature dans une autre langue nationale, si cette langue est aussi la langue d'enseignement dans la quasi-totalité des établissements publics. La définition de la catégorie des « langues étrangères » a également été modifiée et porte désormais sur la deuxième langue et les autres langues pour que les autres langues nationales y soient incluses. Du fait de ces clarifications, le pourcentage du temps d'instruction alloué à ces matières a évolué en Irlande et au Luxembourg, même si la réglementation sur le temps d'instruction les concernant n'a pas été modifiée.

Plusieurs pays ont été également redéfini des catégories de matières au fil du temps pour mieux refléter le contenu des cours y afférents. En Finlande, l'économie ménagère est désormais classée dans les cours pratiques et professionnels alors qu'elle relevait auparavant de la catégorie « Autres matières » dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. En Grèce, les cours de géographie (dans l'enseignement primaire) et de géographie et géologie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) sont passés de la catégorie des sciences sociales à celle des sciences naturelles. Au Japon, les cours sur les systèmes vivants sont passés des deux catégories des sciences sociales et des sciences naturelles à la catégorie « Autres matières » dans l'enseignement primaire.

Pour plus de plus amples informations sur les problèmes de comparabilité, voir les notes spécifiques aux pays et aux années de référence à l'annexe 3 dans les éditions concernées de *Regards sur l'éducation*.

Évolution du temps d'instruction prévu

Le temps total d'instruction prévu correspond au nombre d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves dans les matières obligatoires et, le cas échéant, dans les matières non obligatoires. Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE, seules des matières obligatoires sont inscrites au programme, qui ne comporte donc pas de matières non obligatoires entre 2014 et 2019. Dans ces pays, tous les changements intervenus dans le temps d'instruction prévu entre 2014 et 2019 s'expliquent par l'évolution du temps d'instruction obligatoire durant cette période.

Dans un cinquième des pays et économies de l'OCDE toutefois, les matières non obligatoires sont comptabilisées dans le temps d'instruction prévu, un autre élément susceptible d'expliquer l'évolution du temps total d'instruction prévu entre 2014 et 2019. Le temps d'instruction consacré aux matières non obligatoires a augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 10 % entre 2014 et 2019 dans cinq de ces pays : le Canada (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où le temps d'instruction non obligatoire représente toutefois moins de 10 heures par an), en Finlande, en France (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Grèce (dans l'enseignement primaire) et en Slovénie. Le temps alloué aux matières non obligatoires a été augmenté à diverses fins, par exemple pour organiser des cours de remédiation ou d'enrichissement

(en Grèce) ou des cours dans des matières facultatives, notamment en deuxième et autres langues (en Finlande, en France et en Slovénie) ou mener des projets (en Grèce, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le Portugal est le seul pays où le temps d'instruction non obligatoire a fortement diminué : 32 % (soit 359 heures) de moins dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D1.1 et Tableau D1.2).

Évolution de la répartition du temps d'instruction par matière

L'évolution du temps d'instruction obligatoire dévolu à certaines matières peut influer sur le temps d'instruction total ainsi que sur la répartition de ce temps entre les matières. La répartition du temps d'instruction entre les matières peut également être modifiée sans que le temps d'instruction obligatoire n'évolue.

La répartition du temps d'instruction entre les matières obligatoires peut être modifiée au fil des années à cause de la combinaison de nombreuses dispositions réglementaires sur le temps d'instruction obligatoire (voir l'Encadré D1.1). Cette combinaison de dispositions réglementaires peut s'expliquer par les différents niveaux de gouvernance en charge de l'éducation dans les pays fédéraux, comme en Allemagne, au Canada et en Espagne. Les règlements applicables peuvent également varier selon les types d'établissement. C'est le cas en Autriche (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Chili, en Grèce (dans l'enseignement primaire, avant 2017), en Israël, en Lettonie et en Turquie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). La question de la réglementation peut se poser aussi pendant le processus de transition entre deux réglementations, comme en Pologne (voir l'annexe 3 pour de plus amples informations).

Le temps d'instruction par matière est parfois défini à l'échelle centrale, mais les autorités locales, les établissements, les enseignants ou les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté quant à l'organisation du temps d'instruction ou au choix des matières. Le pourcentage de la partie flexible du programme obligatoire (celui alloué à des matières modulables ou à des matières choisies par les établissements ou les élèves) indique dans quelle mesure les établissements ou les élèves sont libres d'organiser le temps d'instruction ou de choisir des matières. Entre 2014 et 2019, ce pourcentage a évolué fortement (de plus de 5 points de points de pourcentage) en Australie, au Danemark (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Espagne (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Hongrie, en Irlande (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Pologne, au Portugal et en République slovaque (voir le Tableau D1.3 et le Tableau D1.4).

Enseignement primaire

Dans l'enseignement primaire, la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières a évolué entre 2014 et 2019 dans la plupart des 31 pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau D1.3). Le pourcentage du temps d'instruction alloué à des matières spécifiques n'a évolué de plus de 5 points de pourcentage que dans neuf pays (voir le Graphique D1.2).

Dans quatre de ces pays (l'Australie, le Danemark, la Hongrie et le Portugal), le nombre d'heures de cours de certaines matières obligatoires a augmenté (et le temps total d'instruction obligatoire a augmenté aussi), ce qui a eu un impact sur la répartition du temps d'instruction obligatoire par matière. Dans ces pays, ces changements ont donné lieu à une augmentation du temps total d'instruction obligatoire comprise entre 12 % et 39 % (voir le Tableau D1.3).

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures de cours obligatoires a le plus augmenté au Danemark (de 39 %, soit 2 080 heures) : 510 heures de cours ont été ajoutées dans plusieurs matières obligatoires (lecture, expression écrite et littérature ; mathématiques ; sciences naturelles ; deuxième langue et autres langues, etc.) et 1 570 heures ont été ajoutées à diverses activités d'apprentissage obligatoires (relevant de la catégorie « Autres matières »). Cette évolution a donné lieu à un grand changement dans la répartition du temps d'instruction par matière : la réduction de 13 points de pourcentage du pourcentage du temps d'instruction alloué à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature ; aux mathématiques ; aux sciences naturelles et aux matières relevant de la partie flexible du programme obligatoire est allée de pair avec une augmentation du pourcentage du temps d'instruction obligatoire alloué à d'autres matières obligatoires (voir le Tableau D1.1 et le Tableau D1.3 et le Graphique D1.2).

En Australie et au Portugal, la répartition du temps d'instruction entre les matières a sensiblement évolué aussi et le temps d'instruction a fortement augmenté entre 2014 et 2019 (voir le Tableau D1.3). Toutefois, la part du temps d'instruction allouée à la partie flexible du programme obligatoire a augmenté de plus de 50 points de pourcentage au Portugal, mais a diminué de plus de 70 points de pourcentage en Australie. En Australie, cette évolution est à imputer à l'adoption, à l'échelle nationale, d'un programme-cadre qui donne des orientations sur le temps à accorder à chaque matière obligatoire. Les établissements étaient auparavant tout à fait libres de répartir le temps d'instruction dans un groupe défini de matières obligatoires. Au Portugal, le décret-loi de 2018 accorde plus d'autonomie aux établissements : la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières spécifiques n'est plus réglementée (sauf en lecture, en expression écrite et en littérature ; en mathématiques ; et en éducation physique et en santé dans certaines années d'études) et la majorité du temps d'instruction obligatoire peut être répartie librement entre les matières modulables et les matières obligatoires choisies par les établissements.

En Hongrie, le nouveau programme-cadre a donné lieu à l'augmentation du pourcentage du temps d'instruction obligatoire alloué à l'éducation physique et à la santé, aux disciplines artistiques et à des matières obligatoires modulables choisies par les établissements : le pourcentage du temps d'instruction obligatoire alloué à la partie flexible du programme de cours et à d'autres matières a augmenté de plus de 5 points de pourcentage, mais celui alloué à d'autres matières, surtout à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature, a diminué (voir le Tableau D1.3).

Dans trois pays (en Irlande, en Pologne et en République slovaque), le pourcentage du temps d'instruction alloué à une matière spécifique a changé dans une mesure supérieure à 5 points de pourcentage et le temps total d'instruction obligatoire a légèrement diminué (dans une mesure comprise entre 1 et 5 %). En Pologne et en République slovaque, les principaux changements dans la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières sont liés à la diminution du temps alloué à la partie flexible du programme (dans une mesure comprise entre 9 et 13 points de pourcentage). Cette diminution est allée de pair avec l'augmentation du temps d'instruction dans toutes les autres matières en Pologne (sauf en sciences naturelles) et en République slovaque (sauf en deuxième langue et autres langues). Contrairement à ce qui s'observe en Hongrie et au Portugal, l'autonomie des établissements dans le choix des matières a été réduite en Pologne et en République slovaque. Toutefois, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des chiffres de la Pologne entre les deux années de référence, vu la mise en œuvre progressive de la réforme en cours (voir ci-dessus). Le temps d'instruction alloué aux matières obligatoires modulables choisies par les établissements a diminué de près de 9 points de pourcentage depuis 2014, tandis que les changements sont minimes dans les matières obligatoires (moins de 2 points de pourcentage de différence). De plus, la réforme a donné lieu à une diminution de 5 % environ du nombre d'heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D1.1 et le Tableau D1.3).

Dans les deux autres pays (le Canada et l'Espagne), le nombre total d'heures de cours obligatoires est resté constant dans l'ensemble entre 2014 et 2019, mais la répartition du temps d'instruction entre les matières a été sensiblement modifiée, en particulier dans certaines matières obligatoires. Dans ces deux pays fédéraux, ces changements s'expliquent par le fait que la réglementation du temps d'instruction varie entre les entités infranationales (voir ci-dessus) (voir le Tableau D1.1 et le Tableau D1.3).

À côté de ces changements importants intervenus entre 2014 et 2019, il en est d'autres de moindre ampleur : le nombre d'heures de cours alloué à des matières existantes a été modifié ou de nouvelles matières ont été inscrites au programme (en Finlande, en France, au Japon, en Lettonie, en Norvège, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie) et la répartition du temps d'instruction par matière a été modifiée du fait de changements dans la combinaison des divers règlements sur le temps d'instruction (en Allemagne, au Chili, en Grèce, en Israël et en Lettonie) (voir le Tableau D1.3). Par ailleurs, certaines matières ont changé de catégorie en Grèce, en Irlande, au Japon et au Luxembourg (voir l'Encadré D1.1).

Filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, des changements sont intervenus dans la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières dans la majorité des 31 pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau D1.4). Toutefois, le pourcentage du temps d'instruction alloué à chaque catégorie de matières n'a varié dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage que dans 9 de ces 31 pays (voir le Graphique D1.3).

Au Danemark, en Hongrie, en Pologne et au Portugal, la nouvelle règlementation du temps d'instruction applicable au premier cycle de l'enseignement secondaire a donné lieu à l'augmentation du nombre total d'heures de cours (dans une mesure comprise entre 2 % et 29 %), du fait de l'évolution sensible du nombre d'heures de cours alloué à de nombreuses matières. La répartition du temps d'instruction par matière a sensiblement évolué dans ces quatre pays. Le pourcentage du temps d'instruction alloué à des matières spécifiques n'a varié dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage que dans quelques matières, mais le temps alloué à la partie flexible du programme obligatoire a sensiblement évolué dans ces quatre pays. La partie flexible du programme obligatoire a diminué dans une mesure comprise entre 9 et 11 points de pourcentage au Danemark et en Pologne, mais augmenté de 7 points de pourcentage en Hongrie et de 58 points de pourcentage au Portugal. Le pourcentage du temps d'instruction alloué à la partie flexible du programme obligatoire est le quatrième le plus élevé de tous les pays et économies de l'OCDE en 2019 au Portugal, alors qu'il ne dépasse pas 10 % dans les trois autres pays (voir le Tableau D1.2 et le Tableau D1.4).

L'Espagne est le seul pays où une diminution sensible du temps total d'instruction obligatoire (de plus de 2 %) est allée de pair avec une évolution sensible (de plus de 5 points de pourcentage) de la répartition du temps d'instruction entre les matières. Dans ce pays, la répartition du temps d'instruction entre les matières a principalement évolué du fait du transfert d'une année d'études du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (le temps total d'instruction obligatoire a diminué de 26 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Comme la répartition du temps d'instruction par matière était très différente dans cette année de celle appliquée dans les autres années d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire, la décision de classer cette année d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a eu un impact important sur la répartition du temps d'instruction par matière. Les changements introduits dans la

réglementation relative à la partie flexible du programme obligatoire choisie par les élèves et les établissements ont également eu un impact (voir le Tableau D1.2 et le Tableau D1.4).

En Australie, en Grèce, en Irlande et en République slovaque, le nombre total d'heures de cours obligatoires n'a pas varié de plus de 2 % entre 2014 et 2019, mais la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières a sensiblement évolué, dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage dans quelques matières. Ces changements intervenus dans la répartition du temps d'instruction sont particulièrement importants en Australie et en Irlande. En Irlande, le choix des matières et le pouvoir de décision sur le temps d'instruction ont été largement délégués aux établissements depuis l'année scolaire 2014/15 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (le pourcentage du temps d'instruction obligatoire concerné est passé de 12 % en 2014 à 60 % en 2019). Comme au Portugal, le degré d'autonomie des établissements dans l'organisation du temps d'instruction et du choix des matières a donc augmenté entre 2014 et 2019, ce qui a donné lieu à une augmentation de 48 points de pourcentage de la part du programme obligatoire dévolu aux matières à option obligatoires. L'évolution de la répartition du temps d'instruction entre les matières a été inverse en Australie. Comme dans l'enseignement primaire, le pourcentage du temps d'instruction alloué à la partie flexible du programme obligatoire a diminué de plus de 60 points de pourcentage. L'Australie et l'Irlande restent toutefois parmi les quelques pays où la partie flexible représente en 2019 40 % au moins du programme obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D1.4).

En Grèce et en République slovaque, la part du programme obligatoire allouée à des matières spécifiques a évolué dans une moindre mesure. Les évolutions les plus importantes (égales ou supérieures à 5 points de pourcentage) ont eu lieu dans une ou deux catégories seulement : la partie flexible du programme obligatoire et le programme obligatoire en République slovaque, et le programme obligatoire en Grèce (voir le Graphique D1.3). En Grèce, le temps d'instruction obligatoire a été modifié dans de nombreuses matières obligatoires de sorte que la charge de travail hebdomadaire des élèves a diminué de 9 % depuis l'année scolaire 2016/17 (voir le Tableau D1.4). Toutefois, ce changement n'a pas réduit le temps total d'instruction obligatoire, car il a été compensé par une augmentation du nombre de jours de classe par année scolaire de 9 % (13 jours) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D1.6, disponible en ligne).

Outre les changements importants cités ci-dessus, des changements de moindre ampleur ont été enregistrés dans les catégories relevant du programme obligatoire et de la partie flexible du programme obligatoire en Communauté française de Belgique, en Corée, en France et au Mexique (voir le Graphique D1.3 et le Tableau D1.4). La combinaison de nombreux règlements sur le temps d'instruction a donné lieu à des changements mineurs dans la répartition du temps d'instruction en Allemagne, en Autriche, au Canada, au Chili, en Espagne, en Israël, en Lettonie et en Turquie (voir le Tableau D1.4). Des changements sont intervenus dans la répartition des matières entre les catégories de manières en Grèce, en Irlande et au Luxembourg (voir l'Encadré D1.1).

Évolution de la répartition flexible du temps d'instruction entre les années d'études

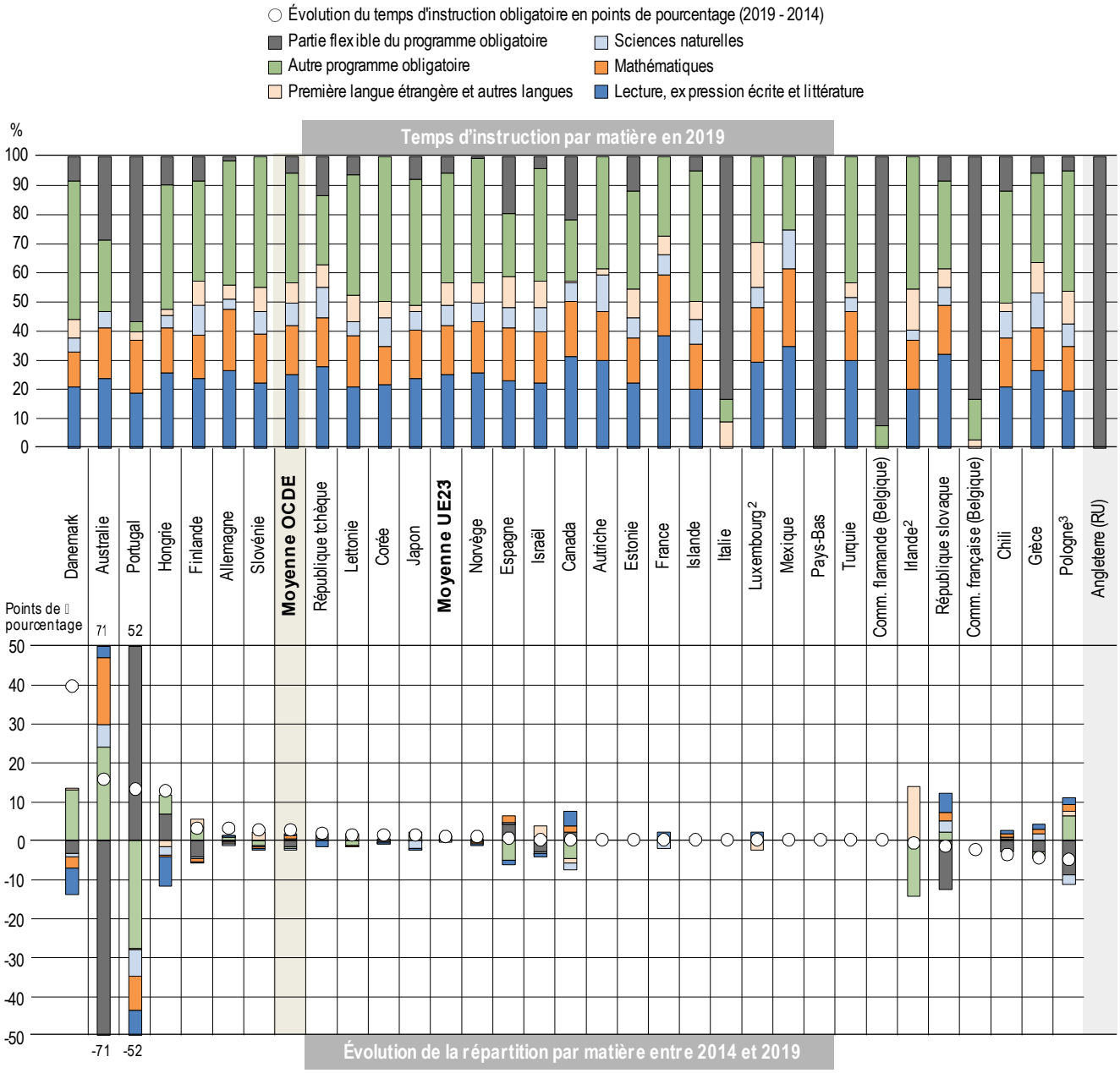
Dans un quart des pays dont les données de 2019 sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible : le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, mais n'est pas spécifié par année d'études. Entre 2014 et 2019, quatre pays seulement ont modifié la flexibilité de la répartition du temps d'instruction entre les années d'études : le Luxembourg (uniquement dans l'enseignement primaire), la Pologne, le Portugal et la République slovaque. En République slovaque par exemple, le temps d'instruction à allouer aux matières obligatoires n'est plus réparti entre les années d'études dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale depuis l'année scolaire 2015/16 (voir les tableaux D1.5 et D1.6 disponibles en ligne).

En Finlande et en Suède, le temps d'instruction reste alloué de façon flexible entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais de nouveaux règlements ont modifié les groupes d'années d'études dans lesquels les établissements sont libres de répartir le temps d'instruction alloué à une matière spécifique entre les années d'études. En Suède par exemple, le temps d'instruction alloué à la plupart des matières pouvait être réparti librement entre toutes les années d'études dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il doit maintenant l'être par groupe de trois années d'études dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D1.1 et le Tableau D1.2).

Dans ces pays, il n'est pas possible d'estimer l'impact de ces changements sur la flexibilité du temps annuel d'instruction obligatoire, car les établissements ou les autorités locales décident de la répartition du temps d'instruction entre plusieurs années d'études.

Graphique D1.2. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire en 2019 et évolution de la répartition par matière entre 2014 et 2019

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

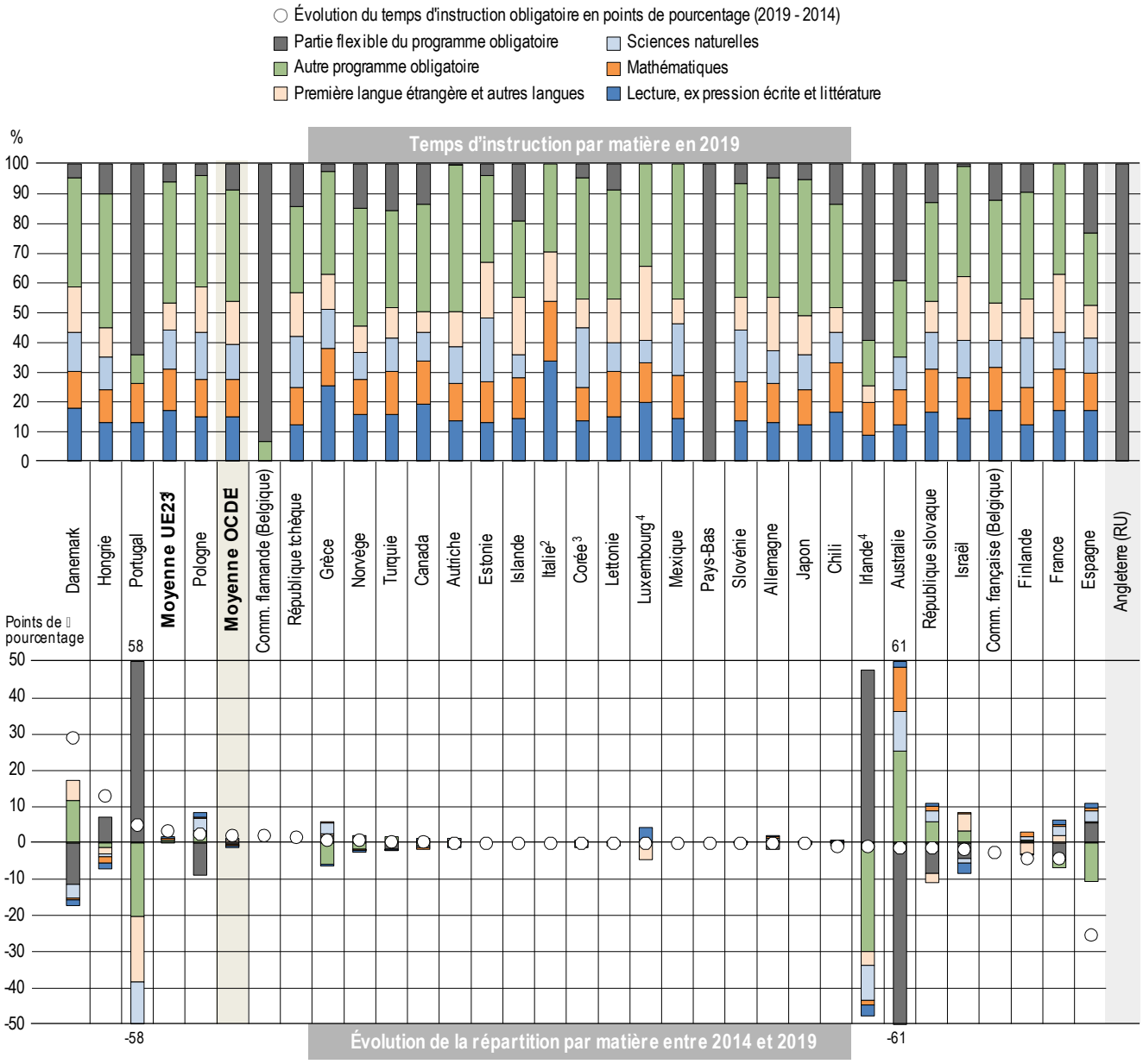


Remarque : L'absence de symbole pour un pays indique qu'il n'existe pas de données sur le nombre total d'heures d'instruction obligatoire pour l'une des deux années de référence correspondantes.
1. À l'exclusion de l'Angleterre (Royaume-Uni), de l'Australie, de la Communauté flamande de Belgique, de la Communauté française (Belgique) de l'Italie, des Pays-Bas et du Portugal.
2. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées en 2019.
3. À l'exclusion des trois premières années d'enseignement primaire durant lesquelles une part importante du temps d'instruction consacré aux matières obligatoires est flexible.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution en points de pourcentage du nombre d'heures d'instruction obligatoire depuis 2014.
Source : OCDE (2020), tableaux D1.1 et D.1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165263

Graphique D1.3. Temps d'instruction par matière dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2019 et évolution de la répartition par matière entre 2014 et 2019

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



Remarque : L'absence de symbole pour un pays indique qu'il n'existe pas de données sur le nombre total d'heures d'instruction obligatoire pour l'une des deux années de référence correspondantes.

1. L'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie (uniquement pour 2014), la Communauté flamande de Belgique, l'Irlande (uniquement pour 2019), les Pays-Bas et le Portugal (uniquement pour 2019) ne sont pas inclus.
2. Les sciences sociales sont incluses dans la lecture, l'expression écrite et la littérature. Les sciences naturelles sont incluses dans les mathématiques.
3. Les technologies de l'information et de la communication et la formation professionnelle et pratique sont incluses dans les sciences naturelles.
4. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées en 2019.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution en points de pourcentage du nombre d'heures d'instruction obligatoire depuis 2014.

Source : OCDE (2020), tableaux D1.1 et D1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165282

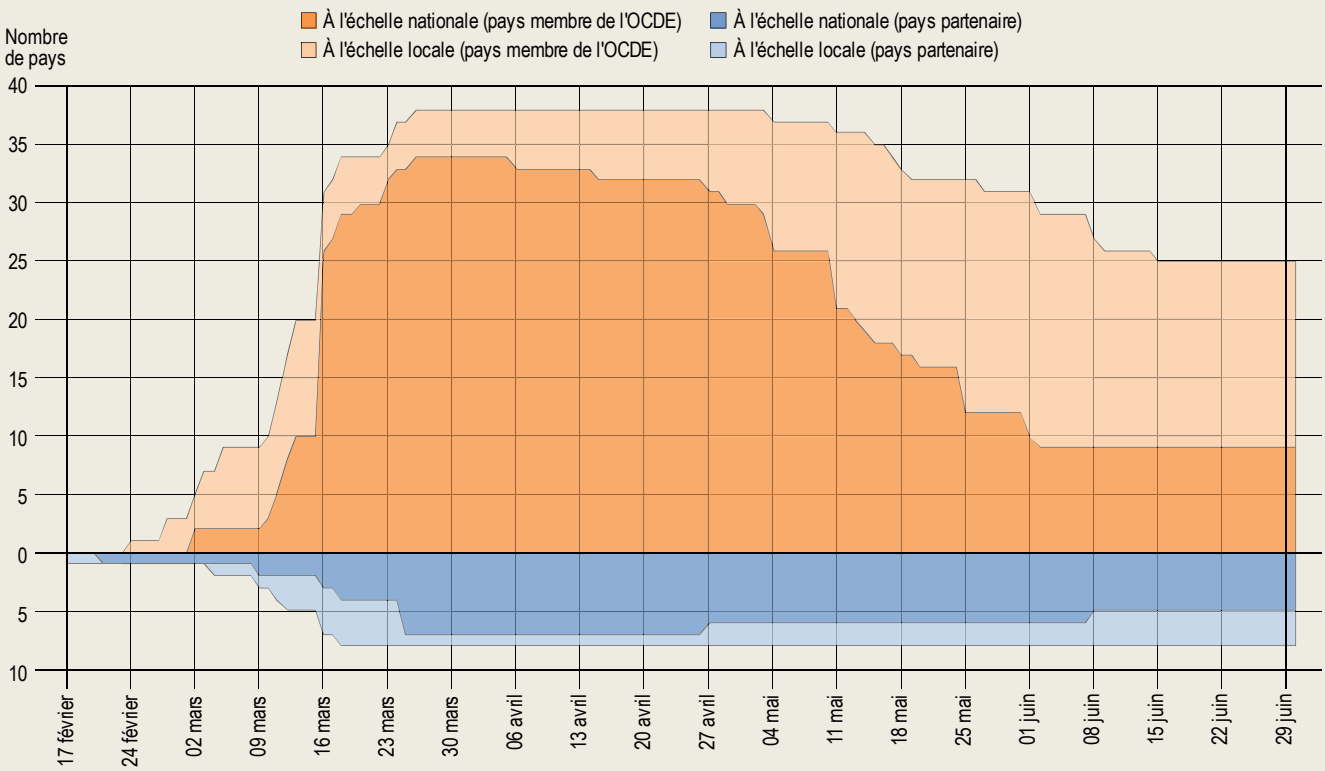
Encadré D1.2. Impact de la pandémie de COVID-19 sur le temps d'instruction

La République populaire de Chine a été le premier des 38 pays membres et des 8 pays partenaires de l'OCDE à l'étude dans la présente édition de *Regards sur l'éducation* à décréter la fermeture des établissements d'enseignement en réaction à la pandémie de COVID-19. La fermeture des établissements a été ordonnée à compter du 16 février 2020 dans quelques régions chinoises où le deuxième semestre commence plus tôt et une semaine plus tard environ sur l'ensemble du territoire national. D'autres pays ont également décrété la fermeture des établissements (l'interdiction de l'accès aux infrastructures, pas nécessairement l'arrêt de l'enseignement et de l'apprentissage) vu l'avancée de la pandémie. Des informations préliminaires de plusieurs sources (voir ci-dessous) permettent de donner un aperçu des mesures prises durant cette pandémie mondiale toujours en cours.

Fin mars, la fermeture d'établissements d'enseignement a été ordonnée dans les 46 pays à l'étude, mais à des degrés divers : à l'échelle nationale dans 41 pays et à l'échelle infranationale ou locale dans 5 autres pays (en Australie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Islande et en Suède). Les pays frappés par la pandémie n'ont toutefois pas tous décidé de fermer les établissements. En Islande, les établissements sont par exemple restés ouverts dans l'enseignement primaire si les classes comptaient moins de 20 élèves. En Suède, la plupart des établissements sont restés ouverts dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais ils sont passés aux cours à distance à partir de la mi-mars dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (UNESCO, 2020[1]).

Graphique D1.4. Nombre de pays où les établissements ont été fermés en raison de la pandémie de COVID-19

Les données concernent la période du 17 février au 30 juin 2020



Remarque : Ce graphique concerne tous les établissements d'enseignement, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement tertiaire. Par fermeture d'établissements à l'échelle locale, on entend la fermeture d'établissements de certains niveaux d'enseignement uniquement ou la fermeture dans certaines entités infranationales.
Source : UNESCO (2020).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165301

Impact sur le nombre de semaines de classe en milieu scolaire

Il est difficile d'estimer avec précision le nombre de semaines de classe concerné dans tous les pays, car la direction des établissements ou les autorités locales sont libres jusqu'à un certain point d'organiser l'année scolaire et d'ordonner la réouverture d'établissements fermés dans plusieurs pays. Il ressort toutefois des données recueillies jusqu'à la fin du mois

de juin 2020 que sur les 46 pays à l'étude ici, des établissements ont été fermés pendant au moins 7 semaines dans 2 pays (4 %), pendant 8 à 12 semaines dans 6 pays (13 %), pendant 12 à 16 semaines dans 24 pays (52 %), pendant 16 à 19 semaines dans 13 pays(28 %) et pendant plus de 19 semaines en Chine (UNESCO, 2020[1]).

Il reste que l'impact réel de la fermeture des établissements pourrait avoir été moins grave, dans la mesure où ces périodes ont été émaillées de congés scolaires. Dans de nombreux pays d'Europe et de l'hémisphère Nord, les vacances de Pâques ou de printemps prévues entre la mi-avril et le début mai ont réduit l'impact de la fermeture des établissements pendant une période pouvant aller jusqu'à deux semaines. Au Japon par exemple, les vacances de printemps sont programmées à la fin mars (voir le graphique X3.D1.2 à l'annexe 3 pour plus d'informations) (UNESCO, 2020[1] ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019[2]).

De plus, certains pays ont réorganisé l'année scolaire pour minimiser l'impact de la crise sanitaire sur le nombre de semaines de classe. Ainsi, les vacances d'hiver ont été avancées en Australie (dans certaines entités infranationales) et au Chili ; l'année scolaire a débuté en avril (soit un mois environ après la date normale) du fait de la réduction des vacances d'été en Corée ; et deux semaines de congé scolaire obligatoire ont été programmées à partir de la mi-mars en Lituanie (OCDE, 2020[3]).

Continuité pédagogique durant la fermeture des établissements

Les pays ont eu recours à divers moyens pour garantir la continuité pédagogique alors que les établissements d'enseignement étaient fermés, par exemple la distribution de dossiers pédagogiques (manuels, fiches, etc.), la diffusion de cours à la radio ou à la télévision et la mise à disposition de ressources pédagogiques en ligne. Ils ont généralement utilisé plusieurs moyens pour atteindre le plus grand nombre d'élèves et étudiants. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, ce sont les plateformes en ligne qui ont été les plus utilisées pendant la fermeture des établissements (Schleicher et Reimers, 2020[4]).

Les plateformes en ligne ont été utilisées dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE à diverses fins, de la publication de dossiers pédagogiques librement consultables à la diffusion de cours à assimiler à un rythme variable en passant par la retransmission des cours des enseignants en temps réel. L'Estonie a par exemple collaboré avec des prestataires privés pour mettre des dossiers pédagogiques gratuitement à la disposition des élèves et des étudiants pendant la fermeture des établissements. En France, le programme de cours à distance « Ma classe à la maison » qui existait déjà a été étendu à tous les élèves dans l'enseignement primaire et secondaire (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2020[5]). En Grèce, les cours des enseignants et d'autres outils d'apprentissage ont été mis en ligne (Ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses, 2020[6] ; Schleicher et Reimers, 2020[4]).

De nombreux pays de l'OCDE ont fait diffuser des émissions éducatives à la télévision pour garantir la continuité pédagogique. Dans certains de ces pays, ces émissions s'adressaient pour la plupart aux élèves scolarisés dans l'enseignement primaire (en Corée, en Grèce et au Portugal, par exemple) plus susceptibles que leurs aînés d'éprouver des difficultés à utiliser les plateformes en ligne ou à gérer seuls leur apprentissage. Les émissions télévisées sont un autre moyen de toucher les élèves qui ne disposent pas des ressources requises pour suivre les cours en ligne. Elles ont des avantages, mais peuvent se limiter à quelques matières vu le temps imparti. En Espagne par exemple, deux chaînes de télévision ont diffusé des émissions d'une heure à raison d'une matière (espagnol, mathématiques, sciences sociales, sciences naturelles et arts ou éducation physique) par jour (Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, 2020[7] ; Schleicher et Reimers, 2020[4]).

D'autres mesures ont également été prises pour aider les élèves dans leur apprentissage à domicile. Au Luxembourg par exemple, le gouvernement a créé un nouveau système d'appui à l'enseignement à domicile qui s'adresse à la fois aux élèves et aux parents. Au Mexique, une ligne téléphonique de soutien scolaire a été ouverte pour aider les élèves (OCDE, 2020[3]).

Dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE, ces mesures ont été prises par les pouvoirs publics avec la participation active des établissements. En Estonie, en Finlande, au Japon et aux Pays-Bas, les établissements ont été plus libres de prendre des dispositions pour garantir la continuité pédagogique (Schleicher et Reimers, 2020[4]).

Réouverture des établissements

Après la mi-avril, plusieurs pays de l'OCDE ont commencé à rouvrir progressivement des établissements dans certains niveaux d'enseignement. À la fin mai, soit plus de deux mois après la fermeture des établissements dans la plupart des pays de l'OCDE, des établissements ont rouvert (du moins en partie) dans deux tiers des pays de l'OCDE (UNESCO, 2020[1] ; Schleicher et Reimers, 2020[4]).

Dans la plupart des pays, des établissements ont rouvert, mais sans présence obligatoire pour ne pas exposer les élèves ou leurs proches à risque à une contamination ou parce que les mesures sanitaires, dont la distanciation physique entre les élèves et enseignants en classe, empêchaient d'accueillir l'effectif au complet (voir l'encadré D2.2). En République tchèque par exemple, les établissements ont rouvert dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 9e année, mais par petits

groupes de 15 élèves maximum, sans présence obligatoire. Ni les élèves, ni les enseignants ne doivent porter de masque si la distance physique de deux mètres est respectée (Schleicher et Reimers, 2020[4]).

De nombreux pays ont rouvert les établissements de manière progressive, dans le cadre d'un processus de plusieurs phases par année d'études ou niveau d'enseignement. Les plus jeunes ont par exemple été les premiers à retourner sur les bancs de l'école au Danemark (dans l'enseignement préprimaire et primaire, moyennant le respect de dispositions telles que la réduction de la taille des classes et la distanciation physique), en France (dans l'enseignement primaire dans la plupart des régions, moyennant la limitation du nombre d'élèves par classe), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire et de 1re à la 4e année dans l'enseignement primaire, moyennant le respect de dispositions telles que la réduction de la taille des classes et la distanciation physique) et aux Pays-Bas (dans l'enseignement primaire). En revanche, les établissements ont rouvert en premier lieu pour les élèves plus âgés, en particulier ceux appelés à passer les examens de fin d'études secondaires ou d'admission dans l'enseignement tertiaire, en Corée et en Grèce (OCDE, 2020[3] ; Schleicher et Reimers, 2020[4] ; UNESCO, 2020[1]).

Les établissements ont commencé à rouvrir en avril et en mai dans de nombreux pays, mais devraient rester fermés dans l'enseignement primaire et secondaire jusqu'à la fin juin, c'est-à-dire jusqu'à la fin de l'année scolaire 2019/20, en Espagne (sauf en 10e et 12e année, avec présence facultative), en Irlande, en Italie, en Lituanie et au Portugal (sauf en 11e et en 12e année) (UNESCO, 2020[1] ; Schleicher et Reimers, 2020[4] ; OCDE, 2020[3]).

Définitions

Par **temps d'instruction ou programme obligatoire,** on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté pour choisir les matières et/ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières.

Par **matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements**, on entend la part totale du temps d'instruction obligatoire définie par les autorités centrales que les autorités régionales ou locales, les établissements ou les enseignants consacrent à des matières de leur choix (ou qu'ils choisissent dans une liste dressée par les autorités centrales en charge de l'éducation). Il est obligatoire pour les établissements de proposer une de ces matières et pour les élèves de la suivre.

Par **matières obligatoires à option choisies par les élèves**, on entend le temps total d'instruction consacré à une ou plusieurs matières que les élèves sont tenus de choisir (dans une série de matières que les établissements sont tenus de proposer) pour se constituer un horaire correspondant au temps total d'instruction obligatoire.

Par **matières obligatoires modulables**, on entend le temps total d'instruction défini par les autorités centrales dans une série donnée de matières, que les autorités régionales ou locales, les établissements d'enseignement ou les enseignants affectent à des matières particulières. Une certaine flexibilité leur est laissée concernant le temps consacré aux matières, mais pas concernant le choix des matières.

La **répartition flexible du temps d'instruction entre plusieurs années d'études** correspond aux cas dans lesquels le programme indique uniquement le temps total d'instruction dans une matière durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans préciser le temps qu'il convient d'y consacrer durant chaque année d'études. Dans ces cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps y consacrer durant chaque année d'études.

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel un établissement public est censé dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans ses locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, du tutorat individuel ou des cours particuliers et des périodes d'examen (journées d'examen en dehors du cadre scolaire, par exemple journées consacrées aux examens nationaux).

Par **temps d'instruction prévu,** on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, que les élèves sont censés suivre dans les établissements publics. Le programme prévu peut être basé sur des règlements ou des normes émanant des autorités centrales (à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie) en charge de l'éducation ou peut être défini dans une série de recommandations à l'échelle régionale.

Par **partie non obligatoire du programme,** on entend le temps total d'instruction que les établissements publics sont tenus de proposer en plus du temps d'instruction obligatoire, mais qui ne s'imposent pas à tous les élèves. Les matières concernées, dites « à option », peuvent varier d'un établissement ou d'une région à l'autre. Les activités proposées avant et après la journée classe ne font pas partie du programme non obligatoire par exemple si elles ne font pas partie du programme officiel ou que les établissements publics ne sont pas tenus de les proposer. Le programme non obligatoire exclut l'accueil des enfants avant et après la journée de classe, même s'il est réglementé.

Méthodologie

Dans le cadre du temps d'instruction obligatoire, cet indicateur porte sur le temps d'instruction prévu, tel qu'il est fixé par la réglementation, soit le temps d'exposition des élèves à l'enseignement en classe dans le cadre institutionnel. Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les élèves suivent effectivement, ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Des différences entre le nombre minimal d'heures de cours prévues par la réglementation et le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays. Le nombre minimal d'heures de cours n'est pas toujours atteint, que ce soit en raison du calendrier scolaire fixé par les établissements, de l'annulation de cours ou de l'absentéisme des enseignants (voir l'encadré D1.1 (OCDE, 2007[8])).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps minimal (ou recommandé) d'instruction entre les diverses matières du programme. Il indique le temps d'instruction prévu dans les années d'études qui font partie de l'enseignement obligatoire à temps plein en filière générale. Ces chiffres sont difficiles à comparer entre les pays en raison de différences dans leur politique de programmes, mais ils donnent un aperçu du nombre d'heures de cours jugé nécessaire pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs qui leur sont fixés en matière d'apprentissage.

Lorsque la répartition du temps d'instruction est flexible entre les années d'études, c'est-à-dire que le temps d'instruction par matière est défini durant un certain nombre d'années d'études, voire durant toute la scolarité obligatoire, sans précision du temps à y consacrer durant chaque année d'étude, le temps d'instruction par âge ou par niveau d'enseignement est calculé dans l'hypothèse que le nombre total d'heures d'instruction est réparti de manière équitable entre les années d'études.

Voir le Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2019[9]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données sur le temps d'instruction :

- Proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2012 sur les enseignants et les programmes et se rapportent à l'année scolaire 2010/11 ;
- Proviennent d'une collecte de données conjointe d'Eurydice et de l'OCDE sur le temps d'instruction réalisée entre 2013 et 2018 et se rapportent au temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale à temps plein entre les années scolaires 2013/14 et 2018/19.

Références

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2019), *The Organisation of School Time in Europe, Primary and General Secondary Education - 2019/20*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg. [2]

Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (2020), *El Ministerio de Educación y FP y RTVE lanzan 'Aprendemos en casa' para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado durante la suspensión de clases presenciales [Ministry of Education and FP and RTVE launch 'learn at home' during school closure]*, Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, Espagne, https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200321-mefprtve.html (consulté le 20 April 2020). [7]

Ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses (2020), *Mathainoume sto spiti [We learn at home]*, Ministère de l'Éducation et des Affaires religieuses, Grèce, https://mathainoumestospiti.gov.gr/ (consulté le 20 April 2020). [6]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020), *Ma classe à la maison : mise en œuvre de la continuité pédagogique [My class at home: implementing educational continuity]*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, France, https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-289680 (consulté le 20 April 2020). [5]

OCDE (2020), *Key country policy responses*, https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate_AllCountries_Public.xlsx (consulté le 25 June 2020). [3]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [9]

OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-fr. [8]

Schleicher, A. et F. Reimers (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*, OCDE, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (consulté le 3 June 2020). [4]

UNESCO (2020), *COVID-19 Educational Disruption and Response*, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (consulté le 25 June 2020). [1]

Tableaux de l'indicateur D1

Tableau D1.1 Temps d'instruction dans l'enseignement primaire obligatoire (2011, 2014 à 2019)

Tableau D1.2 Temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du premier cycle du secondaire1 (2011, 2014 à 2019)

Tableau D1.3 Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire obligatoire (2014 et 2019)

Tableau D1.4 Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle du secondaire obligatoire (2014 et 2019)

WEB Tableau D1.5 *Organisation de l'enseignement primaire obligatoire (2011, 2014 à 2019)*

WEB Tableau D1.6 *Organisation de l'enseignement obligatoire du premier cycle du secondaire, filière générale (2011, 2014 à 2019)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934165149

Tableau D1.1. Temps d'instruction dans l'enseignement primaire obligatoire1 (2011, 2014 à 2019)

Dans les établissements publics

		Nombre d'années comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures						Nombre total d'heures					
			Temps d'instruction obligatoire			Temps d'instruction prévu			Temps d'instruction obligatoire			Temps d'instruction prévu		
		2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019
		(1)	(2)	(4)	(8)	(16)	(18)	(22)	(23)	(25)	(29)	(37)	(39)	(43)
OCDE	**Pays**													
	Australie[2]	7	953	1 000	1 000	953	m	m	6 674	6 000	7 000	6 674	m	m
	Autriche	4	705	705	705	750	m	m	2 820	2 820	2 820	3 000	m	m
	Canada	6	919	919	920	919	919	920	5 512	5 516	5 518	5 512	5 516	5 518
	Chili	6	1 007	1 039	1 008	1 007	1 039	1 008	6 042	6 231	6 047	6 042	6 231	6 047
	Colombie	5	m	1 000	1 000	m	m	1 000	m	5 000	5 000	m	m	5 000
	Costa Rica	6	m	m	1 147	m	m	1 147	m	m	6 880	m	m	6 880
	République tchèque	5	694	687	687	m	m	687	3 469	3 434	3 434	m	m	3 434
	Danemark	7	754	954	1 051	754	1 051	1 051	5 280	6 680	7 360	5 280	7 360	7 360
	Estonie	6	650	661	661	650	661	661	3 898	3 964	3 964	3 898	3 964	3 964
	Finlande[3]	6	626	632	651	654	661	683	3 755	3 794	3 905	3 926	3 965	4 100
	France	5	864	864	864	864	864	864	4 320	4 320	4 320	4 320	4 320	4 320
	Allemagne	4	702	703	724	702	703	724	2 806	2 812	2 896	2 806	2 812	2 896
	Grèce	6	756	786	748	756	1 065	1 144	4 536	4 715	4 488	4 536	6 387	6 864
	Hongrie	4	572	646	692	655	646	692	2 289	2 583	2 769	2 618	2 583	2 769
	Islande	7	857	729	729	857	729	729	6 000	5 100	5 100	6 000	5 100	5 100
	Irlande[2]	6	869	915	905	869	915	905	6 954	5 490	5 430	6 954	5 490	5 430
	Israël	6	956	972	958	956	972	958	5 738	5 831	5 751	5 738	5 831	5 751
	Italie	5	891	891	891	891	891	891	4 455	4 455	4 455	4 455	4 455	4 455
	Japon	6	754	763	770	754	763	770	4 521	4 575	4 621	4 521	4 575	4 621
	Corée	6	632	648	655	632	648	655	3 795	3 885	3 928	3 795	3 885	3 928
	Lettonie	6	m	594	599	m	m	m	m	3 566	3 595	m	m	m
	Lituanie	4	m	m	613	m	m	650	m	m	2 452	m	m	2 600
	Luxembourg	6	924	924	924	924	924	924	5 544	5 544	5 544	5 544	5 544	5 544
	Mexique	6	800	800	800	800	800	800	4 800	4 800	4 800	4 800	4 800	4 800
	Pays-Bas	6	940	940	940	940	m	940	5 640	5 640	5 640	5 640	m	5 640
	Nouvelle-Zélande	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	7	748	748	753	748	748	753	5 234	5 234	5 272	5 234	5 234	5 272
	Pologne	6	649	635	603	703	693	661	3 893	3 807	3 619	4 215	4 156	3 967
	Portugal	6	891	806	910	924	995	1 039	5 347	4 838	5 460	5 544	5 971	6 234
	République slovaque	4	691	673	670	698	673	670	2 765	2 693	2 678	2 793	2 693	2 678
	Slovénie	6	664	664	682	664	778	822	3 986	3 986	4 091	3 986	4 669	4 931
	Espagne	6	875	793	792	875	793	792	5 250	4 757	4 750	5 250	4 757	4 750
	Suède[3]	6	741	754	733	m	m	m	4 444	4 523	4 400	m	m	m
	Suisse	6	m	819	797	m	m	m	m	4 912	4 782	m	m	m
	Turquie[2]	4	720	720	720	864	720	720	5 760	2 880	2 880	6 912	2 880	2 880
	États-Unis	6	m	970	m	m	m	m	m	5 820	m	m	m	m
	Économies													
	Comm. flamande (Belgique)	6	831	821	819	831	821	819	4 984	4 928	4 916	4 984	4 928	4 916
	Comm. française (Belgique)	6	840	849	826	930	849	826	5 040	5 096	4 956	5 580	5 096	4 956
	Angleterre (RU)	6	861	m	m	861	m	m	5 168	m	m	5 168	m	m
	Écosse (RU)	7	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m
	Moyenne OCDE	6	792	801	804	m	m	m	4 710	4 578	4 598	m	m	m
	Moyenne UE23	6	772	768	769	m	m	m	4 393	4 293	4 258	m	m	m
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	660	m	m	660	m	m	3 961	m	m	3 961	m	m
	Fédération de Russie	4	470	517	598	470	m	m	1 881	2 068	2 393	1 881	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Note : Les colonnes présentant les données pour 2014 et de 2016 à 2018 ainsi que le temps d'instruction non obligatoire peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.

2. Le nombre d'années d'études qui correspond à l'enseignement primaire obligatoire a changé en Australie en 2016, en Irlande en 2014, et en Turquie en 2014 en raison de la scission de l'ancienne structure qui regroupait l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Consulter le tableau D1.5 pour de plus amples informations.

3. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction, pour certaines matières, étant flexible entre les différentes années d'études.

Source : OCDE (2013 à 2019). See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165168

Tableau D1.2. Temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du premier cycle du secondaire[1] (2011, 2014 à 2019)

Dans les établissements publics

		Nombre d'années comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures						Nombre total d'heures					
			Temps d'instruction obligatoire			Temps d'instruction prévu			Temps d'instruction obligatoire			Temps d'instruction prévu		
		2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019	2011	2015	2019
		(1)	(2)	(4)	(8)	(16)	(18)	(22)	(23)	(25)	(29)	(37)	(39)	(43)
OCDE	**Pays**													
	Australie	4	1 009	1 000	1 000	m	m	m	4 035	4 000	4 000	m	m	m
	Autriche	4	900	899	900	945	m	m	3 600	3 597	3 600	3 780	m	m
	Canada	3	923	924	924	923	930	927	2 770	2 773	2 771	2 770	2 790	2 780
	Chili	2	1 083	1 067	1 052	1 083	1 067	1 052	2 166	2 134	2 103	2 166	2 134	2 103
	Colombie	4	m	1 200	1 200	m	m	1 200	m	4 800	4 800	m	m	4 800
	Costa Rica	3	m	m	1 120	m	m	1 120	m	m	3 360	m	m	3 360
	République tchèque	4	897	888	888	m	m	888	3 587	3 550	3 550	m	m	3 550
	Danemark	3	930	1 120	1 200	930	1 200	1 200	2 790	3 360	3 600	2 790	3 600	3 600
	Estonie	3	770	823	823	770	823	823	2 310	2 468	2 468	2 310	2 468	2 468
	Finlande[2]	3	856	844	808	913	901	894	2 569	2 533	2 423	2 740	2 704	2 683
	France	4	982	991	946	1 081	1 090	1 135	3 928	3 964	3 784	4 324	4 360	4 540
	Allemagne[3]	5	890	907	904	890	907	904	4 449	4 536	4 521	4 449	4 536	4 521
	Grèce	3	796	785	791	796	785	1 044	2 387	2 356	2 374	2 387	2 356	3 132
	Hongrie	4	659	743	801	859	743	801	2 636	2 970	3 204	3 436	2 970	3 204
	Islande	3	987	839	839	987	839	839	2 960	2 516	2 516	2 960	2 516	2 516
	Irlande	3	935	935	924	935	935	924	2 806	2 806	2 772	2 806	2 806	2 772
	Israël	3	981	1 023	984	981	1 023	984	2 943	3 070	2 952	2 943	3 070	2 952
	Italie	3	990	990	990	990	990	990	2 970	2 970	2 970	2 970	2 970	2 970
	Japon	3	866	895	893	866	895	893	2 598	2 684	2 680	2 598	2 684	2 680
	Corée	3	850	842	842	850	842	842	2 550	2 525	2 525	2 550	2 525	2 525
	Lettonie	3	m	794	794	m	m	m	m	2 381	2 381	m	m	m
	Lituanie	6	m	m	804	m	m	923	m	m	4 826	m	m	5 539
	Luxembourg[4]	3	900	845	845	900	845	845	3 600	2 535	2 535	3 600	2 535	2 535
	Mexique	3	1 167	1 167	1 167	1 167	1 167	1 167	3 500	3 500	3 500	3 500	3 500	3 500
	Pays-Bas[5]	3	1 000	1 000	1 000	m	m	1 000	4 000	3 000	3 000	m	m	3 000
	Nouvelle-Zélande	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	3	855	874	874	855	874	874	2 566	2 622	2 622	2 566	2 622	2 622
	Pologne	3	746	810	829	800	875	893	2 239	2 430	2 488	2 399	2 624	2 678
	Portugal	3	924	892	918	950	919	945	2 772	2 675	2 754	2 851	2 756	2 834
	République slovaque	5	821	819	815	832	819	815	4 104	4 095	4 073	4 161	4 095	4 073
	Slovénie	3	817	766	766	817	911	944	2 451	2 298	2 298	2 451	2 733	2 833
	Espagne[4]	3	1 050	1 059	1 054	1 050	1 059	1 054	4 200	4 234	3 161	4 200	4 234	3 161
	Suède[2]	3	741	754	830	m	m	m	2 222	2 262	2 490	m	m	m
	Suisse	3	m	963	945	m	m	m	m	2 888	2 836	m	m	m
	Turquie	4	a	840	843	a	840	843	a	3 360	3 371	a	3 360	3 371
	États-Unis	3	m	1 019	m	m	m	m	m	3 057	m	m	m	m
	Économies													
	Comm. flamande (Belgique)	2	955	947	945	955	947	945	1 909	1 893	1 890	1 909	1 893	1 890
	Comm. française (Belgique)	2	960	971	944	1 020	971	944	1 920	1 941	1 888	2 040	1 941	1 888
	Angleterre (RU)	3	912	m	m	912	m	m	2 736	m	m	2 736	m	m
	Écosse (RU)[4]	3	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m
	Moyenne OCDE	3	908	921	922	m	m	m	2 977	2 994	3 030	m	m	m
	Moyenne UE23	3	883	890	892	m	m	m	3 008	2 948	3 002	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	744	m	m	896	m	m	2 232	m	m	2 688	m	m
	Brésil	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	1 020	m	m	1 020	m	m	3 060	m	m	3 060	m	m
	Fédération de Russie	5	877	877	803	877	m	m	4 384	4 384	4 016	4 384	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les colonnes présentant les données pour 2014 et de 2016 à 2018 ainsi que le temps d'instruction non obligatoire peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein
2. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures ; pour certaines matières, l'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
3. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.
4. Le nombre d'années d'études qui correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire a changé au Luxembourg en 2014, en Écosse (Royaume-Uni) et en Espagne en 2016. Consulter le tableau D1.6 pour de plus amples informations.
5. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.

Source : OCDE (2013 à 2019). See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165187

Tableau D1.3. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire obligatoire (2014 et 2019)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

		Lecture, expression écrite et littérature		Mathématiques		Sciences naturelles		Deuxième langue		Autres langues		Matières obligatoires modulables		Matières obligatoires à option choisies par les élèves		Matières obligatoires modulables choisies par les établissements		Total programme obligatoire	
		2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(9)	(10)	(11)	(12)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OCDE	**Pays**																		
	Australie[1]	x(27)	24	x(27)	17	x(27)	6	x(27)	x(32)	x(27)	x(32)	100 d	x(32)	x(27)	m	x(27)	29 d	**100**	**100**
	Autriche	30	30	17	17	13 d	13 d	2	2	0	a	a	a	0	a	a	a	**100**	**100**
	Canada	27	31	18	19	8	6	2	1	0	a	16	17	0	a	3	5	**100**	**100**
	Chili	20	21	16	17	9	9	3	3	x(31)	x(32)	a	a	0	a	15 d	12 d	**100**	**100**
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Costa Rica	m	23	m	19	m	14	m	12	m	a	m	a	m	a	m	a	**m**	**100**
	République tchèque	30	28	17	17	10 d	10 d	8	8	0	a	a	a	x(31)	x(32)	12 d	14 d	**100**	**100**
	Danemark	27	21	15	12	6	5	6	5	0	1	11	8 d	0	a	0	a	**100**	**100**
	Estonie	23	23	15	15	7	7	8	8	2	2	a	a	a	a	12 d	12 d	**100**	**100**
	Finlande[2]	24	23	16	15	11	10	6	7	0	1	6	4	a	a	7	4	**100**	**100**
	France	37	38	21	21	9 d	7 d	6	6	0	a	0	a	0	a	0	a	**100**	**100**
	Allemagne	26	27	20	21	4	4	5	5	a	a	a	a	2	1	a	a	**100**	**100**
	Grèce	25	27	13	14	10	12	8	8	2	2	a	a	a	a	8	6	**100**	**100**
	Hongrie	33	25	16	16	6	4	3	2	0	a	a	a	a	a	3	10	**100**	**100**
	Islande	20	20	16	16	8	8	6 d	6 d	x(9)	x(10, 30)	0	a	5 d	5 d	a	x(30)	**100**	**100**
	Irlande[3]	20	20	17	17	4 d	4 d	0	14	a	a	a	a	a	a	m	a	**100**	**100**
	Israël	23	22	18	18	9 d	8	6	6	0	3	0	a	0	a	7	4	**100**	**100**
	Italie[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	9	9	0	a	84 d	84 d	a	a	a	x(34)	**100**	**100**
	Japon	24	24	17	16	8	7	1	2	a	a	7	7	0	a	m	a	**100**	**100**
	Corée	22	21	14	14	9 d	9 d	6	6	0	a	0	a	0	a	0	a	**100**	**100**
	Lettonie	21	21	17	17	5	5	7	8	1	1	a	a	a	a	6	6	**100**	**100**
	Lituanie	m	32	m	19	m	4	m	8	m	a	m	a	m	a	m	a	**m**	**100**
	Luxembourg[3]	26 d	29	19	19	7	7	x(1)	15	18	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
	Mexique	35	35	27	27	13	13	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
	Pays-Bas[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	0	a	100 d	100 d	a	a	a	a	**100**	**100**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Norvège	26	26	17	17	6	7	7	7	0	a	a	a	0	a	1	1	**100**	**100**
	Pologne[4]	18	20	14	15	10	8	10	12	0	a	0	a	a	a	13	5	**100**	**100**
	Portugal[1]	27	18	27	18	7	x(28)	3	3	0	a	a	53 d	0	a	5	4 d	**100**	**100**
	République slovaque	27	32	15	17	3	6	6	6	x(31)	x(32)	a	a	x(31)	x(32)	21 d	8 d	**100**	**100**
	Slovénie	23	22	17	17	8	8	6	8	0	a	a	a	0	a	a	a	**100**	**100**
	Espagne	24	23	16	18	7	7	10	11	0	x(32)	a	a	7 d	x(32)	9	20 d	**100**	**100**
	Suède[2]	m	27	m	19	m	8	m	6	m	1	m	a	m	6	m	a	**m**	**100**
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	m	a	m	a	m	a	**m**	**m**
	Turquie	30	30	17	17	5	5	5	5	0	a	a	a	0	a	a	a	**100**	**100**
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Économies																		
	Comm. flamande (Belgique)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	a	a	93 d	93 d	a	a	x(27)	x(28)	**100**	**100**
	Comm. française (Belgique)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	2	2	0	a	83 d	83 d	0	a	0	a	**100**	**100**
	Angleterre (RU)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	a	a	100 d	100 d	a	a	a	a	**100**	**100**
	Écosse (RU)[1]	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	0	a	a	a	a	a	a	a	**a**	**m**
	Moyenne OCDE[1]	25	25	16	17	8	8	5	6	1	0	2	1	1	0	5	4	**100**	**100**
	Moyenne UE23[1]	25	25	16	16	7	7	6	7	1	1	1	1	1	0	6	5	**100**	**100**
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	0	a	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Fédération de Russie	m	36	m	16	m	8	m	6	m	a	m	a	m	a	m	9	**m**	**100**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**

Remarque : Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Les colonnes présentant d'autres matières ainsi que le temps d'instruction non obligatoire peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. 1. L'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, la Communauté flamande (Belgique), la Communauté française (Belgique), l'Écosse (Royaume-Uni), l'Italie, les Pays-Bas et le Portugal ne sont pas inclus dans les moyennes.
2. Dans certaines matières, l'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
3. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées en 2019. En Irlande, La première langue étrangère est inclus dans la catégorie « Autres matières » en 2014.
4. À l'exclusion des trois premières années d'enseignement primaire durant lesquelles une part importante du temps d'instruction consacré aux matières obligatoires est flexible.

Source : OCDE (2014 et 2019). See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165206

Tableau D1.4. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire (2014 et 2019)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

		Lecture, expression écrite et littérature		Mathématiques		Sciences naturelles		Première langue étrangère		Autres langues		Matières obligatoires modulables		Matières obligatoires à option choisies par les élèves		Matières obligatoires modulables choisies par les établissements		Total programme obligatoire	
		2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019	2014	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(9)	(10)	(11)	(12)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OCDE	**Pays**																		
	Australie[1,2]	x(27)	12	x(27)	12	x(27)	11	x(27)	x(32)	x(27)	x(32)	100 [d]	x(32)	x(27)	18	x(27)	22 [d]	**100**	**100**
	Autriche	14	13	14	13	12	12	12	12	0	x(30)	a	a	1	1 [d]	a	a	**100**	**100**
	Canada	19	19	15	15	10	9	7	7	0	a	4	0	1	4	8	10	**100**	**100**
	Chili	16	16	16	16	11	11	8	8	x(31)	x(32)	a	a	0	a	14 [d]	14 [d]	**100**	**100**
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Costa Rica	m	12	m	12	m	12	m	7	m	7	m	a	m	a	m	2	**m**	**100**
	République tchèque	12	12	12	12	17	17	10	10	5	5	a	a	x(31)	x(32)	15 [d]	15 [d]	**100**	**100**
	Danemark	19	18	13	13	17	13	10	8	x(29)	8	0	a	12 [d]	5 [d]	4	a	**100**	**100**
	Estonie	13	13	14	14	21	21	10	10	10	10	a	a	a	a	4 [d]	4 [d]	**100**	**100**
	Finlande[3]	12	12	12	13	16	16	9	8	7	5	4	6	a	a	5	4	**100**	**100**
	France	15	17	14	14	10	12	12	12	5	7	0	a	4 [d]	a	1	a	**100**	**100**
	Allemagne	13	13	12	13	11	11	12	12	6	6	a	a	7	5	a	a	**100**	**100**
	Grèce	26	25	11	12	10	13	6	6	6	6	a	a	a	a	1	3	**100**	**100**
	Hongrie	15	13	13	11	12	11	12	10	0	a	a	a	a	a	3	10	**100**	**100**
	Islande	14	14	14	14	8	8	19 [d]	19 [d]	x(9)	x(10, 30)	0	a	20 [d]	20 [d]	a	x(30)	**100**	**100**
	Irlande[1,4,5]	12	9	12	11	10	x(32)	10	6	m	x(32)	m	a	m	a	12	60 [d]	**100**	**100**
	Israël	17	14	14	14	14 [d]	13	11	11	6	10	3	a	0	a	2 [d]	0	**100**	**100**
	Italie	33 [d]	33 [d]	20 [d]	20 [d]	x(3)	x(4)	10	10	7	7	0	a	a	a	a	x(34)	**100**	**100**
	Japon	12	12	12	12	12	12	13	13	a	a	6	5	0	a	m	a	**100**	**100**
	Corée	13	13	11	11	19 [d]	20 [d]	10	10	0	a	0	a	x(31)	x(32)	6 [d]	5 [d]	**100**	**100**
	Lettonie	15	15	16	16	10	10	8	8	6	6	a	a	a	a	9	9	**100**	**100**
	Lituanie	m	18	m	13	m	13	m	10	m	5	m	a	m	a	m	a	**m**	**100**
	Luxembourg[4]	15	19	13	13	8	8	17	12	13	13	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
	Mexique	14	14	14	14	17	17	9	9	a	a	a	a	a	a	a	a	**100**	**100**
	Pays-Bas[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	100 [d]	100 [d]	a	a	a	a	**100**	**100**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Norvège	15	15	12	12	10	9	9	8	x(29)	x(30)	a	a	13 [d]	15 [d]	0	x(30)	**100**	**100**
	Pologne[6]	14	15	12	12	12	16	14 [d]	11	x(9)	4	0	a	a	a	13	4	**100**	**100**
	Portugal[1]	13	13	13	13	18	x(28)	9	x(28)	9	x(28)	a	61 [d]	0	a	7	3 [d]	**100**	**100**
	République slovaque	16	16	13	14	10	12	10	10	3	x(32)	a	a	x(31)	x(32)	21 [d]	13 [d]	**100**	**100**
	Slovénie	13	13	13	13	17	17	11	11	x(29)	x(30)	a	a	7 [d]	7 [d]	a	a	**100**	**100**
	Espagne	16	17	12	13	8	11	11	11	0	x(32)	a	a	18	x(32)	0	23 [d]	**100**	**100**
	Suède[3]	m	12	m	12	m	11	m	8	m	11	m	a	m	5	m	a	**m**	**100**
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	a	**m**	**m**
	Turquie	16	16	14	14	11	11	10	10	0	x(30)	a	a	17	16 [d]	a	a	**100**	**100**
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Économies																		
	Comm. flamande (Belgique)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	73 [d]	73 [d]	a	a	20	20	**100**	**100**
	Comm. française (Belgique)	17	17	14	14	9	9	13	13	0	a	0	a	13 [d]	x(32)	0	13 [d]	**100**	**100**
	Angleterre (RU)[1]	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	x(27)	x(28)	a	a	100 [d]	100 [d]	a	a	a	a	**100**	**100**
	Écosse (RU)[1]	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	x(27)	m	0	m	a	a	a	a	a	a	**a**	**m**
	Moyenne OCDE[1]	15	15	13	12	12	12	10	10	4	5	1	0	4	4	4	5	**100**	**100**
	Moyenne UE23[1]	15	15	13	13	12	12	10	10	5	6	0	0	4	1	4	5	**100**	**100**
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Fédération de Russie	m	22	m	16	m	17	m	10	m	a	m	a	m	m	m	7	**m**	**100**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**

Remarque : Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Les colonnes présentant d'autres matières ainsi que le temps d'instruction non obligatoire peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie (uniquement pour 2014), la Communauté flamande (Belgique), l'Écosse (Royaume-Uni), l'Irlande (uniquement pour 2019), l'Italie, les Pays-Bas et le Portugal (uniquement pour 2019) ne sont pas inclus dans les moyennes.
2. Les valeurs relatives au temps d'instruction prévu dérivées du programme scolaire australien partent du principe que certaines matières pouvant être considérées comme obligatoires en 7e et en 8e année peuvent être proposées aux élèves à titre optionnel en 9e et en 10e année.
3. Pour certaines matières, l'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
4. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées en 2019.
5. Temps d'instruction réel en 2014.
6. Le temps d'instruction des autres langues étrangères est inclus dans celui de la première langue étrangère en 9e année en 2019.

Source : OCDE (2014 et 2019). See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

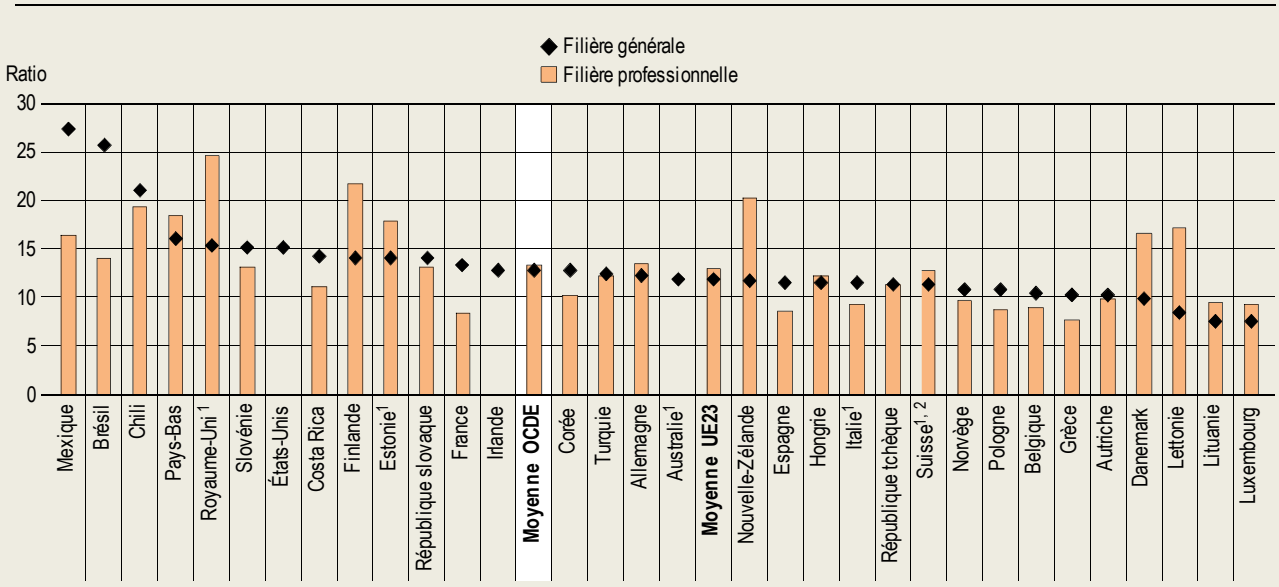
StatLink https://doi.org/10.1787/888934165225

Indicateur D2. Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?

Faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière peut influer fortement sur le taux d'encadrement. Dans 40 % environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le taux d'encadrement est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale.
- Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les taux d'encadrement sont en moyenne légèrement plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Entre 2005 et 2018, la taille des classes a diminué en moyenne de 2 % dans l'enseignement primaire et de 7 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE.

Graphique D2.1. Taux d'encadrement dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2018)



1. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement - voir l'annexe 3 pour plus de précisions.
2. Établissements publics uniquement.
Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant en filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau D2.1. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165396

Contexte

La taille des classes et les taux d'encadrement sont au cœur des débats sur l'éducation, car ils se conjuguent à d'autres facteurs pour déterminer la demande d'enseignants. Parmi ces facteurs, citons le temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et le temps de travail des enseignants et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches (voir l'indicateur D4). Outre le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et le temps d'instruction (voir l'indicateur D1), la taille des classes et le taux d'encadrement ont aussi un impact important sur le

niveau des dépenses de fonctionnement au titre du salaire des enseignants dans le budget de l'éducation (voir l'Encadré D2.3).

Le taux d'encadrement, qui est dérivé du nombre d'élèves ou d'étudiants par enseignant, est également un indicateur important de la ventilation du budget de l'éducation. Des arbitrages s'imposent parfois entre certaines mesures telles que l'augmentation du taux d'encadrement (moins d'élèves ou étudiants par enseignant) et la revalorisation du salaire des enseignants et l'investissement dans la formation continue, l'augmentation des investissements dans le matériel pédagogique ou encore le recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation souvent nettement moins bien rémunérés que les enseignants.

Il est courant de considérer que des effectifs réduits sont bénéfiques, car ils permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins de chacun de leurs élèves et de passer moins de temps à gérer les perturbations pendant les cours. Pourtant, les effets de la variation de la taille des classes sur la performance des élèves ne sont pas étayés par des éléments probants (Fredriksson, Öckert et Oosterbeek, 2013[1] ; OCDE, 2017[2]), même s'il apparaît que des classes moins denses pourraient être bénéfiques pour des groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (Piketty et Valenaire, 2006[3]). L'évolution de la taille des classes au fil du temps peut être révélatrice de déséquilibres entre l'offre et la demande d'enseignants. Certains pays éprouvent des difficultés à recruter des enseignants pour répondre à l'accroissement des effectifs scolarisés, tandis que d'autres peinent à réduire leur corps enseignant pour l'adapter compte tenu de la baisse des effectifs scolarisés (OCDE, 2019[4]).

Dans le cadre de la crise sanitaire mondiale liée au COVID-19, la taille des classes sera un paramètre tout à fait essentiel, car il déterminera si les établissements d'enseignement rouvriront et, dans l'affirmative, dans quelles conditions ils rouvriront une fois levées les mesures de confinement prises dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Les mesures de distanciation physique consistent à imposer aux élèves de respecter une distance de sécurité minimale en classe. Les pays où les classes sont plus denses auront plus de difficultés à réorganiser les groupes pour réduire les risques de transmission du virus (voir l'Encadré D2.2).

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Ce taux d'encadrement varie toutefois entre les pays : il est de 9 élèves par enseignant en Grèce et au Luxembourg, mais de 26 élèves par enseignant au Mexique.
- Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 21 par classe dans les pays de l'OCDE. Les élèves sont moins de 25 par classe dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Israël, au Japon et au Royaume-Uni.
- En moyenne, la taille moyenne des classes ne varie pas de plus d'un élève entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE.

Analyse

Taux d'encadrement

Selon le niveau d'enseignement

Le taux d'encadrement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves ou étudiants (en équivalents temps plein) d'un niveau d'enseignement est divisé par le nombre d'enseignants (en équivalents temps plein) en poste au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement. Le taux d'encadrement ne tient compte ni du rapport entre le temps d'instruction des élèves et le temps de travail quotidien des enseignants, ni de la part de ce temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. Ce taux ne peut donc être interprété en termes de taille des classes (voir l'Encadré D2.1).

Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Ce taux d'encadrement varie toutefois entre les pays : il est de 9 élèves par enseignant en Grèce et au Luxembourg, mais de 26 élèves par enseignant au Mexique. En moyenne, le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé dans l'enseignement secondaire (13 élèves par enseignant) que dans l'enseignement primaire. La diminution du taux d'encadrement entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire peut être imputable à la variation du temps annuel d'instruction (qui tend à augmenter avec le niveau d'enseignement, tout comme le nombre d'enseignants) ou à la variation du temps d'enseignement (qui diminue avec le niveau d'enseignement, à mesure que la spécialisation des enseignants par matière s'accentue). Le Chili, la Colombie, le Costa Rica, la Hongrie, le Mexique et les Pays-Bas sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D2.1).

En moyenne, le taux d'encadrement ne varie guère entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (13 élèves par enseignant). Dans certains pays toutefois, il varie fortement entre ces deux niveaux d'enseignement. C'est le cas en Finlande, où le nombre d'élèves par enseignant passe du simple à plus du double entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est l'inverse au Mexique où dans l'enseignement secondaire, les élèves sont 33 par enseignant dans le premier cycle, contre 22 seulement par enseignant dans le deuxième cycle (voir le Tableau D2.2).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement varie parfois sensiblement entre la filière générale et la filière professionnelle, même s'il est en moyenne du même ordre dans les deux filières (13 élèves par enseignant). Dans 40 % environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le taux d'encadrement est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale. Il y a environ neuf élèves de plus par enseignant en filière professionnelle qu'en filière générale en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. La tendance inverse s'observe dans des pays tels que le Brésil et le Mexique : il y a plus de 10 élèves de plus par enseignant en filière générale (voir le Graphique D2.1).

Plusieurs facteurs conjugués peuvent influer sur la variation du taux d'encadrement entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, les formations en filière professionnelle sont largement dispensées en entreprise et, par conséquent, les élèves passent énormément de temps en dehors des établissements d'enseignement de sorte que le nombre d'enseignants requis est moins élevé (OCDE, 2017[5]). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant tend à être plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans les pays où plus de la moitié de l'effectif en filière professionnelle suit un programme emploi-études. En revanche, il tend à être plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle à ce niveau d'enseignement dans la plupart des pays où la totalité de l'effectif en filière professionnelle suit une formation scolaire.

Toutefois, la filière n'explique pas à elle seule toutes les différences de taux d'encadrement entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. D'autres facteurs, dont le domaine d'études, influent aussi sur le taux d'encadrement en filière professionnelle. Les enseignants doivent par exemple redoubler de vigilance et surveiller les élèves de près dans certains domaines, en particulier ceux où les élèves ont accès à des équipements plus sophistiqués (Hoeckel, 2008[6]). C'est souvent le cas dans des domaines tels que l'ingénierie, les industries de transformation et la construction ou dans certaines spécialités en rapport avec la santé et la protection sociale. En Lettonie et au Royaume-Uni par exemple, l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans les deux grands domaines que sont, d'une part, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et, d'autre part, la santé et la protection sociale est l'un des moins élevés des pays de l'OCDE (voir l'encadré B7.1). Dans ces deux pays, il y a neuf élèves de plus par enseignant en filière professionnelle qu'en filière générale ; c'est l'écart le plus important de tous les pays de l'OCDE. Par contraste, les domaines d'études des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle sont plus diversifiés en Allemagne, en Autriche et en Suisse, ce qui pourrait y expliquer les taux d'encadrement comparables entre les filières. Ces différences peuvent avoir d'importantes implications pour le coût de la filière professionnelle, puisque les formations professionnelles de haut niveau nécessitent à la fois des équipements spécialisés et davantage de ressources humaines (Klein, 2001[7]). Dans la plupart des pays dont les données sont

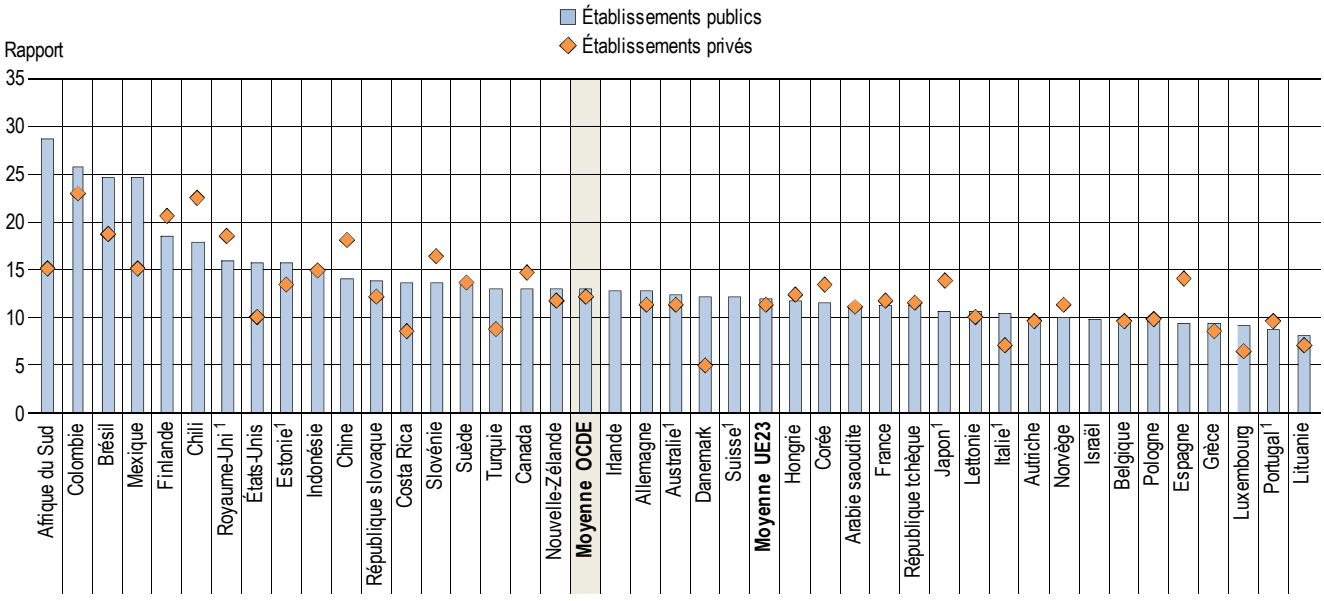
disponibles, le coût unitaire de la formation est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré C1.1).

Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont en moyenne 15 par enseignant. On compte 4 étudiants seulement par enseignant au Luxembourg, mais plus de 25 par enseignant en Colombie et en Indonésie. La différence de taux d'encadrement entre l'enseignement tertiaire de cycle court, la licence, le master et le doctorat, ou formation équivalente, varie dans les pays dont les données sont disponibles. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence puisque le taux d'encadrement reste un indicateur limité des ressources pédagogiques dans l'enseignement tertiaire, où les chercheurs constituent parfois une part importante du corps professoral. De plus, le taux de scolarisation relativement faible dans l'enseignement de cycle court qui s'observe dans certains pays limite la comparabilité entre les niveaux de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B1).

Selon le type d'établissements

Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les taux d'encadrement sont en moyenne légèrement plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D2.2). Toutefois, cette tendance varie sensiblement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 40 % environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Parmi ces pays, les différences les plus marquées de taux d'encadrement s'observent au Chili, en Espagne et au Portugal, où les élèves sont au moins 5 de plus par enseignant dans les établissements privés que dans les établissements publics, et au Luxembourg, où ils sont 17 de plus par enseignant. Le nombre d'élèves par enseignant est en revanche plus de deux fois plus élevé dans les établissements publics en Fédération de Russie et au Mexique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'élèves par enseignant est plus élevé dans les établissements privés dans 18 pays, moins élevé dans les établissements publics dans 13 pays et similaire dans les deux types d'établissements dans 8 pays. C'est au Mexique que la différence de taux d'encadrement est la plus importante de tous les pays de l'OCDE : les élèves sont 10 de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés à ce niveau d'enseignement. Parmi les pays partenaires, la différence est la plus marquée en Afrique du Sud : les élèves sont 14 de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique D2.2).

Graphique D2.2. Taux d'encadrement dans le deuxième cycle du secondaire, selon le type d'établissement (2018)



1. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement - voir l'annexe 3 pour plus de précisions.
Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant dans les établissements publics.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau D2.2. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165415

Dans l'ensemble, la différence de taux d'encadrement entre les établissements publics et les établissements privés est du même ordre dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, mais certains pays font figure d'exception. Dans 40 % environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le taux d'encadrement varie davantage entre les établissements publics et privés dans le premier cycle que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Danemark et en Italie par exemple, le taux d'encadrement est du même ordre dans les établissements publics et les établissements privés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il y a respectivement sept et quatre élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans d'autres pays, la différence de taux d'encadrement est moindre dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : au Mexique par exemple, les établissements publics comptent 22 élèves de plus par enseignant que les établissements privés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais 9 élèves de plus seulement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Enfin, la situation inverse s'observe dans certains pays. Au Japon, le nombre d'élèves par enseignant est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette tendance contrastée qui s'observe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut en partie expliquer les différences de formations proposées par les établissements publics et privés. En Norvège par exemple, peu d'établissements privés proposent des formations en filière professionnelle, où le nombre d'élèves par enseignant est légèrement moins élevé qu'en filière générale. De plus, les établissements privés tendent à accueillir une plus grande part de l'effectif dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, ce qui peut aussi influer sur le taux d'encadrement à ce niveau (voir le Tableau D2.2 et le Graphique D2.2).

Encadré D2.1. Quelle est la relation entre la taille des classes et le taux d'encadrement ?

La taille des classes (voir le Tableau D2.3) est calculée en fonction du nombre d'élèves suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupe. Elle est calculée comme suit : l'effectif d'élèves ou d'étudiants est divisé par le nombre de classes. Le taux d'encadrement (voir le Tableau D2.1et le Tableau D2.2) est calculé comme suit : l'effectif d'élèves ou d'étudiants en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, en poste au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement.

Ces deux indicateurs mesurent par conséquent des caractéristiques très différentes des systèmes d'éducation. Le taux d'encadrement est révélateur du volume de ressources pédagogiques des pays rapporté à leur effectif scolarisé, tandis que la taille des classes indique le nombre moyen d'élèves ou d'étudiants par classe.

Vu les différences conceptuelles entre le taux d'encadrement et la taille moyenne des classes, des pays où les taux d'encadrement sont similaires peuvent se distinguer par des tailles de classe différentes. Aux États-Unis et en Israël par exemple, le taux d'encadrement est du même ordre (15 élèves par enseignant) dans l'enseignement primaire, mais la taille moyenne des classes y est sensiblement différente (21 élèves par classe aux États-Unis, contre 26 élèves par classe en Israël). Cette différence s'explique dans la mesure où le temps d'enseignement est considérablement plus élevé aux États-Unis qu'en Israël, de sorte que par comparaison avec leurs collègues israéliens, les enseignants américains donnent plus de cours par jour et peuvent par conséquent travailler dans des classes moins denses (voir l'indicateur D4).

Taille des classes

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Cet indicateur sur la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, car la taille des classes est difficile à définir et à comparer aux niveaux supérieurs d'enseignement, où les élèves ou étudiants sont souvent répartis dans des classes différentes selon les matières.

Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 21 par classe dans les pays de l'OCDE. Les élèves sont moins de 25 par classe dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Israël, au Japon et au Royaume-Uni. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont en moyenne 23 par classe dans les pays de l'OCDE. Parmi les pays dont les données sont disponibles, on compte moins de 20 élèves par classe en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg et en République slovaque, mais plus de 30 élèves par classe au Chili, en Colombie, au Costa Rica et au Japon (voir le Tableau D2.3).

L'effectif des classes tend à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais dans une mesure qui varie entre les pays. C'est au Costa Rica que l'augmentation est la plus forte de tous les pays de

l'OCDE : 18 élèves de plus. Au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Australie, au Chili, en Fédération de Russie, en Finlande, en Hongrie et en Lettonie, le nombre d'élèves par classe diminue entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le Tableau D2.3).

Encadré D2.2. La taille des classes, un paramètre crucial pour la réouverture des établissements d'enseignement durant la pandémie de COVID-19

La crise sanitaire qui a éclaté dans le monde entier du fait du COVID-19 a entraîné la fermeture totale des établissements d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. La question de savoir quand et comment rouvrir les établissements est particulièrement épineuse et délicate aujourd'hui pour les responsables politiques. Leur décision devra immanquablement tenir compte de la prévalence du virus, sa vitesse de propagation et la probabilité d'une nouvelle vague de contamination, autant de facteurs qui varient sensiblement entre les pays. Certains pays, dont l'Espagne, l'Irlande, l'Italie et la Lituanie, ont préféré ne pas rouvrir les établissements avant le début de l'année scolaire 2020/21 et s'en tenir aux cours en ligne pour garantir la continuité pédagogique. Il a été décidé de laisser les établissements fermés jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours (2019/20) dans certains pays, mais de les rouvrir progressivement dans d'autres. Il faudra toutefois évaluer avec précision les mesures d'hygiène et de prévention prises pour protéger les élèves et les enseignants du risque de contamination si les établissements rouvrent au beau milieu d'une crise sanitaire.

La question de la réouverture des établissements a été analysée à la lumière des données scientifiques sur la propagation de la maladie et les moyens de l'enrayer. La plupart des pays ont décidé de rouvrir progressivement les établissements, par phase successive, pour que des mesures de prévention puissent être prises. De nombreux pays, dont le Danemark, la France, la Norvège et les Pays-Bas, ont donné la priorité aux premiers niveaux d'enseignement, vu l'importance de l'école pour le développement cognitif pendant l'enfance et la difficulté d'amener les jeunes enfants à apprendre en ligne. D'autres pays, dont la Corée, la Grèce, l'Islande et le Portugal ont revanche donné la priorité au deuxième cycle de l'enseignement secondaire plutôt qu'à l'enseignement primaire (voir l'encadré D1.2) (Schleicher et Remiers, 2020[8]) (OCDE, 2020[9]).

Il reste que la réouverture des établissements dépend d'un certain nombre de mesures de prévention qu'il a été imposé aux directions de prendre pour contenir la propagation de la maladie. Il est établi que l'une de ces mesures, la distanciation physique, est des plus efficaces. Dans le cadre scolaire, cela implique de réduire les contacts entre les groupes d'élèves et de faire respecter une distance d'un ou deux mètres entre les élèves et le personnel. Dans certains pays, cette distance de sécurité dépend de la mesure dans laquelle la propagation du virus est endiguée. Au Japon par exemple, la distance de sécurité est fixée à un mètre dans les régions moins touchées (stade 1), mais de un à deux mètres dans les régions plus touchées (stade 2 ou 3) (MEXT, 2020[10]). Dans de nombreux pays, il a été demandé à la direction des établissements de réduire, parfois de moitié, la taille des classes pour respecter la distance de sécurité requise entre les élèves. Certains pays ont spécifié le nombre maximum d'élèves en classe à tout moment. En France et au Royaume-Uni par exemple, le nombre d'élèves a été limité à 15 par classe dans l'enseignement primaire, pour autant que la distance de sécurité puisse être respectée (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020[11] ; Department for Education, 2020[12]).

Il est plus facile de respecter les règles de distanciation physique dans les pays où les classes sont moins denses. Le nombre maximum d'élèves autorisé par classe est identique en France et au Royaume-Uni dans l'enseignement primaire, mais la taille des classes dans les établissements publics est moindre en France, 23 élèves, qu'au Royaume-Uni, 27 élèves. Comme la taille des classes tend à augmenter avec le niveau d'enseignement, la distanciation physique en classe est plus problématique dans l'enseignement secondaire. Des pays tels que le Chili, la Colombie et le Japon, où l'on compte plus de 30 élèves par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, auront plus de difficultés à scinder les classes en petits groupes pour respecter la distance de sécurité entre les bancs. La réduction de la taille des classes dépendra toutefois aussi d'autres facteurs, tels que la superficie des classes, le personnel et les locaux disponibles ainsi que les préférences personnelles des élèves et des enseignants concernant le moment opportun pour retourner en classe.

Le retour à l'école est obligatoire dans les groupes d'âge et aux niveaux d'enseignement spécifiés (sauf pour les élèves malades ou ceux dont un membre de la famille est vulnérable ou malade) dans la plupart des pays de l'OCDE, mais est facultatif dans des pays comme le Canada, l'Espagne, la France et la République tchèque, où les élèves qui ne reviennent pas à l'école suivent des cours à distance ou en ligne. Ces mesures hybrides visent à optimiser la capacité des établissements à respecter la distanciation physique et à garantir la sécurité de tous lors de leur réouverture (Schleicher et Remiers, 2020[8]).

Les établissements qui ne peuvent accueillir leur effectif au complet font en sorte que les élèves assistent aux cours en alternance pour que tous aient la possibilité de venir en classe alors que la taille des classes est réduite dans 60 % environ

des pays membres et partenaires de l'OCDE (Schleicher et Remiers, 2020[8]). Cette mesure aura pour effet direct de réduire le temps d'instruction en classe par rapport ce qu'il était avant la fermeture des établissements (voir l'encadré D1.2). Les cours à distance ont donc continué jusqu'à la fin de l'année scolaire pour permettre aux élèves qui ont décidé de ne pas retourner en classe ou qui ne peuvent y retourner pour raisons de santé de continuer à apprendre.

Taille des classes dans les établissements publics et privés

La taille des classes est un facteur dont les parents peuvent tenir compte lorsqu'ils choisissent l'établissement où inscrire leur enfant, en particulier aux premiers niveaux d'enseignement. Par conséquent, les différences de taille de classe entre les établissements publics et privés (et entre les différents types d'établissements privés) peuvent influer sur leurs effectifs.

Les différences de taille des classes entre les établissements publics et privés sont du même ordre que celles observées au sujet du taux d'encadrement. En moyenne, la taille moyenne des classes ne varie pas de plus d'un élève entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays (au Brésil, en Colombie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Pologne et en République tchèque), on compte en moyenne plus de six élèves de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés dans l'enseignement primaire (voir le Tableau D2.3). Le secteur privé est relativement peu important dans l'enseignement primaire et accueille au plus 6 % des élèves dans ces pays, sauf au Brésil et en Colombie (OCDE, 2019[13]). Il y a par contre au minimum quatre élèves de plus par classe en moyenne dans les établissements privés que les établissements publics dans l'enseignement primaire au Chili, en Corée et en Grèce (voir le Graphique D2.3).

La taille des classes varie encore plus entre les établissements publics et privés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements privés accueillent un pourcentage plus élevé de l'effectif d'élèves. Au Costa Rica par exemple, il y a en moyenne 15 élèves de plus par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la taille moyenne des classes est supérieure dans les établissements publics dans 8 pays, inférieure dans 17 pays et du même ordre dans 7 pays (voir le Graphique D2.3).

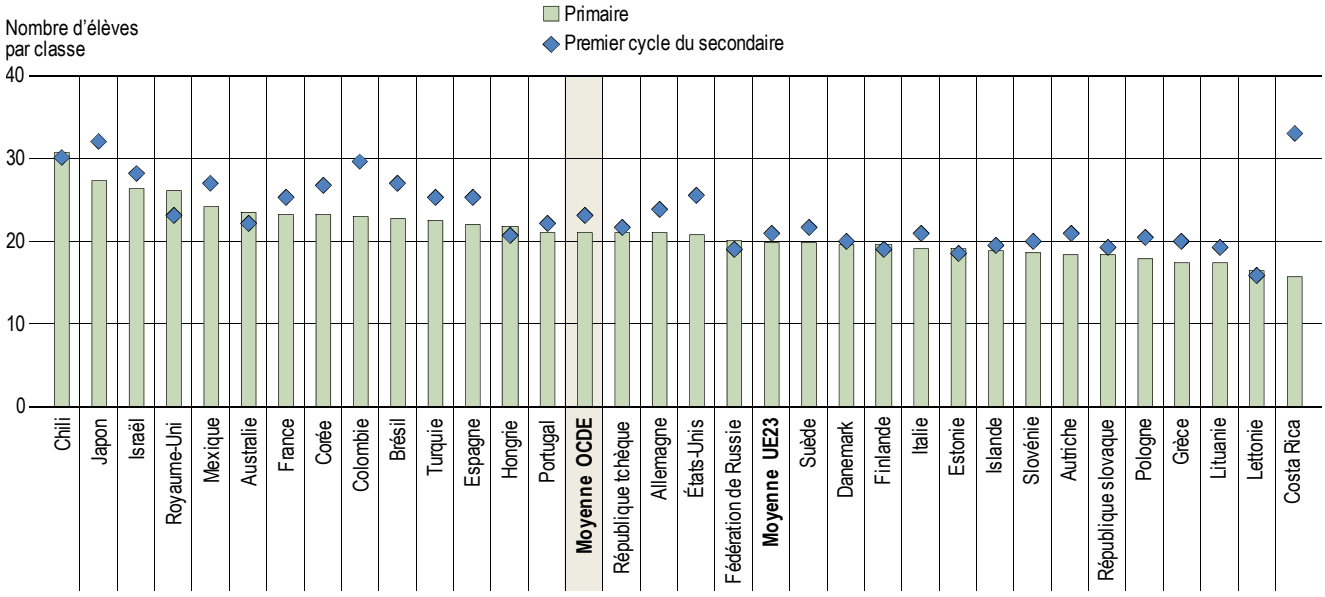
Évolution de la taille moyenne des classes

Entre 2005 et 2018, la taille moyenne des classes a diminué dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Dans l'enseignement primaire, la taille des classes a diminué de 2 % en moyenne, mais des différences marquées s'observent entre les pays. Entre 2005 et 2018, elle a augmenté dans la moitié environ des pays, surtout en Fédération de Russie (21 % de plus) et au Mexique (29 % de plus). La taille des classes a par contre diminué de près de 30 % dans l'enseignement primaire en Corée, la baisse la plus forte enregistrée durant cette période de tous les pays dont les données sont disponibles. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la taille moyenne des classes a diminué de 7 % entre 2005 et 2018. Cette moyenne occulte des différences nettement plus importantes dans certains pays. Durant ces dix dernières années, la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement primaire a par exemple diminué dans une mesure comprise entre 20 % et 25 % en Corée et en Grèce, mais augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 3 % en Espagne et en France (voir le Tableau D2.3).

La variation de la taille des classes peut s'expliquer par les mesures prises pour adapter le corps enseignant à l'évolution de l'effectif scolarisé. Une tendance à la hausse n'est pas à exclure dans les pays où la taille moyenne des classes est moindre. En Lituanie par exemple, la taille des classes peu élevée est imputable à la fois au pourcentage élevé d'enseignants dans la population active et au tassement de l'effectif scolarisé (Shewbridge et al., 2016[14]). La taille des classes a augmenté de 17 % entre 2005 et 2018 dans l'enseignement primaire en raison de la limitation du recrutement de nouveaux enseignants. En 2018, 5 % des enseignants seulement en poste dans l'enseignement primaire avaient moins de 30 ans ; ce pourcentage est l'un des moins élevés des pays de l'OCDE. Par contraste, la taille des classes qui était plus élevée que la moyenne en 2005 dans l'enseignement primaire a diminué sensiblement depuis lors au Chili et en Corée (voir le Tableau D2.3). Cette diminution de la taille des classes s'explique par l'augmentation du nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire (plus de 10 % de plus depuis 2014) au Chili, mais vraisemblablement par le déclin de l'effectif scolarisé en Corée (OCDE, 2019[13]).

La taille des classes détermine, avec le temps d'instruction et le temps d'enseignement, le nombre d'enseignants dont les systèmes d'éducation ont besoin. C'est donc un paramètre important à prendre en compte pour comprendre le niveau de dépenses au titre de la rémunération du personnel de l'éducation. Les pays suivent des orientations différentes en ce qui concerne les investissements qui influent sur le coût salarial des enseignants par élève (voir l'Encadré D2.3).

Graphique D2.3. Taille moyenne des classes, selon le niveau d'enseignement (2018)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau D2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165434

Encadré D2.3. La taille théorique des classes, facteur déterminant du coût salarial des enseignants

Le coût salarial des enseignants par élève est déterminé par quatre facteurs : le salaire des enseignants, le temps d'instruction, le temps d'enseignement et la taille théorique des classes. L'impact du premier facteur est direct : des salaires plus élevés entraînent des coûts salariaux plus élevés. Les trois autres facteurs affectent aussi le coût salarial, car ils font varier le nombre d'enseignants requis dans l'hypothèse d'un effectif d'élèves constant. Si le temps d'instruction augmente ou que le temps d'enseignement diminue, il faut engager plus d'enseignants pour que la taille des classes reste constante. Il faut engager davantage d'enseignants aussi pour réduire la taille des classes sans modifier les autres facteurs.

La comparaison du coût salarial des pays à la moyenne de l'OCDE permet de chiffrer la contribution de chacun des quatre facteurs. Il est par exemple possible de déterminer si un coût salarial donné est supérieur à la moyenne à cause d'un salaire plus élevé, d'un temps d'enseignement plus élevé, d'un temps d'instruction moins élevé, d'une taille des classes moins élevée ou de l'effet conjugué de ces quatre facteurs. La modification de l'un de ces facteurs peut nécessiter la modification des autres facteurs pour que le coût salarial total reste constant.

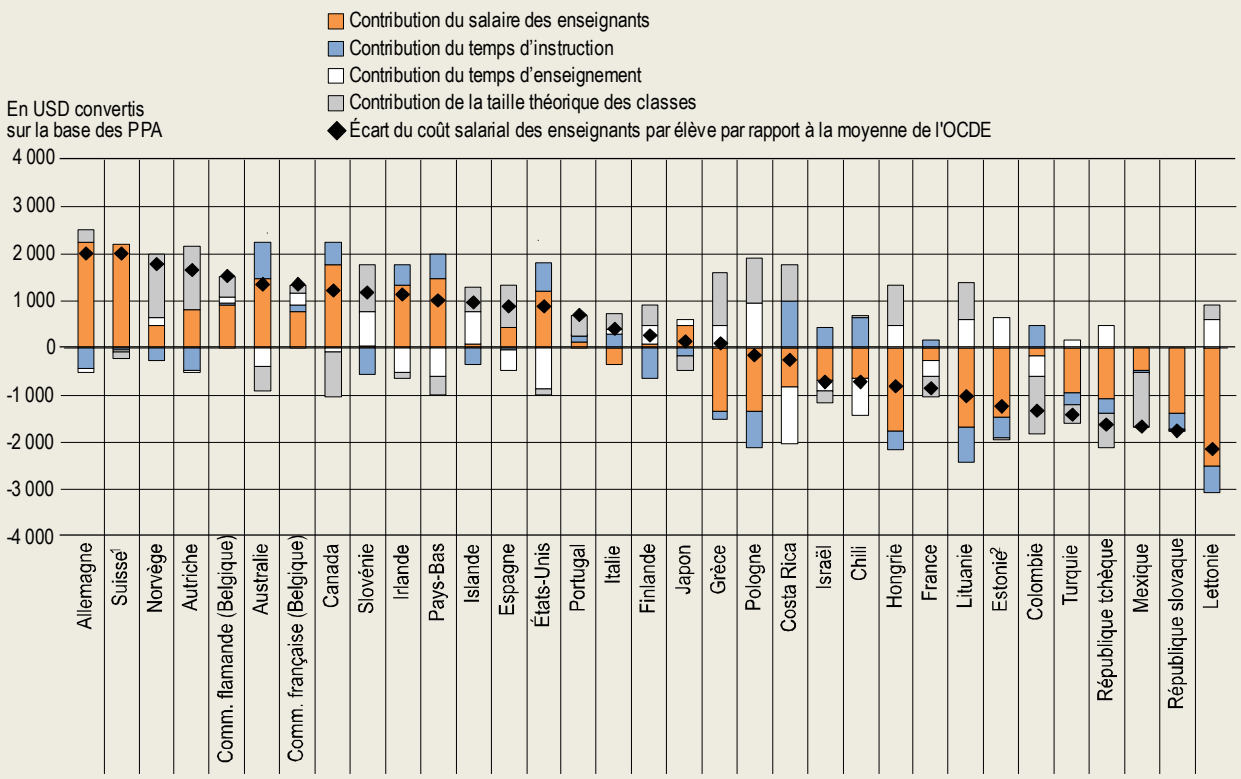
Le Graphique D2.4 montre le large éventail de combinaisons des quatre facteurs et indique l'effet de ces combinaisons sur le coût salarial des enseignants. L'ampleur de la contribution de chaque facteur par rapport à la moyenne de l'OCDE dépend de la différence entre l'effet de ce facteur et son effet moyen dans l'OCDE. La somme des contributions des quatre facteurs dans chacun des pays égale la différence entre le coût salarial et la moyenne de l'OCDE. En Pologne par exemple, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 192 USD à la moyenne de l'OCDE. Dans ce pays, la taille estimée des classes inférieure à la moyenne de l'OCDE (+975 USD) et le temps d'enseignement inférieur à la moyenne (+953 USD) contribuent à accroître le coût salarial des enseignants par élève, mais l'effet conjugué de ces deux facteurs est plus que compensé par le fait que le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne (-1 357 USD) et que le temps d'instruction est inférieur à la moyenne (-762 USD) (voir le Graphique D2.4).

Cette analyse montre bien que des pays où le niveau de dépenses est similaire peuvent suivre des politiques différentes dans l'enseignement primaire. Le coût salarial des enseignants par élève est par exemple du même ordre en Grèce et au Japon (3 000 USD environ), mais les ressources sont réparties d'une façon très différente dans les deux pays. Au Japon, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire sont mieux rémunérés et doivent donner un peu moins d'heures de cours qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ces deux facteurs sont compensés par une taille moyenne des

classes supérieure et un temps d'instruction inférieur. En Grèce par contre, la taille des classes est nettement inférieure à la moyenne. La Grèce compense le coût plus élevé de cette taille de classe par le fait que la rémunération des enseignants est inférieure à la moyenne à ce niveau d'enseignement (voir le Graphique D2.4).

Graphique D2.4. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements publics d'enseignement primaire (2018)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Lecture du graphique : Ce graphique illustre la contribution (en USD) des facteurs influant sur l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève dans un pays donné et la moyenne de l'OCDE. Par exemple, en Pologne, le coût salarial des enseignants par enfant est inférieur de 82 USD à la moyenne de l'OCDE. La taille théorique des classes en Pologne est inférieure (+ USD 1 110) et le temps d'enseignement est inférieur (+ USD 906) à la moyenne de l'OCDE, ces deux données font grimper le coût salarial. Cependant, cette hausse est plus que compensée par le salaire des enseignants inférieur à la moyenne (- USD 1 281) et un temps d'instruction également inférieur à la moyenne (- USD 717), ce qui fait diminuer le coût salarial.

Remarque : Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau D2.5, disponible en ligne.
1. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.
2. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart du coût salarial des enseignants par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE.
Source : OCDE (2020), Tableau D2.4, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165453

Définitions

Le personnel enseignant (enseignants) comporte deux catégories :

- La **catégorie des auxiliaires d'éducation et des assistants de recherche** inclut le personnel non certifié et les étudiants qui aident les enseignants à donner cours.

- La **catégorie des enseignants** inclut le personnel certifié directement impliqué dans l'instruction des élèves et étudiants. Elle englobe les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants lors des cours auxétudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

La taille des classes est calculée comme suit : les effectifs d'élèves ou d'étudiants sont divisés par le nombre de classes. Les programmes qui répondent à des besoins spécifiques d'éducation sont exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes normaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves ou d'étudiants en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, en poste au même niveau et dans le même type d'établissements. Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement est calculé sur la base du corps professoral et non du corps enseignant.

Il faut des données harmonisées sur le corps enseignant ou professoral et l'effectif d'élèves ou d'étudiants pour que les taux d'encadrement soient révélateurs. Par exemple, si les enseignants en poste dans des établissements confessionnels ne sont pas comptabilisés dans le corps enseignant ou professoral, les élèves ou étudiants de ces établissements doivent être exclus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[15]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Voir l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour plus de précisions.

Références

Department for Education (2020), *Coronavirus (COVID-19): implementing protective measures in education and childcare settings*, GOV.UK website, https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-implementing-protective-measures-in-education-and-childcare-settings/coronavirus-covid-19-implementing-protective-measures-in-education-and-childcare-settings (consulté le 20 mai 2020). [12]

Fredriksson, P., B. Öckert et H. Oosterbeek (2013), « Long-Term effects of class size », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 128/1, pp. 249-285, https://doi.org/10.1093/qje/qjs048. [1]

Hoeckel, K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf (consulté le 26 mai 2020). [6]

Klein, S. (2001), *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide*, RTI International, http://www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf. [7]

MEXT (2020), *Gakkou niokeru shingata coronavirus kansenshou nikansuru eiseikanri manual - Gakkou no atarashii seikatsu youshiki [COVID-19 hygiene management at schools - New lifestyle at schools]*, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, https://www.mext.go.jp/content/20200522_mxt_kouhou02_mext_00029_01.pdf (consulté le 25 mai 2020). [10]

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2020), *Réouverture des écoles et des établissements scolaires [Reopening of schools and educational establishments]*, Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, France, https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo19/MENE2011220C.htm (consulté le 20 mai 2020). [11]

OCDE (2020), *Key country policy responses*, OCDE, Paris, https://oecd.github.io/OECD-covid-action-map/data/CoronavirusUpdate_AllCountries_Public.xlsx (consulté le 30 juin 2020). [9]

OCDE (2019), *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/ (consulté le 6 juillet 2018). [13]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [15]

OCDE (2019), *Working and Learning Together : Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en. [4]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [5]

OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [2]

Piketty, T. et M. Valenaire (2006), « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », *Les Dossiers: Enseignement scolaire*, vol. 173. [3]

Schleicher, A. et F. Remiers (2020), *Schooling disrupted schooling rethought :How the Covid-19 pandemic is changing education*, https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (consulté le 3 juin 2020). [8]

Shewbridge, C. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Lithuania 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264252547-en. [14]

Tableaux de l'indicateur D2

Tableau D2.1 Taux d'encadrement dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2018)

Tableau D2.2 Taux d'encadrement, selon le type d'établissement d'enseignement (2018)

Tableau D2.3 Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2018) et indice de variation entre 2005 et 2018

WEB* Tableau *D2.4 Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2018)

WEB* Tableau *D2.5 Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics d'enseignement primaire (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934165320

Tableau D2.1. Taux d'encadrement dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2018)

Calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues			Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Pays										
	Australie	15	x(3)	12 d	m	m	m	m	m	16	m
	Autriche	12	8	10	10	10	9	11	8	16	14
	Belgique	13	9	11	9	10	9	16	x(10)	x(10)	21
	Canada[1]	17 d	x(1)	x(5)	x(5)	13	m	m	m	m	m
	Chili	19	20	21	19	21	20	a	m	m	m
	Colombie	23	26	x(5)	x(5)	25	26	54	25	29	28
	Costa Rica	12	13	14	11	13	13	a	m	m	m
	République tchèque	19	12	11	11	11	12	14	11	15	15
	Danemark	12	11	10	17	12	11	a	19	15	16
	Estonie	13	10	14	18 d	16 d	13	x(4)	a	13	13
	Finlande	14	9	14	22	19	14	22	a	15	15
	France	19	14	13	8	11	13	18	12	18	17
	Allemagne	15	13	12	14	13	13	13	12	12	12
	Grèce	9	8	10	8	9	9	m	a	m	m
	Hongrie	10	11	12	12	12	11	8	x(10)	x(10)	12
	Islande	11	10	m	a	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	15	m	13 d	a	13 d	13	m	x(10)	x(10)	20
	Israël[2]	15	11	x(5)	x(5)	10	10	m	m	16	m
	Italie	12	11	12	9 d	10 d	11 d	x(4)	a	20	20
	Japon[3]	16	13	x(5)	x(5)	12 d	12 d	x(5)	m	m	m
	Corée	17	13	13	10	12	13	a	m	m	m
	Lettonie	12	9	9	17	11	10	25	13	18	16
	Lituanie	11	8	8	10	8	8	15	a	14	14
	Luxembourg	9	11	8	9	9	9	12	9	4	4
	Mexique	26	33	27	16	22	28	a	20	18	18
	Pays-Bas	16	16	16	18	18	17	a	12	15	15
	Nouvelle-Zélande	17	16	12	20	13	15	24	19	18	18
	Norvège	10	9	11	10	10	10	12	11	9	9
	Pologne	10	11	11	9	10	10	14	10	14	14
	Portugal	12	9	x(5)	x(5)	9 d	9 d	x(5)	x(10)	x(10)	14
	République slovaque	18	13	14	13	13	13	14	7	12	11
	Slovénie	10 d	x(1)	15	13	14	m	a	22	14	14
	Espagne	14	12	12	9	11	11	a	11	13	12
	Suède	14	11	x(5)	x(5)	14	12	10	7	10	10
	Suisse[2]	15	12	11	13 d	12 d	12 d	x(4)	a	13	13
	Turquie	17	16	12	12	12	14	a	57	21	25
	Royaume-Uni	20	16	15	25 d	18	17	a	x(4, 10)	x(4, 10)	15
	États-Unis	15	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14
	Moyenne OCDE	15	13	13	13	13	13	18	16	15	15
	Moyenne UE23	13	11	12	13	12	12	15	12	14	14
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
	Brésil	24	25	26	14	24	24	25	3	25	25
	Chine	16	12	x(5)	x(5)	14	13	m	m	m	m
	Inde	m	25	x(5)	x(5)	33	29	m	m	m	25
	Indonésie	17	15	x(5)	x(5)	15	15	a	m	m	27
	Fédération de Russie	23	12 d	x(2)	x(8)	x(2, 8)	12	x(8)	13 d	12	13 d
	Arabie saoudite	14	12	x(5)	x(5)	11	12	2	m	17	19
	Afrique du Sud	m	m	m	m	28	28	42	m	m	m
	Moyenne G20	17	16	m	m	16	16	m	m	m	19

1. L'enseignement primaire inclut l'enseignement préprimaire.
2. Pour l'Irlande et la Suisse, établissements publics uniquement pour tous les niveaux d'enseignement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire et l'ensemble du secondaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut certains programmes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165339

Tableau D2.2. Taux d'encadrement, selon le type d'établissement d'enseignement (2018)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Tous niveaux du secondaire confondus			
			Établissements privés				Établissements privés				Établissements privés		
		Établissements publics	Tous les établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous les établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous les établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	12 d	11 d	11 d	m	m	m	m	m
	Autriche	8	9	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
	Belgique	9	9	9	5	10	10	10	10	9	9	9	8
	Canada	m	m	m	m	13	15	x(6)	x(6)	m	m	m	m
	Chili	16	24	25	20	18	23	24	16	17	23	25	17
	Colombie	28	21	a	21	26	23	a	23	27	22	a	22
	Costa Rica	14	8	14	7	14	9	13	8	14	8	13	7
	République tchèque	13	11	11	a	11	12	12	a	12	11	11	a
	Danemark	11	11	11	4	12	5	5	12	12	9	10	5
	Estonie[2]	10	8	8	4	16	13	12	19	13	10	10	15
	Finlande	9	10	10	a	18	21	21	a	13	18	18	a
	France	14	16	16	m	11	12	12	m	13	14	14	m
	Allemagne	13	13	x(2)	x(2)	13	11	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
	Grèce	8	8	a	8	9	9	a	9	9	8	a	8
	Hongrie	11	12	13	11	12	12	11	14	11	12	12	13
	Islande	10	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	x(5)	m	a	m	13 d	m	a	m	13	m	a	m
	Israël	11	m	m	a	10	m	m	a	10	m	m	
	Italie[2]	11	11	a	11	11	7	a	7	11	8	a	8
	Japon[2]	13	11	a	11	11 d	14 d	a	14 d	12 d	13 d	a	13 d
	Corée	13	14	14	a	12	13	13	a	12	14	14	a
	Lettonie	9	5	a	5	11	10	a	10	10	8	a	8
	Lituanie	8	8	a	8	8	7	a	7	8	8	a	8
	Luxembourg	9	26	10	m	9	7	10	5	9	10	10	11
	Mexique	38	16	a	16	25	15	a	15	32	16	a	16
	Pays-Bas	16	m	a	m	18	m	a	m	17	m	a	m
	Nouvelle-Zélande	17	13	a	13	13	12	13	11	15	12	13	12
	Norvège	9	9	9	10	10	11	11	a	10	11	11	10
	Pologne	12	9	11	9	10	10	10	10	10	10	11	9
	Portugal[2]	9	14	12	15	9	10	11	9	9	11	12	11
	République slovaque	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Slovénie	m	m	m	a	14	16	29	12	m	m	m	12
	Espagne	11	15	16	14	10	14	15	13	10	15	15	13
	Suède	11	12	12	a	14	14	14	a	12	13	13	a
	Suisse[2]	12	m	m	m	12	m	m	m	12	m	m	m
	Turquie	17	9	a	9	13	9	a	9	15	9	a	9
	Royaume-Uni[2]	16	16	18	8	16	19	21	8	16	17	20	8
	États-Unis	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
	Moyenne OCDE	13	12	12	11	13	12	14	11	13	12	13	11
	Moyenne UE23	11	12	12	9	12	11	14	10	11	11	13	10
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	26	20	a	20	25	19	a	19	26	19	a	19
	Chine	12	17	x(2)	x(2)	14	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	16	14	x(2)	x(2)	15	15	x(6)	x(6)	16	15	x(10)	x(10)
	Fédération de Russie	12 d	5 d	a	5 d	x(1)	x(2)	a	x(4)	12	5	a	5
	Arabie saoudite	12	10	x(2)	x(2)	11	11	x(6)	x(6)	12	11	x(10)	x(10)
	Afrique du Sud	27	m	m	m	29	15	m	m	28	19	m	m
	Moyenne G20	17	13	m	m	15	13	m	m	16	13	m	m

1. Seule la filière générale est incluse dans les premier et deuxième cycles du secondaire.
2. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement - voir l'annexe 3 pour plus de précisions.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165358

Tableau D2.3. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2018) et indice de variation entre 2005 et 2018

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur l'effectif d'élèves et le nombre de classes

		Primaire					Premier cycle du secondaire					Indice de variation entre 2005 et 2018 (2005 = 100)					
			Établissements privés					Établissements privés				Primaire			Premier cycle du secondaire		
		Établissements publics	Tous les établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Ensemble des établissements du primaire	Établissements publics	Tous les établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Ensemble des établissements du premier cycle du secondaire	Établissements publics	Tous les établissements privés	Total établissements publics et privés	Établissements publics	Tous les établissements privés	Ensemble des établissements du premier cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	23	24	24	a	23	21	24	24	a	22	97	m	98	87	m	89
	Autriche	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	92	92	92	88	85	87
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	28	32	34	25	31	29	31	33	25	30	86	102	96	82	95	89
	Colombie	25	18	a	18	23	31	24	a	24	30	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	16	16	25	16	16	35	20	29	18	33	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	21	15	15	a	21	22	18	18	a	22	103	m	102	93	m	93
	Danemark	20	17	17	a	20	21	19	19	a	20	102	m	101	103	m	102
	Estonie	19	15	16	6	19	19	15	16	8	19	97	m	96	82	m	82
	Finlande	20	18	18	a	20	19	19	19	a	19	m	m	m	m	m	m
	France	23	25	25	a	23	25	26	27	12	25	m	m	m	104	105	104
	Allemagne	21	22	x(2)	x(2)	21	24	24	x(7)	x(7)	24	95	93	95	97	93	97
	Grèce	17	21	a	21	17	20	22	a	22	20	88	m	88	81	m	81
	Hongrie	22	21	21	17	22	21	21	22	17	21	110	108	109	97	97	97
	Islande	19	15	15	a	19	20	14	14	a	20	103	111	103	100	118	99
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	27	25	25	a	26	29	24	24	a	28	97	m	95	95	m	92
	Italie	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	104	99	104	100	99	100
	Japon	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	96	83	96	96	92	96
	Corée	23	27	a	27	23	27	26	26	a	27	71	83	71	75	74	75
	Lettonie	17	10	a	10	16	16	13	a	13	16	99	120	98	82	151	82
	Lituanie	17	16	a	16	17	19	20	a	20	19	117	156	117	87	131	87
	Luxembourg	15	m	19	m	m	18	m	19	m	m	97	m	m	95	m	m
	Mexique	25	20	a	20	24	27	23	a	23	27	125	91	121	91	87	91
	Pays-Bas	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	104	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	18	12	11	12	18	21	16	17	16	21	91	99	89	86	97	85
	Portugal	21	20	22	20	21	22	23	25	23	22	116	94	114	97	100	98
	République slovaque	18	18	18	a	18	19	18	18	a	19	92	m	92	85	m	84
	Slovénie	19	20	20	a	19	20	20	20	a	20	102	119	102	97	95	97
	Espagne	21	24	25	21	22	25	26	27	20	25	107	101	105	105	99	103
	Suède	20	18	18	a	20	22	22	22	a	22	m	m	m	m	m	m
	Suisse	19	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	23	18	a	18	22	26	18	a	18	25	83 [d]	m	82 [d]	x(11)	m	x(13)
	Royaume-Uni	27	23	28	12	26	24	22	25	12	23	105	a	108	100	a	105
	États-Unis	21	18	a	18	21	27	20	a	20	26	102	99	102	101	95	100
	Moyenne OCDE	21	20	21	18	21	23	22	22	19	23	99	m	99	93	m	93
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles											99	m	98	93	m	93
	Moyenne UE23	20	19	20	15	20	21	21	21	17	21	101	m	101	93	m	93
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	24	18	a	18	23	28	24	a	24	27	96	93	92	86	92	86
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	20	13	a	13	20	19	12	a	12	19	129	m	129	101	m	101
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165377

Indicateur D3. Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?

Faits marquants

- Le salaire statutaire et le salaire effectif des chefs d'établissement sont plus élevés que ceux des enseignants dans l'enseignement préprimaire et primaire et, en filière générale, dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de plus de 53 % en moyenne à celui des enseignants dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.
- Le salaire effectif des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et la filière générale de l'enseignement secondaire représente en moyenne entre 80 % et 94 % de la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays et économies de l'OCDE.
- En moyenne, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et secondaire gagnent au moins 26 % de plus que les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays et économies de l'OCDE.

Contexte

Le salaire des personnels de l'éducation, en particulier des enseignants et des chefs d'établissement, représente le plus gros poste de dépenses dans l'enseignement institutionnel. Le salaire des enseignants a également un impact direct sur l'attractivité de la profession. Il intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant, de devenir enseignant à la fin des études, de redevenir enseignant après une interruption de carrière ou de rester enseignant – dans l'ensemble, plus le salaire est élevé, moins les enseignants se détournent de l'enseignement (OCDE, 2006[1]). Le salaire peut aussi intervenir dans la décision de devenir chef d'établissement.

L'accroissement de la dette publique, qui a résulté de l'action des gouvernements pendant la crise financière qui a éclaté à la fin de l'année 2008, a amené les responsables politiques à réduire les dépenses publiques, en particulier la rémunération dans la fonction publique. La récente pandémie mondiale met l'économie et les systèmes d'éducation à rude épreuve et sera très lourde de conséquences pour les dépenses publiques. Comme le niveau de salaire et les conditions de travail sont des facteurs importants pour constituer, développer et entretenir des corps d'enseignants et de chefs d'établissement compétents et de qualité, les responsables politiques doivent étudier de près leur salaire à l'heure où ils tentent à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et de maîtriser le budget de l'éducation (voir les indicateurs C6 et D2).

Le salaire statutaire des enseignants et des chefs d'établissement n'est toutefois qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale. Les enseignants peuvent par exemple bénéficier de primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, d'allocations familiales, de réductions de tarif dans les transports publics ou de la détaxation de l'achat de matériel pédagogique. De plus, le régime fiscal et le système de protection sociale varient énormément entre les pays de l'OCDE. Il y a lieu de tenir compte de ces réserves et d'autres problèmes potentiels de comparabilité liés aux données recueillies (voir l'encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2019* (OCDE, 2019[2]), Encadré D3.3 et l'annexe 3) ainsi que du fait que les données portent uniquement sur les établissements publics lors de la comparaison du salaire des enseignants entre les pays.

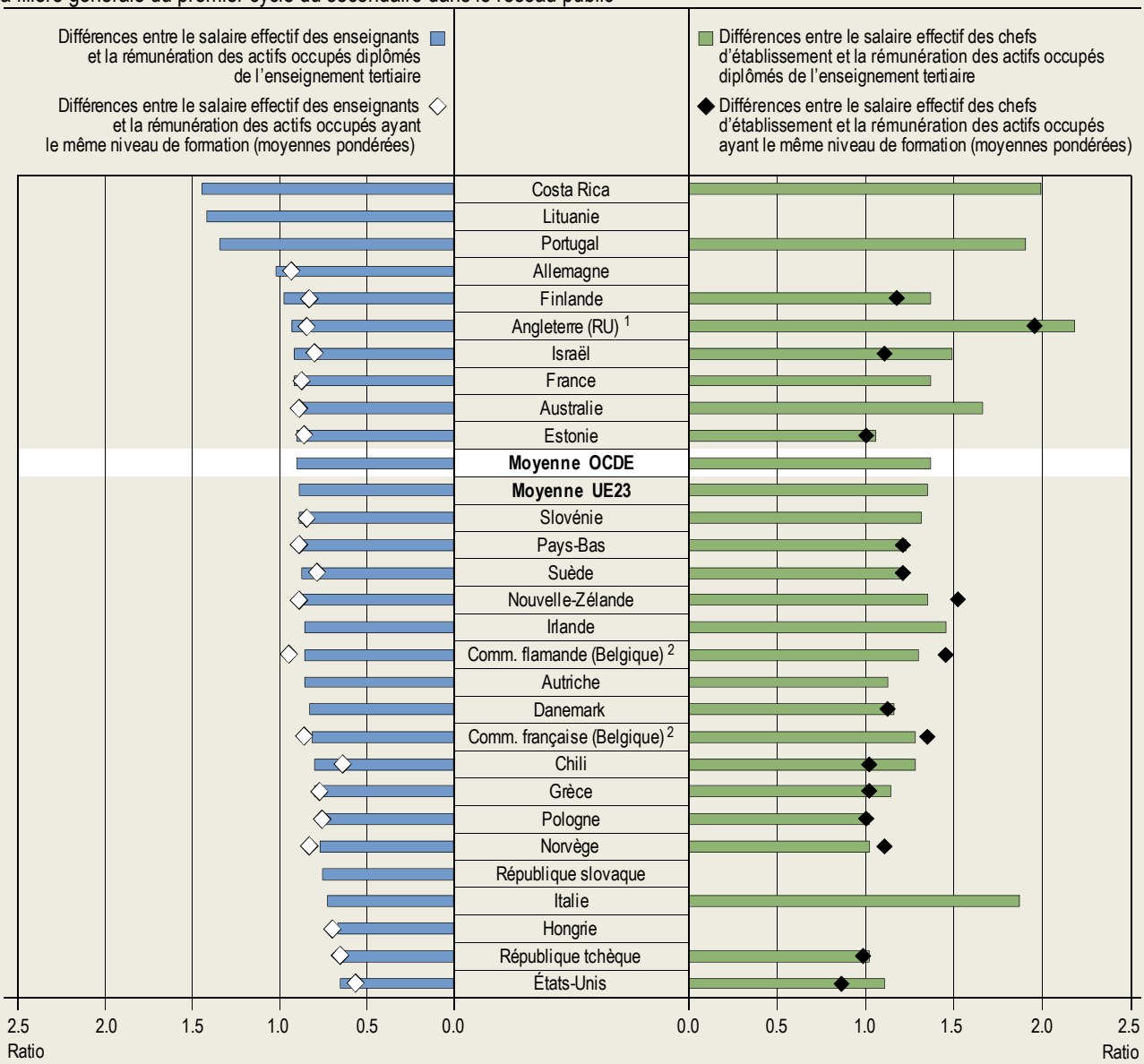
Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE, le salaire des enseignants et des chefs d'établissement augmente avec le niveau d'enseignement.
- Dans trois quarts au moins des pays et économies dont les données sont disponibles, les qualifications minimales requises pour exercer la profession d'enseignant sont également les plus courantes.
- En moyenne, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications maximales au sommet de l'échelle barémique est entre 78 % et 80 % plus élevé que celui des enseignants ayant les qualifications minimales en début de carrière.
- Entre 2005 et 2019, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté a augmenté de 7 % dans l'enseignement primaire et, dans l'enseignement secondaire, de 7 % dans le premier cycle et de 5 % dans le deuxième cycle (filière générale) dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles.

- Le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales et 15 ans d'ancienneté a dépassé son niveau de 2008, avant la crise, dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Les chefs d'établissement sont moins susceptibles que les enseignants de recevoir des primes s'ils assument des responsabilités en plus de leurs missions normales. Les chefs d'établissement et les enseignants en poste dans des régions défavorisées ou reculées reçoivent des primes dans la moitié des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Graphique D3.1 Salaire des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le premier cycle du secondaire par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2019)

Salaire effectif (salaire annuel moyen [primes et allocations comprises]) des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans la filière générale du premier cycle du secondaire dans le réseau public



1. Les données relatives à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.
2. Les données relatives à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent à la Belgique dans son ensemble.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du rapport entre le salaire des enseignants et la rémunération des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année.

Source : OCDE (2020), tableau D3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165567

Analyse

Salaire statutaire des enseignants

Le salaire statutaire des enseignants varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, dont le niveau d'enseignement où ils sont en poste, leur niveau de qualification, leur ancienneté ou le stade de leur carrière (voir l'Encadré D3.2 pour les différences entre les filières générale et professionnelle).

Selon le niveau d'enseignement

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté (qui est assimilé au salaire des enseignants en milieu de carrière) est inférieur à 25 000 USD en Hongrie et en République slovaque, mais est supérieur à 60 000 USD en Allemagne, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Irlande et aux Pays-Bas ; il passe même la barre des 100 000 USD au Luxembourg (voir le Tableau D3.1).

Dans la plupart des pays et des économies dont les données sont disponibles, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En Communautés flamande et française de Belgique, au Danemark, en Lituanie et en Norvège, les enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté gagnent entre 25 % et 30 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire ; ils gagnent entre 36 % et 50 % de plus en Finlande et en République slovaque et même 88 % de plus au Mexique. En Finlande et en République slovaque, cet écart s'explique essentiellement par le différentiel salarial entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire. En Communautés flamande et française de Belgique, le salaire des enseignants est nettement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'aux autres niveaux d'enseignement (voir le Tableau D3.1).

Le salaire des enseignants varie de moins de 5 % entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Australie, au Chili, au Costa Rica, aux États-Unis, en France et en Slovénie ; et les enseignants gagnent autant quel que soit leur niveau d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Pologne, au Portugal et en Turquie (voir le Tableau D3.1).

En Israël toutefois, le salaire des enseignants est environ 5 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence s'explique par la réforme « Nouvel Horizon » lancée en 2008 et pratiquement achevée en 2014 qui a entraîné l'augmentation du salaire des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une autre réforme, lancée en 2012 et toujours en cours, vise à augmenter le salaire des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Selon le niveau de qualification

Les qualifications minimales requises pour enseigner à un niveau d'enseignement donné dans le réseau public sont celles acquises pendant la formation minimale d'une durée minimale définie dans la réglementation. Les qualifications « les plus courantes » sont celles qui caractérisent le pourcentage le plus élevé d'enseignants. Elles peuvent être définies à un niveau d'enseignement donné ou à un stade particulier de la carrière des enseignants (voir la description des niveaux de qualification à l'annexe 3).

Le niveau minimal de qualification exigé peut varier entre les niveaux d'enseignement selon les pays. Le niveau de formation exigé des enseignants est plus élevé (master ou formation équivalente) dans la filière générale du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Autriche, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et en Suisse. Cette exigence explique en partie le salaire plus élevé à ces niveaux d'enseignement dans ces pays (voir le tableau X3.D3.2, disponible en ligne).

Les différences de salaire entre les enseignants selon qu'ils ont les qualifications minimales ou les plus courantes sont loin d'être systématiques : dans les pays où un pourcentage élevé des enseignants ont les qualifications minimales, celles-ci sont aussi les plus courantes. Dans trois quarts environ des pays et économies dont les données sont disponibles (voire dans un plus grand nombre de pays selon le niveau d'enseignement visé), les qualifications minimales requises pour commencer à enseigner sont aussi les qualifications les plus courantes au niveau d'enseignement considéré. Le salaire ne varie donc pas durant la carrière entre les enseignants qui ont les qualifications minimales et ceux qui ont les qualifications les plus courantes.

Dans les autres pays et économies, les qualifications les plus courantes des enseignants sont supérieures aux qualifications minimales exigées pour enseigner à un niveau d'enseignement donné, ce qui est reconnu dans le système de rémunération. Parmi les 15 pays et économies dont les données sont disponibles, les enseignants gagnent au moins 10 % s'ils ont les qualifications les plus courantes plutôt que les qualifications minimales en Colombie (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Communauté flamande de Belgique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), aux États-Unis

(dans l'enseignement primaire et secondaire), en Norvège (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Pologne (dans l'enseignement préprimaire et primaire). Cette différence est supérieure à 75 % au Costa Rica, où le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes reste toutefois inférieur de 20 % au moins à la moyenne de l'OCDE (à tous les stades de la carrière et à tous les niveaux d'enseignement). La prudence est de mise lors de l'interprétation de ces écarts de salaire, car dans certains pays, les enseignants ayant les qualifications minimales sont proportionnellement très peu nombreux (voir les tableaux D3.5 et D3.6 disponibles en ligne).

Les qualifications les plus courantes des enseignants peuvent aussi varier selon l'ancienneté. C'est le cas dans quelques pays (les États-Unis, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, le Mexique et la Norvège), où la différence peut porter sur un ou plusieurs des quatre stades de la carrière à l'étude (en début de carrière, après 10 ans d'exercice, après 15 ans d'exercice et au sommet de l'échelle barémique) à un ou plusieurs niveaux d'enseignement. Ces différences sont généralement liées à de récentes réformes du système de rémunération ou des qualifications exigées des enseignants. En Irlande par exemple, les modalités de rémunération ont changé pour les enseignants entrés en fonction à partir de 2011. Le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes après au moins 10 ans d'exercice est celui des enseignants entrés en fonction avant 2012 (l'écart de salaire varie entre 8 % et 17 % selon les niveaux d'enseignement et les stades de la carrière). En Norvège, les qualifications les plus courantes à l'entrée en fonction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire correspondent aux qualifications minimales, mais elles diffèrent des qualifications les plus courantes chez les enseignants ayant plus d'ancienneté à ces niveaux d'enseignement (voir le Tableau D3.1 et le tableau D3.5 disponible en ligne).

Selon l'ancienneté

Le régime salarial des enseignants donne la mesure des encouragements financiers qui leur sont accordés à différents stades de leur carrière. La compensation différée, qui incite les travailleurs à rester fidèles à leur employeur, à ne pas abandonner leur profession et à atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés, est également intégrée dans les barèmes salariaux des enseignants. Les indicateurs de l'OCDE sur le salaire des enseignants se limitent à quatre stades des barèmes salariaux : en début de carrière, après 10 ans d'exercice, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximal du barème. Dans certains pays, le niveau de qualification peut aussi influer sur les différences de salaire en début de carrière et à l'échelon maximal et peut valoir des augmentations de salaire.

Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants à un niveau donné de qualification progresse en cours de carrière, mais à un rythme différent selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire moyen des enseignants ayant les qualifications les plus courantes est 28 % plus élevé après 10 ans d'exercice et 36 % plus élevé après 15 ans d'exercice qu'en début de carrière. Il est 66 % plus élevé en moyenne à l'échelon maximal du barème (que les enseignants atteignent en moyenne après 26 ans d'exercice) qu'en début de carrière. Les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ne parviennent au sommet de l'échelle barémique qu'après 35 ans d'exercice au moins en Corée, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Israël, en Italie, au Japon et en République slovaque. En revanche, ils ne doivent enseigner que pendant six à huit ans pour y parvenir en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande (voir les tableaux D3.5 et D3.10 disponibles en ligne).

À côté des barèmes, le nombre d'années d'exercice à cumuler pour atteindre l'échelon maximal donne une idée du rythme de l'évolution de la carrière et des perspectives professionnelles. En règle générale, plus l'écart est grand entre le salaire minimal et le salaire maximal, plus il faut cumuler d'années d'exercice pour atteindre le sommet de l'échelle barémique. Il faut par exemple six à huit ans d'ancienneté seulement pour obtenir le salaire maximum en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande, mais le salaire n'y est plus élevé que de 33 % à 53 % à l'échelon maximal qu'en début de carrière, contre 66 % en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sur les salaires sont disponibles à ces deux échelons du barème. Certains pays font toutefois figure d'exception. En Israël et en République tchèque par exemple, il faut entre 32 et 36 ans d'exercice pour atteindre le sommet de l'échelle barémique avec les qualifications les plus courantes, mais le salaire statutaire n'est que 32 % plus élevé à l'échelon maximal qu'en début de carrière en République tchèque, alors qu'il est 104 % plus élevé en Israël (voir le tableau D3.10 disponible en ligne).

Salaire statutaire par heure de cours

Comme le nombre d'heures de cours varie sensiblement entre les pays ainsi qu'entre les niveaux d'enseignement, les différences de salaire statutaire peuvent se traduire par des différences de salaire par heure de cours. Par heure de cours, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'exercice s'établit en moyenne à 59 USD dans l'enseignement primaire, à 69 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 76 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.10 disponible en ligne).

Comme les enseignants donnent moins d'heures de cours dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, le salaire par heure de cours est généralement plus élevé aux niveaux supérieurs d'enseignement, même dans les

pays où les salaires statutaires sont similaires (voir l'indicateur D4). Dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent en moyenne de l'ordre de 28 % de plus par heure de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Ils gagnent 3 % de plus par heure de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire au Chili et même 72 % de plus au Mexique. Au Costa Rica et en Lituanie, le salaire par heure de cours est plus élevé dans l'enseignement primaire (voir le tableau D3.10 disponible en ligne).

Dans les pays où le salaire statutaire est similaire dans l'enseignement primaire et secondaire, les différences de salaire par heure de cours peuvent toutefois se combler si la comparaison porte sur le salaire par heure de travail, car le temps de travail statutaire des enseignants est généralement du même ordre dans l'enseignement primaire et secondaire (voir l'indicateur D4).

Selon l'ancienneté et le niveau de qualification : Salaire minimum et maximum des enseignants

Les pays qui cherchent à augmenter le nombre d'enseignants, en particulier ceux où les enseignants sont vieillissants ou ceux dont la population en âge d'être scolarisée augmente, peuvent envisager de proposer des salaires plus attractifs en début de carrière et d'améliorer les perspectives de carrière. Ils doivent toutefois s'employer non seulement à recruter des enseignants, mais aussi à retenir les enseignants les plus qualifiés et les plus compétents pour préserver la qualité du corps enseignant. À défaut de bonnes incitations financières, il risque d'être plus difficile de retenir les enseignants qui approchent du sommet de l'échelle barémique. Toutefois, resserrer l'échelle barémique peut présenter des avantages. Il apparaît par exemple que dans les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont moins importants, l'information circule de manière plus fluide, les travailleurs se font davantage confiance et la collégialité est plus grande.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire moyen des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'exercice à leur actif est supérieur de 38 % à celui des enseignants en début de carrière ayant les qualifications minimales requises. Le salaire statutaire moyen au sommet de l'échelle barémique avec les qualifications maximales est 85 % plus élevé que celui qui est proposé en début de carrière avec les qualifications minimales (voir le Graphique D3.2).

En ce qui concerne l'étendue du barème salarial statuaire, c'est-à-dire l'ampleur de l'écart entre le salaire en début de carrière (avec qualifications minimales) et le salaire à l'échelon maximal (avec qualifications maximales), la plupart des pays et économies où le salaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE en début de carrière sont aussi ceux où il est inférieur à la moyenne de l'OCDE à l'échelon maximal. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie, la Corée et le Mexique font figure d'exception : le salaire des enseignants est inférieur de 5 % au moins à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais est supérieur de 22 % à 39 % à l'échelon maximal. Ces écarts pourraient s'expliquer par les différents parcours professionnels à la portée des enseignants selon leurs qualifications. L'inverse s'observe au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède : le salaire des enseignants est supérieur de 8 % à 44 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais est inférieur à la moyenne de l'OCDE à l'échelon maximal (inférieur de 9 % à 26 %). Cela s'explique par le fait que le salaire progresse relativement peu dans un certain nombre de ces pays (voir les tableaux D3.6 et D3.16 disponibles en ligne et le Graphique D3.2).

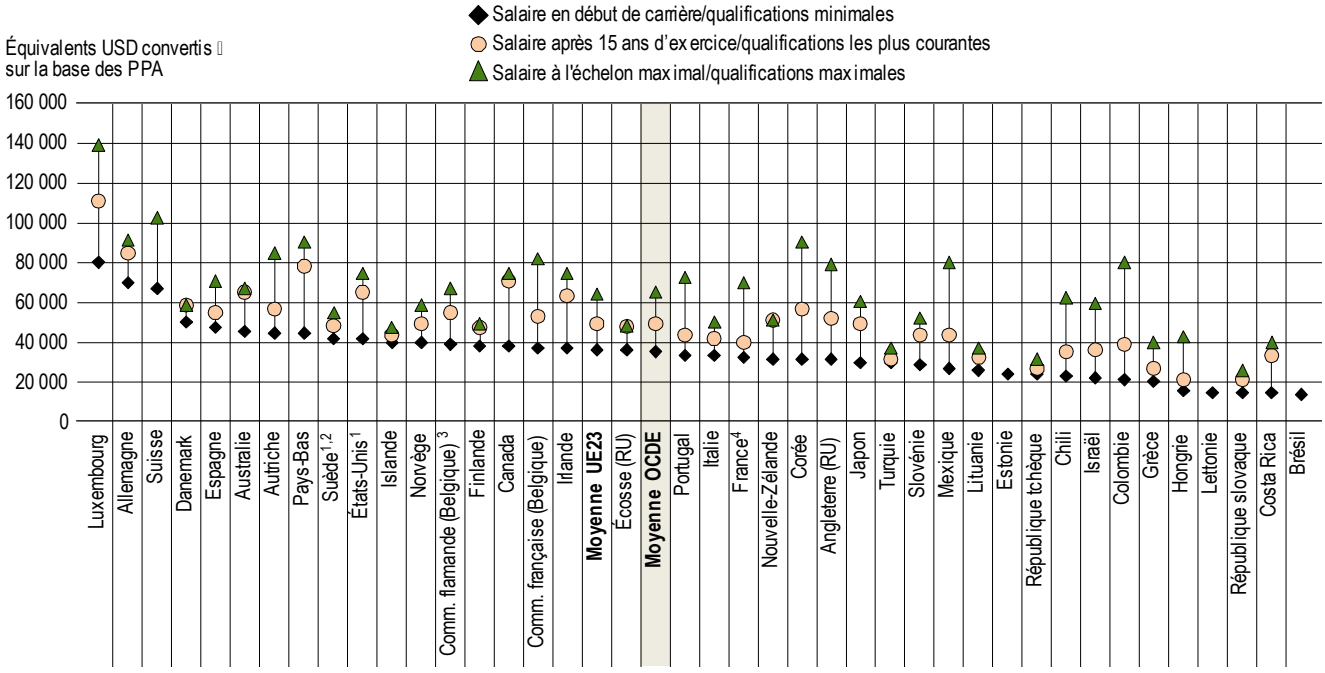
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire passe par contre au moins du simple au double entre le début de carrière (avec les qualifications minimales) et le sommet du barème (avec les qualifications maximales) en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Colombie, en Communauté française de Belgique, en Corée au Costa Rica, en France, en Hongrie, en Irlande, en Israël, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et au Portugal (voir le Graphique D3.2).

L'écart de salaire entre les enseignants ayant les qualifications maximales au sommet de l'échelle barémique et ceux ayant les qualifications les plus courantes après 15 ans d'exercice varie aussi entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'écart de salaire est inférieur à 10 % dans sept pays et économies de l'OCDE, mais supérieur à 60 % au Chili, en Colombie, en France, en Hongrie, en Israël, au Mexique et au Portugal (voir le tableau D3.16 disponible en ligne et le Graphique D3.2).

Lors de l'analyse du salaire en début de carrière (qualifications minimales) et à l'échelon maximal (qualifications maximales), il est important de garder plusieurs éléments à l'esprit. En premier lieu, les qualifications minimales sont les plus courantes dans la majorité des pays. En second lieu, les enseignants n'atteignent pas tous le sommet de l'échelle barémique ou n'y aspirent pas tous et les enseignants ayant les qualifications minimales ou les qualifications maximales sont peu nombreux dans certains pays (voir le tableau X2.11 disponible en ligne).

Graphique D3.2. Salaire statutaire des enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire à différentes étapes de leur carrière (2019)

Salaire statutaire annuel des enseignants en poste dans des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Salaire effectif de base.
2. Salaire à l'échelon maximal avec les qualifications minimales, et non les qualifications maximales.
3. Salaire à l'échelon maximal avec les qualifications les plus courantes, et non les qualifications maximales.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière des enseignants du premier cycle du secondaire ayant les qualifications minimales.

Source : OCDE (2020), tableau D3.1, tableaux D3.6 et D3.16, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165586

Évolution des salaires depuis 2000

Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la plupart des pays dont les données sont disponibles entre 2000 et 2019. Il a augmenté dans deux tiers environ des pays, mais diminué dans un tiers d'entre eux durant cette période. Toutefois, les données sont disponibles (sur le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes après 15 ans d'exercice) et les séries chronologiques sont sans rupture pendant toute cette période dans seulement deux pays de l'OCDE sur cinq.

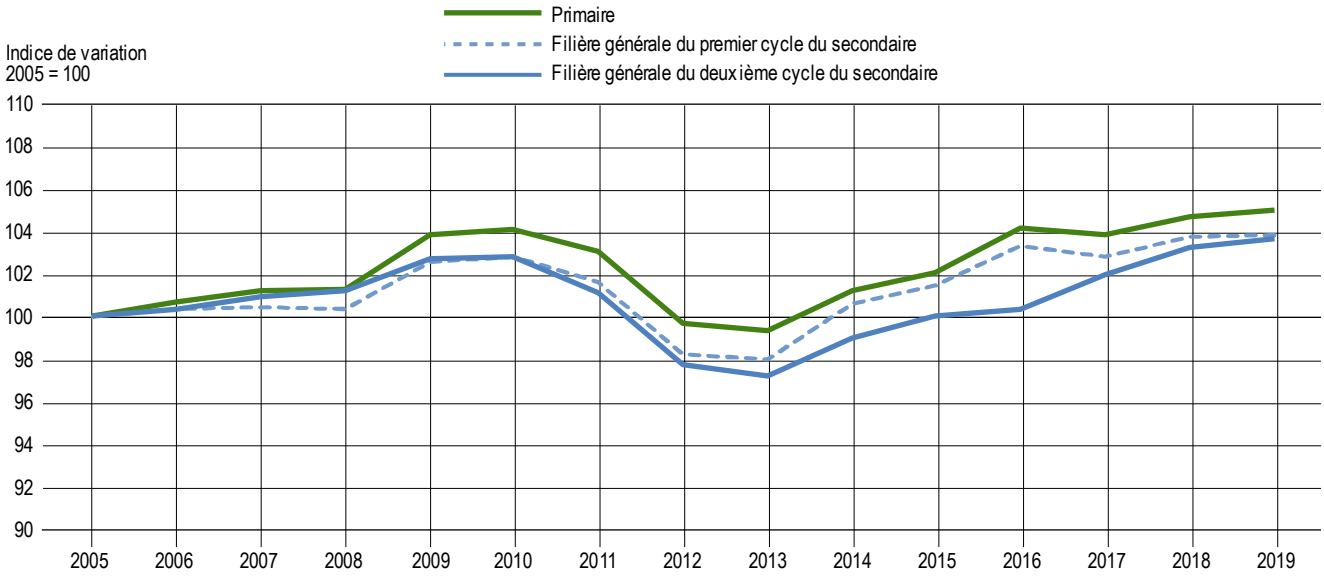
Entre 2000 et 2019, le salaire a le plus diminué en valeur réelle en France, où la baisse atteint jusqu'à 10 % dans l'enseignement secondaire, et en Grèce, où il a diminué de 20 %. Le salaire des enseignants a diminué aussi en valeur réelle, mais dans une moindre mesure en Angleterre (Royaume-Uni) (de 2 %) et en Italie (de moins de 1 %). Le salaire des enseignants a augmenté de plus de 30 % en Irlande et en Israël dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans certains pays, le salaire a augmenté dans l'ensemble entre 2000 et 2019, mais il a diminué (en valeur réelle) à certains moments, en particulier entre 2010 et 2013 (voir le tableau D3.14 disponible en ligne).

Entre 2005 et 2019, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'exercice à leur actif a augmenté en valeur réelle dans plus de la moitié des pays à l'étude, à savoir les trois quarts des pays et économies de l'OCDE dont les données d'au moins un niveau d'enseignement sont comparables. Dans les pays et économies de l'OCDE dont les données des deux années de référence, 2005 et 2019, sont disponibles, le salaire statutaire a augmenté de 7 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il a augmenté de plus de 20 % en Pologne dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (sous l'effet de la mise en œuvre, en 2007, d'un programme gouvernemental visant à augmenter le salaire des enseignants progressivement entre 2008 et 2013 ainsi qu'à partir de 2017 et à attirer les meilleurs enseignants par le biais

d'incitations financières pour améliorer la qualité de l'enseignement) ainsi qu'en Islande (dans l'enseignement préprimaire), en Israël et en Suède (voir le tableau D3.14 disponible en ligne).

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants des pays de l'OCDE (2005 à 2019)

Indice moyen de variation du salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales après 15 ans d'exercice dans les pays de l'OCDE dont les données de toutes les années de référence sont disponibles (2005 = 100, prix constants)



Source : OCDE (2020), tableau D3.14, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165605

Dans la plupart des pays, le salaire des enseignants a augmenté dans une mesure similaire dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2005 et 2019. Ce n'est cependant pas le cas en Israël, où le salaire a augmenté de plus de 50 % dans l'enseignement préprimaire, de 31 % dans l'enseignement primaire, de 43 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 44 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette progression est due en grande partie à la mise en œuvre progressive, à compter de 2008, de la réforme « Nouvel Horizon » à la suite d'un accord entre les autorités responsables de l'éducation et le Syndicat israélien des enseignants (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Cette réforme prévoit entre autres une augmentation du salaire des enseignants contre une augmentation de leur temps de travail (voir l'indicateur D4).

Le salaire a en revanche légèrement diminué depuis 2005 dans quelques pays et économies, à savoir au Danemark (dans l'enseignement préprimaire), en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, aux États-Unis (dans l'enseignement primaire), en France, en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Italie et au Portugal. Le salaire a diminué de 8 % au Japon et de plus de 29 % en Grèce (à cause de la réduction des rémunérations, de l'adoption de nouvelles grilles salariales et du gel des salaires depuis 2011) (voir le tableau D3.14).

Toutefois, cette variation globale du salaire des enseignants entre 2005 et 2019 dans les pays de l'OCDE occulte des évolutions ponctuelles à imputer à la crise économique qui a éclaté en 2008. Dans les pays et économies de l'OCDE dont les données de toutes les années de la période à l'étude sont disponibles, le salaire a été soit gelé, soit réduit entre 2009 et 2013 avant de repartir à la hausse. En moyenne, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales et 15 ans d'exercice à leur actif est maintenant supérieur à celui d'avant la crise dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE dont les données de toutes les années de référence sont disponibles (voir le Graphique D3.3).

Salaire statutaire des chefs d'établissement

Les responsabilités des chefs d'établissement varient entre les pays et au sein même de ceux-ci selon l'établissement qu'ils dirigent. Les chefs d'établissement peuvent avoir des responsabilités pédagogiques (une charge d'enseignement ainsi que la responsabilité du bon fonctionnement général de leur établissement, notamment en ce qui concerne les horaires, le respect des programmes et le choix du contenu des cours et des méthodes pédagogiques). Ils peuvent aussi assumer des responsabilités administratives et financières et se charger de la gestion des ressources humaines (voir l'indicateur D4 pour plus de détails).

Les différences en matière de responsabilités et de temps de travail entre les chefs d'établissement et les enseignants se reflètent dans les régimes de rémunération (voir le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement dans les tableaux D4.2 et D4.5). Les chefs d'établissements peuvent relever d'un régime barémique spécifique et peuvent dans certains cas percevoir une prime de chef d'établissement en plus de leur salaire statutaire. Ils peuvent aussi être rémunérés en fonction du barème des enseignants et percevoir une prime de chef d'établissement. L'utilisation des barèmes des enseignants peut refléter le fait qu'initialement, les chefs d'établissement sont des enseignants ayant des responsabilités supplémentaires. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement sont rémunérés en fonction du barème des enseignants et perçoivent une prime de chef d'établissement dans 13 des 33 pays et économies dont les données sont disponibles et en fonction d'un barème spécifique dans les 20 autres pays et économies. Ils ne perçoivent pas de prime de chef d'établissement dans 13 de ces 20 pays et économies, mais en perçoivent une dans 7 d'entre eux. La rémunération des chefs d'établissement (leur salaire statutaire et leur éventuelle prime de chef d'établissement) peut varier selon les caractéristiques du ou des établissements qu'ils dirigent (importance de l'effectif scolarisé, nombre d'enseignants supervisés, etc.). Elle peut aussi varier selon les spécificités des chefs d'établissement, notamment leur ancienneté et les fonctions qu'ils ont à remplir (voir le tableau D3.21 disponible en ligne).

Comme le salaire statutaire des chefs d'établissement varie en fonction d'un grand nombre de critères, cet indicateur analyse leur salaire statutaire au niveau minimal de qualification exigé pour exercer leurs fonctions et le Tableau D3.4 indique uniquement leur salaire à l'échelon minimal et maximal. La prudence est de mise lors de l'interprétation de ces chiffres, car peu de chefs d'établissement perçoivent effectivement ces montants étant donné que leur salaire dépend souvent de nombreux critères.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire minimal des chefs d'établissement s'élève en moyenne à 52 077 USD dans les pays et économies de l'OCDE et est compris entre 20 124 USD en Lettonie et 110 128 USD au Luxembourg. Le salaire maximal s'élève en moyenne à 86 974 USD dans les pays et économies de l'OCDE et est compris entre 32 337 USD en Pologne et 152 305 USD au Luxembourg. La prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres sur le salaire statutaire des chefs d'établissement, car le salaire minimal et le salaire maximal peuvent correspondre à des types différents d'établissements. Dans la moitié environ des pays et économies de l'OCDE, les barèmes des chefs d'établissement sont similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais sont dans l'ensemble plus élevés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, le salaire statutaire maximal des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales est supérieur de 66 % au salaire statutaire minimal dans l'enseignement primaire, de 67 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 63 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Les chefs d'établissement au sommet de l'échelle barémique perçoivent le double de leur salaire statutaire à leur entrée en fonction à au moins un de ces niveaux d'enseignement dans 12 pays et économies seulement ; ils en perçoivent plus que le triple au Costa Rica.

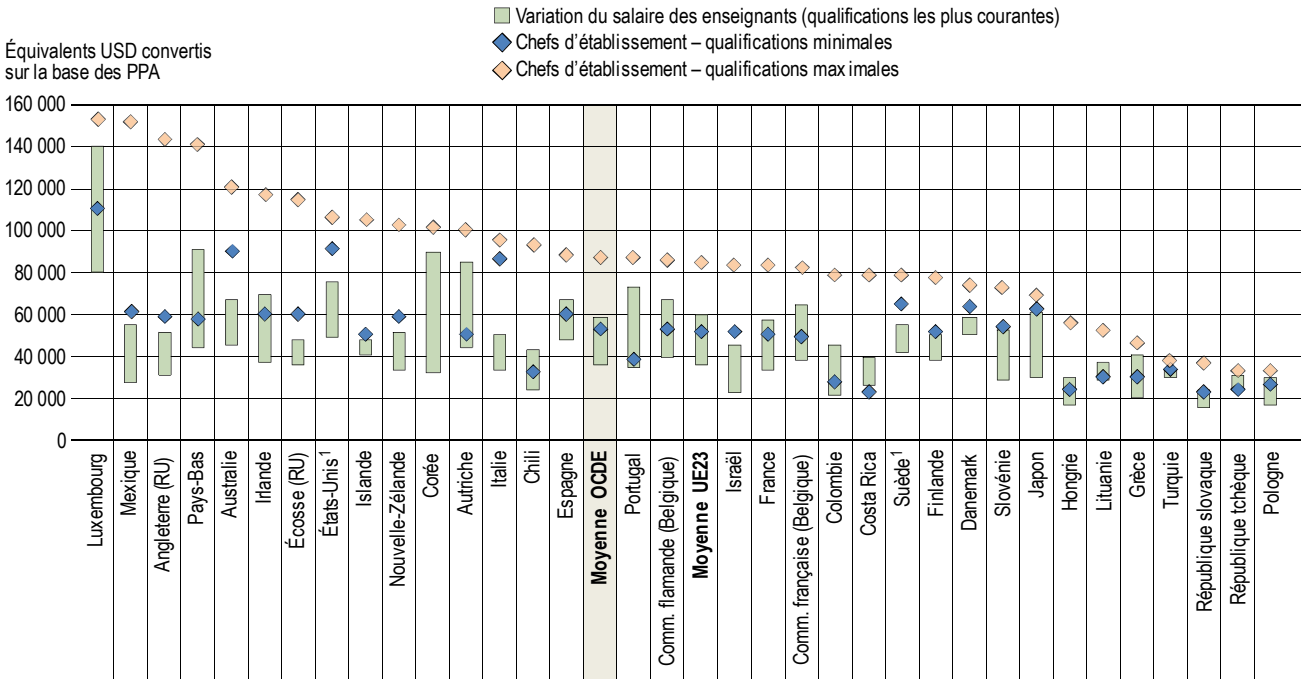
Le salaire statutaire minimal des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales est supérieur au salaire des enseignants en début de carrière sauf au Costa Rica. La différence entre le salaire minimal des chefs d'établissement (ayant les qualifications minimales) et le salaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes) en début de carrière augmente avec le niveau d'enseignement : elle représente en moyenne 28 % dans l'enseignement préprimaire, 40 % dans l'enseignement primaire, 48 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 47 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Dans un certain nombre de pays, le salaire statutaire minimal des chefs d'établissement est même supérieur au salaire maximal des enseignants. C'est le cas dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Israël, en Italie, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie, en Suède et en Turquie (voir le Graphique D3.4).

De même, le salaire statutaire maximal est plus élevé chez les chefs d'établissement que chez les enseignants dans tous les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire maximal des chefs d'établissement est supérieur de 49 % en moyenne au salaire des enseignants (ayant les qualifications les plus courantes) au sommet de l'échelle barémique dans les pays et économies de l'OCDE. Le salaire statutaire maximal des chefs d'établissement représente plus du double du salaire statutaire des enseignants au sommet de

l'échelle barémique en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le Graphique D3.4).

Graphique D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2019)

Calculés sur la base des enseignants ayant les qualifications les plus courantes dans un niveau d'enseignement donné et des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales



1. Salaire effectif de base.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire maximal des chefs d'établissement.
Source : OCDE (2020), tableaux D3.4 et D3.5, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165624

Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement

Contrairement au salaire statutaire, le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement peut comprendre des avantages financiers tels que les primes annuelles, les primes de résultats ainsi que les montants versés pendant les vacances ou les congés de maladie (voir la section « Définitions »). Ces primes et allocations peuvent représenter un complément considérable au salaire de base. Le salaire effectif moyen est influencé par la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit le versement de primes et d'allocations. Les différences entre le salaire statutaire et le salaire effectif moyen sont également liées à la répartition des enseignants par ancienneté et niveau de qualification, ces deux facteurs ayant une incidence sur le niveau de salaire des enseignants.

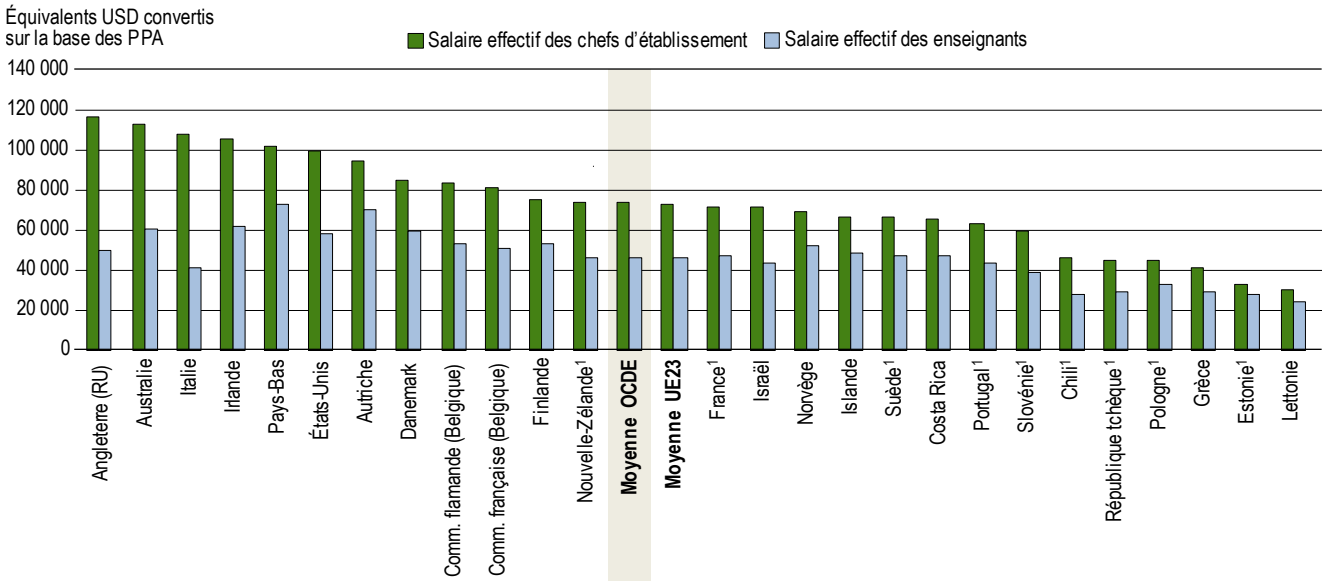
Dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 38 677 USD dans l'enseignement préprimaire, à 43 942 USD dans l'enseignement primaire, à 46 225 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 49 778 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2019. Le salaire effectif des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 67 365 USD dans l'enseignement primaire, à 73 404 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 79 531 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3 et les différences entre les entités infranationales dans l'Encadré D3.1).

Les données sur le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'exercice à leur actif et le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans sont disponibles à au moins un niveau d'enseignement dans

28 pays et économies de l'OCDE. Le salaire annuel effectif est 10 % plus élevé que le salaire statutaire dans 7 de ces pays et économies dans l'enseignement préprimaire et dans 11 d'entre eux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3).

Graphique D3.5. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2019)

Salaire effectif annuel des enseignants et des chefs d'établissements dans le réseau public, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau D3.4 pour de plus amples informations.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire effectif des chefs d'établissement.
Source : OCDE (2020), tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165643

Les chefs d'établissement perçoivent un salaire effectif supérieur à celui des enseignants et leur avantage salarial augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de 53 % à celui des enseignants dans l'enseignement primaire dans les pays et économies de l'OCDE selon les chiffres de 2019. Ce pourcentage moyen augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 59 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 60 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence de salaire effectif entre les chefs d'établissement et les enseignants varie fortement entre les pays et les niveaux d'enseignement. Les pays et les économies où le salaire effectif des chefs d'établissement est le plus élevé par comparaison avec celui des enseignants sont l'Angleterre (Royaume-Uni) (dans l'enseignement secondaire) et l'Italie (dans l'enseignement primaire et secondaire), où les chefs d'établissement gagnent plus de deux fois plus que les enseignants. L'avantage salarial des chefs d'établissement est le moins élevé par rapport aux enseignants, moins de 25 % de plus, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire) et en Lettonie (dans le premier cycle de l'enseignement primaire). Dans d'autres pays, le salaire des chefs d'établissement est nettement plus élevé que celui des enseignants dans l'enseignement secondaire, mais le différentiel salarial entre les deux corps de métier est plus modéré dans l'enseignement primaire. Au Danemark par exemple, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de 29 % à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire, mais il y est supérieur de 42 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 60 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Costa Rica, en Lettonie et en Slovénie, le différentiel salarial entre les deux corps est nettement plus important dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3).

Encadré D3.1. Variation infranationale du salaire des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

Le salaire statutaire des enseignants varie en fonction du niveau d'enseignement et de l'ancienneté dans tous les pays. Il varie parfois aussi sensiblement entre les entités infranationales, en particulier dans les pays fédéraux où les normes salariales sont définies à l'échelle infranationale. Les données infranationales de quatre pays (la Belgique, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni) illustrent cette variation infranationale.

Dans ces quatre pays, les salaires statutaires varient dans une mesure différente entre les entités infranationales en fonction de l'ancienneté des enseignants. En Belgique par exemple, le salaire des enseignants en début de carrière varie de 3 % seulement (soit de 1 256 USD) dans l'enseignement primaire selon les chiffres de 2019 : il s'élève à 37 630 USD en Communauté française et à 38 885 USD en Communauté flamande. À titre de comparaison, le salaire des enseignants en début de carrière varie le plus (81 %, soit 27 016 USD) entre les entités infranationales dans l'enseignement primaire aux États-Unis, où il varie entre 33 445 USD en Oklahoma et 60 461 USD dans l'État de New York. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants en début de carrière varie le moins en Belgique (entre 3 % et 4 %) et le plus au Canada (77 %).

En Belgique, les différences de salaire statutaire entre les entités infranationales restent relativement uniformes à tous les niveaux d'enseignement et aux divers stades de la carrière des enseignants. Au Canada et au Royaume-Uni en revanche, les différences de salaire entre les entités infranationales sont du même ordre aux différents niveaux d'enseignement, mais elles sont plus marquées en début de carrière qu'à l'échelon maximum du barème. Au Royaume-Uni par exemple, le salaire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre les entités infranationales de 22 % (6 433 USD) en début de carrière (entre 29 488 USD et 35 921 USD), mais de 8 % seulement (3 759 USD) à l'échelon maximal du barème (entre 47 761 USD et 51 520 USD). Aux États-Unis, aucune tendance nette ne se dégage au sujet de la variation du salaire statutaire entre les entités infranationales selon les différents niveaux d'enseignement et stades de la carrière. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire varie le moins en début de carrière, où il est compris entre 34 789 USD et 58 203 USD, soit une différence de 67 % (23 414 USD), et le plus à l'échelon maximal du barème, où il est compris entre 43 654 USD et 109 709 USD, soit une différence de 151 % (66 055 USD).

Le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie sensiblement aussi entre les entités infranationales dans trois pays (en Belgique, aux États-Unis et au Royaume-Uni) dont les données de 2019 sont disponibles. Au Royaume-Uni, le salaire effectif varie nettement plus entre les entités infranationales chez les chefs d'établissement que chez les enseignants : par exemple, le salaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie (dans les entités infranationales dont les données sont disponibles) entre 49 312 USD en Angleterre et 51 569 USD en Irlande du Nord, soit une différence de 5 % (2 257 USD), alors que celui des chefs d'établissement varie entre 91 873 USD en Irlande du Nord et 116 592 USD en Angleterre, soit une différence de 27 % (24 720 USD). Le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie nettement moins entre les entités infranationales en Belgique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des chefs d'établissement varie entre 94 331 USD en Communauté française et 101 480 USD en Communauté flamande, soit une différence de 8 % (7 149 USD). Aux États-Unis, la variation infranationale du salaire effectif est similaire chez les enseignants et les chefs d'établissement, mais est nettement plus forte qu'en Belgique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des chefs d'établissement varie entre 75 354 USD au Dakota du Sud et 145 482 USD dans le New Jersey, soit une différence de 93 % (70 128 USD).

La mesure dans laquelle le salaire effectif (des enseignants et des chefs d'établissement) varie entre les entités infranationales diffère aussi selon le niveau d'enseignement. Au Royaume-Uni (dans les entités infranationales dont les données sont disponibles), le salaire effectif varie le plus dans l'enseignement préprimaire et primaire chez les enseignants et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les chefs d'établissement. Aux États-Unis, le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie davantage entre les entités infranationales dans l'enseignement primaire que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Encadré D3.2. Salaire des enseignants en filière professionnelle

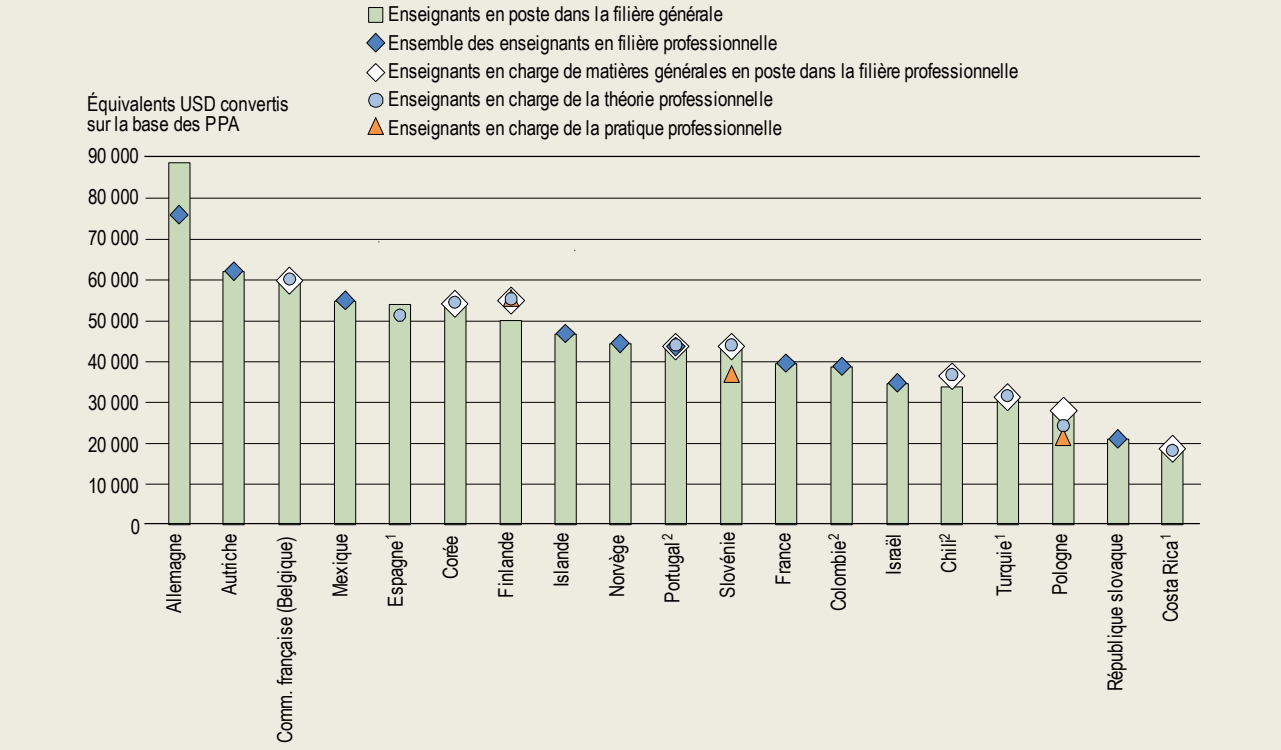
Dans cet indicateur, le salaire des enseignants porte sur la filière générale dans l'enseignement secondaire. Une enquête spéciale menée en 2019 par l'OCDE a toutefois permis de recueillir des données sur le salaire des enseignants en filière professionnelle. La filière professionnelle est nettement plus courante dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Des cours sont dispensés en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 28 des 29 pays et économies qui ont participé à cette enquête, mais ne le sont dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans 10 de ces pays et économies. C'est pourquoi l'analyse qui suit porte sur les enseignants en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Dans bon nombre des pays dont les données sont disponibles, les enseignants en poste en filière professionnelle se distinguent selon les matières qu'ils enseignent, car les conditions de travail ou les qualifications ne sont pas nécessairement les mêmes dans les cours de théorie et de pratique professionnelles et les cours généraux. Il n'est toutefois pas possible de faire la distinction entre les enseignants chargés des cours de théorie et de pratique professionnelles dans plusieurs pays. Dans 21 des pays et économies qui ont participé à l'enquête, les professeurs de cours généraux peuvent indifféremment enseigner en filière générale et en filière professionnelle, sans changement dans les termes de leur contrat et leurs conditions de travail. En revanche, les professeurs de théorie et de pratique professionnelles ne peuvent enseigner en filière générale que dans 11 pays.

Les différences de catégorie entre les enseignants sont associées à des différences de salaire et de conditions de travail qui varient selon les pays entre les enseignants en filière professionnelle ainsi qu'entre la filière professionnelle et la filière générale. Les qualifications exigées des enseignants sont par exemple les mêmes quelle que soit leur filière dans sept pays. Elles varient entre la filière professionnelle et la filière générale dans quatre pays. Dans les 17 autres pays et économies, les qualifications exigées varient entre les enseignants en filière professionnelle.

Graphique D3.6. Comparaison du salaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2019)

Calculé sur la base d'enseignants ayant 15 ans d'expérience et les qualifications les plus courantes



1. Les enseignants de théorie professionnelle et de pratique professionnelle sont repris dans la catégorie « enseignants de théorie professionnelle ».
2. Année de référence : 2018.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants en poste dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165662

Des différences du même ordre existent dans le temps de travail et d'enseignement et le salaire des enseignants entre la filière générale et la filière professionnelle. Les données recueillies lors de l'enquête permettent de quantifier l'ampleur des différences. Le Graphique D3.6 indique le salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale et en filière professionnelle. Dans les 19 pays et économies de l'OCDE à l'étude, le salaire statutaire est du même ordre en filière générale et en filière professionnelle. On ne peut toutefois en déduire que ce constat s'applique à tous les pays de l'OCDE, car il est possible que les pays ayant participé à l'enquête sont ceux où le régime salarial est identique dans les deux filières, de sorte qu'il leur était plus facile de fournir des données.

Les chiffres sur le salaire effectif des enseignants conduisent au même constat. Le salaire effectif des enseignants en filière professionnelle est du même ordre que celui des enseignants en filière générale, même s'il tend à être légèrement inférieur, dans les pays dont les données sur le salaire effectif des enseignants sont disponibles par filière d'enseignement. Chez les enseignants âgés de 25 à 64 ans, le salaire moyen est légèrement moins élevé en filière professionnelle qu'en filière générale en Suède (1 %), en Norvège (2 %) et en France (6 %). Le salaire effectif des enseignants est par contre identique en filière générale et en filière professionnelle en Islande, en Israël et au Portugal. Le salaire effectif inférieur peut s'expliquer par des différences dans la pyramide des âges du corps enseignant, le niveau de qualification et l'ancienneté ainsi que par des différences entre les primes et les missions.

Source : Enquête de l'INES sur l'enseignement et la formation professionnels, 2019.

Encadré D3.3. Problèmes de comparabilité relatifs aux données sur le salaire des enseignants et des chefs d'établissement

Pour être probantes, les comparaisons internationales doivent porter sur des données recueillies dans le respect de définitions rigoureuses et reposer sur une méthodologie statistique sans faille. Il n'est pas toujours possible de respecter ces définitions et cette méthodologie à cause de différences dans les systèmes d'éducation et les barèmes de rémunération des enseignants entre les pays. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données.

Le salaire relatif est un indicateur du différentiel salarial entre les enseignants et les chefs d'établissement (numérateur) et les actifs occupés comparables (dénominateur). Deux versions différentes de cet indicateur sont présentées dans le Tableau D3.2. Le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est simplement divisé par la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans la première version, tandis que la rémunération des actifs occupés est pondérée selon un coefficient qui reflète la répartition des enseignants et des chefs d'établissement entre les niveaux de formation dans la seconde version. Cette pondération permet de remédier aux problèmes de comparabilité liés à la différence de répartition des enseignants et des chefs d'établissement et des diplômés de l'enseignement tertiaire entre les niveaux de formation.

Ces deux indicateurs peuvent toutefois être faussés par des différences de caractéristiques, de conditions de travail et de barèmes salariaux entre les enseignants et chefs d'établissement et les autres actifs occupés. Les cinq facteurs susceptibles de fausser la comparaison entre le salaire des enseignants et celui des diplômés de l'enseignement tertiaire sont décrits ci-dessous.

Travail à temps partiel

Les indicateurs salariaux sont dérivés du salaire des enseignants et des actifs occupés à temps plein. Toutefois, un certain nombre d'enseignants et, plus généralement, d'actifs occupés travaillent à temps partiel pendant l'année. La variation de la fréquence du travail à temps partiel entre les enseignants et les diplômés de l'enseignement tertiaire peut fausser l'indicateur du salaire relatif, dans la mesure où elle n'a pas le même impact sur la rémunération moyenne des uns et des autres. Précisons que le travail à temps partiel tend à être plus courant dans l'enseignement que dans les autres secteurs d'activité, ce qui s'explique entre autres par le fait que les femmes sont plus nombreuses dans le corps enseignant et qu'elles sont plus susceptibles de travailler à temps partiel dans les pays de l'OCDE.

Que le travail à temps partiel ampute le salaire est un phénomène bien connu, qui compte parmi les raisons pour lesquelles les femmes sont moins bien rémunérées (Matteazzi, Pailhé et Solaz, 2017[3]). Le travail à temps partiel est toutefois rare, voire inexistant dans l'enseignement dans certains pays. C'est le cas par exemple aux Pays-Bas dans l'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, dans l'enseignement secondaire. Le salaire horaire des enseignants est identique qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel, du fait des conventions collectives applicables

à l'enseignement. C'est vrai non seulement pour le salaire statutaire (basé sur les conventions collectives), mais également pour le salaire effectif.

Travail saisonnier

L'indicateur du salaire relatif des enseignants est dérivé d'une comparaison avec le salaire des actifs occupés qui travaillent non seulement à temps plein, mais aussi toute l'année. Il vise à comparer des enseignants qui travaillent à temps plein toute l'année avec des diplômés de l'enseignement tertiaire qui en font de même. Il peut donc être faussé par le fait qu'un certain nombre d'enseignants sont sous contrat pendant moins de 12 mois, uniquement pendant les mois de classe, dans quelques pays (aux États-Unis, par exemple). Dans ce cas, le salaire des enseignants n'est pas nécessairement un indicateur fidèle de la rémunération des enseignants pendant toute l'année. Dans certains pays, des enseignants exercent une autre activité rémunérée, qui n'est pas prise en compte ici. La sous-estimation potentielle du salaire annuel des enseignants fausse la comparaison avec la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire.

Estimation de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire compte tenu des enseignants

La rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire est calculée compte tenu de celle des enseignants. L'importance relative du corps enseignant dans la population active ainsi que le niveau de rémunération des enseignants par rapport à celui des diplômés de l'enseignement tertiaire ont un impact sur le niveau de rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire utilisé pour calculer le salaire relatif des enseignants.

Provenance différente des données sur le salaire des enseignants et la rémunération des actifs occupés

Les données sur le salaire des enseignants et la rémunération des actifs occupés proviennent, du moins en partie, de sources différentes. Cette diversité de sources peut entraîner des différences dans la nature des données et la méthodologie utilisée pour en rendre compte : c'est en effet le salaire statutaire et le salaire effectif des enseignants qui sont comparés au salaire effectif des actifs occupés. Dans certains pays, notamment aux États-Unis et aux Pays-Bas, les données sur la rémunération des actifs occupés proviennent en partie du moins des enquêtes nationales sur la population active, alors que les données sur le salaire des enseignants proviennent de la réglementation, des conventions collectives, de registres administratifs ou d'enquêtes par sondage.

Différences de régime de retraite entre les enseignants et les autres actifs occupés

Dans de nombreux pays, les employeurs publics cotisent généreusement au régime de retraite des enseignants, dont le salaire est toutefois relativement moins élevé que dans le secteur privé. Dans le secteur privé en revanche, les salariés sont mieux rémunérés, mais peuvent avoir à financer eux-mêmes leur régime de retraite. Les différences de régime de retraite entre le secteur public et le secteur privé et entre les pays peuvent entamer la comparabilité des données sur le salaire et, donc, la comparabilité de l'indicateur du salaire relatif des enseignants.

Les régimes de retraite sont uniquement pris en compte dans le salaire des enseignants selon les cotisations sociales qui sont incluses ou exclues des montants indiqués. Les salaires sont rapportés de manière différente entre les pays en fonction des limites des données.

Pour plus de plus amples informations sur les problèmes de comparabilité, voir l'encadré D3.1 dans l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2019[2]) et les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3.

Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire

Les systèmes d'éducation doivent rivaliser avec d'autres secteurs d'activité pour recruter des profils hautement qualifiés. Selon une étude, le salaire et les débouchés influent considérablement sur l'attractivité de la profession d'enseignant (Johnes et Johnes, 2004[4]). Le salaire des enseignants par rapport à celui d'autres professions requérant un niveau de formation similaire et son augmentation probable ont énormément d'influence sur la décision des diplômés de devenir enseignant et de le rester (voir l'Encadré D3.4 pour plus d'informations sur la satisfaction financière des enseignants). Les perspectives professionnelles des chefs d'établissement et leur salaire relatif donnent aussi des indices sur les carrières qui s'offrent aux enseignants et sur la rémunération à laquelle ils peuvent s'attendre à plus long terme.

Dans la plupart des pays et économies de l'OCDE, il faut un diplôme tertiaire pour devenir enseignant, puis chef d'établissement à tous les niveaux d'enseignement ; en d'autres termes, l'alternative probable à la formation d'enseignant est une autre formation tertiaire. Pour comparer les niveaux de salaire et la situation sur le marché du travail entre les pays, le salaire effectif des enseignants est donc rapporté à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau 5, 6,

7 ou 8 de la CITE) âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Par ailleurs, pour garantir que la comparaison entre les pays n'est pas faussée par des différences de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre le corps enseignant et les autres professions, le salaire effectif des enseignants est rapporté à la moyenne pondérée de la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (la rémunération de ceux-ci est pondérée en fonction du pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire) (voir la répartition des enseignants et des chefs d'établissement entre les niveaux de formation dans les tableaux X2.9 et X2.10 à l'annexe 2 et la section « Méthodologie » pour plus de détails).

Parmi les 22 pays et économies dont les données (d'au moins un niveau d'enseignement) sont disponibles, le salaire effectif des enseignants représente au plus 65 % de la rémunération des actifs occupés aussi instruits au Chili (dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), aux États-Unis, en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Pologne (dans l'enseignement préprimaire) et en République tchèque (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le salaire effectif des enseignants dépasse la rémunération des actifs occupés aussi instruits dans quelques pays et économies seulement. Le salaire effectif des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est toutefois équivalent à la rémunération des actifs occupés aussi instruits en Allemagne (voir le Tableau D3.2).

Comme les données sur le salaire relatif des enseignants sont disponibles dans quelques pays seulement, un second indicateur compare le salaire effectif de tous les enseignants à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau 5, 6 7 ou 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année. Selon ce second indicateur, le salaire effectif des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement par rapport aux actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent en moyenne 80 % de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 85 % de cette rémunération de référence dans l'enseignement primaire, 89 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 94 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.2).

Dans la quasi-totalité des pays et économies dont les données sont disponibles, le salaire effectif des enseignants est inférieur à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, et ce, à tous les niveaux d'enseignement ou presque. Le salaire relatif des enseignants est le moins élevé dans l'enseignement préprimaire en République tchèque, où les enseignants gagnent 55 % de la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, aux États-Unis, où ils en gagnent 58 %, et en République slovaque, où ils en gagnent 61 %. Dans certains pays toutefois, les enseignants gagnent plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement (au Costa Rica, en Lituanie et au Portugal) ou uniquement à certains niveaux enseignement (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, en Finlande et en France et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne). En Lituanie et au Portugal, les enseignants gagnent au moins 30 % de plus que les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau D3.2 et le Graphique D3.1).

Encadré D3.4. Satisfaction financière des enseignants

Dans l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), les enseignants et les chefs d'établissement sont interrogés sur leurs conditions de travail et l'environnement d'apprentissage dans leur établissement ainsi que sur les raisons qui les ont incités à choisir leur profession.

Dans les pays qui ont participé à l'Enquête TALIS en 2018, un pourcentage élevé d'enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire estiment important dans le choix de leur profession le fait d'influer sur le développement des enfants et des jeunes (92 %) et de contribuer à la société (88 %).

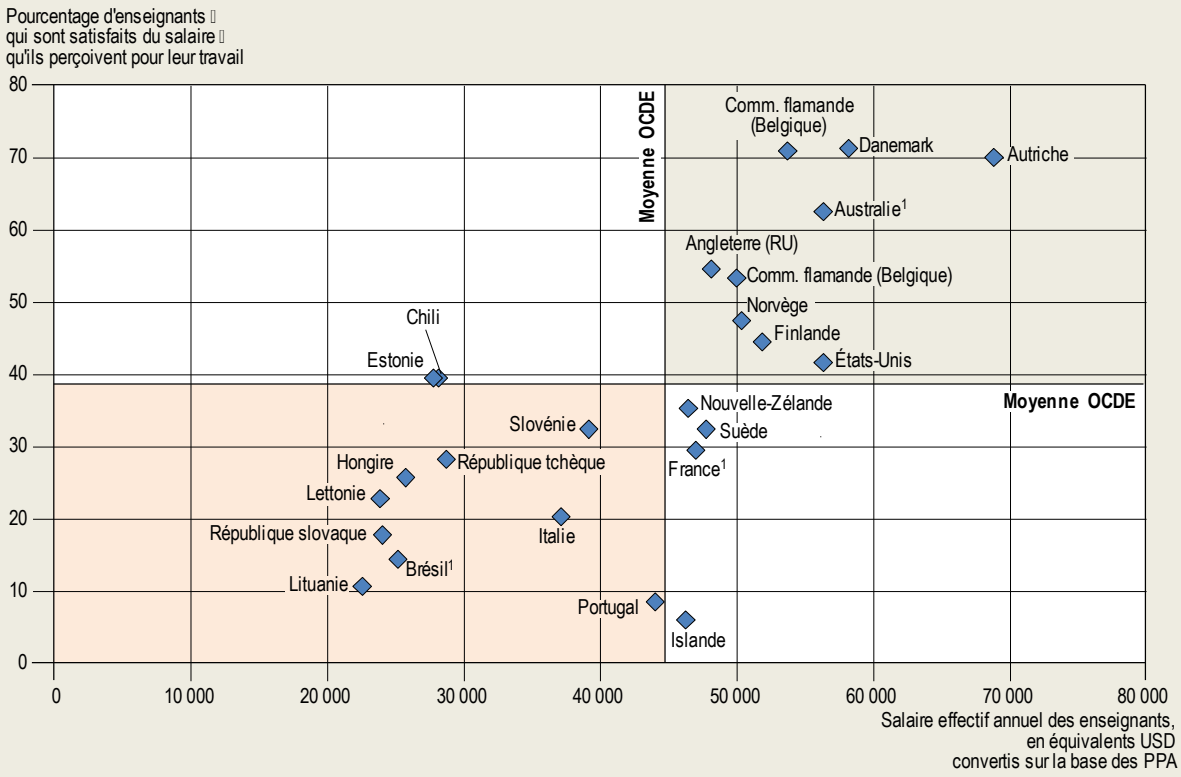
Les conditions de travail et le salaire peuvent aussi intervenir dans le choix de devenir enseignant. Dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête, deux tiers des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire estiment que le fait que l'enseignement est la garantie de revenus stables est un facteur qui a pesé dans leur décision de devenir enseignant. Toutefois, le degré de satisfaction que leur procure leur salaire varie sensiblement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, moins de 10 % des enseignants se disent satisfaits de leur rémunération en Islande et au Portugal, contre plus de 70 % en Alberta (Canada) en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, à Singapour et au Taipei chinois.

Les enseignants plus expérimentés sont moins satisfaits de leur salaire. Ils tendent à en être moins satisfaits s'ils ont au moins cinq ans d'expérience que s'ils en ont moins. Les enseignants sont moins satisfaits de leur salaire s'ils ont plus d'expérience dans 13 des pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête TALIS. L'inverse n'est vrai que dans 4 pays et l'expérience ne fait pas de différence dans les 12 pays restants.

Certains éléments donnent à penser que les enseignants sont moins satisfaits de leur salaire que les enseignantes. En moyenne, le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire est 2.5 % moins élevé chez les hommes que chez les femmes, mais la différence n'est statistiquement significative que dans six des pays et économies qui ont participé à l'Enquête TALIS. La différence entre les enseignants et les enseignantes n'est pas statistiquement significative dans la plupart des pays.

Graphique D3.7. Salaire effectif des enseignants du premier cycle du secondaire et satisfaction par rapport au salaire perçu (2018)

Salaire annuel effectif des enseignants dans les établissements publics (en équivalents USD convertis sur la base des PPA) par comparaison avec le pourcentage d'enseignants (en poste dans des établissements gérés par le secteur public) qui sont satisfaits du salaire qu'ils perçoivent pour leur travail



1. L'année de référence pour le salaire effectif est 2017

Source : OCDE (2020), tableau X2.6 et tableau 3.57 dans le volume 2 de TALIS 2018. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165681

L'on pourrait supposer que la mesure dans laquelle les enseignants sont satisfaits de leur salaire est liée à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans leur pays, mais aucun élément n'étaye cette thèse à l'échelle nationale. Il n'y a pas de corrélation entre le salaire des enseignants rapporté à celui des diplômés de l'enseignement tertiaire et leur degré de satisfaction.

Il existe toutefois une relation entre le salaire en valeur absolue et la satisfaction qu'il procure aux enseignants. Le Graphique D3.7 montre qu'il existe une corrélation entre le salaire effectif (converti en USD sur la base des PPA) des enseignants et le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire (r^2=0.49). Le pourcentage d'enseignants satisfaits de leur salaire est plus élevé dans les pays où le niveau de salaire est plus élevé.

Source : *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et des chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

Les chefs d'établissement gagnent plus que les enseignants, mais contrairement à ceux-ci, ils gagnent plus que les actifs occupés aussi instruits qu'eux tous niveaux d'enseignement confondus. L'écart salarial tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Parmi les 18 pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles (au sujet d'un niveau d'enseignement au moins), les chefs d'établissement n'accusent un salaire effectif inférieur en moyenne de 5 % au moins à la rémunération des actifs occupés aussi instruits qu'aux États-Unis et, dans l'enseignement préprimaire, au Danemark, en Estonie, en Finlande et en Pologne. Ils gagnent en revanche au moins 40 % de plus que les actifs occupés aussi instruits en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique (dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Nouvelle-Zélande (dans l'enseignement primaire et secondaire) (voir le Tableau D3.2).

Comme dans le cas des enseignants, les données sur le salaire relatif des chefs d'établissement ne sont disponibles que dans quelques pays. C'est pourquoi un deuxième indicateur rapporte le salaire effectif de tous les chefs d'établissement à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Selon cet indicateur, les chefs d'établissement gagnent en moyenne 26 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'enseignement primaire, 38 % de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 46 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Les chefs d'établissement ne gagnent moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire qu'au Danemark (dans l'enseignement préprimaire), en Estonie (dans l'enseignement préprimaire), en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire), en Pologne (dans l'enseignement préprimaire) et en République tchèque (dans l'enseignement préprimaire) (voir le Tableau D3.2).

Formation du salaire de base et autres compléments : Incitations et allocations

Le salaire statutaire des enseignants, qui est basé sur des barèmes, n'est qu'une composante de leur rémunération totale. Les systèmes d'éducation accordent aussi aux enseignants et aux chefs d'établissement des compléments, des primes, des incitations et autres gratifications. Il peut s'agir d'avantages en espèces ou en nature, par exemple la réduction du nombre d'heures de cours, et les décisions relatives aux critères retenus dans la formation du salaire de base sont prises à des niveaux différents (voir les tableaux D3.19 et D3.20 disponibles en ligne).

Les critères relatifs à ces avantages varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays et économies, les missions principales des enseignants (enseigner, préparer les cours, superviser les élèves et corriger leurs copies, participer aux travaux administratifs d'ordre général, communiquer avec les parents et collaborer avec des collègues) sont rarement prises en considération dans l'octroi de primes ou de compléments de salaire (voir le tableau D3.17 disponible en ligne). Les enseignants peuvent aussi avoir à assumer certaines responsabilités ou à s'acquitter de certaines missions sans compensation (voir les responsabilités et missions des enseignants dans l'indicateur D4). Les enseignants qui assument d'autres responsabilités peuvent toutefois souvent prétendre à une compensation sous une forme ou sous une autre.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants investis dans la gestion de leur établissement en plus de leur charge d'enseignement ont droit à une compensation dans trois cinquièmes des pays et économies dont les données sont disponibles.

Il est également courant d'accorder des compléments de salaire, annuels ou ponctuels, aux enseignants qui s'occupent de plus de classes ou qui donnent plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, qui sont professeurs principaux ou qui s'acquittent de missions spéciales, par exemple celles relatives à la supervision d'enseignants stagiaires (voir le tableau D3.17 disponible en ligne).

Des compléments de salaire ponctuels ou annuels ou une augmentation du salaire de base sont également accordés aux enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui se distinguent par une performance remarquable dans la moitié environ des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les enseignants peuvent aussi recevoir des primes s'ils enseignent dans des conditions particulières, par exemple s'ils prennent en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans des établissements classiques ou qu'ils sont en poste dans des régions reculées, huppées ou défavorisées (voir le tableau D3.17 disponible en ligne).

Des compensations peuvent également être accordées aux chefs d'établissement en fonction de certains critères, mais dans un éventail de missions et de responsabilités plus restreint que celui des enseignants. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, quelques pays et économies seulement ne proposent pas de telles compensations aux chefs d'établissement : l'Australie, l'Autriche, la Communauté française de Belgique et le Portugal (voir le tableau D3.18 disponible en ligne).

Un quart environ des 31 pays et économies dont les données sont disponibles accordent une compensation aux chefs d'établissement qui font des heures supplémentaires ou s'investissent dans la gestion en plus de leurs responsabilités normales de chef d'établissement. Dans la moitié environ des pays et économies, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Autriche, au Chili, en Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en France, en Irlande, en Italie, en Pologne au Portugal, en Slovénie et en Suisse, les enseignants qui assument des responsabilités

supplémentaires reçoivent une compensation, contrairement aux chefs d'établissement qui ne peuvent prétendre à aucune compensation (voir les tableaux D3.17 et D3.18 disponibles en ligne). La mesure dans laquelle les enseignants qui assument des responsabilités supplémentaires reçoivent une compensation et les responsabilités visées varient entre ces pays. Dans certains pays, comme en Grèce, un certain nombre de ces responsabilités et missions font partie intégrante de la fonction de chef d'établissement (comme dans le cas des enseignants, voir ci-dessus) et ne donnent droit à aucune compensation supplémentaire.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement qui se distinguent par une performance remarquable perçoivent une prime au même titre que les enseignants dans plus d'un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles. Toutefois, la performance remarquable vaut une prime aux enseignants, mais pas aux chefs d'établissement en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, au Chili, en Israël, au Portugal et en Turquie. C'est l'inverse en Colombie, en Espagne et en France, où les chefs d'établissement, mais pas les enseignants, peuvent recevoir une prime s'ils se distinguent par une performance remarquable. En France par exemple, les chefs d'établissement reçoivent tous les trois ans une partie de leur prime en fonction des résultats obtenus lors d'un entretien professionnel (voir les tableaux D3.17 et D3.18 disponibles en ligne).

Le fait de travailler dans une région défavorisée, reculée ou huppée peut valoir un complément de salaire aux enseignants et aux chefs d'établissement dans la moitié des pays et économies ; ce n'est pas le cas en Australie, où cette prime est réservée aux enseignants (voir les tableaux D3.17 et D3.18 disponibles en ligne).

Définitions

Par **enseignants**, on entend le personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves et étudiants. Cette catégorie englobe les enseignants qui ont une charge d'enseignement, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves ou étudiants réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local.

Par **chefs d'établissement**, on entend toutes les personnes dont la fonction principale ou majeure est de diriger un établissement d'enseignement ou un groupe d'établissements d'enseignement, seules ou au sein d'un organe administratif tel qu'un conseil de direction. Les chefs d'établissement sont les responsables principaux de la direction, de la gestion et de l'administration d'un établissement d'enseignement.

Par **salaire effectif des enseignants et chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans**, on entend le salaire annuel moyen, avant impôt, que perçoivent les enseignants et chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Du point de vue des salariés, il s'agit du salaire brut, car il inclut la part leurs cotisations de sécurité sociale et de retraite (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur de leur salaire brut). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans le salaire effectif les avantages financiers tels que les primes de chef d'établissement, les primes annuelles et les primes de résultats ainsi que les montants versés pendant les vacances et les congés de maladie. Les revenus d'autres sources, tels que les prestations sociales, les revenus mobiliers et autres, qui sont sans rapport avec la profession d'enseignant ou de chef d'établissement, ne sont pas inclus.

La **rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire** correspond à la rémunération annuelle moyenne des diplômés du niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année.

Le **salaire maximal** correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants travaillant à temps plein (et ayant un niveau de qualification reconnu dans le système de rémunération).

Le **salaire des enseignants après 15 ans d'exercice** correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire correspond au salaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif dont le niveau de qualification est reconnu par le système de rémunération (qualifications minimales requises pour enseigner, qualifications les plus courantes ou qualifications maximales).

Le **salaire des enseignants en début de carrière** correspond au salaire annuel moyen brut en début de carrière des enseignants travaillant à temps plein qui ont un niveau de qualification reconnu par le système de rémunération (qualifications minimales requises pour enseigner ou qualifications les plus courantes).

Le **salaire statutaire** est la rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant déduction de l'impôt sur le revenu.

Méthodologie

Les données sur les salaires des enseignants en poste dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se rapportent uniquement à la filière générale.

Les salaires sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) de la consommation privée telles qu'elles figurent dans la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. La période de référence du salaire des enseignants s'étend du 1er juillet 2018 au 30 juin 2019. L'année de référence des PPA est 2018/19, sauf dans quelques pays de l'hémisphère Sud (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple) où l'année scolaire va de janvier à décembre. Dans ces pays, l'année de référence est l'année civile (2019, par exemple). Les tableaux indiquant les salaires en devise nationale figurent à l'annexe 2. L'évolution du salaire des enseignants est calculée après conversion du salaire aux prix de 2005 au moyen du déflateur de la consommation privée (voir le tableau D3.14 et le tableau D3.15 disponible en ligne).

Dans la plupart des pays, les qualifications les plus courantes des enseignants sont déterminées sur la base du principe de la majorité absolue (et correspondent aux qualifications du pourcentage le plus élevé d'enseignants).

Dans le Tableau D3.2, les ratios entre le salaire des enseignants et la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année sont calculés sur la base de la rémunération annuelle moyenne pondérée des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (les colonnes nº 2 à 5 concernent les enseignants et les colonnes nº 10 à 13, les chefs d'établissement). Le coefficient de pondération de chaque pays est déterminé sur la base du pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement diplômés de chaque niveau de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux X2.9 et X2.10 à l'annexe 2). Les ratios sont calculés dans les pays dont ces données sont disponibles. La rémunération des actifs occupés qui se rapporte à une année de référence autre que 2019 à laquelle correspond le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est ajustée à l'année de référence 2019 à l'aide d'un déflateur. Tous les autres ratios indiqués dans le Tableau D3.2 et le tableau D3.8 (disponible en ligne) sont calculés sur la base de tous les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, et non sur la base de moyennes pondérées. La rémunération des actifs occupés correspond à celle de tous les actifs occupés, y compris les enseignants, durant la période de référence. Comme les enseignants représentent une part importante des actifs occupés dans la plupart des pays, leur niveau de salaire peut affecter la rémunération moyenne des actifs occupés. La même procédure a été utilisée dans le tableau D3.7 (disponible en ligne), mais les ratios ont été calculés sur la base du salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif, et non sur la base de leur salaire effectif.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[5]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données sur le salaire et les primes des enseignants et des chefs d'établissement proviennent de la collecte de données sur la rémunération des enseignants et des chefs d'établissement menée conjointement par l'OCDE et Eurydice en 2019. Elles se rapportent à l'année scolaire 2018/19 et sont présentées dans le respect des politiques officielles appliquées dans les établissements publics. Les données sur la rémunération des actifs occupés proviennent de la collecte de données habituelle du réseau LSO (*Labour Market and Social Outcomes of Learning*) de l'OCDE, qui est chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société.

Références

Johnes, G. et J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. [4]

Matteazzi, E., A. Pailhé et A. Solaz (2017), « Part-time employment, the gender wage gap and the role of wage-setting institutions: Evidence from 11 European countries », *European Journal of Industrial Relations*, vol. 24/3, pp. 221-241, http://dx.doi.org/10.1177/0959680117738857. [3]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [5]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [2]

OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [1]

Tableaux de l'indicateur D3

Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2019)

Tableau D3.2. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés du tertiaire (2019)

Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et chefs d'établissement (2019)

Tableau D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2019)

WEB Tableau D3.5 *Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à un niveau d'enseignement donné (2019)*

WEB Tableau D3.6 *Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales pour accéder à la profession d'enseignant (2019)*

WEB Tableau D3.7. *Salaire statutaire des enseignants et chefs d'établissement par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2018) (2019)*

WEB Tableau D3.8. *Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2019)*

WEB Tableau D3.9. *Salaire effectif des chefs d'établissement par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2019)*

WEB Tableau D3.10. *Comparaison du salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à un niveau d'enseignement donné, selon le niveau d'enseignement (2019)*

WEB Tableau D3.11. *Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales pour accéder à la profession d'enseignant pendant l'année de référence (2019)*

WEB Tableau D3.12. *Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2019)*

WEB Tableau D3.13. *Salaire effectif moyen des chefs d'établissement, selon le groupe d'âge et le sexe (2019)*

WEB Tableau D3.14. *Évolution du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications les plus courantes à différentes étapes de leur carrière (2000 et 2019)*

WEB Tableau D3.15. *Évolution du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales pour accéder à la profession d'enseignant (2000 et 2019)*

WEB Tableau D3.16. *Salaire statutaire des enseignants en début de carrière/à l'échelon maximum, sur la base des qualifications minimales/maximales (2019)*

WEB Tableau D3.17. *Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2019)*

WEB Tableau D3.18. *Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux chefs d'établissement des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2019)*

WEB Tableau D3.19. *Niveau de l'exécutif statuant sur les critères retenus dans la formation du salaire de base et des compléments de salaire versés aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019)*

WEB Tableau D3.20. *Niveau de l'exécutif statuant sur les critères retenus dans la formation du salaire de base et des compléments de salaire versés aux chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement (2019)*

WEB Tableau D3.21. *Structure du système de rémunération des chefs d'établissement (2019)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934165472

Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2019)

Salaire annuel des enseignants dans les établissements publics en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Préprimaire				Primaire				Filière générale du premier cycle du secondaire				Filière générale du deuxième cycle du secondaire			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	45 216	64 926	64 926	66 978	45 216	64 926	64 926	66 978	45 213	65 028	65 028	67 073	45 213	65 028	65 028	67 073
	Autriche	m	m	m	m	45 029	48 709	53 952	79 202	44 453	51 063	56 624	84 502	43 726	55 070	61 927	90 109
	Canada	m	m	m	m	40 504	68 414	70 698	70 698	40 504	68 414	70 698	70 698	40 504	68 414	70 698	70 698
	Chili	23 260	28 716	35 034	43 201	23 260	28 716	35 034	43 201	23 260	28 716	35 034	43 201	24 052	29 773	36 249	44 785
	Colombie	21 240	38 736	38 736	44 547	21 240	38 736	38 736	44 547	21 240	38 736	38 736	44 547	21 240	38 736	38 736	44 547
	Costa Rica	24 894	29 298	31 499	38 104	25 144	29 592	31 816	38 487	25 922	30 509	32 802	39 682	25 922	30 509	32 802	39 682
	République tchèque	22 121	23 068	23 671	26 339	23 757	25 306	26 425	31 159	23 757	25 306	26 425	31 331	23 757	25 392	26 425	31 245
	Danemark	43 607	49 466	49 466	49 466	50 271	55 806	57 859	57 859	50 526	56 495	58 416	58 416	48 122	62 537	62 537	62 537
	Estonie	a	a	a	a	23 767	a	a	a	23 767	a	a	a	23 767	a	a	a
	Finlande[1]	31 105	33 822	34 050	34 050	35 187	40 617	43 345	45 945	38 002	43 866	46 813	49 622	39 899	47 776	50 023	53 024
	France[2]	31 300	35 747	38 173	55 086	31 300	35 747	38 173	55 086	32 941	37 388	39 814	56 889	32 941	37 388	39 814	56 889
	Allemagne	m	m	m	m	63 257	73 555	77 638	83 178	69 735	80 974	84 497	91 510	74 021	84 659	88 893	103 715
	Grèce	20 457	24 848	26 782	40 302	20 457	24 848	26 782	40 302	20 457	24 848	26 782	40 302	20 457	24 848	26 782	40 302
	Hongrie	15 377	19 449	20 890	29 534	15 377	19 449	20 890	29 534	16 007	19 449	20 890	29 534	16 007	21 610	23 211	32 815
	Islande	40 182	41 272	43 434	44 564	39 881	40 971	43 134	44 264	39 881	40 971	43 134	44 264	38 705	42 534	46 756	46 756
	Irlande	m	m	m	m	36 966	56 336	62 179	71 695	36 966	58 345	62 781	72 297	36 966	58 345	62 781	72 297
	Israël	24 895	32 815	36 881	65 191	21 786	28 728	32 165	54 547	21 900	30 752	35 571	56 995	27 233	31 368	34 930	54 849
	Italie	31 313	34 399	37 735	45 874	31 313	34 399	37 735	45 874	33 708	37 307	41 084	50 371	33 708	38 197	42 227	52 644
	Japon	m	m	m	m	29 440	41 861	49 133	60 792	29 440	41 861	49 133	60 792	29 440	41 861	49 133	62 388
	Corée	32 111	48 439	56 587	90 023	32 111	48 439	56 587	90 023	32 172	48 499	56 648	90 084	31 444	47 772	55 920	89 356
	Lettonie	15 040	a	a	a	15 040	a	a	a	15 040	a	a	a	15 040	a	a	a
	Lituanie	19 683	21 828	24 799	28 884	28 431	29 214	32 102	37 220	28 431	29 214	32 102	37 220	28 431	29 214	32 102	37 220
	Luxembourg	70 295	90 915	102 630	124 187	70 295	90 915	102 630	124 187	79 667	100 199	110 573	139 336	79 667	100 199	110 573	139 336
	Mexique	21 534	27 181	34 089	42 951	21 534	27 181	34 089	42 951	27 398	34 613	43 586	54 437	51 775	59 965	63 992	63 992
	Pays-Bas	41 632	55 318	64 867	68 525	41 632	55 318	64 867	68 525	44 215	67 769	77 936	90 639	44 215	67 769	77 936	90 639
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	33 389	50 967	50 967	50 967	33 389	50 967	50 967	50 967	33 389	50 967	50 967	50 967
	Norvège	35 986	41 633	41 633	43 357	39 676	48 481	48 481	52 171	39 676	48 481	48 481	52 171	47 960	53 029	53 029	58 796
	Pologne	16 531	22 823	27 879	29 063	16 531	22 823	27 879	29 063	16 531	22 823	27 879	29 063	16 531	22 823	27 879	29 063
	Portugal	33 834	41 172	43 681	73 028	33 834	41 172	43 681	73 028	33 834	41 172	43 681	73 028	33 834	41 172	43 681	73 028
	République slovaque[3]	13 379	14 722	15 389	16 959	14 969	17 976	21 040	23 189	14 969	17 976	21 040	23 189	14 969	17 976	21 040	23 189
	Slovénie[3]	28 905	34 369	41 848	48 372	28 905	35 637	43 415	52 100	28 905	35 637	43 415	52 100	28 905	35 637	43 415	52 100
	Espagne	42 215	45 715	48 760	60 012	42 215	45 715	48 760	60 012	47 117	51 090	54 408	66 731	47 117	51 090	54 408	66 731
	Suède[3, 4, 5]	39 627	41 737	44 261	46 530	40 650	44 996	46 850	53 668	41 928	46 147	48 192	55 287	42 702	47 617	48 576	56 176
	Suisse	56 227	70 396	m	85 765	59 975	74 594	m	91 312	67 022	84 865	m	102 858	75 494	97 160	m	115 977
	Turquie	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011	29 407	30 108	31 359	33 011
	États-Unis[5]	40 790	53 214	61 235	76 493	41 119	54 457	61 145	71 427	41 833	57 144	65 086	74 683	41 806	57 107	64 244	73 200
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)	38 885	48 765	54 902	67 176	38 885	48 765	54 902	67 176	38 885	48 765	54 902	67 176	48 515	61 838	70 519	84 989
	Comm. française (Belgique)	37 630	47 056	52 980	64 829	37 630	47 056	52 980	64 829	37 630	47 056	52 980	64 829	46 815	59 676	68 057	82 025
	Angleterre (RU)	31 265	a	51 520	51 520	31 265	a	51 520	51 520	31 265	a	51 520	51 520	31 265	a	51 520	51 520
	Écosse (RU)	35 921	47 761	47 761	47 761	35 921	47 761	47 761	47 761	35 921	47 761	47 761	47 761	35 921	47 761	47 761	47 761
	Moyenne OCDE	31 996	39 991	42 821	52 553	33 914	43 738	46 801	56 513	35 073	45 684	48 562	59 161	36 772	48 187	50 701	61 722
	Moyenne UE23	31 434	38 578	42 602	50 375	34 115	42 824	47 103	56 179	35 386	45 030	49 153	59 246	36 292	47 209	51 395	62 146
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	13 631	m	m	m	13 631	m	m	m	13 631	m	m	m	13 631	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications les plus courantes parmi les enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3) Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
2. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants du secondaire (premier et deuxième cycle).
3. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Slovénie et en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).
4. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
5. Salaire effectif de base.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165491

Tableau D3.2. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par rapport à la rémunération des actifs occupés diplômés du tertiaire (2019)

Rapport entre le salaire (sur la base du salaire annuel moyen [primes et allocations comprises]) des enseignants et des chefs d'établissement dans le réseau public et la rémunération d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (moyenne pondérée) et celle d'actifs diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année

		Année de référence des dernières données disponibles sur la rémunération des actifs occupés diplômés du tertiaire	Ensemble des enseignants								Ensemble des chefs d'établissement							
			Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année, ayant le même niveau de formation (moyennes pondérées, 25-64 ans)				Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année, diplômés du tertiaire (CITE 5 à 8, 25-64 ans)				Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année, ayant le même niveau de formation (moyennes pondérées, 25-64 ans)				Salaire effectif par rapport à la rémunération d'actifs occupés à temps plein toute l'année, diplômés du tertiaire (CITE 5 à 8, 25-64 ans)			
			Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	**Pays**																	
	Australie	2018	m	0.86	0.88	0.88	0.89	0.88	0.90	0.90	m	m	m	m	1.27	1.43	1.67	1.67
	Autriche	2018	m	m	m	m	m	0.74	0.84	0.95	m	m	m	m	m	1.03	1.14	1.39
	Canada	2017	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	2017	0.64	0.63	0.64	0.68	0.79	0.78	0.80	0.84	1.02	1.01	1.04	1.13	1.26	1.25	1.28	1.40
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	2018	m	m	m	m	1.13	1.19	1.44	1.44	m	m	m	m	1.92	1.74	2.00	2.00
	République tchèque[1]	2018	0.71	0.65	0.64	0.66	0.55	0.66	0.66	0.68	0.97	0.99	0.99	1.05	0.78	1.03	1.03	1.10
	Danemark	2018	m	m	m	0.83	0.67	0.81	0.82	0.98	0.85	1.14	1.14	1.33	0.87	1.16	1.16	1.57
	Estonie[1]	2018	0.68	0.88	0.86	0.85	0.63	0.89	0.89	0.89	0.88	1.01	1.01	1.00	0.92	1.07	1.07	1.07
	Finlande	2017	0.71	0.75	0.83	0.93	0.65	0.88	0.97	1.10	0.89	1.05	1.18	1.24	0.83	1.21	1.37	1.47
	France[2]	2016	0.83	0.81	0.88	0.99	0.83	0.80	0.90	1.02	1.07	1.07	m	m	1.06	1.06	1.38	1.38
	Allemagne	2018	m	0.85	0.94	1.01	m	0.93	1.02	1.09	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce[3]	2018	0.75	0.75	0.78	0.78	0.75	0.75	0.79	0.79	0.99	0.99	1.03	1.03	1.02	1.02	1.14	1.14
	Hongrie	2018	0.68	0.70	0.70	0.63	0.61	0.66	0.66	0.70	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	0.80	0.85	0.85	m	m	m	m	m	1.12	1.47	1.47
	Israël	2018	0.80	0.79	0.80	0.88	0.83	0.86	0.91	0.97	a	1.16	1.12	1.36	a	1.52	1.49	1.68
	Italie	2016	m	m	m	m	0.67	0.67	0.72	0.77	a	m	m	m	a	1.88	1.88	1.88
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	2014	m	m	m	m	1.40	1.40	1.40	1.40	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2018	0.77	0.77	0.89	0.89	0.73	0.73	0.88	0.88	1.00	1.00	1.22	1.22	0.98	0.98	1.23	1.23
	Nouvelle-Zélande[1]	2018	m	0.88	0.89	0.93	m	0.84	0.86	0.93	m	1.43	1.53	1.72	m	1.27	1.36	1.48
	Norvège	2018	0.74	0.82	0.82	0.80	0.67	0.76	0.76	0.82	0.96	1.11	1.11	1.21	0.87	1.02	1.02	1.24
	Pologne[1]	2018	0.62	0.74	0.75	0.73	0.63	0.75	0.76	0.75	0.93	0.98	1.01	1.00	0.95	1.00	1.03	1.02
	Portugal[1]	2018	m	m	m	m	1.48	1.36	1.34	1.45	m	m	m	m	1.91	1.91	1.91	1.91
	République slovaque	2018	m	m	m	m	0.58	0.74	0.74	0.77	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie[1]	2018	0.80	0.81	0.84	0.83	0.72	0.86	0.88	0.93	m	m	m	m	1.33	1.32	1.32	1.39
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[1]	2018	0.81	0.85	0.79	0.78	0.74	0.84	0.87	0.89	1.20	1.21	1.21	1.18	1.07	1.21	1.21	1.24
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	2018	0.54	0.54	0.56	0.59	0.61	0.62	0.65	0.68	0.83	0.84	0.87	0.90	1.07	1.08	1.12	1.15
	Économies																	
	Comm. flamande (Belgique)	2017	0.98	0.95	0.95	0.93	0.87	0.85	0.85	0.99	1.48	1.42	1.45	1.37	1.32	1.28	1.31	1.60
	Comm. française (Belgique)	2017	0.94	0.92	0.86	0.89	0.84	0.83	0.80	1.02	1.31	1.33	1.35	1.35	1.18	1.20	1.28	1.48
	Angleterre (RU)	2018	0.78	0.78	0.84	0.84	0.83	0.83	0.92	0.92	1.47	1.47	1.97	1.97	1.53	1.53	2.18	2.18
	Écosse (RU)	2018	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE		m	m	m	m	0.80	0.85	0.89	0.94	m	m	m	m	m	1.26	1.38	1.46
	Moyenne UE23		m	m	m	0.84	0.79	0.85	0.89	0.94	m	m	m	m	m	1.24	1.36	1.44
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Lorsque l'année de référence de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire et du salaire des enseignants diffère, la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire a été ajustée à l'année de référence pour le salaire des enseignants en utilisant les déflateurs des dépenses de consommation finale privée. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'année de référence pour le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est 2018.
2. L'année de référence pour le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est 2017.
3. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement spécialisé. Dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle), le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris la filière professionnelle et l'enseignement spécialisé.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165510

Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et chefs d'établissement (2019)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissements dans le réseau public, en équivalents USD convertis sur la base des PPA de la consommation privée, selon le groupe d'âge et le sexe

		Enseignants âgés de 25 à 64 ans				Chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans			
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	59 736	59 346	60 516	60 568	85 566	96 343	112 248	112 394
	Autriche[1]	m	61 230	70 347	78 820	m	86 054	94 502	115 596
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	28 183	27 708	28 358	29 967	44 840	44 557	45 605	49 793
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	37 092	39 164	47 266	47 266	63 049	57 307	65 792	65 792
	République tchèque[2]	24 245	29 115	28 900	29 918	34 409	45 333	45 333	48 052
	Danemark	49 079	59 389	59 793	71 190	63 432	84 796	84 796	114 136
	Estonie[2]	19 574	27 819	27 819	27 819	28 685	33 261	33 261	33 261
	Finlande[3]	35 293	47 617	52 866	59 759	44 811	65 964	74 535	79 795
	France[4]	43 047	41 924	47 146	52 964	55 375	55 375	71 977	71 977
	Allemagne	m	74 407	81 679	87 822	m	m	m	m
	Grèce[1, 5]	27 338	27 338	28 927	28 927	37 096	37 096	41 750	41 750
	Hongrie	24 703	27 022	27 022	28 631	m	m	m	m
	Islande	43 111	48 133	48 133	63 603	59 934	66 309	66 309	87 549
	Irlande	m	57 486	61 162	61 162	m	79 883	105 010	105 010
	Israël	40 029	41 258	43 947	46 694	a	73 109	71 558	80 648
	Italie	38 492	38 492	41 281	44 107	a	107 405	107 405	107 405
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	19 635	25 761	24 714	26 957	29 672	32 258	30 413	36 754
	Lituanie[6]	33 630	33 630	33 630	33 630	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	59 814	59 814	72 501	72 501	80 746	80 746	101 354	101 354
	Nouvelle-Zélande[2]	m	45 872	46 588	50 301	m	69 085	74 104	80 373
	Norvège	45 854	51 485	51 485	55 767	58 990	69 344	69 344	84 041
	Pologne[2]	27 329	32 678	33 211	32 435	41 271	43 732	45 041	44 622
	Portugal[2]	48 971	44 831	44 108	47 882	63 192	63 192	63 192	63 192
	République slovaque[1, 7]	20 391	26 223	26 223	27 302	m	m	m	m
	Slovénie[2]	32 192	38 250	39 319	41 461	59 322	58 727	58 727	61 764
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[1, 2]	40 627	46 032	47 826	48 849	59 075	66 294	66 294	68 160
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	54 088	55 118	57 722	60 220	94 882	95 914	99 079	101 988
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	55 350	54 319	53 801	62 784	83 738	81 381	82 962	101 480
	Comm. française (Belgique)	53 646	52 653	51 142	64 725	74 738	76 192	81 331	94 331
	Angleterre (RU)	44 157	44 157	49 312	49 312	81 830	81 830	116 592	116 592
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	38 677	43 942	46 225	49 778	m	67 365	73 404	79 531
	Moyenne UE23	36 711	43 190	45 579	49 044	55 826	65 529	72 471	78 068
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[4]	24 765	25 005	25 272	25 966	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Lorsque l'année de référence de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire et du salaire des enseignants diffère, la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire a été ajustée en utilisant les déflateurs des dépenses de consommation finale privée. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).
2. Année de référence : 2018.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Année de référence : 2017.
5. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement spécialisé. Dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle), le salaire effectif concerne tous les enseignants/chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris la filière professionnelle et l'enseignement spécialisé.
6. Inclut les enseignants sans qualification
7. Inclut le salaire des chefs d'établissement et des enseignants

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165529

Tableau D3.4. Salaire statutaire minimal et maximal des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2019)

Salaire annuel des chefs d'établissements dans le réseau public en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée (selon le niveau d'enseignement)

		Préprimaire			Primaire			Filière générale du premier cycle du secondaire			Filière générale du deuxième cycle du secondaire		
		Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)	Salaire minimal	Salaire maximal	Rapport (max/min)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	85 058	110 029	**1.29**	86 484	119 751	**1.38**	89 783	120 463	**1.34**	89 783	120 463	**1.34**
	Autriche	m	m	**m**	49 643	99 584	**2.01**	49 643	99 584	**2.01**	65 397	125 029	**1.91**
	Canada	m	m	**m**	76 599	97 306	**1.27**	78 888	96 620	**1.22**	83 163	100 894	**1.21**
	Chili	31 829	92 773	**2.91**	31 829	92 773	**2.91**	31 829	92 773	**2.91**	32 925	95 941	**2.91**
	Colombie	22 890	75 399	**3.29**	22 890	75 399	**3.29**	27 613	78 415	**2.84**	27 613	78 415	**2.84**
	Costa Rica	21 765	66 370	**3.05**	21 263	66 986	**3.15**	22 338	78 115	**3.50**	22 338	78 115	**3.50**
	République tchèque	22 896	27 114	**1.18**	23 929	32 364	**1.35**	23 929	32 364	**1.35**	23 929	32 623	**1.36**
	Danemark	a	72 763	**a**	62 813	73 785	**1.17**	62 813	73 785	**1.17**	a	a	**a**
	Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
	Finlande[1]	35 239	38 315	**1.09**	49 531	67 708	**1.37**	51 164	76 624	**1.50**	58 530	71 463	**1.22**
	France[2]	41 588	60 926	**1.47**	41 588	60 926	**1.47**	49 514	82 397	**1.66**	49 514	86 440	**1.75**
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Grèce	27 658	45 922	**1.66**	27 658	45 922	**1.66**	29 532	45 922	**1.56**	30 468	46 858	**1.54**
	Hongrie	23 051	49 703	**2.16**	23 051	49 703	**2.16**	23 051	55 225	**2.40**	25 612	55 225	**2.16**
	Islande	44 794	71 843	**1.60**	50 159	103 964	**2.07**	50 159	103 964	**2.07**	82 709	104 177	**1.26**
	Irlande	m	m	**m**	46 442	102 591	**2.21**	59 972	116 112	**1.94**	59 972	116 112	**1.94**
	Israël	a	a	**a**	51 535	83 102	**1.61**	51 603	83 331	**1.61**	42 451	105 909	**2.49**
	Italie	a	a	**a**	86 158	94 788	**1.10**	86 158	94 788	**1.10**	86 158	94 788	**1.10**
	Japon	m	m	**m**	61 748	68 248	**1.11**	61 748	68 248	**1.11**	63 274	71 862	**1.14**
	Corée	a	100 801	**a**	a	100 801	**a**	a	100 619	**a**	a	99 891	**a**
	Lettonie	20 124	a	**a**	20 124	a	**a**	20 124	a	**a**	20 124	a	**a**
	Lituanie	29 709	52 196	**1.76**	29 709	52 196	**1.76**	29 709	52 196	**1.76**	29 709	52 196	**1.76**
	Luxembourg	a	a	**a**	a	a	**a**	110 128	152 305	**1.38**	110 128	152 305	**1.38**
	Mexique	26 878	78 760	**2.93**	26 878	78 760	**2.93**	60 621	151 612	**2.50**	57 828	78 062	**1.35**
	Pays-Bas	51 440	94 793	**1.84**	51 440	94 793	**1.84**	57 061	140 344	**2.46**	57 061	140 344	**2.46**
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	58 503	102 205	**1.75**	58 503	102 205	**1.75**	58 503	102 205	**1.75**
	Norvège	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Pologne	24 887	27 893	**1.12**	25 628	28 634	**1.12**	26 215	32 337	**1.23**	29 206	36 243	**1.24**
	Portugal	37 474	86 677	**2.31**	37 474	86 677	**2.31**	37 474	86 677	**2.31**	37 474	86 677	**2.31**
	République slovaque	17 240	28 755	**1.67**	21 992	35 836	**1.63**	21 992	35 836	**1.63**	21 992	36 355	**1.65**
	Slovénie	54 036	71 883	**1.33**	54 036	71 883	**1.33**	54 036	71 883	**1.33**	52 060	78 893	**1.52**
	Espagne	48 757	74 169	**1.52**	48 757	74 169	**1.52**	59 038	87 591	**1.48**	59 038	87 591	**1.48**
	Suède[3]	a	a	**a**	64 554	78 104	**1.21**	64 554	78 104	**1.21**	67 494	77 976	**1.16**
	Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Turquie	33 029	37 618	**1.14**	33 029	37 618	**1.14**	33 029	37 618	**1.14**	33 140	37 729	**1.14**
	États-Unis[3, 4]	85 809	101 705	**1.19**	86 687	103 037	**1.19**	90 343	105 521	**1.17**	91 419	105 921	**1.16**
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	57 577	85 868	**1.49**	57 577	85 868	**1.49**	52 208	85 868	**1.64**	63 534	103 681	**1.63**
	Comm. française (Belgique)	42 880	82 025	**1.91**	42 880	82 025	**1.91**	48 227	82 025	**1.70**	61 313	97 873	**1.60**
	Angleterre (RU)	58 684	142 285	**2.42**	58 684	142 285	**2.42**	58 684	142 285	**2.42**	58 684	142 285	**2.42**
	Écosse (RU)	59 060	113 959	**1.93**	59 060	113 959	**1.93**	59 060	113 959	**1.93**	59 060	113 959	**1.93**
	Moyenne OCDE[5]	41 010	71 541	**1.74**	47 582	78 877	**1.66**	52 077	86 974	**1.67**	54 287	88 322	**1.63**
	Moyenne UE23[5]	39 511	67 655	**1.71**	45 838	74 943	**1.63**	50 644	83 555	**1.65**	52 683	87 377	**1.66**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brésil	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Fédération de Russie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Afrique du Sud	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

Remarque : La définition des qualifications minimales parmi les chefs d'établissement se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les chefs d'établissement dans les jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
2. Pour 2018/2019, la méthodologie a été révisée. Les nouvelles données s'appliquent aux chefs d'établissement (pour les niveaux 1 et 2 de la CITE) en charge d'établissements qui comptent au moins 10 classes, c'est-à-dire dont les responsabilités d'enseignement représentent au maximum 50 % de leur temps de travail, conformément aux directives internationales
3. Salaire effectif de base.
4. Le salaire minimal correspond aux qualifications les plus courantes (titulaires d'un master) et le salaire maximal correspond aux qualifications les plus élevées (spécialistes de l'éducation ou titulaires d'un doctorat).
5. Les pays pour lesquels soit le salaire en début de carrière (avec les qualifications minimales) soit le salaire à l'échellon maximal ne sont pas disponibles sont exclus de la moyenne.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165548

Indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ?

Faits marquants

- Selon la réglementation ou les accords en vigueur dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants en poste dans les établissements publics donnent, en moyenne et par an, 993 heures de cours dans l'enseignement préprimaire, 778 heures de cours dans l'enseignement primaire, 712 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) et 680 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale).
- Le nombre annuel d'heures de cours est du même ordre en filière générale et en filière professionnelle dans la plupart des pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire toutefois, le temps d'enseignement est entre 10 % et 30 % plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale dans cinq pays ; il est 20 % moins élevé au Mexique.
- Le temps de travail annuel des enseignants et des chefs d'établissement est défini dans la plupart des pays. La répartition du temps de travail total des enseignants entre l'enseignement et leurs autres fonctions et missions, et entre leur temps de travail dans l'établissement et ailleurs varie fortement entre les pays.

Contexte

Le temps de travail et le temps d'enseignement statutaires ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants et des chefs d'établissement, mais ils permettent de mieux comparer les exigences des pays envers les enseignants et chefs d'établissement. Le nombre d'heures de cours et l'importance des missions autres que l'enseignement peuvent également être déterminants pour l'attractivité du métier d'enseignant. Combiné avec le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels de la vie professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement.

Chez les enseignants, la part du temps de travail statutaire consacrée à l'enseignement permet d'évaluer le temps réservé à d'autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de travail. Si les enseignants doivent passer une plus grande partie de leur temps de travail statutaire à donner cours, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à la préparation des leçons et à l'évaluation des élèves, auquel cas ils doivent le faire pendant leur temps libre et donc travailler plus que ne le prévoit leur temps de travail statutaire.

Comme la taille des classes et le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2), le temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), le temps que les enseignants passent à enseigner a un impact sur le budget que les pays doivent consacrer à l'éducation (voir l'encadré D2.3 dans l'indicateur D2).

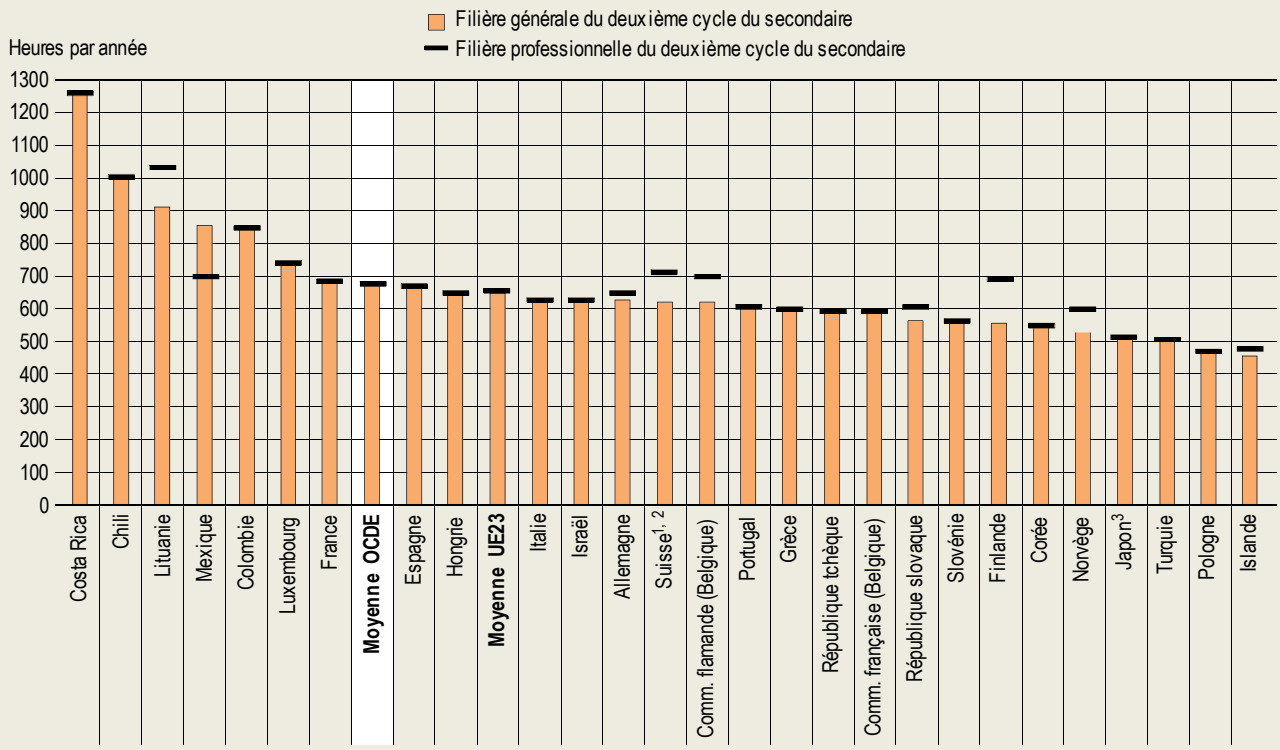
Autres faits marquants

- Le nombre annuel d'heures de cours que les enseignants en poste dans les établissements publics donnent en moyenne dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire varie considérablement entre les pays de l'OCDE et tend à diminuer avec le niveau d'enseignement.
- Le nombre d'heures de cours varie davantage entre les pays dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement dans les établissements publics. Dans les établissements publics, le nombre d'heures de cours imposé dans l'enseignement préprimaire s'établit en moyenne à 993 heures de cours par an dans les pays et économies de l'OCDE et est compris entre 519 heures au Mexique et 1 755 heures en Allemagne.

- Entre 2000 et 2019, le nombre statutaire d'heures de cours est resté stable dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Il a diminué de 2 % dans l'enseignement primaire et de moins de 1 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les cours représentent 44 % du temps de travail des enseignants. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 35 % en Autriche, en Corée, en Islande, au Japon, en Pologne et en Turquie, mais égal à 63 % en Écosse (Royaume-Uni). D'autres missions que l'enseignement sont assignées aux enseignants pendant leur temps de travail : préparer les cours, corriger les copies des élèves et communiquer et coopérer avec les parents (ou tuteurs).
- En moyenne, le temps de travail des chefs d'établissement est compris entre 43 et 45 semaines par an selon le niveau d'enseignement dans les pays et économies de l'OCDE. Leur temps de travail statutaire moyen s'élève à 1 658 heures dans l'enseignement préprimaire, à 1 630 heures dans l'enseignement primaire, à 1 628 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 1 632 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement doivent travailler pendant les congés scolaires dans environ deux tiers des pays de l'OCDE.
- La réglementation définit explicitement les missions et responsabilités supplémentaires des chefs d'établissement (enseigner, communiquer avec les parents, etc.) dans plus de la moitié des pays de l'OCDE.

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2019)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.
2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2020), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165814

Analyse

Temps d'enseignement des enseignants

Le nombre annuel d'heures de cours que doivent légalement donner les enseignants en poste à temps plein dans les établissements publics varie sensiblement entre les pays dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Le fait que le temps d'enseignement soit réglementé ou déclaré différemment selon les pays peut expliquer en partie la variation du temps d'enseignement statutaire entre les pays (voir l'Encadré D4.1). Dans certains pays, le temps d'enseignement varie aussi entre les entités infranationales (voir l'Encadré D4.2).

Encadré D4.1. Comparabilité des données relatives au temps de travail et d'enseignement statutaire

Temps d'enseignement des enseignants

Les données relatives au temps d'enseignement utilisées dans cet indicateur portent sur le nombre d'heures de cours défini dans la réglementation des pays. La collecte de données internationale effectuée pour recueillir ces informations garantit l'utilisation des mêmes définitions et méthodologies pour compiler les données de l'ensemble des pays. Le temps d'enseignement est par exemple converti en heures (de 60 minutes) pour éviter des différences résultant de la variation de la durée des cours entre les pays. Tout a été mis en œuvre pour réduire autant que possible l'impact que la façon dont le temps d'enseignement est réglementé peut avoir sur la comparabilité des données.

Par ailleurs, c'est le temps d'enseignement minimum, typique ou maximum qui est indiqué dans la réglementation, ce qui peut expliquer en partie les différences entre les pays. Les données de la plupart des pays portent sur le temps d'enseignement typique, mais celles d'un tiers environ des pays portent sur le temps d'enseignement maximum ou minimum.

Dans cette comparaison internationale, sont exclus du temps d'enseignement statutaire le temps de préparation des cours et le temps officiellement réservé aux pauses ou récréations entre les cours. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses (de dix minutes maximum) sont incluses dans le temps d'enseignement si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps (voir la section « Définitions »).

D'autres activités des enseignants, telles que les journées de formation continue (y compris celles consacrées à des conférences) et d'évaluation des élèves, sont également exclues du temps d'enseignement calculé dans cet indicateur. En filière générale, le nombre de journées consacrées à ces activités est exclu du temps d'enseignement statutaire à tous les niveaux d'enseignement dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles (dans l'enseignement secondaire en filière professionnelle, il est exclu dans 40 % des pays dans le premier cycle et dans 67 % des pays dans le deuxième cycle). Dans les autres pays en revanche, la réglementation ne spécifie pas le nombre de jours à consacrer à ces activités ou ne précise pas si les enseignants sont tenus d'y participer en dehors de leur horaire de cours, de sorte qu'il est difficile de l'estimer et, donc, de l'exclure du temps d'enseignement.

Les journées de formation continue ne sont pas exclues du temps d'enseignement de tous les niveaux d'enseignement (en filière générale et en filière professionnelle) dans moins d'un tiers des pays. Dans ces pays, la réglementation prévoit que tous les enseignants consacrent un certain nombre de jours à la formation continue, mais l'effet de ces dispositions sur le temps d'enseignement est difficile à estimer, car le nombre de jours et leur répartition durant l'année scolaire peuvent varier entre les établissements ou les entités infranationales. De même, les journées d'examen ne sont pas exclues du temps d'enseignement à chaque niveau d'enseignement dans moins d'un tiers des pays dont les données sont disponibles. Dans bon nombre de ces pays, la réglementation spécifie le nombre de journées d'examen, mais n'indique pas avec précision si ces journées réduisent le temps d'enseignement prévu, ni dans quelle mesure. Dans l'ensemble, ne pas exclure le temps consacré à la formation continue et aux examens des élèves peut avoir pour effet de surestimer le temps d'enseignement de l'ordre de un à cinq jours dans ces pays.

D'autres activités de formation continue ou le temps consacré à l'évaluation des élèves peuvent entraîner une surestimation du temps d'enseignement. À titre d'exemple, citons les activités de formation continue imposées à des groupes spécifiques d'enseignants (lorsque la réglementation n'interdit pas explicitement aux enseignants d'y participer pendant leur horaire de cours) et les épreuves normalisées que les élèves sont tenus de passer, mais qui ne durent que quelques heures par jour. Le temps qui y est consacré devrait également être exclu du temps d'enseignement en principe, mais il ne l'est pas parce qu'il est complexe à estimer et que seuls certains enseignants sont concernés.

Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement

En règle générale, le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement est défini dans la réglementation. Certaines conversions s'imposent toutefois pour estimer le temps de travail annuel lorsque celui-ci ne correspond pas à un nombre d'heures par an dans la réglementation. Dans 21 des 28 pays (75 %) à l'étude, le temps de travail total des enseignants exprimé en jours ou en semaines a été converti en heures par an sur la base du nombre de jours et de semaines de cours dans au moins un niveau d'enseignement. Toutefois, dans quelques-uns de ces pays, la réglementation spécifie aussi le temps de travail pendant les congés scolaires en plus du temps de travail durant l'année scolaire – en Colombie, les enseignants doivent par exemple travailler cinq semaines durant les congés scolaires. Dans 22 des 29 pays (76 %) à l'étude, le temps de travail total des chefs d'établissement exprimé en jours ou en semaines a été converti en heures par an sur la base du nombre de jours et de semaines de travail dans au moins un niveau d'enseignement. Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement ne se limite pas aux semaines de classe, sauf en Écosse (Royaume-Uni), en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque.

Des informations plus détaillées sur la façon dont les pays et économies participants ont rendu compte du temps d'enseignement et de travail sont fournies à l'annexe 3.

Dans les établissements publics, le temps d'enseignement statutaire varie davantage dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement entre les pays et économies dont les données sont disponibles. Le nombre annuel de jours de cours est compris entre 158 jours en Communauté flamande de Belgique et 225 jours en Allemagne et en Norvège. Les enseignants donnent entre 519 heures de cours par an au Mexique et 1 755 heures de cours par an en Allemagne. En moyenne, les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement sont tenus de donner 993 heures de cours par an, réparties sur 40 semaines ou 194 jours de cours dans les pays et économies de l'OCDE (voir le Tableau D4.1 et le Graphique D4.2).

Dans l'enseignement primaire, les enseignants en poste dans les établissements publics sont tenus de donner 778 heures de cours par an en moyenne. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement varie entre trois et six heures par jour, contre plus de quatre heures en moyenne dans l'OCDE. La répartition du temps d'enseignement au cours de l'année varie selon les pays. Dans l'enseignement primaire, les enseignants doivent par exemple donner 780 heures de cours par an au Mexique, soit 62 heures de plus qu'en Turquie. Toutefois, ils donnent en moyenne quatre heures de cours par jour dans les deux pays, car le nombre de jours de cours est plus élevé au Mexique (195 jours) qu'en Turquie (180 jours) (voir le Tableau D4.1).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste en filière générale dans les établissements publics doivent donner 712 heures de cours par an en moyenne. Le temps d'enseignement annuel est inférieur à 600 heures en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Pologne et en Turquie, mais supérieur à 1 000 heures au Costa Rica et au Mexique. Toutefois, le temps d'enseignement déclaré est le temps minimum en Corée et en Finlande (voir l'Encadré D4.1) et les chefs d'établissement peuvent imposer aux enseignants de faire des heures supplémentaires, dont le nombre peut aller jusqu'à 25 % du temps d'enseignement statutaire, en Pologne.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste en filière générale dans les établissements publics donnent en moyenne 680 heures de cours par an. Le temps d'enseignement annuel est inférieur à 500 heures en Fédération de Russie, en Islande et en Pologne, mais supérieur à 1 000 heures au Costa Rica. En moyenne, les enseignants donnent au plus trois heures de cours par jour en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Islande, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en Slovénie et en Turquie, mais en donnent au moins six au Costa Rica (voir le Tableau D4.1).

Encadré D4.2. Variation du temps de travail et du temps d'enseignement entre les entités infranationales

Le temps d'enseignement et de travail statutaire des enseignants varie entre les régions dans quatre pays (la Belgique, le Canada, la Corée et le Royaume-Uni) dont les données infranationales sont disponibles. Selon les chiffres de 2019, le nombre de semaines de cours (dans l'enseignement préprimaire et primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) varie uniquement entre les régions au Canada (entre 36 et 38 semaines) et est identique dans toutes les entités infranationales en Belgique, en Corée et au Royaume-Uni. Toutefois, le nombre moyen de semaines de cours peut occulter le fait que le nombre de jours ou d'heures de cours varie entre les entités infranationales.

Les tendances de variation entre les entités infranationales ne sont pas les mêmes dans les quatre pays à l'étude. En Belgique, le nombre de jours de cours varie nettement plus (en valeur relative) que le nombre d'heures de cours entre les Communautés flamande et française (sauf en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre de jours de cours en filière générale est

par exemple 11 % plus élevé en Communauté française (177 jours) qu'en Communauté flamande (160 jours), car la journée de classe n'est pas définie de la même façon dans la réglementation des deux Communautés. Le nombre d'heures de cours varie toutefois de 5 % seulement entre la Communauté flamande (620 heures) et la Communauté française (589 heures). Au Canada par contre, le nombre de jours de cours prévu dans l'enseignement primaire et secondaire varie de 6 % entre les territoires et provinces (entre 180 jours et 190 jours), mais le nombre d'heures de cours varie nettement plus entre ces entités infranationales. Dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures de cours varie de 29 % entre la région où il est le plus élevé (905 heures) et celle où il est le moins élevé (700 heures). En filière générale dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il varie de 54 % (entre 947 heures et 615 heures). En Corée, le nombre de jours de cours en filière générale ne varie pas entre les entités infranationales dans l'enseignement secondaire, contrairement au nombre d'heures de cours, qui varie de 9 % dans le deuxième cycle (entre 514 et 561 heures) et de 29 % dans le premier cycle (entre 442 et 570 heures). Le nombre d'heures de cours varie aussi de 12 % dans l'enseignement primaire (entre 634 et 708 heures) et de 21 % dans l'enseignement préprimaire (entre 729 et 883 heures).

La prudence est toutefois de mise lors de la comparaison des données infranationales pour diverses raisons : d'une part, il peut y avoir des différences de réglementation entre les pays et entre les entités infranationales et, d'autre part, la nature et le volume de données disponibles peuvent varier entre les entités infranationales. À titre d'exemple, citons le fait que dans les entités infranationales, le temps d'enseignement communiqué est le temps typique en Belgique, mais le temps obligatoire ou estimé au Canada (voir l'Encadré D4.1 pour de plus amples informations sur les différences possibles dans les données).

Source : Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).

Variation du temps d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Le temps d'enseignement a tendance à diminuer avec le niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire est plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale). Cette tendance souffre néanmoins quelques exceptions : le nombre statutaire d'heures de cours est identique à tous les niveaux d'enseignement au Chili et en Écosse (Royaume-Uni) et est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire en Australie, en Colombie, au Costa Rica, en Lituanie et au Mexique (voir le Tableau D4.1 et le Graphique D4.2).

C'est entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire que le temps d'enseignement statutaire varie le plus. En moyenne, le nombre statutaire d'heures de cours est environ 28 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire. Le nombre annuel d'heures de cours passe au moins du simple au double entre l'enseignement primaire et l'enseignement préprimaire en Allemagne, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Lettonie, en République tchèque et en Slovénie (voir le Tableau D4.1).

Les enseignants donnent au moins 25 % d'heures de cours de plus par an dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Turquie, mais en donnent autant à ces deux niveaux d'enseignement au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Hongrie, en Islande, en République tchèque et en Slovénie. Le nombre d'heures de cours est légèrement moins élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Costa Rica, en Estonie, en Lettonie et en Lituanie et l'est nettement moins au Mexique (voir le Tableau D4.1).

Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, le nombre annuel d'heures de cours est au moins 20 % plus élevé dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Islande, au Japon, en Norvège et en Suisse (voir le Tableau D4.1).

Variation du nombre d'heures de cours, selon la filière d'enseignement

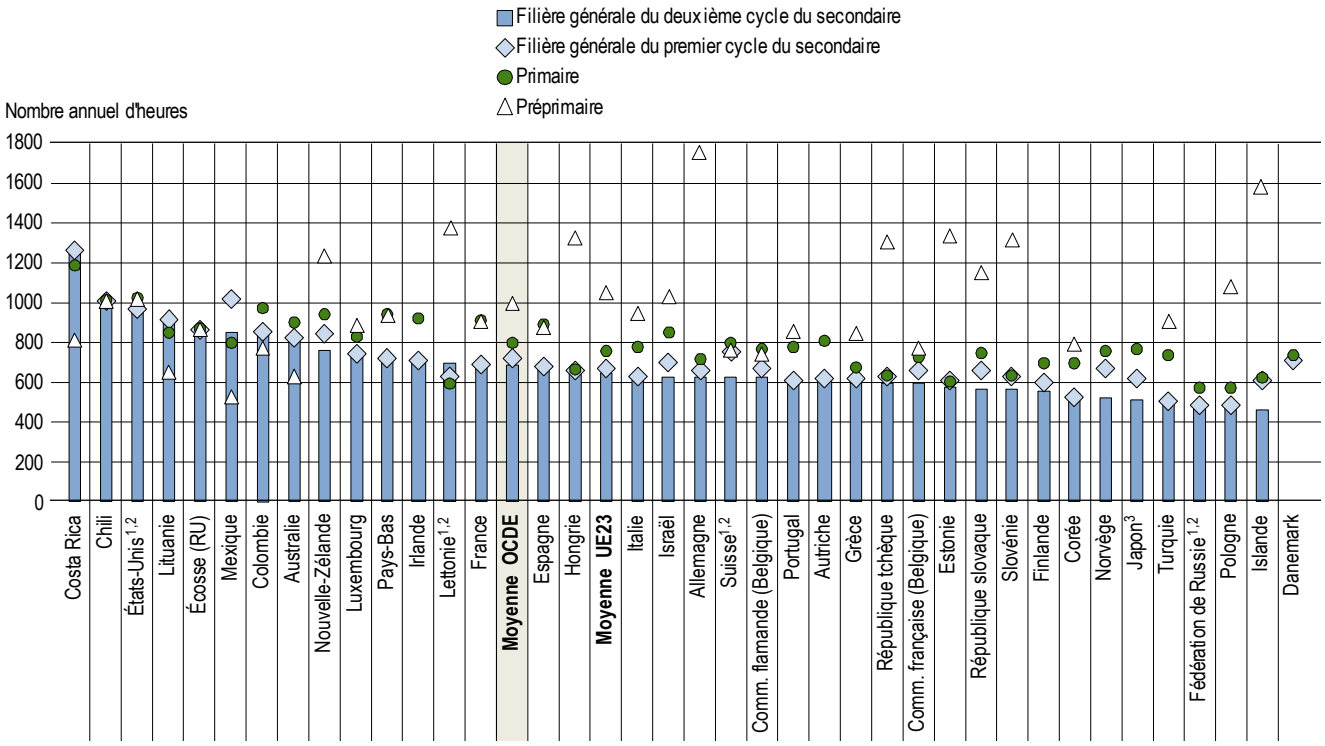
Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire ne varie guère entre la filière générale et la filière professionnelle. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où la filière générale et la filière professionnelle coexistent dans la plupart des pays, le nombre d'heures de cours est similaire dans les deux filières dans près de deux tiers des 27 pays et économies dont les données sont disponibles. Toutefois, le temps d'enseignement est au moins 12 % plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale en Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Lituanie, en Norvège et en Suisse et au moins 18 % moins élevé en filière professionnelle au Mexique (voir le Graphique D4.1).

En filière professionnelle, le temps d'enseignement statutaire varie parfois entre les matières enseignées, car les obligations des enseignants (et leurs conditions de travail, voir l'encadré D3.3) peuvent varier entre la filière professionnelle et la filière

générale dans certains pays et économies. En Communauté flamande de Belgique par exemple, les enseignants doivent donner jusqu'à 50 % d'heures de cours de plus par semaine en pratique professionnelle que dans les matières générales et théoriques en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2019)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement (en Lettonie, sauf pour l'enseignement préprimaire).
2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2020), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165833

Évolution du temps d'enseignement

Le temps d'enseignement moyen a peu évolué dans l'ensemble entre 2000 et 2019, mais il a varié dans une mesure égale ou supérieure à 10 % à un niveau d'enseignement au moins durant cette période de 19 ans dans un pays sur cinq parmi ceux dont les données sont disponibles (et dont les séries chronologiques sont sans rupture) (voir le tableau D4.6 disponible en ligne).

Dans l'enseignement primaire, le temps d'enseignement a augmenté de 14 % au moins (soit plus de 100 heures) entre 2000 et 2019 en Israël et au Japon. En Israël, cette augmentation du temps d'enseignement (et de travail) s'inscrit dans le cadre de la réforme « Nouvel horizon » qui a été mise en œuvre progressivement à partir de 2008. L'une des mesures phares de cette réforme a consisté à allonger la semaine de cours des enseignants, qui ont bénéficié d'une revalorisation salariale, pour permettre la prise en charge des élèves en petits groupes. Le temps d'enseignement y est passé de 30 à 36 heures par semaine, dont 5 heures de cours en petits groupes dans l'enseignement primaire. Le salaire des enseignants a considérablement augmenté à titre de compensation (voir l'indicateur D3). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement a également augmenté de près de 20 % (soit 115 heures) en Israël et, dans une moindre mesure, au Japon (10 %, soit 58 heures) durant cette période. Dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire, c'est en Israël aussi que le temps d'enseignement a le plus progressé : le nombre d'heures de cours a augmenté de près de 19 % (soit 99 heures) entre 2000 et 2019 (voir le tableau D4.6 disponible en ligne).

Le temps d'enseignement a par contre diminué entre 2000 et 2019 dans certains pays et économies. Dans l'enseignement préprimaire, le nombre d'heures de cours a diminué de 10 % au moins au Portugal (de 190 heures) et en Écosse (Royaume-Uni) (de 95 heures) parmi les quelques pays et économies dont les données de 2000 et de 2019 sont disponibles. Quant aux autres niveaux d'enseignement, le nombre d'heures de cours a diminué d'au moins 10 % au Mexique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (168 heures), aux Pays-Bas dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (147 heures), en Écosse (Royaume-Uni) dans l'enseignement primaire (95 heures) et en Turquie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (64 heures). Il a diminué de 22 % (soit de 189 heures) dans l'enseignement primaire en Corée. En Écosse (Royaume-Uni), la diminution du nombre d'heures de cours dans l'enseignement primaire s'inscrit dans le cadre de « A teaching profession for the 21st century », une convention adoptée en 2001 qui fixe le temps de travail des enseignants à 35 heures par semaine à tous les niveaux d'enseignement et prévoit de réduire progressivement le nombre maximum d'heures de cours à 22.5 heures par semaine dans l'enseignement primaire, secondaire et spécial. Au Chili, le nombre statutaire d'heures de cours a sensiblement diminué depuis 2016 : il a progressivement été réduit de 14 % (159 heures) depuis 2016 dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Malgré cette réduction du temps de contact net, le nombre maximum d'heures de cours à ces niveaux d'enseignement reste supérieur à la moyenne de l'OCDE au Chili et en Écosse (Royaume-Uni) (voir le tableau D4.6 disponible en ligne).

Temps d'enseignement réel

Le temps d'enseignement statutaire indiqué par la plupart des pays et repris dans cet indicateur correspond au nombre d'heures de cours fixé dans la réglementation. Le temps d'enseignement réel peut toutefois s'en écarter, du fait des heures supplémentaires par exemple. Le temps d'enseignement réel correspond au nombre moyen d'heures de cours, y compris d'heures de cours supplémentaires, imposé aux enseignants travaillant à temps plein, de sorte qu'il rend compte plus fidèlement de la charge réelle d'enseignement des enseignants. Le temps d'enseignement réel (c'est-à-dire le temps effectivement passé en classe) est calculé compte tenu d'autres activités que l'enseignement, notamment le maintien de la discipline et les tâches administratives. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants estiment à 78 % en moyenne le temps qu'ils passent à enseigner lorsqu'ils sont en classe dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) en 2018 (OCDE, 2019[1]).

Le temps d'enseignement statutaire et le temps d'enseignement réel ne sont disponibles que dans quelques pays, mais les chiffres donnent à penser qu'ils diffèrent parfois l'un de l'autre. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre réel d'heures de cours est supérieur de 6 % à 15 % au nombre statutaire d'heures de cours en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Slovénie (voir le graphique D4.6 disponible en ligne).

Que le temps d'enseignement statutaire et le temps d'enseignement réel soient différents peut s'expliquer par les heures supplémentaires qui s'imposent pour pallier la pénurie d'enseignants ou remplacer des enseignants absents ainsi que par la nature des données : le temps d'enseignement statutaire provient de la réglementation alors que le temps d'enseignement réel provient de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes auprès d'échantillons ou d'autres sources.

Temps d'enseignement des chefs d'établissement

L'enseignement est la responsabilité première ou principale des enseignants, mais il peut également faire partie des missions des chefs d'établissement dans certains pays.

Parmi les 28 pays dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement préprimaire doivent donner des cours dans 14 pays (50 %), peuvent en donner s'ils le souhaitent dans 3 pays (11 %) et ne sont pas tenus d'en donner dans 11 pays (39 %). Dans l'enseignement primaire, les chefs d'établissement doivent donner des cours dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles (dans 19 des 34 pays à l'étude). Il est moins fréquent qu'ils aient à donner cours dans l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), les chefs d'établissement doivent donner des cours dans 15 des 34 pays à l'étude (44 %), peuvent en donner s'ils le souhaitent dans 5 pays (15 %) et ne sont pas tenus d'en donner dans 14 pays (41 %). Il en va de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), où ils doivent donner des cours dans 14 des 34 pays à l'étude (41 %), peuvent en donner s'ils le souhaitent dans 5 pays (15 %) et ne sont pas tenus d'en donner dans 15 pays (44 %). Dans tous les pays dont les données sont disponibles, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement ont ou non l'obligation de donner cours ne varie guère entre la filière générale et la filière professionnelle dans l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.7 disponible en ligne).

Dans la plupart des pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, la réglementation ne chiffre pas les heures de cours qu'ils ont à donner, mais en indique le nombre maximum ou minimum. Le nombre d'heures de cours que les

chefs d'établissement doivent donner en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est compris entre 0 heure (auquel cas, ils n'ont pas de charge d'enseignement) et 194 heures au minimum et entre 148 et 594 heures au maximum. Dans la plupart de ces pays, la charge d'enseignement des chefs d'établissement représente moins de 30 % de leur temps de travail statutaire, mais ce pourcentage atteint 36 % en République slovaque et dépasse 73 % en Irlande (dans l'*Education and Training Board Sector*) (voir le tableau D4.7 disponible en ligne). En règle générale, les chefs d'établissement ne doivent donner le nombre maximum d'heures de cours qu'en circonstances exceptionnelles. En Irlande par exemple, la quasi-totalité des chefs d'établissement ne donnent guère ou pas du tout de cours (voir la charge d'enseignement minimum et maximum dans le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3).

Les chefs d'établissement peuvent se voir imposer une charge d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement, mais le nombre d'heures de cours minimum et maximum peut varier entre les niveaux d'enseignement. Dans une majorité des pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, le nombre d'heures de cours qui leur est imposé diminue avec le niveau d'enseignement. Échappent à ce constat l'Australie, où le nombre d'heures de cours imposé augmente entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire, et la Turquie, où il est identique à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.7 disponible en ligne).

Dans la quasi-totalité des pays, la charge d'enseignement imposée aux chefs d'établissement ne varie pas entre la filière générale et la filière professionnelle. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la Finlande est le seul pays où la charge d'enseignement imposée aux chefs d'établissement varie sensiblement entre les deux filières : elle est 30 % plus élevée en filière générale qu'en filière professionnelle (voir le tableau D4.7 disponible en ligne).

Dans tous les pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, sauf en Turquie, le nombre d'heures de cours imposé varie selon des critères spécifiques aux établissements. Dans une grande majorité de ces pays, des caractéristiques des établissements, telles que la taille (le nombre d'élèves, d'enseignants ou de classes) ou le niveau d'enseignement concerné, font partie des critères déterminant la charge d'enseignement. La situation géographique des établissements ou le milieu socio-économique de leur région peuvent également intervenir (en Australie et en Irlande).

Temps de travail des enseignants

Dans la majorité des pays, le temps de travail des enseignants est déterminé en partie par le temps d'enseignement statutaire spécifié dans la réglementation. Dans la plupart des pays, le temps de travail annuel des enseignants est officiellement défini dans les conventions collectives ou autres accords contractuels. Ce temps de travail peut correspondre soit au temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, tant pour les cours que pour d'autres activités, soit au temps de travail total. Dans les deux cas, il correspond au temps de travail contractuel, mais le mode de répartition de ce temps de travail varie entre les pays.

Le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, à consacrer tant aux cours qu'à d'autres activités, est spécifié à un des niveaux d'enseignement au moins dans plus de la moitié des pays et économies de l'OCDE. Ce temps de présence obligatoire ne varie pas de plus de 5 % entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement préprimaire dans plus d'un tiers de ces pays. Il est en revanche au moins 20 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la moitié de ces pays (en Hongrie, en Islande, en Lettonie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en Suède et en Turquie) et même plus de 40 % plus élevé en Lettonie et en Nouvelle-Zélande (bien que le temps de travail statutaire total soit identique à ces deux niveaux d'enseignement en Hongrie, en Islande, en Suède et en Turquie) (voir le Tableau D4.2).

Dans certains autres pays, le temps de travail statutaire total des enseignants est indiqué par an, mais la répartition entre le temps de présence dans l'établissement et le temps passé ailleurs ne l'est pas. C'est le cas en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Corée, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Japon, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le Tableau D4.2 en annexe). Parmi ces pays, le temps de travail statutaire est identique chez les enseignants et les fonctionnaires en Allemagne (dans certains *Länder*), en Corée, en France, au Japon, au Portugal et en Turquie (voir la définition du temps de travail des enseignants dans le tableau X3.D4.7 à l'annexe 3).

De plus, le temps de travail et d'enseignement peut évoluer pendant la carrière des enseignants. Dans certains pays, les enseignants débutants commencent par une charge d'enseignement réduite dans le cadre de leur programme d'initiation. Dans d'autres pays, les enseignants plus âgés peuvent diversifier le travail et réduire leur horaire de cours, un moyen de les encourager à continuer d'enseigner. Au Portugal par exemple, les enseignants peuvent prétendre à un horaire de cours réduit en fonction de leur âge et de leur ancienneté ; ils peuvent également y prétendre s'ils s'occupent d'activités périscolaires dans leur établissement. En Islande, le nombre d'heures de cours diminue avec l'âge dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire à partir de l'âge de 55 ans (de 46 heures, soit 8 % du temps d'enseignement

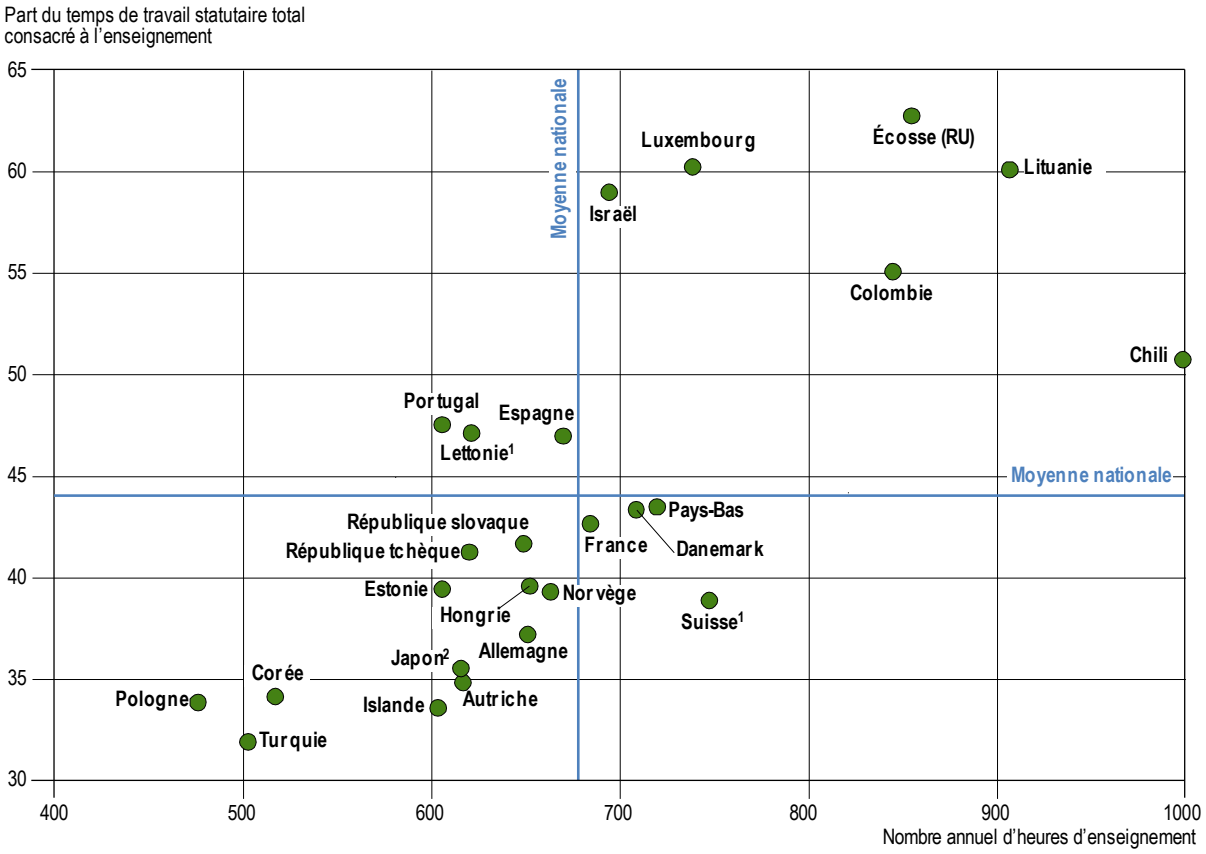
statutaire, entre l'âge de 55 et de 59 ans et de 162 heures, soit 27 % du temps d'enseignement statutaire, à partir de l'âge de 60 ans).

Temps de travail hors enseignement

Le temps d'enseignement est une composante importante de la charge de travail des enseignants, mais d'autres activités, telles que l'évaluation des élèves, la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions pédagogiques, doivent également être prises en considération lors de l'analyse des obligations des enseignants dans les différents pays. Le temps consacré à ces activités autres que l'enseignement varie entre les pays ; si les enseignants consacrent à l'enseignement une plus grande partie du temps de travail statutaire, ils ont vraisemblablement moins de temps à consacrer à d'autres activités (voir le Graphique D4.3).

Graphique D4.3. Part du temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire consacrée à l'enseignement (2019)

Temps d'enseignement net (nombre annuel typique d'heures) en pourcentage du temps de travail statutaire total, en filière générale, dans les établissements publics



Remarque : Pour une meilleure interprétation, veuillez vous référer aux remarques sur la nature des données dans le tableau D4.1.
1. L'année de référence pour le temps réel d'enseignement n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
Source : OCDE (2020), tableaux D4.1 et D4.2 Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165852

Les enseignants ont pour mission principale de donner cours, mais ils consacrent la grande partie de leur temps de travail à d'autres activités dans de nombreux pays. Dans les 25 pays et économies dont les données sur le temps de travail et d'enseignement sont disponibles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 44 % du temps de travail est en

moyenne consacré à l'enseignement. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 35 % en Autriche, en Corée, en Islande, en Pologne et en Turquie, mais égal ou supérieur à 50 % au Chili, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Lituanie et au Luxembourg (voir le Graphique D4.3).

La part du temps de travail consacrée à l'enseignement augmente avec le nombre annuel d'heures de cours, mais elle varie sensiblement entre les pays. Le nombre d'heures de cours est par exemple du même ordre Allemagne (651 heures) et en Espagne (669 heures), mais représente 37 % du temps de travail en Allemagne, contre 47 % en Espagne. Dans certains pays, le pourcentage du temps de travail consacré à l'enseignement est similaire, mais le nombre d'heures de cours est sensiblement différent. En Estonie et en Suisse par exemple, l'enseignement représente de l'ordre de 39 % du temps de travail dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les heures de cours sont au nombre de 606 en Estonie, contre 748 en Suisse (voir le Graphique D4.3).

Le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé dans certains pays, par exemple en Autriche (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Communautés flamande et française de Belgique (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Costa Rica, en Italie et au Mexique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Les enseignants ne jouissent pas pour autant d'une liberté totale quant à ces autres activités. En Communauté flamande de Belgique, le temps à consacrer à la préparation des cours, à la correction des copies et des devoirs des élèves et à diverses activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé et est fixé par la direction des établissements. En Italie, les enseignants doivent légalement consacrer à des activités autres que l'enseignement jusqu'à 80 heures par an, dont 40 heures maximum aux réunions pédagogiques, aux réunions de planification et aux rencontres avec les parents et 40 heures aux conseils de classe (voir le Tableau D4.2).

Missions et responsabilités des enseignants en dehors de l'enseignement

Les activités autres que l'enseignement font partie intégrante de la charge et des conditions de travail des enseignants. Ces activités imposées par la législation, la réglementation ou les conventions entre parties prenantes (les syndicats d'enseignants, les autorités locales et les conseils d'établissement) donnent un aperçu de l'étendue et de la complexité des fonctions des enseignants, même si rien ne permet de déterminer si les enseignants s'y livrent effectivement.

Souvent, les enseignants n'ont pas le loisir de décider s'ils font telle ou telle chose en rapport avec l'enseignement. Dans plus de 35 des 42 pays et économies dont les données sur le premier cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles en filière générale, la préparation des cours, la correction des copies et la communication et la coopération avec les parents sont les activités autres que l'enseignement proprement dit les plus souvent imposées dans la réglementation. Les tâches administratives d'ordre général et le travail collégial et le dialogue entre collègues sont également imposés aux enseignants dans 30 pays au moins ; les décisions les concernant peuvent être prises par la direction des établissements dans 5 autres pays dont les données sont disponibles. Ces activités obligatoires donnent rarement lieu à une contrepartie en espèces ou en nature, par exemple la réduction du temps d'enseignement (voir le Tableau D4.3).

Les autres responsabilités qui peuvent venir s'ajouter aux cours, par exemple celles liées à la fonction de professeur principal ou de mentor, à l'initiation ou à l'encadrement des nouveaux enseignants, à la vie scolaire ou à la gestion de l'établissement, sont largement réparties entre les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans plus deux pays sur cinq. Dans la moitié de ces pays, les enseignants qui exercent des fonctions de gestion bénéficient d'une gratification spécifique. Dans certains pays, ils peuvent prétendre à une réduction de leur horaire pour pouvoir exercer leurs autres fonctions et perçoivent une compensation financière (voir le Tableau D4.4).

Les enseignants en poste à temps plein en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent se voir confier diverses missions : ils peuvent par exemple être tenus ou priés de s'occuper de l'orientation scolaire des élèves dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles. Ils ne sont toutefois pas tous qualifiés pour s'en occuper dans certains pays. L'orientation scolaire des élèves est par exemple du seul ressort des enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire en master en Israël et des conseillers d'orientation, et non des enseignants, en Islande (voir le Tableau D4.4).

Souvent, les enseignants ne s'acquittent pas uniquement des missions qui leur sont assignées par la réglementation ou leur chef d'établissement et exercent volontairement d'autres fonctions. Dans la moitié environ des pays dont les données du premier cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles en filière générale, les enseignants sont libres de décider s'ils participent à des activités périscolaires ou à la formation des futurs enseignants. Ils sont libres également d'accepter de prendre en charge plus de classes ou de donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein dans deux cinquièmes environ des pays, dont plus des deux tiers prévoient une compensation financière pour ce surcroît de travail (voir le Tableau D4.4).

La formation continue est une responsabilité importante des enseignants quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste puisqu'il leur est imposé à tous les niveaux d'enseignement dans 24 pays. Les établissements sont libres d'imposer des activités de formation continue aux enseignants dans 10 pays dans au moins un niveau d'enseignement. La formation

continue est laissée à l'appréciation des enseignants dans sept pays seulement. Qu'ils y soient tenus ou pas, une grande majorité des enseignants participent à des activités de formation continue dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019[1]). Voir l'Encadré D4.3 pour plus d'informations sur les obligations des enseignants en matière de formation continue.

Dans l'ensemble, les missions et les responsabilités obligatoires ne varient guère entre les niveaux d'enseignement. Certaines différences s'observent toutefois entre les niveaux d'enseignement du fait de l'évolution des besoins des élèves. Les enseignants sont par exemple tenus de surveiller les élèves pendant les récréations dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 17 pays, une obligation nettement plus courante dans l'enseignement préprimaire (23 pays) et primaire (22 pays) (voir le Tableau D4.3).

Encadré D4.3. Formation continue des enseignants (2019)

Les enseignants ont pour mission principale d'instruire les élèves, mais leur éventail d'activités va bien au-delà de cette mission. Entre autres activités, ils continuent de se former et d'améliorer leurs compétences pédagogiques pour rehausser la qualité de l'enseignement. L'OCDE a récemment recueilli des informations sur les obligations des enseignants en matière d'activités de formation continue (AFC) dans les établissements publics. Les résultats de cette enquête montrent la diversité de ces obligations dans les pays membres et partenaires de l'OCDE.

Des activités de formation continue sont imposées à tous les enseignants à un niveau d'enseignement au moins dans 24 des 38 pays et économies qui ont participé à cette enquête et l'est à tous les niveaux d'enseignement (de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) dans 20 pays. Ces activités doivent être d'une durée minimum par an ou par période de plusieurs années à tous les niveaux d'enseignement dans plus de la moitié de ces pays. Les durées ne sont pas parfaitement comparables entre les pays, car elles sont énoncées dans des unités différentes ; elles sont comprises entre 16 heures par période de trois ans (soit environ 5 heures par an) au Luxembourg (dans l'enseignement préprimaire et primaire) et 5 jours par an en Slovénie. Les activités de formation continue n'ont pas une durée minimum obligatoire dans un grand nombre de pays, mais d'autres moyens sont utilisés pour que tous les enseignants y participent. En République tchèque par exemple, les établissements sont légalement tenus d'organiser des AFC, et le service public compétent vérifie qu'ils respectent cette obligation. Dans un tiers environ des pays où les AFC sont obligatoires, les enseignants doivent y participer pendant leur temps de travail, mais en dehors de leur horaire de cours.

La formation continue peut être imposée aux enseignants pendant toute leur carrière, mais également à des stades spécifiques de leur carrière dans 10 des 38 pays à l'étude. Les enseignants doivent participer à des AFC en début de carrière dans 4 de ces 10 pays. Il n'y a toutefois pas de données détaillées sur la durée de ces activités et les stades de la carrière où il est obligatoire dans bon nombre de ces pays.

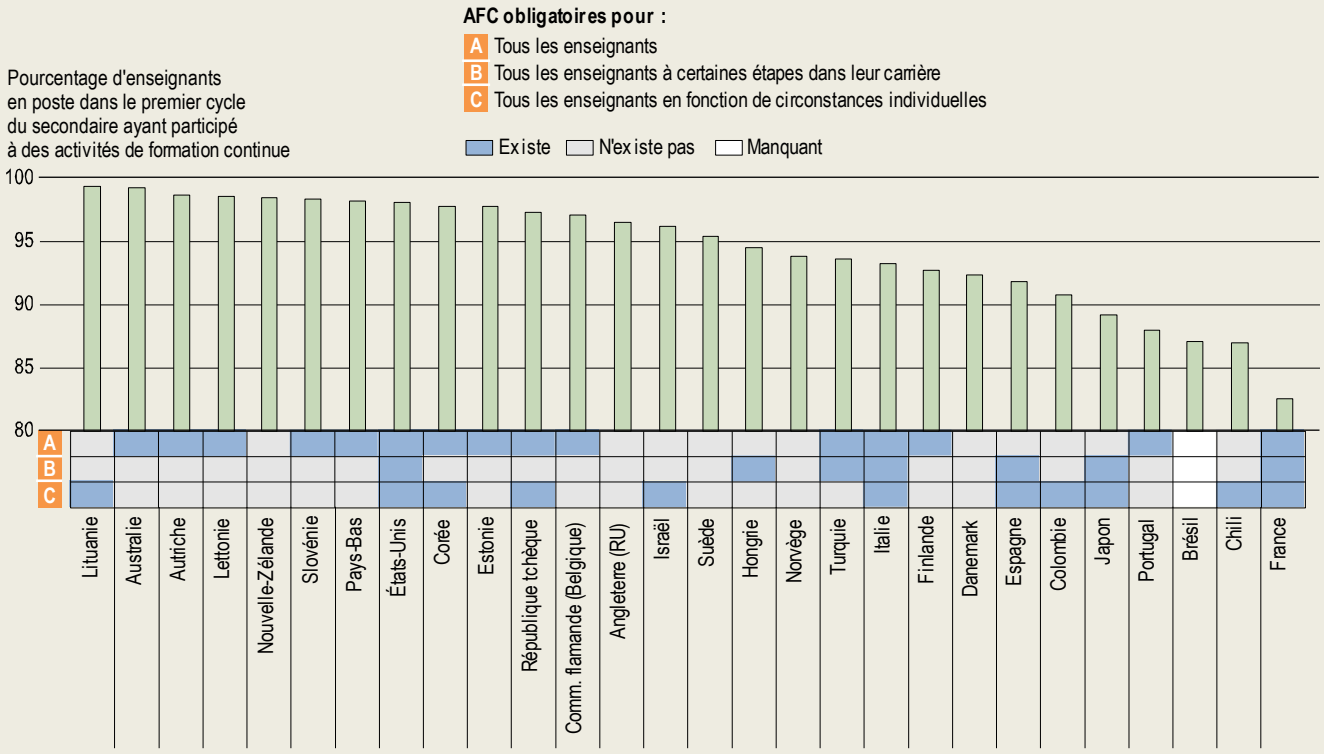
Des AFC peuvent également être imposées à certains enseignants pour des raisons spécifiques. C'est le cas dans 15 des 38 pays à l'étude. Parmi ces pays, les AFC ne sont imposées ni à tous les enseignants, ni à des stades spécifiques de la carrière au Chili, en Colombie, en Israël et en Lituanie (voir le Graphique D4.4). La participation à des AFC est souvent le critère minimum (ou l'un des critères minimum) pour obtenir une augmentation de salaire, une promotion ou une qualification pédagogique supérieure, pouvoir enseigner des matières spécifiques ou prendre en charge des groupes spécifiques d'élèves. Dans certains pays, les enseignants participent à des activités de formation continue chaque année, car ils sont tenus de se former en permanence durant toute leur carrière (pour prétendre à une augmentation de salaire, par exemple). Les enseignants sont dans l'obligation d'y participer en dehors de leur horaire de cours dans 6 seulement des 15 pays concernés.

Les activités de formation continue ne sont pas obligatoires en Angleterre (Royaume-Uni), en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais les enseignants peuvent y participer pendant leur temps de travail légal si la direction de leur établissement y consent (voir le Tableau D4.4 et le Graphique D4.4). Au Danemark, la formation continue des enseignants est réglementée à l'échelle locale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les résultats de cette enquête sont complémentaires de l'Enquête TALIS de 2018, dont il ressort que 94 % des enseignants en poste en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont participé à au moins une activité de formation continue durant les 12 moins précédant l'enquête dans 31 des pays et économies de l'OCDE participants (dont certains sont différents) (OCDE, 2019[1]). Dans l'Enquête TALIS, les questions portent sur la participation à des activités obligatoires et facultatives de formation continue et les enseignants interrogés ne sont pas seulement ceux en poste dans les établissements publics. Il en ressort toutefois que les AFC concernent un pourcentage plus élevé d'enseignants dans les pays et économies où elles sont obligatoires que dans ceux où elles ne le sont pas (voir le Graphique D4.4).

Graphique D4.4. Participation à des activités de formation continue (AFC)[1]

Pour les enseignants du premier cycle du secondaire, en filière générale



Remarque : Ce graphique comprend les données des pays et économies qui ont participé aux enquêtes TALIS et NESLI. L'Enquête NESLI fournit des informations sur les enseignants en poste à temps plein dans des établissements publics lors de l'année scolaire 2018/19. L'Enquête TALIS 2018 a été menée auprès d'enseignants en poste dans des établissements subventionnés par l'État et des établissements privés lors de l'année scolaire 2017/18. Consulter le rapport technique de TALIS (OCDE, 2019) pour de plus amples informations concernant l'échantillonnage.

1. Les activités de formation continue examinées dans l'enquête NESLI sont limitées aux activités formelles de formation continue, tandis que l'enquête TALIS 2018 était plus étendue et couvrait les activités non-formelles, telles que la lecture de littérature professionnelle.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de formation continue.

Source : TALIS (2019) et Enquête de l'OCDE-INES NESI de 2019 sur les dispositions en matière de journées d'examen et de formation continue.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165871

Temps de travail des chefs d'établissement

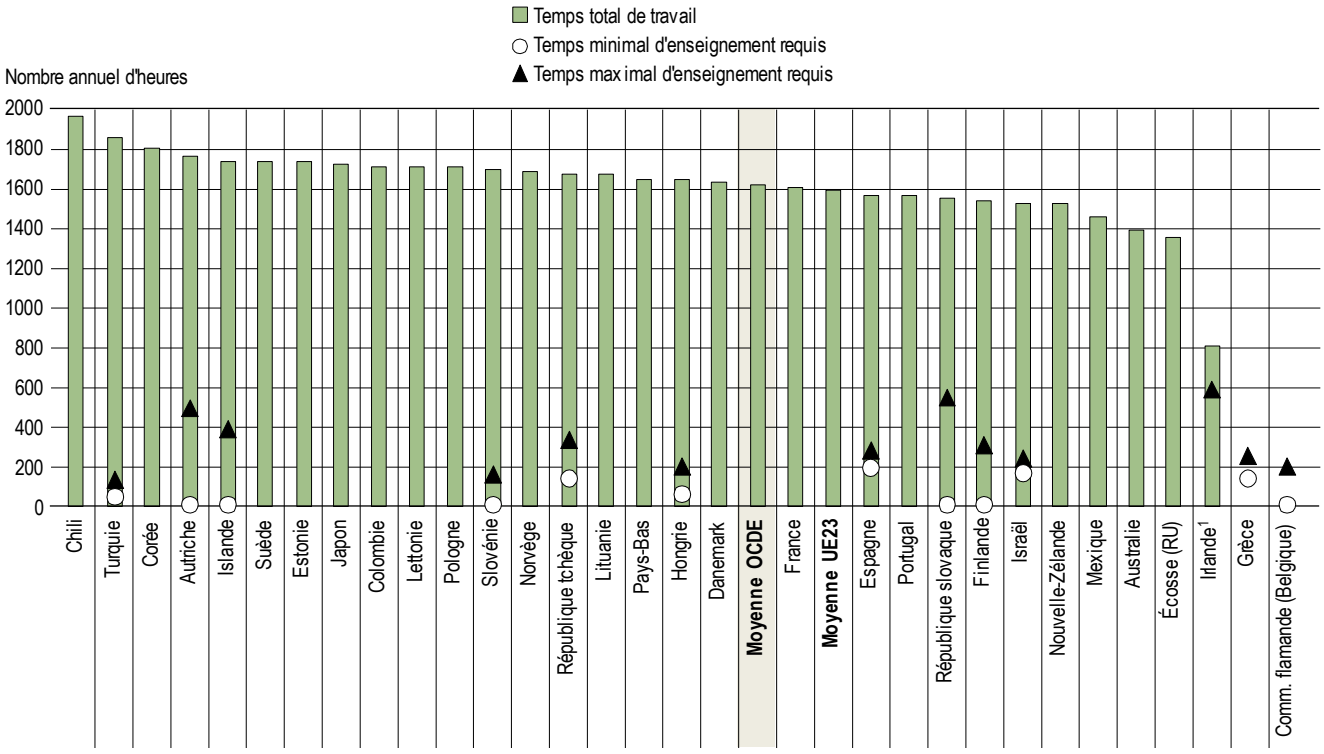
Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est, comme celui des enseignants, défini dans la réglementation, dans des conventions collectives ou dans le contrat de travail des intéressés dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE. La réglementation sur la fonction publique s'applique aux chefs d'établissement en Corée, en France, au Japon, au Mexique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Turquie (ainsi qu'aux enseignants, sauf au Mexique). Le temps de travail n'est quantitativement défini dans aucun document officiel qu'en Allemagne (dans la plupart des *Länder*), en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, en Italie et au Luxembourg (voir le tableau X3.D4.8 à l'annexe 3).

Selon les niveaux d'enseignement, les chefs d'établissement travaillent en moyenne entre 43 et 45 semaines, soit plus de 210 jours, par an dans les pays et économies de l'OCDE. Le temps de travail statutaire moyen des chefs d'établissement ne varie guère entre les niveaux d'enseignement : il s'élève à 1 658 heures dans l'enseignement préprimaire, à 1 630 heures dans l'enseignement primaire, à 1 628 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 1 632 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le temps de travail statutaire ne varie pas entre la filière générale et la filière professionnelle dans les pays où les deux filières existent dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Tous niveaux d'enseignement confondus, c'est au Chili que le temps de travail des chefs d'établissement est le plus élevé (1 971 heures par an). À l'autre extrême, le temps de travail des chefs d'établissement est le moins élevé au Mexique (dans l'enseignement préprimaire) et en Irlande (dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale), où il est inférieur à 1 300 heures par an (voir le Graphique D4.5 et le Tableau D4.5).

Graphique D4.5. Nombre annuel d'heures de travail parmi les chefs d'établissement en filière générale dans le premier cycle du secondaire (2019)

Temps de travail statutaire et temps d'enseignement dans les établissements publics



1. Correspond au temps maximal d'enseignement requis dans le « Education and Training Board Sector ».
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures de travail en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE (2020), tableau D4.5 et tableau D4.7 (disponible en ligne). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165890

Le temps de travail annuel des chefs d'établissement ne varie guère entre les niveaux d'enseignement dans 21 des 29 pays et économies membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (72 %). Il est généralement plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement secondaire dans les huit pays où il varie entre les niveaux d'enseignement. Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est par exemple entre 2 % et 8 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire et secondaire en Estonie, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Le Mexique est le seul pays où le temps de travail des chefs d'établissement est moins élevé dans l'enseignement préprimaire et primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (14 % de moins) et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (26 % de moins) (voir le Tableau D4.5).

Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement s'étend aux congés scolaires dans deux tiers environ des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le temps de travail des chefs d'établissement pendant les congés scolaires est de l'ordre de 1 semaine en Autriche et aux Pays-Bas (à la demande des employeurs), mais atteint 11 semaines en Turquie. Pendant les congés scolaires, les chefs d'établissement doivent préparer la rentrée des élèves après les congés, programmer les activités de formation continue, etc. dans certains de ces pays. Dans l'autre tiers des pays, la réglementation n'impose pas aux chefs d'établissement de travailler pendant les congés scolaires. Il peut toutefois en être tout autrement

dans les faits. En Irlande par exemple, les chefs d'établissement travaillent pendant une partie des congés scolaires alors que la réglementation sur leur temps de travail statutaire ne le prévoit pas (voir le tableau X3.D4.8 à l'annexe 3).

Missions et responsabilités des chefs d'établissement

La réglementation définit explicitement les fonctions de gestion et de direction que doivent exercer les chefs d'établissement dans plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les chefs d'établissement peuvent se voir confier d'autres missions et responsabilités, par exemple celles liées à la gestion des ressources humaines et financières, à l'organisation des cours et des activités pédagogiques et des activités de formation continue et aux relations avec les parents, les services d'inspection scolaires et les pouvoirs publics. Les missions et responsabilités des chefs d'établissement ne varient pas entre les niveaux et les filières d'enseignement dans une majorité des pays (voir le tableau X3.D4.8 à l'annexe 3 pour plus de détails).

Ces missions et responsabilités ne sont toutefois pas décrites en détail dans les documents officiels sur les conditions de travail des chefs d'établissement dans un quart environ des pays dont les données sont disponibles, à savoir le Danemark, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Estonie, la Finlande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suède. Dans ces pays et économies, les chefs d'établissement jouissent d'une plus grande autonomie quant à l'organisation de leur travail et à leurs responsabilités (voir le tableau X3.D4.8 à l'annexe 3).

Définitions

Par **temps d'enseignement réel**, on entend le nombre annuel d'heures de cours donnés par les enseignants en poste à temps plein à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises. Les données peuvent provenir de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Le **nombre de jours de cours** correspond au nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours de congé pendant lesquels les établissements sont fermés.

Le **nombre de semaines de cours** correspond au nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de congé.

Le **temps d'enseignement statutaire annuel** correspond au nombre d'heures de cours donnés par an par les enseignants (ou les chefs d'établissement) en poste à temps plein à un groupe ou à une classe d'élèves conformément à la réglementation, à leur contrat de travail ou à d'autres documents officiels. Le temps d'enseignement peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. En règle générale, le temps d'enseignement annuel est calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre d'heures de cours donnés par jour par les enseignants (abstraction faite du temps réservé à la préparation des cours). Il s'agit du temps de contact net, soit le nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses et récréations entre les cours ou séries de cours et des jours de congé pendant lesquels les établissements sont fermés. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses entre les cours sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Par **temps de travail statutaire total**, on entend le nombre réglementaire d'heures de travail des enseignants et des chefs d'établissement en poste à temps plein. Il peut être défini par semaine ou par an. Les heures supplémentaires rémunérées en sont exclues. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- Le temps directement consacré à l'enseignement et à d'autres missions pédagogiques, notamment celles relatives aux examens ;
- Le temps consacré à d'autres missions liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, la formation continue, les rencontres avec les parents, les réunions pédagogiques et d'autres missions générales à caractère scolaire.

Par **temps de présence obligatoire dans l'établissement**, on entend le temps que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour remplir d'autres missions.

Méthodologie

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement entre les pays, il convient de tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours présenté dans cet indicateur ne correspond pas nécessairement à la charge d'enseignement. Le nombre d'heures de cours représente une composante importante de la charge d'enseignement, mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies) sont également à prendre en considération dans les comparaisons de

la charge d'enseignement. D'autres éléments pertinents, dont le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, interviennent aussi.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[2])pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données proviennent de l'Enquête OCDE-INES-NESLI de 2019 sur les temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement et se rapportent à l'année scolaire 2018/19 (données statutaires) ou à l'année scolaire 2017/18 (données réelles).

Références

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [2]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [1]

Tableaux de l'indicateur D4

Tableau D4.1	Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2019)
Tableau D4.2	Organisation du temps de travail des enseignants (2019)
Tableau D4.3	Tâches assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019)
Tableau D4.4	Autres responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019)
Tableau D4.5	Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2019)
WEB Tableau D4.6	*Nombre d'heures d'enseignement par an (2000, 2005 à 2019)*
WEB Tableau D4.7	*Exigences d'enseignement pour les chefs d'établissement (2019)*

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934165700

Tableau D4.1. Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2019)

Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2019)

		Nombre de semaines d'enseignement					Nombre de jours d'enseignement					Temps net d'enseignement, en heures				
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**															
	Australie[1]	41	41	41	41	m	196	199	199	199	m	624	880	820	820	m
	Autriche[1]	m	38	38	38	m	m	183	183	183	m	m	792	617	598	m
	Canada	m	37	37	37	m	m	185	185	185	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	38	38	38	38	38	179	179	179	179	179	999	999	999	999	999
	Colombie[1]	40	40	40	40	40	192	192	192	192	192	768	960	845	845	845
	Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	196	196	196	196	196	804	1 176	1 254	1 254	1 254
	République tchèque[1]	44	39	39	39	39	210	188	188	188	188	1 302	620	620	592	592
	Danemark[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	718	709	m	m
	Estonie[1]	46	35	35	35	40	222	173	173	173	198	1 332	588	606	571	a
	Finlande[3]	m	38	38	38	38	m	188	188	188	188	m	677	592	551	692
	France[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	684	684	684
	Allemagne[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1 755	698	651	622	646
	Grèce[2]	36	36	36	35	35	176	176	177	173	173	836	660	611	597	597
	Hongrie[2]	43	38	38	38	38	206	181	181	180	180	1 318	652	652	648	648
	Islande[1]	46	37	37	36	36	219	174	174	169	169	1 577	603	603	456	477
	Irlande[1]	m	37	33	33	m	m	181	165	165	m	m	905	704	704	m
	Israël[1]	38	38	37	37	37	180	180	174	172	172	1 019	835	694	623	623
	Italie[3]	42	39	39	39	39	189	174	174	174	174	945	766	626	626	626
	Japon[4]	m	41	41	39	39	m	203	203	196	196	m	747	615	511	511
	Corée[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	782	676	517	545	543
	Lettonie[5, 6]	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1 368	572	621	695	m
	Lituanie[2]	a	36	37	37	a	a	174	189	189	a	640	835	907	907	1 032
	Luxembourg[1]	36	36	36	36	36	176	176	176	176	176	880	810	739	739	739
	Mexique[1]	40	40	40	36	36	195	195	195	174	174	519	780	1 014	853	696
	Pays-Bas[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	930	930	720	720	m
	Nouvelle-Zélande[1]	41	38	38	38	a	205	192	191	190	a	1 230	922	840	760	a
	Norvège[2]	47	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
	Pologne[2]	45	37	37	36	36	215	176	176	174	174	1 075	554	475	470	470
	Portugal[2]	37	37	36	36	36	169	169	165	165	165	845	761	605	605	605
	République slovaque[1]	44	38	38	38	38	208	188	188	188	188	1 144	733	649	564	602
	Slovénie[1]	46	38	38	38	38	218	188	188	188	188	1 308	620	620	564	564
	Espagne[1]	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	869	871	669	669	669
	Suède	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
	Suisse[5, 6]	39	38	39	38	38	185	183	187	183	183	756	785	748	621	714
	Turquie[1]	37	37	37	37	37	180	180	180	180	180	898	718	503	503	503
	États-Unis[5, 6]	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1 011	1 004	966	966	a
	Économies															
	Comm. flamande (Belgique)[1]	37	37	37	37	37	158	158	160	160	160	731	746	665	620	694
	Comm. française (Belgique)[1]	37	37	37	37	37	177	177	177	177	177	766	708	650	589	589
	Angleterre (RU)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
	Écosse (RU)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
	Moyenne OCDE	40	38	38	37	38	194	183	183	181	183	993	778	712	680	674
	Moyenne UE23	41	37	37	37	38	194	180	179	179	182	1 042	738	663	645	653
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[5, 6]	m	34	35	35	m	m	170	210	210	m	m	561	483	483	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit les colonnes 4, 10 et 16) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Temps d'enseignement typique (temps d'enseignement requis auprès de la plupart des enseignants lorsqu'aucune circonstance particulière ne s'applique).
2. Temps maximum d'enseignement.
3. Temps minimum d'enseignement.
4. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
5. Temps réel d'enseignement (en Lettonie, sauf pour l'enseignement préprimaire).
6. Années de référence : 2018 pour la Lettonie et la Suisse, 2017 pour la Fédération de Russie et 2016 pour les États-Unis.

Source : OCDE (2020). See Source section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165719

Tableau D4.2. Organisation du temps de travail des enseignants (2019)

Temps de travail statutaire des enseignants au sein de l'établissement et temps total de travail pendant l'année scolaire, établissements publics

		Temps de présence obligatoire dans l'établissement (en heures)					Temps de travail statutaire total (en heures)				
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**										
	Australie	839	1 198	1 195	1 195	m	a	a	a	a	m
	Autriche	m	a	a	a	a	m	1 776	1 776	a	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	Chili	1 839	1 839	1 839	1 839	1 839	1 971	1 971	1 971	1 971	1 971
	Colombie	1 152	1 152	1 152	1 152	1 152	1 536	1 536	1 536	1 536	1 536
	Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	a	a	a	a	a	1 680	1 504	1 504	1 504	1 504
	Danemark	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635
	Estonie	1 610	a	a	a	a	1 610	1 540	1 540	1 540	1 540
	Finlande	m	815	730	670	796	a	a	a	a	a
	France	954	954	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne	a	a	a	a	a	1 756	1 756	1 756	1 756	1 756
	Grèce	1 116	1 116	1 158	1 158	1 158	a	a	a	a	a
	Hongrie	1 476	1 158	1 158	1 152	1 152	1 648	1 648	1 648	1 648	1 648
	Islande	1 760	1 610	1 610	1 440	1 440	1 800	1 800	1 800	1 800	1 800
	Irlande	m	1 073	811	811	m	a	a	a	a	a
	Israël	1 055	1 225	1 177	1 198	1 198	1 055	1 225	1 177	1 198	1 198
	Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon	a	a	a	a	a	1 736	1 736	1 736	1 736	1 736
	Corée	a	a	a	a	a	1 440	1 520	1 520	1 520	1 520
	Lettonie	1 560	1 050	1 050	1 050	1 320	1 760	1 320	1 320	1 320	1 320
	Lituanie	a	1 512	1 512	1 512	1 512	a	1 512	1 512	1 512	1 512
	Luxembourg	1 060	990	859	859	859	1 500	1 394	1 229	1 229	1 229
	Mexique	772	800	1 167	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
	Nouvelle-Zélande	1 820	1 536	1 243	950	a	a	a	a	a	a
	Norvège	a	1 300	1 225	1 150	1 150	a	1 688	1 688	1 688	1 688
	Pologne	a	a	a	a	a	1 720	1 408	1 408	1 392	1 392
	Portugal	1 013	929	808	808	808	1 295	1 295	1 275	1 275	1 275
	République slovaque	m	m	m	m	m	1 560	1 560	1 560	1 560	1 560
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	1 140	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425	1 425
	Suède	1 792	1 360	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767	1 767
	Suisse	a	a	a	a	a	1 930	1 930	1 930	1 930	1 930
	Turquie	998	813	745	745	745	1 580	1 580	1 580	1 580	1 580
	États-Unis[1]	1 441	1 443	1 449	1 446	a	m	m	m	m	a
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	916	916	a	a	a	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
	Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	1 265	1 265	1 265	1 265	a
	Écosse (RU)	1 045	1 045	1 045	1 045	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
	Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	1 562	1 549	1 563	1 555	1 574
	Moyenne UE23	m	m	m	m	m	1 528	1 495	1 514	1 498	1 522
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit les colonnes 4 et 10) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2020). See Source section for more information and Annex 3 for notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165738

Tableau D4.3. Tâches assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019)

Tâches assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

		Filière générale du premier cycle du secondaire						
		Obligation professionnelle						
		Enseignement	Planification ou préparation individuelle des séances dans l'établissement ou ailleurs	Correction des copies des élèves	Travaux administratifs d'ordre général (dont communication et tâches administratives et de secrétariat à effectuer dans le cadre des fonctions d'enseignant)	Communication et coopération avec les parents ou les tuteurs	Surveillance des élèves durant les pauses	Travail et dialogue avec des collègues au sein de l'établissement ou en dehors
		(1)	(2)	(6)	(10)	(14)	(18)	(22)
OCDE	**Pays**							
	Australie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Autriche	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Canada	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	m
	Chili	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Colombie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Costa Rica	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
	République tchèque	Obl.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.
	Danemark	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Estonie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Finlande	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	France	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Not req.	Obl.
	Allemagne	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Volontariat
	Grèce	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Hongrie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Islande	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Req. ét.
	Irlande	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Israël	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Italie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Japon	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Corée	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Lettonie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.
	Lituanie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Luxembourg	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat
	Mexique	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Not req.	Obl.
	Pays-Bas	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	m	Obl.
	Nouvelle-Zélande[1]	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Norvège	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.	Obl.
	Pologne	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Portugal	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.
	République slovaque	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Slovénie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Espagne	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Suède	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Suisse	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Turquie	Obl.	Obl.	Obl.	Not req.	Obl.	Volontariat	Obl.
	États-Unis	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Économies							
	Comm. flamande (Belgique)	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Comm. française (Belgique)	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Volontariat
	Angleterre (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Écosse (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	Obl.	Obl.	Req. ét.	m	Obl.	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

Ces tâches/responsabilités sont-elles assignées aux enseignants ?

Obl. = Oui, obligatoire
Req. ét = Oui, à la discrétion des établissements
Volontariat = Non, sur la base du volontariat, à la discrétion des établissements
Non req = Non, non requis
a : sans objet
m : données manquantes

Remarque : Les données relatives aux niveaux préprimaire et primaire, ainsi qu'au premier cycle du secondaire (filière professionnelle) et au deuxième cycle du secondaire – présentées dans des lignes distinctes –, mais aussi celles relatives à la réduction du temps d'enseignement et aux compensations financières (soit les colonnes 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24 et 25) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

1. Les critères pour les deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux pour l'enseignement primaire, et ceux pour les deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165757

Tableau D4.4. Autres responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2019)

Responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

		Filière générale du premier cycle du secondaire							
		Obligation professionnelle							
		Participation à la gestion de l'établissement en sus de la charge d'enseignement (par ex., assumer la fonction de chef de département ou de coordination des enseignants)	Dispense d'un enseignement pour un nombre de classes ou d'heures supérieur à celui requis dans le cadre d'un contrat à plein temps	Conseil aux élèves (dont supervision, aide en ligne, orientation scolaire ou professionnelle, et prévention de la délinquance)	Participation à des activités extrascolaires (par ex., activités sportives, clubs de théâtre, clubs de devoirs, cours d'été, etc.)	Tâches spécifiques (e.g. supervision d'enseignants stagiaires, conseil d'orientation)	Professeur principal	Participation à des programmes de tutorat et/ou aide aux nouveaux enseignants dans le cadre de programmes d'initiation	Participation à des activités de formation continue
		(1)	(5)	(9)	(13)	(17)	(21)	(25)	(29)
OCDE	**Pays**								
	Australie	Volontariat	Non req.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Autriche	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Canada	Volontariat	Non req.	m	Volontariat	m	m	Volontariat	Obl.
	Chili	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Colombie	Non req.	Obl.	Obl.	Non req.	Non req.	Non req.	Non req.	Req. ét.
	Costa Rica	Req. ét.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	République tchèque	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Danemark	Req. ét.	a	Volontariat	a	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat
	Estonie	Req. ét.	Volontariat	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Finlande	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.
	France	Volontariat	Obl./Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.
	Allemagne	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. ét.
	Grèce	Non req.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
	Hongrie	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.
	Islande	Non req.	Non req.	Non req.	Non req.	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Irlande	Req. ét.	Volontariat	Non req.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Israël	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Non req.	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat
	Italie	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Non req.	Volontariat	Obl.
	Japon	Obl./Req. ét.	Obl./Req. ét.	Obl.	Obl./Req. ét.	Req. ét.	Obl./Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Corée	Req. ét.	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Lettonie	Obl.	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Lituanie	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat
	Luxembourg	Obl.	Req. ét.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Mexique	Req. ét.	Non req.	Non req.	Non req.	Req. ét.	Non req.	Req. ét.	Obl.
	Pays-Bas	Req. ét.	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Nouvelle-Zélande[1]	Req. ét.	Req. ét.	Obl./Req. ét.	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Norvège	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Non req.	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat
	Pologne	Req. ét.	Volontariat	Non req.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Portugal	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Volontariat
	République slovaque	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat
	Slovénie	Req. ét.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Espagne	Obl.	Non req.	Obl.	Volontariat	Volontariat	Obl.	Req. ét.	Volontariat
	Suède	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Suisse	Volontariat	Non req.	Obl.	Non req.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.
	Turquie	Obl.	Volontariat	Non req.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat
	États-Unis	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	Req. ét.	Volontariat	Non req.	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Req. ét.	Obl.
	Comm. française (Belgique)	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Obl.
	Angleterre (RU)	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Écosse (RU)	a	Volontariat	Obl.	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Obl.	Obl.
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	Obl.
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Ces tâches/responsabilités sont-elles assignées aux enseignants ?

Obl. = Oui, obligatoire
Req. ét = Oui, à la discrétion des établissements
Volontariat = Non, sur la base du volontariat, à la discrétion des établissements
Non req = Non, non requis
a : sans objet
m : données manquantes

Remarque : Les données relatives aux niveaux préprimaire et primaire, ainsi qu'au premier cycle du secondaire (filière professionnelle) et au deuxième cycle du secondaire – présentées dans des lignes distinctes –, mais aussi celles relatives à la réduction du temps d'enseignement et aux compensations financières (soit les colonnes 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31 et 32) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

1. Les critères pour les deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux pour l'enseignement primaire, et ceux pour les deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) suivent ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165776

Tableau D4.5. Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2019)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures de travail pendant l'année de référence, dans les établissements publics

		Nombre de semaines de travail					Nombre de jours de travail					Temps total de travail[1] (en heures)				
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**															
	Australie	41	41	41	41	m	202	200	200	200	m	1 413	1 401	1 401	1 401	m
	Autriche	m	39	39	39	m	m	188	188	188	m	m	1 776	1 776	a	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
	Chili	47	47	47	47	47	224	224	224	224	224	1 971	1 971	1 971	1 971	1 971
	Colombie	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
	Costa Rica	42	42	42	42	42	201	201	201	201	201	a	a	a	a	a
	République tchèque	44	44	44	44	44	210	210	210	210	210	1 680	1 680	1 680	1 680	1 680
	Danemark	46	46	46	46	46	221	221	221	221	221	1 635	1 635	1 635	1 635	1 635
	Estonie	46	44	44	44	44	222	218	218	218	218	1 776	1 744	1 744	1 744	1 744
	Finlande	43	44	44	44	44	m	210	210	210	210	1 666	1 544	1 544	1 544	1 544
	France	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	m	m	m	m	m
	Grèce	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Hongrie	43	43	43	43	43	206	206	206	206	206	1 648	1 648	1 648	1 648	1 648
	Islande	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1 752	1 752	1 752	1 752	1 752
	Irlande	m	37	33	33	m	m	181	165	165	m	m	1 073	811	811	m
	Israël	a	42	41	41	41	a	203	197	197	197	a	1 587	1 536	1 536	1 536
	Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon	m	45	45	45	45	m	224	224	224	224	1 736	1 736	1 736	1 736	1 736
	Corée	48	48	48	48	48	226	226	226	226	226	1 808	1 808	1 808	1 808	1 808
	Lettonie	44	44	44	44	44	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
	Lituanie	44	44	44	44	44	210	210	210	210	210	1 680	1 680	1 680	1 680	1 680
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	43	43	43	44	44	210	210	210	214	214	1 260	1 260	1 470	1 712	1 712
	Pays-Bas	42	42	m	m	m	208	208	m	m	m	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
	Nouvelle-Zélande	41	38	38	38	a	205	192	191	190	a	1 640	1 536	1 528	1 520	a
	Norvège	47	45	45	45	45	225	225	225	225	225	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
	Pologne	45	45	45	45	45	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
	Portugal	48	48	48	48	48	225	225	225	225	225	1 575	1 575	1 575	1 575	1 575
	République slovaque	44	44	44	44	44	208	208	208	208	208	1 560	1 560	1 560	1 560	1 560
	Slovénie	45	45	45	45	45	213	213	213	213	213	1 704	1 704	1 704	1 704	1 704
	Espagne	42	42	44	44	44	200	200	210	210	210	1 500	1 500	1 575	1 575	1 575
	Suède	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1 752	1 752	1 752	1 752	1 752
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	48	48	48	48	48	233	233	233	233	233	1 860	1 860	1 860	1 860	1 860
	États-Unis[2, 3]	46	46	46	46	a	230	230	230	230	a	m	m	m	m	a
	Économies															
	Comm. flamande (Belgique)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	42	42	42	42	42	210	210	210	210	210	a	a	a	a	a
	Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Écosse (RU)	39	39	39	39	a	195	195	195	195	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
	Moyenne OCDE	44	44	43	44	45	214	211	210	211	214	1 658	1 630	1 628	1 632	1 691
	Moyenne UE23	44	43	43	43	44	213	208	207	207	212	1 640	1 608	1 597	1 587	1 654
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données sur la filière professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit les colonnes 4, 10 et 16) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Inclut le temps de travail pendant les congés scolaires
2. Données réelles
3. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165795

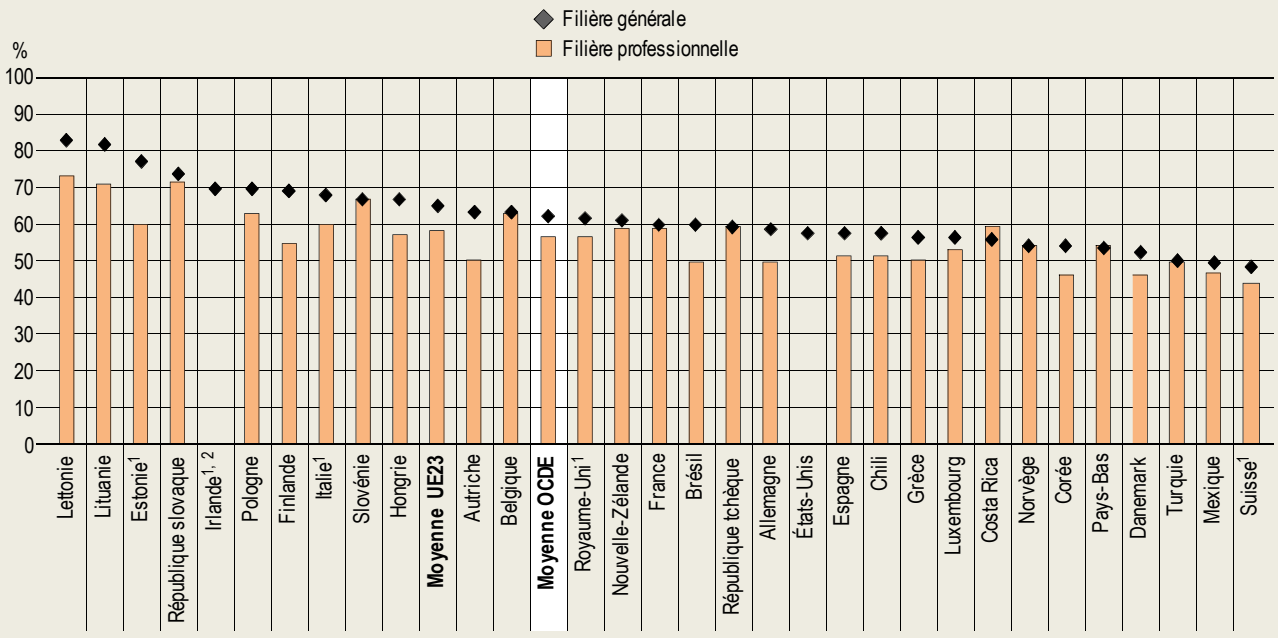
Indicateur D5. Qui sont les enseignants ?

Faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes sont majoritaires, mais elles sont nettement plus nombreuses en filière générale qu'en filière professionnelle.
- Les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) sont relativement peu nombreux et leur pourcentage diminue avec le niveau d'enseignement. Les jeunes enseignants sont en moyenne 12 % dans l'enseignement primaire, 10 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 8 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans a diminué de 4 points de pourcentage en moyenne entre 2005 et 2018 dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Graphique D5.1. Répartition des enseignants par sexe dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2018)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants en poste dans les établissements publics et privés



1. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement.
2. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les diplômés de la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau D5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165985

Contexte

La demande d'enseignants dépend d'un certain nombre de facteurs, dont la taille moyenne des classes, le temps d'instruction des élèves et étudiants, le recours aux auxiliaires d'éducation et aux personnels de l'éducation hors enseignants, les taux de scolarisation à chaque niveau d'enseignement et l'âge de début et de fin de la scolarité obligatoire. Comme un grand nombre d'enseignants partiront à la retraite dans les dix années à venir dans de nombreux pays de l'OCDE et que l'effectif scolarisé devrait augmenter dans certains pays de l'OCDE, les gouvernements concernés auront à former et à recruter de nouveaux enseignants. Il est de toute évidence établi que la qualité des enseignants est le facteur intra-établissement le plus déterminant des résultats scolaires de sorte que des efforts concertés doivent être consentis pour inciter les meilleurs éléments à embrasser la profession d'enseignant et proposer aux enseignants une formation de qualité (OCDE, 2019[1]).

Les politiques de rétention des enseignants doivent promouvoir des environnements de travail qui encouragent les enseignants efficaces à continuer d'enseigner. Par ailleurs, la surreprésentation des enseignantes dans l'enseignement préprimaire et primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est à l'origine d'un défaut de parité dans le corps enseignant dont l'impact potentiel sur l'apprentissage mérite une analyse approfondie (OCDE, 2018[2]).

Autres faits marquants

- Les enseignantes sont majoritaires dans l'enseignement primaire et secondaire, mais elles sont sous-représentées dans l'enseignement tertiaire. Tous niveaux d'enseignement confondus, c'est dans la nouvelle génération d'enseignants (ceux de moins de 30 ans) que le pourcentage de femmes est le plus élevé.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le défaut de parité dans le corps enseignant a augmenté progressivement en faveur des femmes dans l'enseignement primaire et secondaire entre 2005 et 2018, mais a diminué, en faveur des hommes, dans l'enseignement tertiaire.
- Le pourcentage d'enseignants plus âgés (les 50 ans et plus) augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 32 % dans l'enseignement primaire, à 36 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 39 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, quelque 90 % des enseignants évoquent le sentiment d'épanouissement personnel que leur procure le fait d'influer sur le développement des enfants et de contribuer à la société dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS). En moyenne, 76 % des enseignants assurent qu'ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant si c'était à refaire.

Analyse

Répartition des enseignants selon le sexe

Pourcentage d'enseignantes, par niveau d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, les femmes constituent en moyenne 70 % du corps enseignant tous niveaux d'enseignement confondus. Les pourcentages les plus élevés d'enseignantes s'observent dans les premières années de la scolarité et diminuent à chaque niveau supérieur d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 96 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire et 82 % dans l'enseignement primaire, mais seulement 60 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 44 % dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau D5.1).

Les femmes constituent plus de 85 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles et en constituent plus de 65 % dans l'enseignement primaire dans tous les pays, sauf au Japon (64 %), en Turquie (62 %) et en Arabie saoudite (52 %). Dans l'enseignement secondaire, les enseignantes restent majoritaires, mais leur pourcentage est moins élevé qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Les femmes représentent en moyenne 67 % du corps enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE, mais leur pourcentage varie entre 43 % au Japon et 85 % en Lettonie. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignantes diminue et passe à 60 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement entre les pays (de 31 % au Japon à 80 % en Lettonie) (voir le Tableau D5.1).

Dans l'enseignement tertiaire, la tendance s'inverse : le corps professoral est majoritairement masculin et les femmes en représentent en moyenne 44 % dans les pays de l'OCDE. En fait, les femmes ne représentent plus de 50 % du corps professoral de l'enseignement tertiaire qu'en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie et en Lituanie parmi les pays dont les données sont disponibles. C'est au Japon que le pourcentage d'enseignantes est le moins élevé dans l'enseignement tertiaire (28 %) de tous les pays de l'OCDE (voir le Tableau D5.1).

Pourcentage d'enseignantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes tendent à être plus nombreuses en filière générale qu'en filière professionnelle, même si elles sont surreprésentées dans les deux filières. Dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 62 % du corps enseignant en filière générale, un corps majoritairement féminin dans tous les pays sauf en Suisse (48 %). Le pourcentage d'enseignantes est particulièrement élevé dans des pays comme la Lettonie et la Lituanie, où il est supérieur à 80 %. Le pourcentage d'enseignantes est en revanche moins élevé en filière professionnelle : 56 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. En filière professionnelle, le pourcentage d'enseignantes est compris entre 44 % en Suisse et 73 % en Lettonie (voir le Graphique D5.1).

Le pourcentage d'enseignantes varie sensiblement entre la filière générale et la filière professionnelle dans certains pays. Il est par exemple au moins 10 points de pourcentage plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle en Autriche, au Brésil, en Finlande, en Hongrie, en Lettonie et en Lituanie, où le corps enseignant est toutefois majoritairement féminin en filière professionnelle. Les enseignantes sont en revanche aussi nombreuses en filière générale qu'en filière professionnelle en Norvège (55 %), aux Pays-Bas (54 %), en République tchèque (60 %) et en Slovénie (67 %) (voir le Graphique D5.1).

Encadré D5.1. Défaut de parité dans le corps enseignant : Causes et implications

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer le défaut de parité dans le corps enseignant aux niveaux d'enseignement et dans les filières. L'un de ces facteurs pourrait être d'ordre culturel : les perceptions sociales des liens entre le sexe et les professions pourraient influencer les choix de carrière des hommes et des femmes. Cette différenciation commence souvent très tôt, lorsque les parents nourrissent pour leurs enfants des ambitions professionnelles qui peuvent être basées sur des stéréotypes sexistes (Croft et al., 2014[3] ; Kane et Mertz, 2012[4] ; OCDE, 2015[5]). Dans le corps enseignant, des différences hommes-femmes s'observent même entre les domaines d'études. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les femmes sont moins nombreuses parmi les professeurs de sciences, de mathématiques et de technologie que dans l'ensemble du corps enseignant (OCDE, 2014[6] ; OCDE, 2018[2]). Ce constat pourrait lui aussi s'expliquer par le fait que la science et les technologies sont perçues comme des domaines masculins, ce qui pourrait décourager les femmes d'entreprendre des études tertiaires scientifiques (voir l'indicateur B4 et (OCDE, 2014[6])).

D'un point de vue économique, les jeunes choisissent aussi leur profession en fonction de leurs prétentions salariales. Dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, les hommes gagnent en moyenne moins s'ils sont enseignants que

s'ils exercent une autre profession, tandis que les femmes gagnent pratiquement autant qu'elles enseignent dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ou qu'elles exercent une autre profession dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur D3 et (OCDE, 2018[2])). À cause de ces différences salariales relatives, la profession d'enseignant est probablement plus attractive que d'autres professions pour les femmes que pour les hommes.

Les effets potentiels de ce défaut de parité dans le corps enseignant sur les résultats et la motivation des élèves et étudiants et la rétention des enseignants méritent d'être étudiés, en particulier dans les pays où la profession d'enseignant attire peu les hommes (Drudy, 2008[7] ; OCDE, 2006[8] ; OCDE, 2009[9]). Il n'y a guère d'éléments à l'appui de la thèse selon laquelle le sexe des enseignants a un impact sur les résultats scolaires (Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012[10] ; Holmlund et Sund, 2008[11]), mais promouvoir une plus grande parité pourrait avoir des effets positifs sur tous les élèves. Les enseignantes et les enseignants peuvent en particulier contribuer à bannir les stéréotypes sexistes et aider leurs élèves à développer une identité sexuelle positive (Hutchings et al., 2008[12]). Certains éléments montrent en particulier que les attitudes des enseignantes à l'égard de certaines matières, telles que les mathématiques, peuvent influer sur les résultats des filles dans leur classe (Beilock et al., 2010[13] ; OCDE, 2014[14]).

Pourcentage d'enseignantes, selon le groupe d'âge et le niveau d'enseignement

Comme les femmes sont plus nombreuses dans l'effectif de jeunes enseignants ainsi que dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en éducation (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*), le défaut de parité pourrait s'aggraver à l'avenir dans l'enseignement primaire et secondaire, où le corps enseignant est majoritairement féminin.

Dans la plupart des pays, les femmes sont plus nombreuses parmi les jeunes enseignants (ceux âgés de moins de 30 ans) que parmi les enseignants plus âgés (ceux âgés de plus de 49 ans). Dans l'enseignement primaire, la différence de pourcentage d'enseignantes entre les deux groupes d'âge est relativement ténue, puisque le pourcentage d'enseignantes s'établit en moyenne à 83 % chez les plus jeunes et à 82 % chez les plus âgés dans les pays de l'OCDE. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence est ténue aussi dans l'ensemble : les femmes représentent 68 % des enseignants de moins de 30 ans et 66 % de ceux âgés de plus de 49 ans. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la différence est nettement plus marquée : on compte en moyenne 63 % de femmes parmi les jeunes enseignants, mais 56 % parmi les enseignants plus (voir le Tableau D5.2).

Il n'en va pas de même l'enseignement tertiaire, où les enseignantes sont dans l'ensemble minoritaires, mais le pourcentage plus élevé d'enseignantes dans la génération plus jeune suggère l'amélioration du degré de parité à l'avenir. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage de femmes est proche de 50 % dans l'effectif de jeunes enseignants : en moyenne, 52 % des enseignantes sont âgées de moins de 30 ans et 39 % d'entre elles sont âgées de plus de 49 ans dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau D5.2).

Ces indicateurs confirment la dynamique de l'évolution du défaut de parité au cours des dix dernières années : le défaut de parité dans le corps enseignant augmente progressivement dans l'enseignement primaire et secondaire, mais diminue dans l'enseignement tertiaire. Entre 2005 et 2018, le pourcentage d'enseignantes a augmenté, ce qui a creusé la différence entre les sexes de 3 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et secondaire (tous niveaux confondus), mais a comblé le déficit de femmes de 5 points de pourcentage dans l'enseignement tertiaire selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles. Dans l'enseignement primaire et secondaire, cette différence représente plus de 5 points de pourcentage dans des pays tels que l'Allemagne, la Corée, la Grèce, l'Irlande, la République tchèque et la Slovénie. Dans l'enseignement tertiaire, le défaut de parité a sensiblement diminué dans de nombreux pays, de 7 points de pourcentage au moins en Allemagne, en Belgique, au Japon, aux Pays-Bas et en Slovénie (voir le Tableau D5.2).

Ce défaut persistant de parité parmi les enseignants ainsi que parmi les chefs d'établissement est source de préoccupation. Des pays tels que le Royaume-Uni ont adopté des politiques visant à encourager le recrutement et la rétention d'enseignants au profil varié pour promouvoir la diversité et la parité dans le corps enseignant (OCDE, 2014[6] ; OCDE, 2018[2]).

Pyramide des âges des enseignants

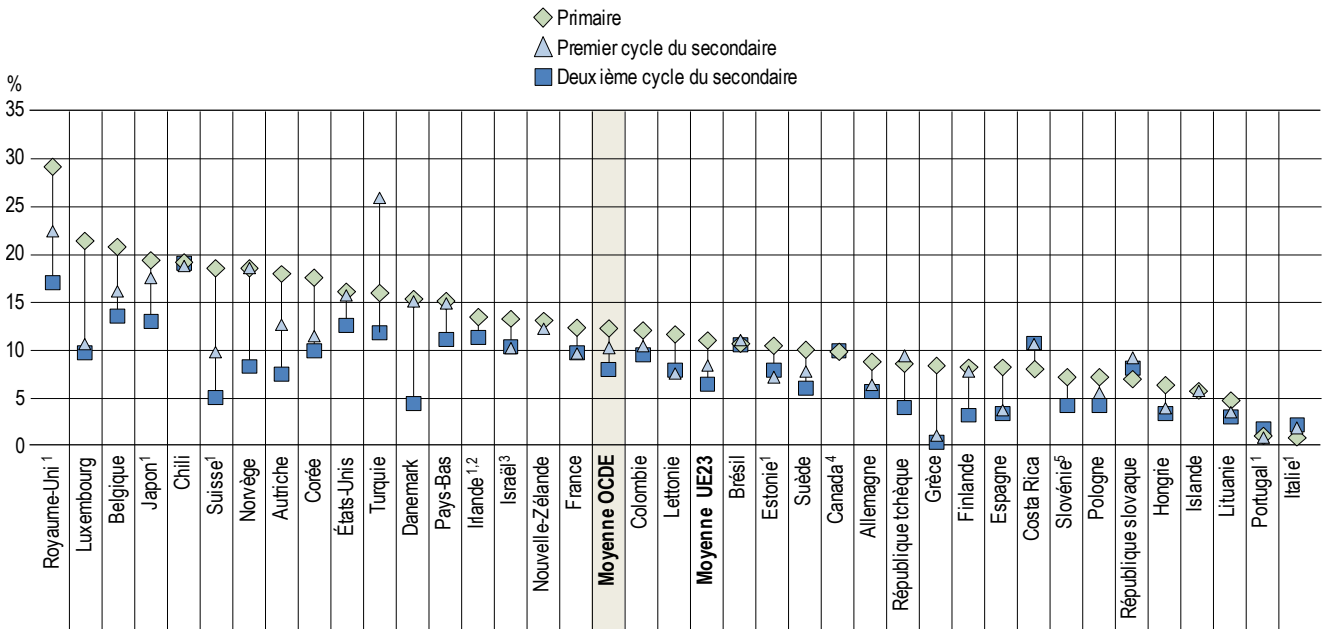
Chez les enseignants, la pyramide des âges varie sensiblement entre les pays et les niveaux d'enseignement sous l'effet de différents facteurs, dont la taille et la pyramide des âges de la population et la durée de l'enseignement tertiaire ainsi que les conditions de travail et le salaire des enseignants. Ainsi, la régression des taux de natalité peut entraîner un tassement de la demande de nouveaux enseignants et des études tertiaires plus longues peuvent retarder l'entrée des enseignants dans la vie active. Des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail et des perspectives professionnelles prometteuses ont incité des jeunes à embrasser la profession d'enseignant dans certains pays et ont favorisé la rétention des enseignants efficaces dans d'autres pays.

Les jeunes (de moins de 30 ans) sont peu nombreux dans le corps enseignant : ils ne sont en moyenne que 12 % dans l'enseignement primaire, 10 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 8 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Cette tendance est particulièrement frappante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est inférieur à 10 % dans la plupart des pays. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage de jeunes enseignants est même inférieur à 5 % au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Lituanie, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie (voir le Graphique D5.2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire ont entre 30 et 49 ans et un pourcentage élevé d'entre eux ont au moins 50 ans. Le pourcentage d'enseignants plus âgés (les 50 ans et plus) augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 32 % dans l'enseignement primaire, à 36 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 39 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans la plupart des pays, un enseignant sur trois a au moins 50 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants plus âgés varie toutefois fortement entre les pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : de 15 % en Turquie à 63 % en Italie (voir le Tableau D5.3).

Le vieillissement du corps enseignant a un certain nombre d'implications pour les systèmes d'éducation. Il peut non seulement impliquer d'intensifier les efforts de formation et de recrutement pour remplacer les enseignants qui partent à la retraite, mais aussi influer sur les décisions budgétaires. Dans la plupart des systèmes d'éducation, la rémunération des enseignants augmente avec l'ancienneté. Le vieillissement des enseignants entraîne donc une augmentation des coûts de l'éducation, laquelle réduit les marges budgétaires permettant de prendre de nouvelles initiatives (voir l'encadré D2.3 dans l'indicateur D2). Par ailleurs, le pourcentage élevé d'enseignants de plus de 50 ans suscite des craintes en pleine crise de COVID-19, car les personnes plus âgées risquent davantage de développer des formes graves de la maladie (Jordan, Adab et Cheng, 2020[15]).

Graphique D5.2. Pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans, selon le niveau d'enseignement (2018)



1. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement.
2. Établissements publics uniquement.
3. Établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire.
4. L'enseignement primaire inclut l'enseignement préprimaire.
5. L'enseignement primaire inclut le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés de moins de 30 ans en poste dans le primaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), tableau D5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

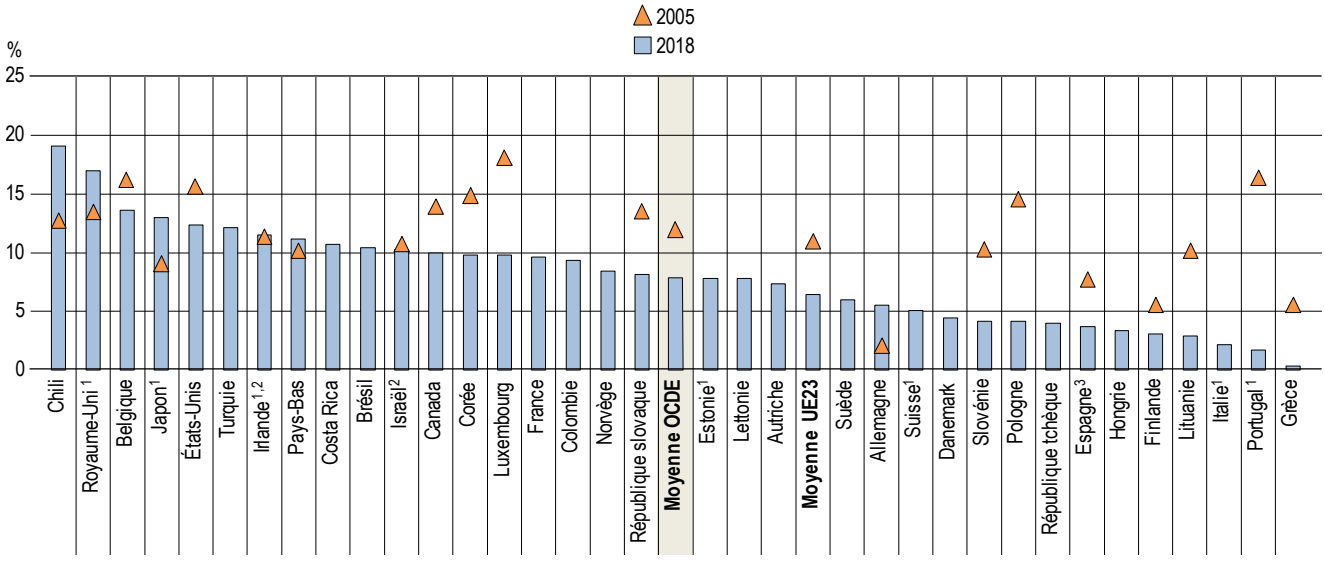
StatLink https://doi.org/10.1787/888934166004

Évolution du pourcentage de jeunes enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2005 et 2018

Comme indiqué ci-dessus, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le niveau d'enseignement où le pourcentage de jeunes enseignants est le moins élevé en moyenne dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage a de surcroît diminué ces dernières années. En moyenne, 12 % des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire avaient moins de 30 ans en 2005, un pourcentage qui a diminué de 4 points de pourcentage entre 2005 et 2018. C'est au Luxembourg (8 points de pourcentage) et en Pologne (10 points de pourcentage) que la diminution a été la plus forte. Le pourcentage de jeunes enseignants reste supérieur à la moyenne de l'OCDE au Luxembourg (10 %), mais est désormais inférieur à la moyenne en Pologne (4 %) (voir le Graphique D5.3).

Le pourcentage de jeunes enseignants a toutefois augmenté dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2005 et 2018 dans quelques pays. C'est au Chili (6 points de pourcentage), au Japon (4 points de pourcentage) et au Royaume-Uni (4 points de pourcentage) que l'augmentation a été la plus forte (voir le Graphique D5.3). Cela s'explique en partie par les efforts déployés pour mettre en œuvre les politiques de recrutement d'enseignants. Le Royaume-Uni a par exemple lancé une grande campagne de recrutement au début des années 2000 dans le but d'améliorer le statut des enseignants. La campagne a été rythmée par des slogans tels que « Use your head : teach » ou « Turn your talent to teaching », le but étant d'attirer des jeunes tentés par la profession d'enseignant, mais rebutés par plusieurs obstacles, dont le fardeau financier de la formation initiale. Le Royaume-Uni a également prévu d'accorder un soutien financier aux futurs enseignants en formation (OCDE, 2011[16]). De même, le Chili a mis en œuvre en 2017 la Politique nationale relative aux enseignants, qui définit une nouvelle grille salariale et un système de développement professionnel pour les enseignants en poste dans les établissements publics. Le gouvernement chilien a aussi adopté le programme d'octroi de bourses « Vocation d'enseignant », qui couvre les frais de scolarité des étudiants à l'université (Santiago et al., 2017[17]).

Graphique D5.3. Pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans en poste dans le deuxième cycle du secondaire (2005 et 2018)



1. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement.
2. Établissements publics uniquement.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut le premier cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés de moins de 30 ans en 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020), Tableau D5.3 et Base de données de Regards sur l'éducation, http://stats.oecd.org. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166023

Encadré D5.2. Attirer et retenir les enseignants : les leçons de l'Enquête TALIS de 2018

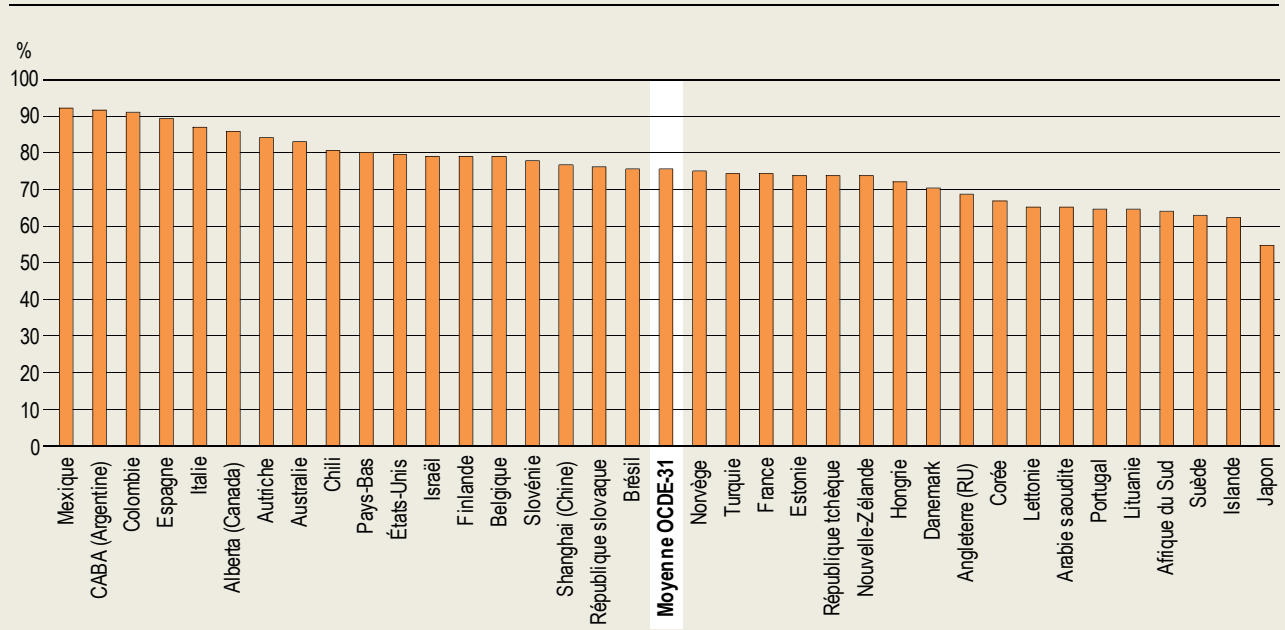
L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est représentative de quelque 260 000 enseignants dans 48 pays et économies et est axée sur diverses thématiques, dont les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement, leurs motivations et leur satisfaction professionnelle. Cet encadré porte sur les raisons qui ont incité les enseignants à choisir leur métier ainsi que sur leur satisfaction professionnelle, deux aspects qui peuvent influer sur l'attractivité de la profession et la rétention des enseignants.

Comprendre ce qui a incité les enseignants à opter pour leur profession permet de mieux cerner les aspects qui rendent leur profession attractive. Un pourcentage élevé des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire citent le fait de se mettre au service de la société parmi leurs principales motivations. En fait, quelque 90 % des enseignants évoquent le sentiment d'épanouissement personnel que leur procure le fait d'influer sur le développement des enfants et de contribuer à la société dans les pays de l'OCDE. Les facteurs liés au temps de travail et à la sécurité de l'emploi et des revenus sont cités parmi les aspects importants par environ 60 % à 70 % d'enseignants (OCDE, 2019[1])[1].

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) s'intéresse aussi à la satisfaction professionnelle des enseignants, qui peut être à la clé de leur rétention. En moyenne, 39 % seulement des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire se disent satisfaits de leur rémunération, mais la grande majorité d'entre eux (90 %) se disent dans l'ensemble satisfaits de leur travail et de leur établissement dans les pays de l'OCDE. Par ailleurs, 76 % des enseignants assurent qu'ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant si c'était à refaire. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays. Moins de 65 % des enseignants choisiraient de nouveau leur profession si c'était à refaire en Afrique du Sud, en Islande, au Japon, en Lituanie et en Suède, mais plus de 90 % en disent autant en Argentine (*Ciudad Autónoma de Buenos Aires*), en Colombie et au Mexique (voir le Graphique D5.4 et (OCDE, 2020[18])).

Graphique D5.4. Satisfaction professionnelle parmi les enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire (2018)

Pourcentage d'enseignants en poste dans le premier cycle du secondaire qui choisirait de nouveau le métier d'enseignant(e) si c'était à refaire[1]



1. Inclut les enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Si c'était à refaire, je choisirais de nouveau le métier d'enseignant(e) ».
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui choisirait de nouveau le métier d'enseignant(e) si c'était à refaire.
Source : OCDE, Base de données de TALIS 2018, Tableau II.2.10. Pour de plus amples informations (y compris les erreurs-types), voir https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm..

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166042

Plusieurs facteurs sont des variables prédictives de la satisfaction professionnelle des enseignants, notamment la sélection de candidats très motivés déterminés à apprendre tout au long de la vie, l'importance accordée à l'initiation et au tutorat pendant toute la carrière et la possibilité de continuer à se former sur le plan professionnel d'une façon qui influe vraiment sur les pratiques pédagogiques. Les conditions de travail et le climat scolaire (un environnement professionnel axé sur la collégialité) ainsi que des facteurs liés à la confiance qu'inspirent les enseignants et au respect pour leur travail sont parfois déterminants pour la satisfaction professionnelle des enseignants et l'attractivité de leur profession (Schleicher, 2018[19]).

1. Les indicateurs présentés dans cette section sont dérivés des pourcentages moyens d'enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui estiment d'une importance modérée à grande les facteurs qui les ont incités à devenir enseignants dans les 31 pays de l'OCDE participant à l'Enquête TALIS.

Définitions

Il existe deux catégories d'enseignants :

- La **catégorie des auxiliaires d'éducation et des assistants de recherche** inclut le personnel non certifié et les étudiants qui aident les enseignants à donner cours.
- La **catégorie des enseignants** inclut le personnel certifié directement impliqué dans l'instruction des élèves ou étudiants. Elle englobe les enseignants qui ont une charge d'enseignement, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves ou étudiants réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Dans l'enseignement tertiaire, le personnel académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge d'enseignement, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants lors des cours aux étudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

Le pourcentage d'enseignants dans la population correspond au pourcentage d'enseignants par groupe d'âge (par exemple chez les moins de 30 ans) dans l'effectif total de la population du même âge.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[20]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2017/18 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2019. Voir l'annexe 3 (https://doi.org/10.1787/69096873-en) pour plus de détails.

Références

Antecol, H., O. Eren et S. Ozbeklik (2012), « The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment », *IZA Discussion Paper Series*, n° 6453, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf (consulté le 20 avril 2018). [10]

Beilock, S. et al. (2010), « Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107. [13]

Croft, A. et al. (2014), « The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations? », *Psychological Science*, vol. 25/7, pp. 1418-1428, http://dx.doi.org/10.1177/0956797614533968. [3]

Drudy, S. (2008), « Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323, http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156. [7]

Holmlund, H. et K. Sund (2008), « Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? », *Labour Economics*, vol. 15/1, pp. 37-53, http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002. [11]

Hutchings, M. et al. (2008), « Nice and kind, smart and funny: What children like and want to emulate in their teachers », *Oxford Review of Education*, vol. 34/2, pp. 135-157, http://dx.doi.org/10.1080/03054980701663959. [12]

Jordan, R., P. Adab et K. Cheng (2020), « Covid-19: Risk factors for severe disease and death », *BMJ*, p. m1198, http://dx.doi.org/10.1136/bmj.m1198. [15]

Kane, J. et J. Mertz (2012), « Debunking myths about gender and mathematics performance », *Notices of the American Mathematical Society*, vol. 59/1, http://dx.doi.org/10.1090/noti790. [4]

OCDE (2020), *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/69e92fca-fr. [18]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [20]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [1]

OCDE (2018), « Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 49, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/026cb10b-fr. [2]

OCDE (2015), « Comment expliquer l'inégalité entre les sexes dans l'éducation ? », *PISA à la loupe*, n° 49, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5js4xffc0pbr-fr. [5]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [14]

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr. [6]

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en. [16]

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en. [9]

OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [8]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en. [17]

Schleicher, A. (2018), *TALIS 2018: Insights and Interpretations*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf (consulté le 29 mai 2020). [19]

Tableaux de l'indicateur D5

Tableau D5.1 Répartition des enseignants par sexe (2018)

Tableau D5.2 Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2018) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005 et 2018)

Tableau D5.3 Pyramide des âges des enseignants (2018)

Date butoir pour les données : 19 juillet 2020. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/.

StatLink : https://doi.org/10.1787/888934165909

Tableau D5.1. Répartition des enseignants par sexe (2018)

Pourcentage d'enseignantes en poste dans les établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement (pourcentage fondé sur le nombre d'individus)

					Deuxième cycle du secondaire				Tertiaire			
		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Pays											
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	47	m	m
	Autriche	99	92	72	64	50	56	69	52	41	43	67
	Belgique	97	83	64	63	63	63	45	x(10)	x(10)	48	71
	Canada[1]	x(2)	75 d	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	44	49	m
	Chili	99	81	68	58	52	56	a	m	m	m	m
	Colombie	97	77	51	x(6)	x(6)	49	65	38	38	38	59
	Costa Rica	94	79	57	56	59	57	a	52	44	44	68
	République tchèque	100	94	78	60	60	60	43	60	38	38	76
	Danemark	89	68	62	53	46	51	a	40	44	44	65
	Estonie[2]	99	90	83	77	60 d	70 d	x(5, 6)	a	49	49	83
	Finlande	97	80	75	69	55	61	55	a	52	52	74
	France	91	83	61	60	59	60	41	52	42	44	68
	Allemagne	95	87	66	59	50	56	55	45	40	40	67
	Grèce	99	72	67	56	50	54	55	a	35	35	65
	Hongrie	100	96	77	67	57	63	61	x(10)	x(10)	41	75
	Islande	94	83	82	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1, 2]	99	85	x(4,6)	70 d	a	70 d	m	x(10)	x(10)	45	m
	Israël[1]	99 d	86	79	x(6)	x(6)	70	m	90	46	49	m
	Italie	99	96	77	68	60 d	64 d	x(5, 6)	a	37	37	77
	Japon	97	64	43	x(6)	x(6)	31 d	x(6, 8, 9)	50 d	23 d	28 d	48
	Corée	99	78	71	54	46	53	a	45	33	36	62
	Lettonie	99	92	85	83	73	80	67	68	54	56	84
	Lituanie	99	97	82	82	71	79	65	a	56	56	82
	Luxembourg	96	76	54	56	53	55	28	54	34	36	65
	Mexique	96	69	54	50	47	49	a	m	m	m	m
	Pays-Bas	88	87	54	54	54	54	a	46	46	46	66
	Nouvelle-Zélande	97	84	67	61	59	61	54	49	50	50	72
	Norvège	92	74	74	55	55	55	55	55	46	46	66
	Pologne	98	83	75	70	63	66	69	70	45	45	75
	Portugal	99	81	72	x(6)	x(6)	69 d	x(6)	x(10)	x(10)	45	71
	République slovaque	100	90	76	74	71	72	68	57	46	46	77
	Slovénie	97	89 d	x(2)	67	67	67	a	45	42	42	80
	Espagne	93	77	60	58	52	56	a	51	42	44	65
	Suède	96	82	65	x(6)	x(6)	54	44	44	45	45	75
	Suisse	97	83	56	48	44 d	45 d	x(5)	a	35	35	62
	Turquie	95	62	57	51	50	50	a	41	45	44	57
	Royaume-Uni	96	86	63	62	57 d	60 d	a	x(10)	x(10)	45	68
	États-Unis	94	87	67	58	a	58	x(10)	x(10)	x(10)	50 d	70
	Moyenne OCDE	96	82	67	62	56	60	55	53	43	44	70
	Moyenne UE23	97	86	70	65	59	63	55	53	44	44	72
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	Brésil	95	88	67	60	50	58	47	45	46	46	70
	Chine	97	67	56	m	m	53	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	45	m	m	41	m	a	m	42	m
	Indonésie	96	68	57	m	m	56	a	m	m	43	m
	Fédération de Russie[2]	99	99	83	x(3)	x(8)	x(3,8)	x(8)	72 d	54	62 d	86
	Arabie saoudite	100	52	51	m	m	51	50	25	41	41	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	58	55	m	m	m	m
	Moyenne G20	96	78	61	m	m	55	m	m	m	43	m

Remarque : La catégorie « Tous niveaux d'enseignement confondus » ne comprend pas le développement éducatif de la petite enfance (CITE 01)

1. Pour le Canada, uniquement établissements publics pour l'enseignement tertiaire. Pour l'Irlande, uniquement établissements publics pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exclusion du pré-primaire. Pour Israël, les établissements privés sont repris uniquement pour l'enseignement primaire, la licence, le master et le doctorat.
2. Le primaire inclut le préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165928

Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2018) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005 et 2018)

Pourcentage d'enseignantes par groupe d'âge et niveau d'enseignement

		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Tous niveaux tertiaires confondus		Total (du primaire au deuxième cycle du secondaire)		Tous niveaux tertiaires confondus	
		2018		2018		2018		2018		2005	2018	2005	2018
		< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	Tous âges confondus			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	94	92	76	73	72	53	53	38	m	74	m	43
	Belgique	85	79	70	59	68	58	67	44	65 d	70	41	48
	Canada[1,2]	83 d	70 d	x(1)	x(2)	83	70	60	44	73	75	48	49
	Chili	80	81	70	65	60	50	m	m	70	71	m	m
	Colombie	76	78	50	52	47	50	47	30	m	64	m	38
	Costa Rica	66	81	56	57	56	57	46	38	m	69	m	44
	République tchèque	92	95	73	81	52	58	m	m	71 d	77	40	38
	Danemark	58	71	53	64	54	46	44	40	m	62	m	44
	Estonie[3]	84	92	75	85	59 d	73 d	54	45	m	83 d	48	49
	Finlande	82	76	77	73	67	57	47	52	69	73	47	52
	France	88	76	62	58	61	57	55	38	m	68	m	44
	Allemagne	91	86	79	66	73	52	45	31	65	70	32	40
	Grèce	88	60	76	63	80	49	45	32	59	66	36	35
	Hongrie	92	96	69	76	61	59	46	36	79	79	39	41
	Islande	76	84	75	84	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	80	86	x(5)	x(6)	65 d	69 d	m	m	72	79	39	45
	Israël[2]	91	84	87	75	83	65	53	45	79	80	m	49
	Italie[3]	94	97	67	77	57 d	63 d	50	34	78	78 d	34	37
	Japon[3]	65	68	45	40	38 d	23 d	49 d	25 d	46 d	49 d	18 d	28 d
	Corée	74	88	72	60	68	32	66	23	61	68	31	36
	Lettonie	85	93	69	86	61	82	56	55	m	87	m	56
	Lituanie	92	97	73	82	68	79	55	53	84 d	85	53	56
	Luxembourg	78	74	63	48	64	50	36	30	m	64	m	36
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	56	58	m	m
	Pays-Bas	88	85	62	46	65	47	50	36	66 d	70	35	46
	Nouvelle-Zélande	87	86	74	67	64	61	50	48	69	72	50	50
	Norvège	69	78	69	78	58	50	44	44	m	69	m	46
	Pologne	80	85	69	75	59	63	m	m	76	77	41	45
	Portugal[3]	88	79	65	72	55 d	70 d	46	40	74 d	74 d	42 d	45
	République slovaque	86	93	76	78	78	72	57	43	77	79	42	46
	Slovénie	91 d	89 d	x(1)	x(2)	65	63	86	38	78	89	33	42
	Espagne	79	77	64	58	59	53	49	38	62	66	39	44
	Suède	75	83	56	66	52	51	48	43	m	70	m	45
	Suisse[3]	88	80	68	51	58 d	41 d	54	30	m	65 d	m	35
	Turquie	75	43	67	36	66	34	54	31	m	56	38	44
	Royaume-Uni	84	89	66	59	64 d	55 d	48	42	68	72 d	40	45
	États-Unis[4]	88	88	69	68	62	56	m	m	74	75	44 d	50 d
	Moyenne OCDE	83	82	68	66	63	56	52	39	70	72	40	44
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles									69	72	39	44
	Moyenne UE23	85	85	69	69	63	60	52	40	71	74	40	44
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	82	92	60	70	54	59	50	42	m	72	m	46
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	42
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43
	Fédération de Russie[4,5]	m	m	m	m	x(7)	x(8)	64 d	55 d	86	87	51 d	62 d
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43

1. L'enseignement primaire inclut l'enseignement préprimaire.
3. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement. Pour le Japon, l'enseignement tertiaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement - voir l'annexe 3 pour plus de précisions.
4. L'enseignement tertiaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement - voir l'annexe 3 pour plus de précisions.
5. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en partie inclus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et en partie dans l'enseignement tertiaire. « Total (du primaire au deuxième cycle du secondaire) » exclut une partie du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165947

Tableau D5.3. Pyramide des âges des enseignants (2018)

Pourcentage d'enseignantes en poste dans les établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (pourcentage fondé sur le nombre d'individus)

		Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Du primaire au deuxième cycle du secondaire		
		< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	18	46	36	13	40	47	7	46	47	13	43	44
	Belgique	21	55	24	16	56	28	14	55	31	17	55	28
	Canada[1, 2]	10 d	63 d	27 d	x(1)	x(2)	x(3)	10	63	27	10	63	27
	Chili	19	57	24	19	55	26	19	54	27	19	55	25
	Colombie	12	50	38	10	53	37	9	53	37	11	51	37
	Costa Rica	8	65	27	11	70	19	11	71	19	9	67	23
	République tchèque	9	48	43	9	54	37	4	43	53	7	48	44
	Danemark	15	51	33	15	53	32	4	52	43	12	52	36
	Estonie[3]	10	45	45	7	38	55	8 d	40 d	52 d	9 d	42 d	49 d
	Finlande	8	59	33	8	60	32	3	48	49	7	56	37
	France	12	65	23	10	59	32	10	59	32	11	61	29
	Allemagne	9	55	37	6	49	44	6	55	40	7	52	41
	Grèce	9	49	42	1	45	54	0	41	59	4	46	49
	Hongrie	6	50	43	4	49	47	3	56	41	5	52	44
	Islande	6	55	39	6	55	39	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	14	67	19	x(7)	x(8)	x(9)	11 d	63 d	26 d	13	65	22
	Israël[2]	13	65	21	10	62	28	10	57	33	12	62	26
	Italie[3]	1	41	58	2	44	54	2 d	35 d	63 d	2 d	39 d	59 d
	Japon[3]	19	51	29	18	51	31	13 d	48 d	39 d	17 d	50 d	32 d
	Corée	18	67	15	11	59	29	10	59	31	13	63	24
	Lettonie	12	50	39	8	42	50	8	41	51	9	45	45
	Lituanie	5	47	48	4	44	52	3	41	56	4	44	52
	Luxembourg	21	61	17	11	63	27	10	63	28	15	62	23
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	15	50	34	15	46	39	11	43	46	14	47	39
	Nouvelle-Zélande	13	50	37	12	48	40	m	m	m	12	48	40
	Norvège	19	53	28	19	53	28	8	49	42	16	52	32
	Pologne	7	58	34	6	63	31	4	61	35	6	60	34
	Portugal[3]	1	57	42	1	52	47	2 d	57 d	41 d	1 d	56 d	43 d
	République slovaque	7	63	30	9	53	38	8	49	42	8	55	37
	Slovénie	7 d	58 d	35 d	x(1)	x(2)	x(3)	4	51	45	7	58	35
	Espagne	8	59	33	4	58	38	3	58	38	6	58	36
	Suède	10	54	36	8	55	37	6	50	44	8	53	38
	Suisse[3]	19	49	32	10	56	35	5 d	52 d	43 d	13 d	52 d	36 d
	Turquie	16	68	16	26	68	6	12	73	15	18	70	12
	Royaume-Uni[3]	29	55	16	22	60	18	17 d	55 d	28 d	23 d	56 d	20 d
	États-Unis	16	55	29	16	55	29	12	54	34	15	55	30
	Moyenne OCDE	12	55	32	10	54	36	8	53	39	11	54	35
	Moyenne UE23	11	54	35	9	52	40	6	50	43	9	52	38
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	11	67	22	11	65	24	10	65	25	11	66	23
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	x	x	x	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. L'enseignement primaire inclut l'enseignement préprimaire.
2. Pour le Canada, uniquement établissements publics pour l'enseignement tertiaire. Pour l'Irlande, uniquement établissements publics. Pour Israël, les établissements privés sont repris uniquement pour l'enseignement primaire, la licence, le master et le doctorat.
3. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes d'autres niveaux d'enseignement - voir l'annexe 3 pour plus de précisions.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les remarques (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934165966

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne sur :

StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166061

Tableau X1.1. Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2018)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève/étudiant au début de l'année scolaire ; les élèves/étudiants ont généralement un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme en fin d'année scolaire. L'âge typique est utilisé dans le calcul du taux brut d'obtention des diplômes.

		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire								
						Formation de cycle court		Licence ou formation équivalente			Master ou formation équivalente			
		Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Premier diplôme (3-4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou formation équivalente)	Premier diplôme de type long (au moins 5 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou formation équivalente)	Deuxième diplôme ou suivants (après un master ou formation équivalente)	Doctorat ou formation équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays													
	Australie	17-18	18-32	a	18-37	19-24	18-30	20-23	22-25	22-34	a	22-30	29-44	26-35
	Autriche	17-18	16-18	a	19-30	a	18-19	21-24	a	a	24-27	24-28	a	28-34
	Belgique	18-19	18-19	a	20-22	a	21-25	21-23	a	22-24	a	22-24	23-32	27-31
	Canada	17-18	19-34	m	m	a	20-24	22-24	22-24	22-29	22-24	24-29	24-29	29-34
	Chili	17-17	17-17	a	a	a	21-27	22-27	22-28	23-26	24-26	26-35	m	29-36
	Colombie	16-17	16-17	18-21	a	a	19-24	m	m	m	a	25-34	27-39	31-42
	Costa Rica	16-18	17-18	a	a	20-25	20-25	22-27	22-30	a	24-37	a	a	27-49
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	18-19	19-25	a	22-38	a	20-24	22-25	a	37-48	35-39	24-27	a	27-32
	Estonie	18-19	18-20	a	20-28	a	a	21-25	a	a	24-26	23-28	a	28-34
	Finlande	19-20	19-26	a	32-46	a	a	23-26	a	a	26-28	25-30	30-41	29-37
	France	17-18	16-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26-30
	Allemagne	18-19	19-22	20-23	21-24	a	22-26	22-25	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32
	Grèce	17-18	17-18	a	20-22	a	a	m	m	m	a	m	m	m
	Hongrie	17-19	17-19	a	19-21	a	20-22	21-24	a	27-41	23-26	23-26	a	27-32
	Islande	18-19	19-26	24-35	22-36	a	22-34	22-25	a	26-41	25-26	24-33	a	28-37
	Irlande	17-18	18-25	a	20-26	m	m	21-23	23-25	23-33	m	m	m	27-32
	Israël	17-18	17-18	m	m	m	m	24-28	27-29	24-33	m	27-36	m	31-37
	Italie	18-19	18-19	a	18-19	a	20-22	21-24	m	m	24-26	24-26	m	27-33
	Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19	21-21	a	a	23-23	23-23	m	26-26
	Corée	18-19	18-19	a	a	a	20-22	23-25	m	a	a	25-31	a	29-38
	Lettonie	18-19	20-21	a	20-24	a	21-26	22-24	23-25	24-35	25-29	24-27	a	28-36
	Lituanie	17-18	19-24	a	19-26	a	a	21-22	a	23-30	23-24	24-26	27-29	28-31
	Luxembourg	17-19	17-20	a	21-28	a	21-23	22-24	a	a	a	24-28	25-31	28-32
	Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-22	20-24	m	a	a	23-26	a	24-28
	Pays-Bas	16-18	18-21	a	a	a	21-27	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
	Nouvelle-Zélande	17-18	16-31	17-23	16-27	18-46	18-26	20-23	22-24	21-28	a	23-30	a	27-35
	Norvège	18-19	18-22	a	19-32	22-28	21-27	21-24	a	26-32	24-26	24-29	25-29	28-35
	Pologne	19-19	19-20	a	21-25	a	23-38	22-24	a	22-34	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	17-17	17-18	a	19-26	a	20-21	21-22	a	33-39	23-24	23-26	a	28-37
	République slovaque	18-19	18-19	a	19-27	a	20-23	21-22	a	a	23-24	23-24	24-30	26-29
	Slovénie	18-19	17-19	a	a	a	21-25	21-23	a	a	24-25	24-26	a	27-32
	Espagne	17-17	17-21	a	25-45	a	20-23	21-23	a	a	22-25	22-26	28-32	28-38
	Suède	18-19	18-19	19-23	19-32	21-28	22-30	22-26	a	a	24-28	24-30	a	28-34
	Suisse	18-22	18-24	21-23	a	a	22-36	23-28	a	30-39	24-29	25-32	26-32	28-34
	Turquie	17-17	17-17	a	a	a	19-22	22-24	a	a	23-24	25-30	a	30-35
	Royaume-Uni	15-17	16-19	a	a	19-25	18-30	20-22	22-24	20-27	a	23-28	22-33	25-32
	États-Unis	17-18	a	a	19-22	20-21	20-21	21-23	a	a	a	24-31	24-31	26-32
Partenaires	Argentine[1]	18-20	18-20	m	m	22-24	22-24	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
	Brésil	16-17	16-18	a	18-26	m	19-28	20-27	a	m	a	25-31	a	29-37
	Chine	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
	Inde	16-18	16-18	m	m	21-23	21-23	21-23	21-23	m	23-25	23-25	m	28-30
	Indonésie	19-21	19-21	m	m	20-22	20-22	23-25	23-25	m	a	25-27	m	28-30
	Fédération de Russie	17-18	17-18	a	18-22	a	19-20	21-23	a	a	22-25	22-25	a	25-27
	Arabie saoudite	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	24-26	24-26	m	28-30
	Afrique du Sud[1]	19-21	19-21	m	m	21-23	21-23	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29

Remarque : La moitié au moins des diplômés se trouve dans la tranche d'âge typique du taux d'obtention.

1. Année de référence : 2017.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166080

Tableau X1.2. Âge typique d'accès, par niveau d'enseignement (2018)

L'âge typique correspond à l'âge de l'étudiant au début de l'année scolaire.

		Tertiaire de cycle court	Licence ou formation équivalente	Master ou formation équivalente	Doctorat ou formation équivalente
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Pays				
	Australie	m	18-20	21-25	22-30
	Autriche	17-18	19-21	19-25	25-29
	Belgique	18-20	18-20	21-23	23-27
	Canada	m	m	m	m
	Chili	18-21	18-19	18-31	24-32
	Colombie	17-21	17-21	23-33	25-36
	Costa Rica	17-18	17-18	24-31	28-39
	République tchèque	19-21	19-20	22-24	24-28
	Danemark	19-26	20-22	23-25	25-28
	Estonie	a	19-20	22-27	24-28
	Finlande	a	19-21	22-30	26-32
	France	18-20	18-20	21-23	23-26
	Allemagne	22-26	18-21	19-24	25-28
	Grèce	a	18-19	22-28	23-32
	Hongrie	19-21	19-20	19-23	24-27
	Islande	20-28	20-22	23-29	25-32
	Irlande	18-30	18-19	21-27	22-27
	Israël	18-24	20-24	24-32	26-33
	Italie	19-20	19-19	19-23	24-27
	Japon	18-18	18-18	22-23	24-28
	Corée	18-18	18-18	22-27	23-32
	Lettonie	19-23	19-22	22-25	24-30
	Lituanie	a	19-19	23-25	25-28
	Luxembourg	19-22	19-21	22-27	24-28
	Mexique	18-19	18-19	21-34	25-39
	Pays-Bas	19-23	18-20	22-24	24-28
	Nouvelle-Zélande	17-25	18-20	21-28	22-30
	Norvège	20-24	19-20	20-25	25-31
	Pologne	19-33	19-20	19-23	24-26
	Portugal	18-20	18-19	18-22	23-33
	République slovaque	19-21	19-20	22-23	24-26
	Slovénie	19-21	19-19	22-24	24-28
	Espagne	18-20	18-18	18-24	23-30
	Suède	19-27	19-21	19-24	24-30
	Suisse	22-26	18-25	22-26	24-30
	Turquie	18-22	18-20	23-27	26-30
	Royaume-Uni	17-29	18-21	21-30	21-30
	États-Unis	18-22	18-19	22-28	22-27
Partenaires	Argentine[1]	m	m	22-24	24-26
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	18-20	18-20	22-24	24-26
	Inde	18-20	18-20	21-23	23-25
	Indonésie	19-21	19-21	23-25	25-27
	Fédération de Russie	17-18	17-20	21-24	17-20
	Arabie saoudite	18-20	18-20	22-24	25-27
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m

Remarque : La moitié au moins des diplômés se trouve dans la tranche d'âge typique du taux d'accès.

1. Année de référence : 2017.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

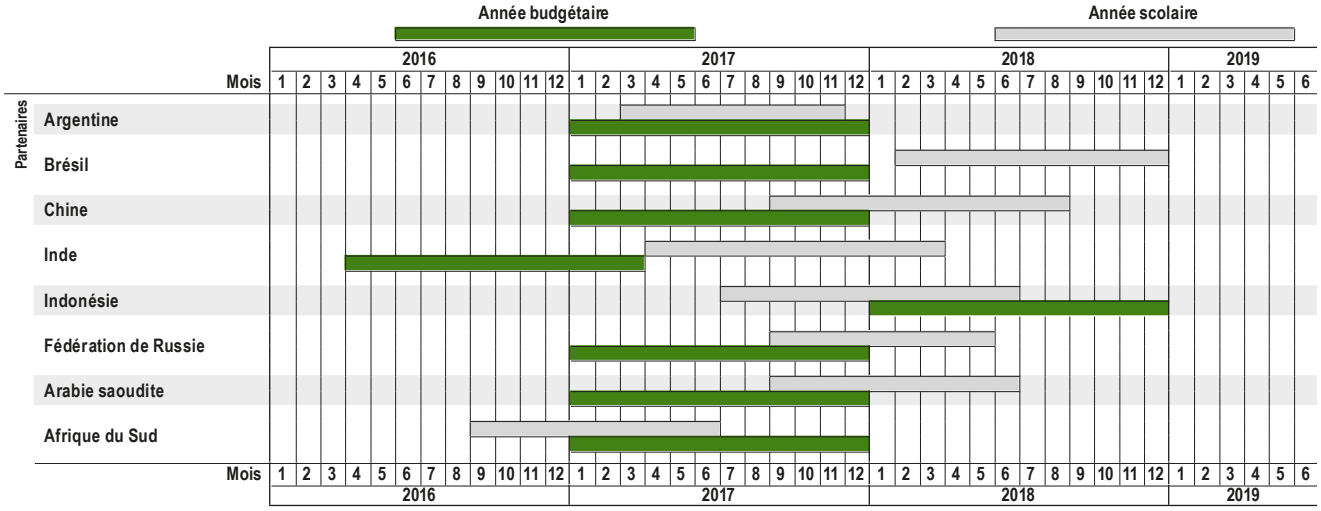
StatLink https://doi.org/10.1787/888934166099

Tableau X1.3. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166118

Tableau X1.4. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires



Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166137

Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, selon le niveau d'enseignement (2018)

L'âge indiqué correspond au l'âge de l'étudiant au début de l'année scolaire

		Scolarité obligatoire		Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
		Âge de début	Âge de fin	Âge de début	Âge de fin	Âge de début	Âge de fin	Âge de début	Âge de fin
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Australie	6	17	5	11	12	15	16	17
	Autriche	6	15	6	9	10	13	14	17
	Belgique	6	18	6	11	12	13	14	17
	Canada	6	16-18	6	11	12	14	15	17
	Chili	6	18	6	11	12	13	14	17
	Colombie	5	16	6	10	11	14	15	16
	Costa Rica	4	16	6	11	12	14	15	16
	République tchèque	6	15	6	10	11	14	15	18
	Danemark	6	16	6	12	13	15	16	18
	Estonie	7	16	7	12	13	15	16	18
	Finlande	7	16	7	12	13	15	16	18
	France	6	16	6	10	11	14	15	17
	Allemagne	6	18	6	9	10	15	16	18
	Grèce	5	14-15	6	11	12	14	15	17
	Hongrie	3	16	7	10	11	14	15	18
	Islande	6	16	6	12	13	15	16	19
	Irlande	6	16	5	12	13	15	16	17
	Israël	3	17	6	11	12	14	15	17
	Italie	6	16	6	10	11	13	14	18
	Japon	6	15	6	11	12	14	15	17
	Corée	6	14	6	11	12	14	15	17
	Lettonie	5	16	7	12	13	15	16	18
	Lituanie	7	16	7	10	11	16	17	18
	Luxembourg	4	16	6	11	12	14	15	18
	Mexique	3	17	6	11	12	14	15	17
	Pays-Bas	5	18	6	11	12	14	15	17
	Nouvelle-Zélande	5	16	5	10	11	14	15	17
	Norvège	6	16	6	12	13	15	16	18
	Pologne	6	16	7	12	13	15	16	18
	Portugal	6	18	6	11	12	14	15	17
	République slovaque	6	16	6	9	10	14	15	18
	Slovénie	6	14	6	11	12	14	15	18
	Espagne	6	16	6	11	12	14	15	17
	Suède	6	15	7	12	13	15	16	18
	Suisse	4-5	15	7	12	13	15	16	19
	Turquie	5-6	17	6	9	10	13	14	17
	Royaume-Uni	4-5	16	4-5	10	11	13	14	17
	États-Unis	4-6	17	6	11	12	14	15	17
Partenaires	Argentine	4	17	6	11	12	14	15	17
	Brésil	4	17	6	10	11	14	15	17
	Chine	6	14	6	11	12	14	15	17
	Inde	6	13	6	10	11	13	14	17
	Indonésie	7	15	7	12	13	15	16	18
	Fédération de Russie	7	17	7	10	11	15	16	17
	Arabie saoudite	6	14	6	11	12	14	15	17
	Afrique du Sud	7	15	7	13	14	15	16	18

Remarque : Par âge de fin de la scolarité obligatoire, on entend l'âge à partir duquel l'obligation d'être scolarisé prend fin. Par exemple, lorsque l'âge de fin de la scolarité obligatoire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont légalement tenus d'être scolarisés.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166156

Annexe 2. Statistiques de référence

Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne sur StatLink: https://doi.org/10.1787/888934166175

Tableau X2.1. Statistiques de référence en prix courants (période de référence : années civiles 2005, 2012, 2015, 2017)

		Produit intérieur brut (PIB) (ajusté suivant l'année budgétaire, en millions de la devise nationale, prix courants)				Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)			
		2005	2012	2015	2017	2005	2012	2015	2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Australie	959 401	1 517 883	1 643 365	1 806 094	348 130	558 195	622 118	678 312
	Autriche	254 075	318 653	344 269	370 296	129 973	163 192	176 030	181 844
	Belgique	310 038	386 175	416 701	446 365	160 792	218 102	223 851	231 707
	Canada	1 357 196	1 787 348	1 993 784	2 054 428	559 532	762 378	812 749	885 266
	Chili	68 831 705	129 947 342	159 553 348	180 211 290	13 864 133	30 008 083	39 699 373	45 703 653
	Colombie	336 940 938	665 883 659	804 692 000	920 194 000	m	m	362 163 000	401 948 000
	Costa Rica	9 532 875	23 371 406	29 281 373	33 014 819	3 146 730	7 341 900	9 670 579	14 409 969
	République tchèque	3 264 931	4 059 912	4 595 783	5 047 267	1 380 188	1 805 836	1 916 390	1 965 604
	Danemark	1 585 984	1 895 002	2 036 356	2 175 106	812 682	1 098 247	1 110 377	1 114 524
	Estonie	11 336	18 051	20 782	23 776	3 825	7 032	8 155	9 352
	Finlande	164 687	201 037	211 516	225 785	80 729	111 456	119 415	121 319
	France	1 765 905	2 088 804	2 198 432	2 295 063	941 123	1 192 859	1 248 656	1 293 953
	Allemagne	2 288 310	2 745 310	3 030 070	3 244 990	1 071 405	1 233 138	1 334 518	1 441 419
	Grèce	199 242	191 204	177 258	180 218	90 778	106 669	94 936	85 492
	Hongrie	22 549 020	28 847 930	34 785 204	38 835 221	11 143 538	14 239 130	17 612 176	18 241 747
	Islande	1 058 882	1 841 729	2 293 948	2 612 973	437 351	807 229	949 126	1 124 114
	Irlande	170 187	175 116	262 833	297 131	56 795	73 686	76 007	77 481
	Israël	639 627	991 667	1 165 324	1 271 555	284 482	407 867	448 036	502 504
	Italie	1 493 635	1 624 359	1 655 355	1 736 602	705 620	821 764	832 927	845 054
	Japon	521 757 250	492 295 675	518 236 950	538 270 275	186 153 000	201 021 600	208 973 200	211 180 600
	Corée	957 447 800	1 440 111 400	1 658 020 400	1 835 698 200	267 103 300	443 590 700	504 008 400	555 679 000
	Lettonie	13 587	21 925	24 426	26 798	4 647	8 309	9 270	10 186
	Lituanie	21 002	33 332	37 322	42 269	7 157	12 072	13 105	14 020
	Luxembourg	30 031	44 112	52 066	56 814	m	m	21 606	23 757
	Mexique	9 562 648	15 817 755	18 551 459	21 911 894	2 025 092	4 512 044	5 235 052	5 718 430
	Pays-Bas	550 883	652 966	690 008	738 146	232 712	305 275	307 826	313 333
	Nouvelle-Zélande	156 652	214 299	245 097	273 675	61 359	91 618	99 029	110 660
	Norvège[1]	1 515 409	2 294 240	2 614 085	2 792 035	845 493	1 283 758	1 533 194	1 663 422
	Pologne	990 463	1 629 425	1 800 243	1 989 351	438 106	698 362	750 292	820 043
	Portugal	158 553	168 296	179 713	195 947	74 145	82 278	86 707	88 904
	République slovaque	50 486	73 484	79 758	84 517	20 056	30 103	36 492	35 083
	Slovénie	29 114	36 253	38 853	42 987	13 507	17 893	18 925	18 941
	Espagne	927 357	1 031 099	1 077 590	1 161 878	356 857	501 688	472 962	478 669
	Suède	2 912 659	3 732 539	4 248 213	4 621 046	1 531 961	1 904 437	2 102 206	2 276 875
	Suisse	508 900	626 414	654 258	669 542	171 949	208 135	222 506	228 665
	Turquie	673 703	1 569 672	2 338 647	3 110 650	m	525 252	746 115	1 061 533
	Royaume-Uni	1 339 165	1 672 918	1 875 697	2 014 526	575 464	780 641	811 057	852 489
	États-Unis	12 625 184	15 869 795	17 876 019	19 117 232	4 818 229	6 515 902	6 913 742	7 414 715
Partenaires	Argentine	582 538	2 637 914	5 954 511	10 644 779	142 284	971 294	2 463 143	4 382 860
	Brésil	2 170 585	4 814 760	5 995 787	6 583 319	863 633	1 792 444	2 317 135	2 533 368
	Chine	18 731 890	53 858 000	68 599 290	82 075 430	3 427 928	15 178 679	21 896 915	26 234 659
	Inde	35 812 963	99 440 131	137 640 373	167 731 450	9 761 839	27 210 645	37 262 268	45 868 618
	Indonésie	3 035 611 121	8 615 704 500	11 526 332 800	13 589 825 700	526 114 278	1 622 837 246	2 014 591 077	2 250 751 426
	Fédération de Russie	23 234 482	68 042 380	83 094 305	92 101 348	6 820 645	23 174 718	29 307 781	31 989 128
	Arabie saoudite	1 230 771	2 759 906	2 453 512	2 582 198	346 471	917 198	1 001 292	860 000
	Afrique du Sud	1 639 254	3 253 852	4 049 884	4 653 579	461 829	1 020 652	1 333 492	1 518 601

Remarque : Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : wt-1 (GDPt - 1) + wt (GDPt), où wt et wt-1 sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Dans le chapitre C, des ajustements ont été faits pour l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166194

Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2012, 2015, 2017)

		Parités de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (USD = 1)				Population en milliers au 1er janvier				Déflateur du PIB (2015 = 100)		
		2005	2012	2015	2017	2005	2012	2015	2017	2005	2012	2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Pays											
	Australie	1.4	1.5	1.5	1.5	20 177	22 734	23 816	24 602	79.2	99.8	105.6
	Autriche	0.9	0.8	0.8	0.8	8 225	8 426	8 630	8 795	83.0	94.1	102.8
	Belgique	0.9	0.8	0.8	0.8	10 479	11 107	11 274	11 375	85.4	96.5	103.5
	Canada	1.2	1.2	1.2	1.2	32 242	34 751	35 703	36 540	84.1	97.3	103.2
	Chili	333.7	347.2	391.4	411.3	16 283	17 450	18 045	18 522	62.8	88.2	109.7
	Colombie	949.5	1 182.0	1 209.0	1 297.1	42 889	46 582	48 203	49 292	65.5	93.3	110.5
	Costa Rica	228.5	355.0	386.9	392.9	4 214	4 651	4 830	4 945	49.3	87.6	104.6
	République tchèque	14.6	13.3	12.9	12.4	10 234	10 509	10 543	10 590	87.1	95.1	102.7
	Danemark	8.6	7.6	7.3	6.9	5 419	5 591	5 682	5 767	83.9	97.7	101.4
	Estonie	0.5	0.5	0.5	0.5	1 359	1 325	1 313	1 316	63.2	92.3	105.4
	Finlande	1.0	0.9	0.9	0.9	5 246	5 414	5 481	5 508	81.9	94.4	100.9
	France	0.9	0.8	0.8	0.8	63 168	65 651	66 581	67 063	88.1	97.5	101.0
	Allemagne	0.9	0.8	0.8	0.7	81 337	80 426	81 687	82 657	87.3	94.6	102.2
	Grèce	0.7	0.7	0.6	0.6	10 987	11 045	10 821	10 755	90.4	104.7	100.4
	Hongrie	130.9	125.6	132.5	134.4	10 087	9 920	9 843	9 788	71.0	91.5	104.7
	Islande	95.8	137.0	141.9	137.1	296	321	331	343	56.1	89.4	102.3
	Irlande	1.0	0.8	0.8	0.8	4 160	4 597	4 696	4 802	91.6	91.8	100.8
	Israël	3.7	4.0	3.9	3.7	6 961	7 907	8 377	8 710	80.7	94.2	101.3
	Italie	0.9	0.7	0.7	0.7	58 191	60 339	60 731	60 537	86.0	97.1	101.8
	Japon	129.6	104.3	103.4	105.4	127 755	127 552	127 110	126 706	104.1	96.5	100.0
	Corée	788.9	854.9	857.4	871.7	48 185	50 200	51 015	51 362	82.9	95.1	104.3
	Lettonie	0.4	0.5	0.5	0.5	2 239	2 034	1 977	1 941	64.6	96.7	103.9
	Lituanie	0.4	0.5	0.4	0.4	3 323	2 988	2 905	2 828	71.7	97.7	105.9
	Luxembourg	0.9	0.9	0.9	0.8	466	532	569	597	75.0	95.5	102.5
	Mexique	7.1	7.9	8.3	8.9	107 000	116 885	120 846	123 364	64.2	91.8	112.4
	Pays-Bas	0.9	0.8	0.8	0.8	16 320	16 755	16 940	17 131	88.7	97.7	101.7
	Nouvelle-Zélande	1.5	1.5	1.5	1.5	4 148	4 418	4 635	4 832	80.1	94.2	105.5
	Norvège[1]	9.0	9.0	9.9	9.9	4 623	5 019	5 191	5 277	73.5	93.0	103.8
	Pologne	1.9	1.8	1.8	1.7	38 161	38 534	38 455	38 422	80.6	98.5	102.2
	Portugal	0.7	0.6	0.6	0.6	10 503	10 515	10 358	10 300	87.1	95.2	103.3
	République slovaque	0.6	0.5	0.5	0.5	5 387	5 406	5 422	5 438	91.3	99.9	100.7
	Slovénie	0.6	0.6	0.6	0.6	2 001	2 057	2 063	2 066	83.9	97.0	102.3
	Espagne	0.8	0.7	0.7	0.6	43 663	46 766	46 410	46 533	90.1	99.3	101.7
	Suède	9.5	8.7	8.9	8.7	9 030	9 519	9 799	10 058	83.6	95.3	103.7
	Suisse	1.7	1.4	1.2	1.2	7 482	7 997	8 282	8 452	94.1	101.2	98.8
	Turquie	0.8	1.0	1.2	1.4	68 435	75 176	78 218	80 313	47.6	81.2	119.9
	Royaume-Uni	0.7	0.7	0.7	0.7	60 413	63 705	65 110	66 040	82.5	95.8	104.1
	États-Unis	1.0	1.0	1.0	1.0	295 993	314 255	321 026	325 410	83.5	95.5	102.9
Partenaires	Argentine	1.1	3.2	6.7	11.6	38 592	41 733	43 132	44 045	13.4	45.4	177.8
	Brésil	1.1	1.6	1.9	2.0	184 991	198 315	203 476	206 805	47.7	80.2	111.9
	Chine	2.8	3.5	3.5	3.5	1 307 560	1 354 040	1 374 620	1 390 080	68.2	97.1	105.0
	Inde	10.4	16.0	17.1	17.8	1 114 238	1 235 000	1 283 000	1 316 896	53.9	89.3	107.1
	Indonésie	2 012.5	3 671.5	4 032.3	4 181.1	221 204	245 425	255 462	261 891	45.7	86.9	106.8
	Fédération de Russie	12.7	18.5	23.6	24.1	143 519	143 202	146 406	146 842	36.0	82.0	108.7
	Arabie saoudite	1.3	1.9	1.4	1.5	23 906	29 086	31 557	32 613	85.6	124.7	104.3
	Afrique du Sud	3.5	4.9	5.5	6.1	47 602	52 325	54 750	56 522	52.6	84.9	112.9

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166213

Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants du préprimaire et du primaire ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2019)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, en poste dans des établissements publics (en devises nationales)

		Préprimaire				Primaire			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	69 487	99 777	99 777	102 929	69 487	99 777	99 777	102 929
	Autriche	m	m	m	m	37 332	40 382	44 730	65 664
	Canada	m	m	m	m	52 669	88 960	91 930	91 930
	Chili	11 336 748	13 996 292	17 075 690	21 056 196	11 336 748	13 996 292	17 075 690	21 056 196
	Colombie	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908
	Costa Rica	9 225 125	10 856 825	11 672 675	14 120 225	9 317 642	10 965 862	11 789 972	14 262 302
	République tchèque	308 400	321 600	330 000	367 200	331 200	352 800	368 400	434 400
	Danemark	340 618	386 381	386 381	386 381	392 669	435 901	451 937	451 937
	Estonie	a	a	a	a	14 600	a	a	a
	Finlande[1]	29 008	31 542	31 755	31 755	32 815	37 879	40 423	42 849
	France	26 329	30 070	32 111	46 338	26 329	30 070	32 111	46 338
	Allemagne	m	m	m	m	50 029	58 173	61 403	65 784
	Grèce	13 104	15 917	17 156	25 816	13 104	15 917	17 156	25 816
	Hongrie	2 340 000	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 340 000	2 959 740	3 178 980	4 494 420
	Islande	6 176 712	6 344 256	6 676 644	6 850 380	6 130 512	6 298 056	6 630 444	6 804 180
	Irlande	m	m	m	m	36 318	55 348	61 089	70 438
	Israël	104 328	137 519	154 555	273 194	91 296	120 391	134 795	228 588
	Italie	23 993	26 358	28 914	35 150	23 993	26 358	28 914	35 150
	Japon	m	m	m	m	3 356 000	4 772 000	5 601 000	6 930 000
	Corée	31 778 880	47 937 920	56 002 120	89 092 480	31 778 880	47 937 920	56 002 120	89 092 480
	Lettonie	8 520	a	a	a	8 520	a	a	a
	Lituanie	9 903	10 982	12 477	14 532	14 304	14 698	16 151	18 726
	Luxembourg	67 391	87 159	98 391	119 057	67 391	87 159	98 391	119 057
	Mexique	222 211	280 488	351 772	443 220	222 211	280 488	351 772	443 220
	Pays-Bas	35 600	47 303	55 469	58 597	35 600	47 303	55 469	58 597
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	52 736	80 500	80 500	80 500
	Norvège	386 200	446 800	446 800	465 300	425 800	520 300	520 300	559 900
	Pologne	31 055	42 875	52 373	54 596	31 055	42 875	52 373	54 596
	Portugal	22 310	27 148	28 803	48 154	22 310	27 148	28 803	48 154
	République slovaque	7 894	8 686	9 080	10 006	8 832	10 606	12 414	13 682
	Slovénie	18 658	22 185	27 013	31 224	18 658	23 003	28 024	33 630
	Espagne	29 918	32 399	34 557	42 531	29 918	32 399	34 557	42 531
	Suède[2, 3]	372 000	391 800	415 500	436 800	381 600	422 400	439 800	503 808
	Suisse	75 000	93 900	m	114 400	80 000	99 500	m	121 800
	Turquie	57 085	58 445	60 873	64 080	57 085	58 445	60 873	64 080
	États-Unis[3]	40 790	53 214	61 235	76 493	41 119	54 457	61 145	71 427
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	33 048	41 444	46 659	57 091	33 048	41 444	46 659	57 091
	Comm. française (Belgique)	31 980	39 991	45 026	55 096	31 980	39 991	45 026	55 096
	Angleterre (RU)	24 597	a	40 532	40 532	24 597	a	40 532	40 532
	Écosse (RU)	28 260	37 575	37 575	37 575	28 260	37 575	37 575	37 575
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	30 651	m	m	m	30 651	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications les plus courantes parmi les enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » à l'annexe 2). Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
2. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
3. Salaire effectif de base

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166232

Tableau X2.4. Salaire statutaire des enseignants du secondaire ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2019)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, en poste dans des établissements publics (en devises nationales)

		Filière générale du premier cycle du secondaire				Filière générale du deuxième cycle du secondaire			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximal
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	69 482	99 932	99 932	103 075	69 482	99 932	99 932	103 075
	Autriche	36 854	42 335	46 945	70 057	36 251	45 656	51 341	74 705
	Canada	52 669	88 960	91 930	91 930	52 669	88 960	91 930	91 930
	Chili	11 336 748	13 996 292	17 075 690	21 056 196	11 722 716	14 511 173	17 667 688	21 828 132
	Colombie	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908	29 982 801	54 679 960	54 679 960	62 881 908
	Costa Rica	9 605 808	11 305 548	12 155 418	14 705 028	9 605 808	11 305 548	12 155 418	14 705 028
	République tchèque	331 200	352 800	368 400	436 800	331 200	354 000	368 400	435 600
	Danemark	394 662	441 287	456 291	456 291	375 880	488 480	488 480	488 480
	Estonie	14 600	a	a	a	14 600	a	a	a
	Finlande	35 441	40 910	43 658	46 277	37 210	44 556	46 651	49 450
	France[1]	27 709	31 450	33 491	47 855	27 709	31 450	33 491	47 855
	Allemagne	55 153	64 041	66 827	72 373	58 542	66 956	70 304	82 027
	Grèce	13 104	15 917	17 156	25 816	13 104	15 917	17 156	25 816
	Hongrie	2 436 000	2 959 740	3 178 980	4 494 420	2 436 000	3 288 600	3 532 200	4 993 800
	Islande	6 130 512	6 298 056	6 630 444	6 804 180	5 949 744	6 538 356	7 187 328	7 187 328
	Irlande	36 318	57 322	61 680	71 029	36 318	57 322	61 680	71 029
	Israël	91 774	128 874	149 065	238 847	114 125	131 452	146 381	229 856
	Italie	25 829	28 586	31 480	38 596	25 829	29 268	32 356	40 338
	Japon	3 356 000	4 772 000	5 601 000	6 930 000	3 356 000	4 772 000	5 601 000	7 112 000
	Corée	31 838 880	47 997 920	56 062 120	89 152 480	31 118 880	47 277 920	55 342 120	88 432 480
	Lettonie	8 520	a	a	a	8 520	a	a	a
	Lituanie	14 304	14 698	16 151	18 726	14 304	14 698	16 151	18 726
	Luxembourg	76 376	96 060	106 005	133 579	76 376	96 060	106 005	133 579
	Mexique	282 725	357 179	449 773	561 754	534 281	618 793	660 355	660 355
	Pays-Bas	37 809	57 950	66 644	77 507	37 809	57 950	66 644	77 507
	Nouvelle-Zélande	52 736	80 500	80 500	80 500	52 736	80 500	80 500	80 500
	Norvège	425 800	520 300	520 300	559 900	514 700	569 100	569 100	631 000
	Pologne	31 055	42 875	52 373	54 596	31 055	42 875	52 373	54 596
	Portugal	22 310	27 148	28 803	48 154	22 310	27 148	28 803	48 154
	République slovaque[2]	8 832	10 606	12 414	13 682	8 832	10 606	12 414	13 682
	Slovénie[2]	18 658	23 003	28 024	33 630	18 658	23 003	28 024	33 630
	Espagne	33 392	36 208	38 559	47 293	33 392	36 208	38 559	47 293
	Suède[2, 3, 4]	393 600	433 200	452 400	519 000	400 860	447 000	456 000	527 352
	Suisse	89 400	113 200	m	137 200	100 700	129 600	m	154 700
	Turquie	57 085	58 445	60 873	64 080	57 085	58 445	60 873	64 080
	États-Unis[4]	41 833	57 144	65 086	74 683	41 806	57 107	64 244	73 200
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	33 048	41 444	46 659	57 091	41 232	52 554	59 932	72 230
	Comm. française (Belgique)	31 980	39 991	45 026	55 096	39 787	50 717	57 839	69 710
	Angleterre (RU)	24 597	a	40 532	40 532	24 597	a	40 532	40 532
	Écosse (RU)	28 260	37 575	37 575	37 575	28 260	37 575	37 575	37 575
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	30 651	m	m	m	30 651	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : La définition des qualifications les plus courantes parmi les enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » à l'annexe 2). Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants du secondaire (premier et deuxième cycle).
2. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Slovénie et en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).
3. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
4. Salaire effectif de base

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166251

Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2019)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Préprimaire					Primaire				
		2000	2005	2010	2018	2019	2000	2005	2010	2018	2019
		(1)	(2)	(3)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(23)	(24)
OCDE	**Pays**										
	Australie	m	m	77 641	m	91 801	m	m	78 352	m	91 202
	Autriche[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	49 641	50 764
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	13 736 317	m	m	m	m	13 504 812	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	13 676 404	13 745 130	m	m	m	14 386 565	14 513 111
	République tchèque	m	m	228 603	338 000	m	m	m	290 682	405 900	m
	Danemark[2]	m	m	372 336	374 101	383 356	m	m	452 337	451 870	463 886
	Estonie	m	m	m	12 024	m	m	m	m	17 089	m
	Finlande[3]	m	m	29 759	32 571	32 914	28 723	35 654	40 458	43 842	44 408
	France	m	m	31 448	m	m	m	m	30 876	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	57 349	58 847
	Grèce[4]	m	m	m	17 982	17 512	m	m	m	17 982	17 512
	Hongrie	m	m	2 217 300	3 584 532	3 759 324	m	m	2 473 800	3 924 084	4 112 280
	Islande	m	m	m	6 260 000	6 627 000	m	m	m	7 144 000	7 399 000
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	55 835	56 478
	Israël	m	m	110 959	164 286	167 751	m	m	123 151	170 157	172 900
	Italie	m	m	25 774	27 997	29 494	m	m	25 774	27 997	29 494
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	10 566	11 123	m	m	m	14 223	14 593
	Lituanie	m	m	m	11 364	16 920	m	m	m	11 364	16 920
	Luxembourg	m	m	88 315	m	m	m	m	88 315	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	43 374	50 875	51 148	m	m	43 374	50 875	51 148
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	72 453	m
	Norvège	m	289 548	368 580	483 676	492 100	m	348 877	422 930	541 702	552 536
	Pologne	m	m	40 626	51 340	m	m	m	46 862	61 388	m
	Portugal	m	m	m	32 291	m	m	m	m	29 561	m
	République slovaque	m	m	m	10 933	12 031	m	m	m	14 268	15 472
	Slovénie[5]	m	m	m	20 780	m	m	m	m	24 690	m
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	204 516	252 268	296 997	381 383	m	239 887	288 154	323 621	432 119	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	38 028	40 268	48 103	52 990	54 088	38 746	41 059	49 133	53 999	55 118
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	47 311	47 040	m	m	41 543	46 707	46 164
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	44 423	45 592	m	m	m	43 849	44 748
	Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	33 913	34 740	22 968	29 418	33 680	33 913	34 740
	Écosse (RU)[7]	m	m	31 884	m	m	m	m	31 884	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[8]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

		Premier cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire				
		2000	2005	2010	2018	2019	2000	2005	2010	2018	2019
		(25)	(26)	(27)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(47)	(48)
OCDE	**Pays**										
	Australie	m	m	78 221	m	92 999	m	m	78 225	m	93 079
	Autriche[1]	m	m	m	57 319	58 322	m	m	m	63 465	65 347
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	13 821 469	m	m	m	m	14 605 998	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	17 408 159	17 515 256	m	m	m	17 408 159	17 515 256
	République tchèque	m	m	289 771	402 900	m	m	m	313 534	417 100	m
	Danemark[2]	m	m	457 728	456 405	467 042	m	m	m	541 386	556 070
	Estonie	m	m	m	17 089	m	m	m	m	17 089	m
	Finlande[3]	32 919	39 519	44 421	48 585	49 303	37 728	44 051	49 808	54 833	55 731
	France	m	m	37 198	m	m	m	m	41 789	m	m
	Allemagne	m	m	m	63 153	64 599	m	m	m	67 259	69 457
	Grèce[4]	m	m	m	19 079	18 530	m	m	m	19 079	18 530
	Hongrie	m	m	2 473 800	3 924 084	4 112 280	m	m	2 814 100	4 120 860	4 357 128
	Islande	m	m	m	7 144 000	7 399 000	m	m	5 172 300	9 148 000	9 777 000
	Irlande	m	m	m	59 315	60 089	m	m	m	59 315	60 089
	Israël	m	m	126 309	181 625	184 169	m	m	133 790	189 228	195 681
	Italie	m	m	27 170	28 540	31 631	m	m	28 986	30 628	33 796
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	13 552	14 000	m	m	m	14 515	15 271
	Lituanie	m	m	m	11 364	16 920	m	m	m	11 364	16 920
	Luxembourg	m	m	101 471	m	m	m	m	101 471	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	52 831	61 350	61 996	m	m	52 831	61 350	61 996
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	73 584	m	m	m	m	79 448	m
	Norvège	m	348 877	422 930	541 702	552 536	m	372 694	449 704	585 940	598 490
	Pologne	m	m	47 410	62 390	m	m	m	46 147	60 931	m
	Portugal	m	m	m	29 084	m	m	m	m	31 573	m
	République slovaque	m	m	m	14 268	15 472	m	m	m	14 660	16 109
	Slovénie[5]	m	m	m	25 380	m	m	m	m	26 763	m
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	247 793	290 058	324 639	448 965	m	265 488	315 592	347 967	458 571	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	39 500	41 873	50 158	56 550	57 722	41 124	43 588	52 188	58 997	60 220
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	45 736	45 724	m	m	54 381	56 061	53 358
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	42 609	43 464	m	m	m	54 039	55 007
	Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	38 062	38 796	25 347	32 355	36 173	38 062	38 796
	Écosse (RU)[7]	m	m	31 884	m	m	m	m	31 884	m	m
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[8]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2011 à 2017 (soit les colonnes 4 à 10, 16 à 22, 28 à 34 et 40 à 46) peuvent être consultées en ligne. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Avant 2015, inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne les enseignants et chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement spécialisé. Dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle), le salaire effectif concerne les enseignants et chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris la filière professionnelle et l'enseignement spécialisé.
5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire pour la période 2011-15.
6. Salaire effectif moyen des enseignants.
7. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
8. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur..

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166270

Tableau X2.6. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2019)

		Parités de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA)[1]					Déflateurs de la consommation privée (2005 = 100)					Année de référence pour les données sur le salaire statutaire	Année de référence pour les données sur le salaire effectif
		2017	2018	2019	Jan 2018	Jan 2019	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2010	Jan 2015	Jan 2019		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)
OCDE	**Pays**												
	Australie	1.54	1.54	1.54	1.54	1.54	88	100	116	129	136	2019	2019
	Autriche	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	92	100	110	122	131	2018/19	2018/19
	Canada	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30	91	100	106	115	121	2018/19	2018/19
	Chili	485.50	487.40	487.40	486.45	487.40	84	100	123	150	169	2019	2018
	Colombie	1 400.68	1 411.59	1 411.59	1 406.14	1 411.59	72	100	125	148	176	2018	2019
	Costa Rica	371.37	370.57	370.57	370.97	370.57	56	100	159	191	206	2019	2019
	République tchèque	13.84	13.94	13.94	13.89	13.94	90	100	111	118	126	2018/19	2017/18
	Danemark	7.93	7.81	7.81	7.87	7.81	92	100	111	119	123	2018/19	2018/19
	Estonie	0.60	0.61	0.61	0.61	0.61	83	100	126	145	159	2018/19	2017/18
	Finlande	0.94	0.93	0.93	0.94	0.93	93	100	110	122	126	2018/19	2018/19
	France	0.84	0.84	0.84	0.84	0.84	92	100	107	112	116	2018/19	2017
	Allemagne	0.79	0.79	0.79	0.79	0.79	93	100	107	114	119	2018/19	2018/19
	Grèce	0.65	0.64	0.64	0.65	0.64	87	100	116	115	115	2018/19	2018/19
	Hongrie	149.53	152.18	152.18	150.85	152.18	73	100	126	146	158	2018/19	2018/19
	Islande	155.93	153.72	153.72	154.83	153.72	81	100	153	182	190	2018/19	2018/19
	Irlande	0.98	0.98	0.98	0.98	0.98	83	100	100	104	108	2018/19	2018/19
	Israël	4.24	4.19	4.19	4.22	4.19	93	100	114	123	125	2018/19	2018/19
	Italie	0.77	0.77	0.77	0.77	0.77	88	100	110	118	121	2018/19	2018/19
	Japon	114.27	114.00	114.00	114.13	114.00	105	100	97	97	98	2018/19	2018/19
	Corée	988.50	989.66	989.66	989.08	989.66	85	100	113	124	130	2019	2019
	Lettonie	0.56	0.57	0.57	0.56	0.57	77	100	139	152	164	2018/19	2018/19
	Lituanie	0.49	0.50	0.50	0.50	0.50	99	100	131	142	153	2018/19	2018/19
	Luxembourg	0.96	0.96	0.96	0.96	0.96	90	100	110	119	125	2018/19	2018/19
	Mexique	10.09	10.32	10.32	10.21	10.32	78	100	128	160	188	2018/19	2018/19
	Pays-Bas	0.86	0.86	0.86	0.86	0.86	88	100	107	115	121	2018/19	2018/19
	Nouvelle-Zélande	1.59	1.58	1.58	1.59	1.58	92	100	113	120	126	2019	2018
	Norvège	10.73	10.73	10.73	10.73	10.73	91	100	111	121	133	2018/19	2018/19
	Pologne	1.86	1.88	1.88	1.87	1.88	84	100	113	124	129	2018/19	2017/18
	Portugal	0.66	0.66	0.66	0.66	0.66	85	100	111	118	123	2018/19	2017/18
	République slovaque	0.59	0.59	0.59	0.59	0.59	76	100	115	125	131	2018/19	2018/19
	Slovénie	0.64	0.65	0.65	0.64	0.65	76	100	116	122	127	2018/19	2017/18
	Espagne	0.71	0.71	0.71	0.71	0.71	85	100	113	120	125	2018/19	2018/19
	Suède	9.25	9.39	9.39	9.32	9.39	93	100	108	113	121	2018	2018
	Suisse	1.36	1.33	1.33	1.34	1.33	97	100	105	103	104	2019	2018/19
	Turquie	1.71	1.94	1.94	1.83	1.94	28	100	145	205	314	2018/19	2018/19
	États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	90	100	111	120	127	2018/19	2018/19
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)[2]	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85	90	100	111	120	127	2018/19	2018/19
	Comm. française (Belgique)[2]	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85	90	100	111	120	127	2018/19	2018/19
	Angleterre (RU)[3]	0.78	0.79	0.79	0.78	0.79	95	100	112	123	131	2018/19	2018/19
	Écosse (RU)[3]	0.78	0.79	0.79	0.78	0.79	95	100	112	123	131	2018/19	2017/18
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2.22	2.25	2.25	2.04	2.25	65	100	135	197	241	2017	2017
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	25.65	26.06	26.06	25.86	26.06	48	100	160	231	286	2018/19	2017/18
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les déflateurs pour la consommation privée concernant les années 2006 à 2009, 2011 à 2014 et 2016 à 2018 (soit les colonnes 8 à 11, 13 à 16 et 18 à 20) peuvent être consultés en ligne. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à la Belgique dans son ensemble.
3. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166289

Tableau X2.7. Répartition des enseignants selon le niveau d'enseignement et les qualifications minimales ou les plus courantes (2019)

Enseignants qui ont les qualifications minimales ou des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Existe-t-il un écart entre les qualifications minimales et les qualifications les plus courantes ?	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond aux qualifications minimales pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond à des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Existe-t-il un écart entre les qualifications minimales et les qualifications les plus courantes ?	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond aux qualifications minimales pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond à des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Existe-t-il un écart entre les qualifications minimales et les qualifications les plus courantes ?	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond aux qualifications minimales pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond à des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Existe-t-il un écart entre les qualifications minimales et les qualifications les plus courantes ?	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond aux qualifications minimales pour exercer la profession d'enseignant en 2019	Pourcentage d'enseignants dans la tranche salariale qui correspond à des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession d'enseignant en 2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a
	Autriche	m	a	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Canada	a	a	a	Oui	m	a	Oui	m	a	Oui	m	a
	Chili	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Colombie[1]	Oui	5	47	Oui	12	42	Non	m	m	Non	m	m
	Costa Rica	Oui	0	93	Oui	0	75	Oui	0	52	Oui	0	52
	République tchèque	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Danemark	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Estonie	a	a	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a
	Finlande	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	France	Non	99	a	Non	99	a	Non	83	a	Non	66	a
	Allemagne	Non	a	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Grèce	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Hongrie	Non	m	a	Non	m	a	Oui	m	a	Non	m	a
	Islande	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Irlande	Non	a	a	Non	23	a	Non	22	a	Non	22	a
	Israël	Non	68	a	Non	58	a	Non	47	a	Non	46	a
	Italie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Japon	m	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Corée	Oui	m	m	Non	m	a	Oui	m	m	Oui	m	m
	Lettonie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Lituanie	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Luxembourg	Non	90	a	Non	83	a	Non	71	a	Non	85	a
	Mexique	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Pays-Bas	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Nouvelle-Zélande	Oui	a	a	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	a
	Norvège	Non	m	a	Oui	40	48	Oui	40	48	Oui	12	48
	Pologne	Oui	0	92	Oui	0	97	Oui	a	98	Oui	100	a
	Portugal	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	République slovaque	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Slovénie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Espagne	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Suède[1]	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Suisse	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Turquie	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	États-Unis	Non	47	a	Oui	43	47	Oui	38	50	Oui	34	53
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	Non	100	a	Non	100	a	Non	96	a	Oui	38	62
	Comm. française (Belgique)	Non	99	a	Non	95	a	Non	85	a	Oui	7	81
	Angleterre (RU)	Oui	99	a	Oui	99	a	Oui	97	a	Oui	97	a
	Écosse (RU)	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	a	a	m	a	a	m	a	a	m	a	a
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2018.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166308

Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2019)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	m	0	100	0	0	100	0	0	100	0
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	1	99	x(11)
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque[1]	74	18	9	7	4	89	5	5	90	2	3	95
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
	Estonie[1]	31	49	20	9	27	64	6	21	74	3	15	81
	Finlande	25	68	8	2	4	94	2	3	95	0	1	99
	France[2, 3]	16	60	24	16	60	24	5	64	31	5	64	31
	Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0	87	13	x(10)	x(11)	x(12)	1	75	23
	Hongrie	4	95	2	1	81	18	1	81	18	0	21	78
	Islande	9	84	8	2	85	13	2	85	13	m	m	m
	Irlande	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
	Israël	3	68	29	3	58	40	2	47	52	7	46	47
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	16	59	25	0	72	27	0	66	34	0	61	39
	Lettonie	18	82	x(2)	6	94	x(5)	7	93	x(8)	2	98	x(11)
	Lituanie	19	81	x(2)	3	97	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	3	79	9	0	98	1	4	80	14	m	m	m
	Pays-Bas	0	83	17	0	83	17	0	64	36	0	64	36
	Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	10	88	3	10	86	4	3	86	11
	Norvège	8	92	1	4	87	9	4	87	9	2	46	52
	Pologne	2	7	91	0	3	97	a	2	97	a	0	99
	Portugal[1]	0	12	88	0	8	92	0	3	97	0	3	97
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie[1]	22	58	20	20	4	76	24	2	74	2	2	97
	Espagne	x(2)	100	0	x(5)	100	0	0	0	100	0	0	100
	Suède[1]	39	58	4	5	70	25	4	24	72	2	13	85
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	2	45	53	2	41	57	3	37	61	4	33	63
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	0	100	0	0	98	2	0	99	1	0	38	62
	Comm. française (Belgique)	0	99	1	1	94	4	2	83	16	1	10	90
	Angleterre (RU)	1	43	56	1	43	56	1	20	79	1	20	79
	Écosse (RU)	m	100	m	m	100	m	m	100	m	m	100	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[3]	24	75	1	20	79	1	11	86	3	5	91	4
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2018.

2. Les données concernant l'enseignement préprimaire correspondent aux données combinées de l'enseignement préprimaire et primaire. Les données concernant le premier cycle de l'enseignement secondaire correspondent aux données combinées des deux cycles.

3. Année de référence : 2017.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166327

Tableau X2.9. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2019)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	m	0	100	0	0	100	0	0	100	0
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque[1]	60	20	19	2	2	97	2	2	97	1	2	97
	Danemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
	Estonie[1]	1	30	69	2	12	86	3	10	87	0	6	94
	Finlande	36	50	14	1	7	92	1	5	94	0	0	100
	France[2]	16	60	24	16	60	24	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0	75	25	x(10)	x(11)	x(12)	0	44	56
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
	Israël	a	a	a	0	8	92	0	2	98	3	22	76
	Italie	a	a	a	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	0	9	90	0	12	88	0	9	91	0	7	93
	Lettonie	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
	Lituanie	1	99	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	4	68	29	4	68	29	14	44	42	14	44	42
	Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	59	41	0	57	43	0	80	20	0
	Norvège	4	96	0	2	89	9	2	89	9	1	46	53
	Pologne[1]	a	1	99	a	1	99	a	0	100	a	0	100
	Portugal[1]	0	5	95	0	5	95	0	5	95	0	5	95
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	x(2)	100	0	x(5)	100	0	0	0	100	0	0	100
	Suède[1]	45	43	10	14	44	40	14	44	40	9	25	63
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	95	4	1	95	4	1	95	1	1	0	0	0
	États-Unis	0	1	99	0	2	98	0	2	98	0	2	98
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	0	100	0	0	96	4	0	97	3	0	0	100
	Comm. française (Belgique)	0	98	2	0	96	4	0	80	20	0	24	76
	Angleterre (RU)	0	54	46	0	54	46	0	17	82	0	17	82
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ». Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2018.
2. Année de référence : 2017.

Source : OCDE (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://doi.org/10.1787/69096873-en).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888934166346

Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques

L'annexe 3 consacrée aux sources et méthodes est uniquement disponible en anglais et en version électronique. Elle peut être consultée en ligne sur :

https://doi.org/10.1787/69096873-en

Liste des participants à cette publication

De nombreuses personnes ont participé à cette publication.

La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux qui ont pris une part active aux réunions de l'INES et aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE.*

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

Mme Ana COPES (Argentine)

Mme Inés CRUZALEGUI (Argentine)

M. Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentine)

M. Karl BAIGENT (Australie)

M. Edward HARVEY (Australie)

M. Stuart FAUNT (Australie)

Mme Kee HIAUJOO (Australie)

Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)

Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)

M. Mark NÉMET (Autriche)

M. Wolfgang PAULI (Autriche)

Mme Helga POSSET (Autriche)

Mme Natascha RIHA (Autriche)

M. Philippe DIEU (Belgique)

Mme Isabelle ERAUW (Belgique)

Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)

M. Guy STOFFELEN (Belgique)

M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)

Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)

M. Pieter VOS (Belgique)

M. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)

Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)

Mme.Rachel RABELO (Brésil)

M. Patric BLOUIN (Canada)

Mme Jennifer CHEW LEUNG (Canada)

Mme Amanda HODGKINSON (Canada)

M. Gregory BYLINSKI (Canada)

Mme Robin Liu HOPSON (Canada)

M. David McBRIDE (Canada)

Mme Klarka ZEMAN (Présidente par interim, Groupe de travail INES, Canada)

Mme Rosario DEL VILLAR (Chili)

Mme Javiera IBACACHE (Chili)

M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)

Mme Paola LEIVA (Chili)

Mme Francisca MULLER (Chili)

M. Fabián RAMÍREZ (Chili)

M. Juan SALAMANCA (Chili)

Mme Claudia DÍAZ (Colombie)

Mme Helga Milena HERNÁNDEZ (Colombie)

M. Javier Andrés RUBIO (Colombie)

Mme Azucena Paola VALLEJO (Colombie)

Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)

M. Wilfer VALERO (Colombie)

Mme Erika VILLAMIL (Colombie)

Mme Carolina CHAVES (Costa Rica)

M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)

Mme Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)

Mme Paula VILLALTA (Costa Rica)

M. Vladimír HULÍK (République tchèque)

Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)

M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)

M. Jens BJERRE (Danemark)

Mme Susanne Irvang NIELSEN (Danemark)

M. Thomas LARSEN (Danemark)

M. Frederik SMITH (Danemark)

Mme Ken THOMASSEN (Danemark)

Mme Tiina ANNUS (Estonie)

Mme Katrin REIN (Estonie)

Mme Kadi SERBAK (Estonie)

M. Arnaud DESURMONT (Eurostat, Commission européenne)

Mme Malgorzata STADNIK (Eurostat, Commission européenne)

M. Jukka HAAPAMÄKI (Finlande)

M. Mika TUONONEN (Finlande)

Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)

Mme Nathalie CARON (France)

Mme Alexandra FARRUGIA (France)

Mme Pascaline FEUILLET (France)

Mme Isaure LEFEUVRE (France)

Mme Valérie LIOGIER (France)

Mme Clotilde LIXI (France)

M. Michael ORAND (France)

Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)

M. Robert RAKOCEVIC (France)

Mme Sylvie ROUSSEAU (France)

Mme Julie SOLARD (France)

M. Boubou TRAORE (France)

Mme Pia BRUGGER (Allemagne)

M. Frédéric BLAESCHKE (Allemagne)

M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)

M. Michael LENZEN (Allemagne)

M. Benny SCHNEIDER (Allemagne)

M. Martin SCHULZE (Allemagne)

Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)

Mme Dimitra FARMAKIOTOU (Grèce)

Mme Maria FASSARI (Grèce)

M. Antonios KRITIKOS (Grèce)

Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)

M. Athanasios STAVROPOULOS (Grèce)

M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)

Mme Sára HATONY (Hongrie)

Mme Hedvig SZABÓ (Hongrie)

M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)

Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)

Mme Swapna BHATTACHARYA (Inde)

M. Tayyab MOHAMMAD (Inde)

M. Pádraig BROCK (Irlande)

Mme Deirdre CULLEN (Irlande)

Mme Mary GILBRIDE (Irlande)

Mme Violeta MOLONEY (Irlande)

Mme Sophie ARTSEV (Israël)

M. Yoav AZULAY (Israël)

Mme Orit BARANY (Israël)

M. Matan CHOCRON (Israël)

Mme Hana COHEN (Israël)

Mme Merav KATZ (Israël)

M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)

Mme Orit LEVIN (Israël)

Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)

M. Dov NATAN (Israël)

M. Haim PORTNOY (Israël)

Mme Michal SALANSKI (Israël)

M. Dan SCHEINBERG (Israël)

M. Roman ZILBERSHLAG (Israël)

M. Massimiliano CICCIA (Italie)

Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)

Mme Daniela DI ASCENZO (Italie)

Mme Paola DI GIROLAMO (Italie)

Mme Maria Teresa MORANA (Italie)

Mme Claudia PIZZELLA (Italie)

M. Paolo TURCHETTI (Italie)

M. Takashi FURUDATE (Japon)

M. Yu KAMEOKA (Japon)

M. Tetsuya KASHIHARA (Japon)

Mme Saki KISHIDA (Japon)

M. Mutsuhisa KISHIMOTO (Japon)

M. Tetsuya KISHIMOTO (Japon)

Mme Rumiko MORI (Japon)

M. Hongbo CHOI (Corée)

Mme Yukyung HA (Corée)
Mme Hyojung HAN (Corée)
Mme Hyojin HAN (Corée)
Mme Seongkyeong JEONG (Corée)
M. Sunghun KANG (Corée)
Mme Hannah KIM (Corée)
Mme Jiyoung KIM (Corée)
Mme Solhwi KIM (Corée)
Mme Youngok KIM (Corée)
Mme Eunji LEE (Corée)
Mme Wonhee NA (Corée)
M. Jaehyoung OH (Corée)
Mme Jongeun PARK (Corée)
M. Sungho PARK (Corée)
Mme Taeyeon SHIN (Corée)
Mme Youngho SON (Corée)
M. Min SUNG (Corée)
Mme Ieva ERVALDE (Lettonie)
Mme Inta JAUNZEME (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Brigita KUKJALKO (Lettonie)
M. Rolands ŅIKITINS (Lettonie)
Mme Anita ŠVARCKOPFA (Lettonie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Ugnė CIBULSKAITĖ (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Rita DUKYNAITĖ (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexique)
Mme. Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexique)
M. René GÓMORA CASTILLO (Mexique)
M. Alberto MAYORGA RÍOS (Mexique)
M. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexique)
Mme María del Carmen REYES GUERRERO (Mexique)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
M. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexique)
Mme Danielle ANDARABI (Pays-Bas)
M. Maarten BALVERS (Pays-Bas)
M.Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
M. Joost SCHAACKE (Pays-Bas)
Mme Priscilla TEDJAWIRJA (Pays-Bas)
Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
M. Gregory KEEBLE (Nouvelle-Zélande)
Mme.Rebecca PARISH (Nouvelle-Zélande)
Mme. Fernanda PIRAUD (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme. Debra TAYLOR (Nouvelle-Zélande)
M. Sadiq Kwesi BOATENG (Norvège)
Mme Kristin Mathilde DRAHUS (Norvège)
M. Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
Mme Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
Mme Alette SCHREINER (Norvège)
M. Piotr JAWORSKI (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
M. Andrzej KURKIEWICZ (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Magdalena WIKTOR (Pologne)
Mme Hanna ZIELIŃSKA (Pologne)
Mme Mónica LUENGO (Portugal)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Marco PIMENTA (Portugal)
Mme Dora PEREIRA (Portugal)
M. José RAFAEL (Portugal)
M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Amaro VIEIRA (Portugal)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
M. Abdulrahman S. AL-ANGARI (Arabie saoudite)
M. Saad ALBAIZ (Arabie saoudite)
M. Peter BRODNIANSKY (République slovaque)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
Mme Danica OMASTOVA (République slovaque)

M. Roman SAJBIDOR (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
Mme Tanja DOMIJAN (Slovénie)
Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Tatjana ŠKRBEC (Slovénie)
Mme Jadranka TUŠ (Slovénie)
Mme Rirhandzu BALOYI (Afrique du Sud)
Mme Mamphokhu KHULUVHE (Afrique du Sud)
Mme Letho MAPASEKA (Afrique du Sud)
Mme Bheki MPANZA (Afrique du Sud)
Mme Hersheela NARSEE (Afrique du Sud)
Mme Matome SEKGOTA (Afrique du Sud)
Mme Nthabiseng TEMA (Afrique du Sud)
M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)
Mme Elena BANDA LÓPEZ (Espagne)
M. José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Espagne)
Mme. Laura GUERRERO GÓMEZ (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Espagne)
Mme Ana REVILLA TRUJILLO (Espagne)
Mme Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
MS Isabel YUN MORENO (Espagne)
M. Mattias FRITZ (Suède)
Mme Maria GÖTHERSTRÖM (Suède)
Mme Marie KAHLROTH (Suède)
M. Alexander GERLINGS (Suisse)
Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
Mme Nicole SCHÖBI (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
Mme Hatice Nihan ERDAL (Turquie)
Mme Fatma Filiz ÇİÇEK (Turquie)
Mme Gülçin ÖZ (Turquie)
Mme Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Turquie)
M. Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Mme Anuja SINGH (UNESCO)
Mme Aliki PAREAS (Royaume-Uni)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Mary COLEMAN (États-Unis)
M. Cristobal DE BREY (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Kee HIAUJOO (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Mark NÉMET (Autriche)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
M. Kasper OSSENBLOK (Belgique)
Mme Naomi WAUTERICKX (Belgique)
Mme Christyne CARVALHO DA SILVA (Brésil)
M. Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
M. Gregory BYLINSKI (Canada)
Mme Annik FOREMAN (Canada)
M. Marco SERAFINI (CEDEFOP)
M. Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme Constanza VIELMA (Chili)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
Mme Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)
Mme Dianny HERNÁNDEZ RUÍZ (Costa Rica)
Mme María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)

M. Jens ANDERSEN (Danemark)

Mme Tiina ANNUS (Estonie)

Mme Kristel BANKIER (Estonie)

Mme Ingrid JAGGO (Estonie)

M. Priit LAANOJA (Estonie)

Mme Marianne LEPPIK (Estonie)

M. Marti Lillemägi (Estonie)

Mme Kaire Raasik (Estonie)

Mme Aune VALK (Estonie)

M. Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Commission européenne)

M. Mantas SEKMOKAS (Commission européenne)

Mme Elodie CAYOTTE (Eurostat, Commission européenne)

Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)

Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)

M. Mika WITTING (Finlande)

M. Michael ORAND (France)

Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)

M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)

Mme Sylvia SCHILL (Allemagne)

Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)

Mme Maria FASSARI (Grèce)

Mme Vassilliki MAKRI (Grèce)

M. Georgios NTOUROS (Grèce)

M. Dimitrios VATIKIOTIS (Grèce)

M. László LIMBACHER (Hongrie)

M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)

Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)

Mme Deirdre CULLEN (Irlande)

Mme Helen MAXWELL (Irlande)

Mme Violeta MOLONEY (Irlande)

Mme Tracey SHANKS (Irlande)

Mme Sarah Crilly (Irlande)

M. Steven Lucas (Irlande)

Mme Sophie ARTSEV (Israël)

Mme Hana COHEN (Israël)

Mme Lior DUPAZ (Israël)

M. Mark FELDMAN (Israël)

Mme Hagit SARID (Israël)

Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)

M. Gaetano PROTO (Italie)

Mme Liana VERZICCO (Italie)

Mme Yukyung HA (Corée)

Mme Jongeun PARK (Corée)

M. Min SUNG (Corée)

Mme Heekyung CHO (Corée)

M. Jungseung YANG (Corée)

M. Sungho PARK (Corée)

Mme Hyeja KIM (Corée)

M. Yeoncheon KIM (Corée)

Mme Ruta BEINĀRE (Lettonie)

Mme Sandra CERIŅA (Lettonie)

M. Jānis KLIĢIS (Lettonie)

M. Viktors Kravčenko (Lettonie)

Mme Zaiga PRIEDE (Lettonie)

M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)

M. Gintautas JAKŠTAS (Lituanie)

Mme Vaida KOSTYGOVA (Lituanie)

M. Dalius POŽĖLA (Lituanie)

Mme Karin MEYER (Luxembourg)

M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)

M. Ted REININGA (Pays-Bas)

Mme Francis VAN DER MOOREN (Pays-Bas)

Mme Antoinette VAN WANROIJ (Pays-Bas)

Mme Megan CHAMBERLAIN (Nouvelle-Zélande)

Mme Jessica FORKERT (Nouvelle-Zélande)

M. David JAGGER (Nouvelle-Zélande)

Mme Nicola MARSHALL (Nouvelle-Zélande)

M. Aaron NORGROVE (Nouvelle-Zélande)

Mme Beth RUST (Nouvelle-Zélande)

M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)

M. Zane VERRAN (Nouvelle-Zélande)

Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)

M. Sadiq-Kwesi BOATENG (Norvège)

M. Nawid FAZLI (Norvège)

M. Jacek MAŚLANKOWSKI (Pologne)

Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)

M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)

M. Joaquim SANTOS (Portugal)

M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)

Mme Elena SABELNIKOVA (Fédération de Russie)

M. Frantisek BLANAR (République slovaque)

M. Matej DIVJAK (Slovénie)

Mme Melita SELJAK (Slovénie)

M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)

M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)

M. Raúl SAN SEGUNDO (Espagne)

Mme Ann-Charlott LARSSON (Suède)

M. Mattias FRITZ (Suède)

Mme Anna BENGTSSON (Suède)

Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)

M. Emanuel VON ERLACH (Président du réseau LSO, Suisse)

M. Davut OLGUN (Turquie)

M. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquie)

M. Thomas LOCKHART (Royaume-Uni)

Mme Rachel DINKES (États-Unis)

Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)

M. Cristobal DE BREY (États-Unis)

Réseau chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes (NESLI)

M. Karl BAIGENT (Australie)

M. Stuart FAUNT (Australie)

Mme Antonella SALPIETRO (Australie)

Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)

M. Stefan POLZER (Autriche)

M. Philippe DIEU (Belgique)

Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)

Mme Bernadette SCHREUER (Belgique)

M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)

Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)

Mme Christyne CARVALHO DA SILVA (Brésil)

Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)

Mme Rachel PEREIRA RABELO (Brésil)

Mme Jennifer CHEW LEUNG (Canada)

M. Brett WILMER (Canada)

M. Gregory BYLINSKI (Canada)

M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)

Mme Paola LEIVA (Chili)

M. Fabián RAMÍREZ (Chili)

M. Roberto SCHURCH (Chili)

Mme Constanza VIELMA (Chili)

M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)

Mme Carolina CHAVES (Costa Rica)

M. Vladimír HULÍK (République tchèque)

Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)

M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)

M. Jelen VÁCLAV (République tchèque)

M. Thomas LARSEN (Danemark)

M. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danemark)

M. Frederik SMITH (Danemark)

Mme Tiina ANNUS (Présidente du réseau NESLI, Estonie)

Mme Hanna KANEP (Estonie)

Mme Kristel VAHER (Estonie)

Mme Hille Vares (Estonie)

Mme Nathalie BAIDAK (Eurydice)

Mme Sonia PIEDRAFITA-TREMOSA (Eurydice)

Mme Petra PACKALEN (Finlande)

Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)

Mme. Marion DEFRESNE (France)

Mme Alexandra FARRUGIA (France)

Mme Anne GAUDRY-LACHET (France)

M. Louis MEURIC (France)

M. Robert RAKOCEVIC (France)

Mme. Julie SOLARD (France)

M. Thomas ECKHARDT (Allemagne)

M. Benny SCHNEIDER (Allemagne)

M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)

Mme Dimitra FARMAKIOUTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Vassilliki MAKRI (Grèce)
M. Panagiotis PASSAS (Grèce)
Mme Sára HATONY (Hongrie)
M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
Mme. Mary GILBRIDE (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Steven Lucas (Irlande)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Hana COHEN (Israël)
M. Pinhas KLEIN (Israël)
M. Aviel KRENTZLER (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
M. David MAAGAN (Israël)
Mme Gianna BARBIERI (Italie)
Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)
Mme Annarita Lina MARZULLO (Italie)
M. Michele SCALISI (Italie)
M. Takashi FURUDATE (Japon)
M. Yu KAMEOKA (Japon)
Mme Saki KISHIDA (Japon)
Mme Yukyung HA (Corée)
Mme Jongeun PARK (Corée)
M. Min SUNG (Corée)
M. Sungho PARK (Corée)
Mme Hyojung HAN (Corée)
Mme Nayoung KIM (Corée)
Mme Hannah KIM (Corée)
Mme Youngho SON (Corée)
Mme Jiyoung KIM (Corée)
Mme Modra JANSONE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
M. Evaldas BAKONIS (Lituanie)
Mme Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ (Lituanie)
M. Linas JAŠINAUSKAS (Lituanie)
Mme Vitalija NAUDŽIUVIENĖ (Lituanie)
Mme Rima ZABLACKĖ (Lituanie)
M. Gilles HIRT (Luxembourg)
Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Alberto MAYORGA RÍOS
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
M. Hans RUESINK (Pays-Bas)
M. Jerry STRATEN (Pays-Bas)
M. Dick VAN VLIET (Pays-Bas)
Mme Rebecca PARISH (Nouvelle-Zélande)
Mme Kirsti RAWSTRON (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Alexandra MCGREGOR (Nouvelle-Zélande)
M. Gregory KEBBLE (Nouvelle-Zélande)
M. Øyvind Klubben LEKNESSUND (Norvège)
Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Renata KARNAS (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Slovénie)
M. Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
M. David VARAS DEL PESO (Espagne)
Mme Karin Zetterberg Grünewald (Suède)
M. Tomas GUSTAVSSON (Suède)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Turquie)
Mme Fatma Filiz ÇİÇEK (Turquie)
Mme Gülçin ÖZ (Turquie)

Mme Sarah CROSS (Royaume-Uni)

M. James Deaton (États-Unis)

Mme Jana KEMP (États-Unis)

Autres participants à cette publication

CAPSTAN SA (traduction française)

Mme Sally Caroline HINCHCLIFFE (édition)

Mme Fung Kwan TAM (mise en page)

Les indicateurs de l'éducation à la loupe

Les indicateurs de l'éducation à la loupe est une série de notes de synthèse mettant en lumière des indicateurs spécifiques de la publication de l'OCDE Regards sur l'éducation qui présentent un intérêt particulier pour les décideurs et les professionnels du secteur de l'éducation. Ils présentent une analyse détaillée de questions d'actualité concernant les niveaux d'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et supérieur, et des résultats des adultes dans une perspective internationale.

Combinant un ensemble attrayant de textes, tableaux et graphiques, ils décrivent le contexte international des questions les plus pressantes en matière de politiques et pratiques dans le domaine de l'éducation.

La série complète peut être consultée sur :

En anglais : http://dx.doi.org/10.1787/22267077

En français : http://dx.doi.org/10.1787/22267093

« What role might the social outcomes of education play during the COVID-19 lockdown? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 75 (2020)
https://doi.org/10.1787/8aa53421-en

« How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 74 (2020)
https://doi.org/10.1787/731d5f4a-en

« What are the choices facing first-time entrants to tertiary education? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 73 (2020)
https://doi.org/10.1787/487f588e-en

« How has private expenditure on tertiary education evolved over time and how does it affect participation in education? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 72 (2020)
https://doi.org/10.1787/6b7ded53-en

« En quoi le niveau de formation des jeunes et leur situation sur le marché du travail diffèrent-ils d'une entité infranationale à l'autre ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 71 (2020)
https://doi.org/10.1787/40dbeed6-fr

« Comment la comparabilité des statistiques relatives à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants peut-elle être améliorée ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 70 (2020)
https://doi.org/10.1787/53896578-fr

« Influence du milieu socio-économique sur l'accès à l'enseignement tertiaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 69 (2019)
https://doi.org/10.1787/86982908-fr

« Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 68 (2019)
https://doi.org/10.1787/86bda228-fr

« L'importance de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4) pour les pays de l'OCDE », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 67 (2019)
https://doi.org/10.1787/78acc736-fr

« Quel serait le coût induit par une réduction de la taille des classes d'un élève ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 66 (2019)
https://doi.org/10.1787/b952a74a-fr

« Niveau de formation et résultats sur le marché du travail : Comment se situent les adultes nés à l'étranger par rapport à leurs pairs nés dans le pays ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 65 (2018)**
https://doi.org/10.1787/b952a74a-fr

« Quel est le degré de décentralisation des systèmes d'éducation et son incidence pour les établissements d'enseignement ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 64 (2018)**
https://doi.org/10.1787/b3b6fcc4-fr

« Quelle est l'incidence des régimes d'admission sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire public ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 63 (2018)**
https://doi.org/10.1787/ae2cd9b3-fr

« Avantage salarial des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire : Quelle évolution entre les générations ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 62 (2018)**
https://doi.org/10.1787/48ce83ae-fr

« Diplômés de l'enseignement tertiaire : Quelles évolutions ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 61 (2018)**
https://doi.org/10.1787/1a4e9f01-fr

« Quels liens entre dépression et éducation ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 60 (2018)**
https://doi.org/10.1787/4cfd84c9-fr

« Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 59 (2018)**
https://doi.org/10.1787/197fe9c5-fr

« Enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire : Quelles similitudes et différences ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 58 (2018)**
https://doi.org/10.1787/c65867d6-fr

« La demande du marché du travail suit-elle le rythme de l'élévation du niveau de formation de la population ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 57 (2017)**
https://doi.org/10.1787/b7cb619b-fr

« Qui assume réellement les coûts de l'éducation ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 56 (2017)**
https://doi.org/10.1787/67d4d9e0-fr

« Quelles disparités entre les sexes et quels débouchés professionnels dans les différents domaines d'études ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 55 (2017)**
https://doi.org/10.1787/db2f011c-fr

« Transition des études au marché du travail : Une étape aussi difficile pour tous les groupes d'âge ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 54 (2017)**
https://doi.org/10.1787/e30b1bf2-fr

« Salaire des enseignants : Évolution et position par rapport aux revenus du travail d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 53 (2017)**
https://doi.org/10.1787/077eb4d0-fr

« Éducation de la petite enfance : Qui en assume les coûts et quelle incidence sur les taux de scolarisation ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 52 (2017)**
https://doi.org/10.1787/1d0c1a0e-fr

« Réforme des frais de scolarité et mobilité internationale », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 51 (2017)**
https://doi.org/10.1787/8351e555-fr

« Niveau de formation et investissement dans l'éducation dans les pays ibéro-américains », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 50 (2017)**
https://doi.org/10.1787/4a6e0d1f-fr

« Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 49 (2017)**
https://doi.org/10.1787/026cb10b-fr

« Niveau de formation : Aperçu de 50 ans d'évolution et d'expansion de l'éducation », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 48 (2017)
https://doi.org/10.1787/354a08db-fr

« Santé et satisfaction à l'égard de la vie : Quels liens avec l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 47 (2016)
https://doi.org/10.1787/073b3012-fr

« Quels facteurs influent sur les dépenses d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 46 (2016)
https://doi.org/10.1787/d1f76bb9-fr

« Domaines d'études et marché du travail : Où en sont les hommes et les femmes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 45 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jlpgh1gb824-fr

« Diplômés de l'enseignement tertiaires : Niveau de formation et débouchés professionnels », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 44 (2016)
https://doi.org/10.1787/4ebdf69f-fr

« Niveau de formation et débouchés professionnels : Quelles variations infranationales ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 43 (2016)
https://doi.org/10.1787/22e126f3-fr

« Quels sont les bénéfices de l'éducation de la petite enfance ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 42 (2016)
https://doi.org/10.1787/67bb28ec-fr

« Combien les étudiants paient-ils et de quelles aides publiques bénéficient-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 41 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jlz9zk4rnbx-fr

« Compétences en TIC et en résolution de problèmes : Où en sont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 40 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jm0pkjr7qq8-fr

« L'internationalisation des études de doctorat et de master », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 39 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr

« Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 38 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jm3tqh48ljc-fr

« Diplômés de licence et de master : qui sont-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 37 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jm5hl0r7cf5-fr

« Quels sont les avantages de la classification CITE 2011 pour les indicateurs de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 36 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrqf114gjs7-fr

« Quelle incidence les différences de milieu social et culturel ont-elles sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite des études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 35 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrs70389bxn-fr

« Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 34 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrts3mv6llp-fr

« Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 33 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr

« Éducation et compétences : Vers une distribution plus inclusive ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 32 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js082cj7jmr-fr

« Vivier mondial de talents : Quelles évolutions (2013, 2030) ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 31 (2015)**
https://doi.org/10.1787/5js008vjzwwd-fr

« Éducation et emploi : Quelles différences entre les sexes ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 30 (2015)**
https://doi.org/10.1787/5js4pkjmfnnp-fr

« Combien de temps les enseignants consacrent-ils aux tâches d'enseignement et autres ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 29 (2015)**
https://doi.org/10.1787/5js008vmqphj-fr

« Les jeunes atteignent-ils un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 28 (2015)**
https://doi.org/10.1787/5js7kk4dn7wg-fr

« Éducation et emploi : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 27 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jxrcljnrzr2-fr

« L'envie d'apprendre vient en apprenant : Participation des adultes à la formation tout au long de la vie », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 26 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jxsslw21qkd-fr

« Titulaires de doctorats : Qui sont-ils et que deviennent-ils après l'obtention de leur diplôme ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 25 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jxt470gm6g4-fr

« L'éducation : Un secteur innovant ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 24 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jz10nzgqxkh-fr

« À quel âge les étudiants obtiennent-ils leur premier diplôme universitaire ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 23 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jz3wks7nq26-fr

« Combien de temps les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire passent-ils en classe ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 22 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jz44fngj6vk-fr

« Le salaire des enseignants : Bien plus qu'une simple affaire de chiffres », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 21 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jz6wn8w720q-fr

« Quel âge ont les enseignants ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 20 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jz72pjk5qf8-fr

« Que choisissent d'étudier les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 19 (2014)**
https://doi.org/10.1787/5jz8ssmnn1wc-fr

« Quel est l'impact de la crise économique sur les dépenses publiques d'éducation ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 18 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5jz8ssmrbbhb-fr

« Les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire améliorent-elles les perspectives d'emploi des jeunes adultes ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 17 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5js008vr1zhk-fr

« Quelles sont les bonnes politiques pour former des jeunes actifs hautement qualifiés ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 16 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5jz8qjd542lv-fr

« Comment le profil des étudiants de l'enseignement supérieur évolue-t-il ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 15 (2015)**
https://doi.org/10.1787/5js008vx53wl-fr

« Quels facteurs influencent la mobilité internationale des étudiants ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 14 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5k40hdc1cmth-fr

« Transition des études à la vie active : Quelles difficultés ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 13 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5k40hdc378wj-fr

« Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses au titre du personnel enseignant ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 12 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5k4818h0klr5-fr

« En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-ils dans les pays de l'OCDE ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 11 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5k49czkvxr0w-fr

« Quelles sont les retombées sociales de l'éducation ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 10 (2013)**
https://doi.org/10.1787/5k4c78m89ng0-fr

« Dans quelle mesure la taille des classes varie-t-elle d'un pays à l'autre ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 9 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k8x7gvll77d-fr

« L'augmentation des dépenses privées affecte-t-elle le niveau des dépenses publiques et l'équité de l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe,*** **n° 8 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k8zs43l7b9p-fr

« Dans quelle mesure les pays parviennent-ils à former les jeunes au niveau requis pour trouver un emploi et gagner leur vie ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 7 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k91d4fmc8tc-fr

« Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 6 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k91d4fpzk5c-fr

« Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 5 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k97b07r4f7g-fr

« Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde – et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 4 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k97jv7l466l-fr

« Comment les filles réussissent-elles dans leurs études – et les femmes au travail – dans le monde ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 3 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k9crhnx265c-fr

« Quelles aides les pays apportent-ils aux étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 2 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k9d5v70p0lq-fr

« Quel est l'impact de la crise économique mondiale sur les individus en fonction de leur niveau de formation ? », ***Les indicateurs de l'éducation à la loupe*****, n° 1 (2012)**
https://doi.org/10.1787/5k9d5v71tskb-fr

Regards sur l'éducation 2020

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Ce rapport étudie la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des pays de l'OCDE et d'un certain nombre de pays partenaires. Avec plus d'une centaine de tableaux et graphiques – et de nombreux liens vers la base de données de l'OCDE sur l'éducation –, *Regards sur l'éducation* foisonne d'informations sur les résultats des établissements d'enseignement ; l'impact de l'apprentissage ; l'accès à l'éducation, les taux de scolarisation et les parcours scolaires ; les investissements dans l'éducation ; et les enseignants, l'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement.

L'édition 2020 fait la part belle à la filière professionnelle, dont elle détaille les taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement, les perspectives professionnelles et sociales des diplômés ainsi que les moyens financiers et humains. Deux nouveaux indicateurs mettent en lumière les différences dans la filière professionnelle entre les pays et décrivent l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Un chapitre est entièrement consacré au quatrième objectif de développement durable et fait le point sur la qualité de l'enseignement secondaire et les taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement.

IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-88725-1
PDF ISBN 978-92-64-44045-6